



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría *saberes de integración*, desde la teoría de Alfred Schutz”

Informe académico por elaboración de capítulo de libro
que para obtener el grado de Maestría en Pedagogía

Presenta

Ana María del Pilar Martínez Hernández

Asesora:

Mtra. Marcela Gómez Sollano

Ciudad Universitaria, agosto de 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Porque somos nuestra biografía y nuestras experiencias,
este trabajo, el día de hoy, sólo puede estar dedicado a:*

Mis queridos amigos y maestros Libertad Menéndez Menéndez y Enrique Moreno y de los Arcos, por su erudición, su ejemplo de compromiso y su obra en el Colegio de Pedagogía y en la Facultad de Filosofía y Letras, donde dejaron huella y escuela sobre una forma de ser pedagogos y universitarios. A su generosa amistad y a la confianza hacia mi persona debo el estar donde estoy; por ello, mi agradecimiento siempre.

A mis amados padres, Alicia y Manuel, y a través de ellos al linaje total de mis predecesores, porque sé que gracias a ellos soy como soy. Cotidianamente reconozco en mí su presencia, y día a día valoro su esfuerzo y su legado, así como la fortuna de haberles tenido como padres, haber crecido a su lado, haber recibido su ejemplo y ser heredera y sucesora de su estirpe.

A mis queridas hermanitas Guadalupe y Silvia, porque ellas dan continuidad al espíritu de "equipo" que ha caracterizado a nuestra familia y que se manifiesta en su hermandad amorosa, solidaria, generosa e incondicional, tanto en lo tangible como en lo intangible. Porque tengo confianza en el pacto y el compromiso de continuar juntas el viaje en salud y sabiduría.

A mis amados hijos Emmanuel y Adrián, por ser la materialización del espíritu de la vida en crecimiento, armonía, salud y alegría. Porque son motivo, fuerza y brújula de mi camino en la vida. Porque es gracias a su presencia, su inteligencia crítica, su sensibilidad creativa, su humor irreverentemente sano y la relación fraterna que han construido y les une, que tengo esperanza en el porvenir.

Y, por supuesto, a Raúl por ser puerto de llegada y tierra firme; por su inteligencia, su talento, su humor y su espíritu sensible que me sorprenden permanentemente; por su amor siempre renovado y cierto; por su infinita paciencia y por demostrarme que puede existir una relación equitativa, basada en el amor, el respeto, el apoyo, la admiración y la confianza mutuas.

Agradecimientos

Si bien los errores y limitaciones de este trabajo sólo pueden ser atribuidos a quien lo firma, nunca hubiera llegado a su culminación sin el apoyo y la participación de múltiples personas que me brindaron su ayuda. A todas ellas las admiro y respeto profundamente, por su quehacer comprometido en la vida de nuestra Facultad y de nuestra Universidad.

En primer término, quiero mencionar a la maestra Marcela Gómez Sollano, amiga y compañera de tantos espacios, batallas y afanes, a quien debo la posibilidad de incorporarme al proyecto de investigación e involucrarme de más en más en el mismo. La admiro desde siempre por su capacidad de trabajo y organización, y por su compromiso institucional. Ella es ejemplo vivo de lo que son saberes socialmente productivos y, además, compartidos. Le agradezco también la idea misma de elaborar y presentar este informe para cerrar un círculo largamente pospuesto y graduarme; así como por su constante seguimiento tanto al proceso como al resultado, ya que sin este apoyo firme y generoso, seguramente habría inventado nuevos pretextos y le habría dado largas al asunto. Como le he expresado, hace tiempo que no recibía una demostración tan clara, tangible y fehaciente de amistad solidaria como el que ella me ha mostrado. Estaré siempre en deuda.

A la maestra Martha Corenstein y a la doctora Liz Hamui, a quienes respeto y admiro desde que les conozco y durante el desarrollo de la compleja trama del proyecto de investigación, por su inteligencia y su conocimiento, como por su capacidad de análisis y de extrapolación. Les agradezco asimismo el haber tenido su voto de confianza para incorporarme al proyecto y por todo el apoyo que me han brindado en este asunto de la graduación.

Asimismo, quiero mencionar a Renato Huarte Cuéllar y a Esther Charabati por compartir sus ricos e interesantes saberes en el espacio del Seminario de Formación, por el enriquecimiento personal que he obtenido de sus experiencias, así como por su amistad.

Al muy eficiente equipo de becarias del proyecto, particularmente a María Isabel Pérez Ornelas, Erika Martínez, María Lucía Carrillo y Abigail García, por su apoyo y su paciencia a mis tiempos y ritmos, así como por todo el respaldo en esos aspectos prácticos que nunca se aprecian con suficiencia; me encanta tener la posibilidad de ver crecer personal y profesionalmente a este grupo de jóvenes pedagogas. Igualmente, gracias por su confianza y por permitirme acompañarlas en estos avatares institucionales y por aprender de su experiencia.

Mención especial merecen las doctoras Clara Isabel Carpy Navarro y Guadalupe García Casanova, por su constante apoyo, complicidad y amistad, no de ahora sino de tantos años. Como me conocen bien, no sólo me ayudaron a cerrar este capítulo sino que, firme y

amistosamente, me “obligaron” a dar el siguiente paso, guiándome por los intrincados senderos de la vida académica. Gracias también por procurarme materiales, por alentarme y por su enorme confianza hacia mi persona, la que espero no defraudar.

A la doctora Concepción Barrón, jefa del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad, aliada de batallas pedagógicas, le agradezco su comprensión, su tiempo y amistad. Asimismo, le doy las gracias a su eficiente equipo de colaboradoras; especialmente a Arlene Ayala por su gentileza, así como a Patricia Lozada, Rosalinda Querol y Mireya Quezada.

A Susana Fernández, por su esfuerzo cotidiano en un muy pequeño equipo, su capacidad y compromiso en el trabajo, así como su prudencia son ya legendarias. Gracias al resto de “mis gentes”: Isabel Bonilla y María Antonieta Sansores por contribuir a sostener la vida cotidiana del Colegio de Pedagogía; a Tania Razo y a Lorena Martínez por su apoyo imprescindible en el aula.

Valga también mi agradecimiento a mis compañeros y amigos de tantos años y esfuerzos en la Facultad, a quienes admiro y respeto al verles hacer su trabajo con eficiencia, compromiso y sonrisa amable, apoyando a “despistadas” como yo. Especialmente a la señora Lourdes Molina, a Patricia Hernández, a Ana Lilia Ruíz, a Leticia Castro, y a Erick Camacho, por su asesoría y ayuda para retomar y desenredar el hilo de tantos procesos abandonados. No cabe duda que a las instituciones las sostienen seres humanos de carne, hueso y corazón.

Finalmente, quiero agradecer la profesional, cuidadosa y paciente revisión de este documento a Raúl Gutiérrez Moreno, quien vio las pifias y erratas que yo ya no distinguía.

Cada individuo vive su ciclo vital de nacimiento, vejez y muerte;
está sujeto a las vicisitudes de la salud y la enfermedad;
oscila entre la esperanza y la pesadumbre.

Todo hombre toma parte en el ritmo de la naturaleza,
ve el movimiento del sol, la luna y las estrellas,
vive el pasaje del día a la noche y está situado
en algún punto de la sucesión de las estaciones.

Todo hombre tiene relaciones mutuas con otros hombres,
y es miembro de una estructura social en la que ha nacido o a la
que se ha incorporado y que existía antes de él y existirá después de él.

Todo sistema social total tiene estructuras de relaciones familiares,
grupos de edad y generaciones, tiene divisiones del trabajo
y diferenciaciones según las ocupaciones,
tiene equilibrios de poder y de dominio, dirigentes y dirigidos,
y los tiene con todas las jerarquías asociadas.

Cada hombre puede vivir entonces el mundo social
como un sistema ordenado con determinadas
constantes relacionales, aunque sus aprehensiones en perspectiva,
sus explicaciones subjetivas del orden, dependan,
para mí tanto como para él, de su posición o punto de vista,
que en parte le es impuesto y en parte está determinado
por la cadena biográfica de sus decisiones; pero a la vez, en principio,
el mundo social es <<comprensible>> para mí de otra manera.

Alfred Schutz

Contenido

	Pág.
Agradecimientos	
Introducción	1
1. Marco general de ubicación del Capítulo Académico	4
1.1. Marco institucional de investigación	4
1.2. Alfred Schutz: vida y obra	15
1.3. Antecedentes, influencias y fundamentos de la teoría de Alfred Schutz	21
2. Capítulo Académico	58
El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría <i>saberes de integración</i> , desde la teoría de Alfred Schutz	
3. Valoración crítica del Informe Académico	78
Fuentes consultadas	83

Introducción

Este trabajo, con el que se busca obtener el grado de maestría en Pedagogía, asume una de las nuevas modalidades de trabajo, la de informe académico por elaboración de capítulo de libro arbitrado. El texto denominado “El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría *saberes de integración*, desde la teoría de Alfred Schutz”, forma parte del libro *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*, y es resultado del proyecto de investigación “Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad”, coordinado por las maestras Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, y por la doctora Liz Hamui Sutton.

Esta investigación, que se ha venido trabajando durante varios años desde el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL México-Argentina), en esta etapa también forma parte del Macroproyecto de Investigación Institucional “Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI”, creado para impulsar la investigación en las facultades y escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde la Secretaría de Desarrollo Institucional.

En el año 2005 tuve el privilegio y la fortuna de ser invitada por las coordinadoras del proyecto a participar en calidad de investigadora invitada. Quisiera señalar, en primer lugar, mi agradecimiento a ellas, en particular a la maestra Marcela Gómez Sollano, ya que integrarme a este grupo de investigación me ha permitido, además del crecimiento personal e intelectual, transitar hacia una dimensión del quehacer universitario que me era poco conocida: la generación de conocimiento.

En su última fase, la investigación se propuso desarrollar un trabajo de profundización en la fundamentación teórica de una de las categorías eje con las que se ha venido trabajando: *saberes de integración*. Así, los diferentes participantes fuimos

convocados a desarrollar *categorías intermedias*,¹ desde una posición teórica. Es aquí donde entra en juego la teoría social del filósofo austriaco-norteamericano Alfred Schutz,² desde la que consideré factible llevar a cabo este objetivo.

Con la intención de presentar esta propuesta teórica, elaboré el artículo denominado “El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría *saberes de integración*, desde la teoría de Alfred Schutz”, el cual ha quedado incorporado en el libro ya mencionado, actualmente en proceso de edición.

Ha sido la maestra Gómez Sollano quien me ha sugerido la factibilidad de presentar este trabajo, debidamente contextualizado y con la incorporación de un aparato y un comentario críticos convenientes, como informe para graduarme. El mérito en ese sentido es de ella, aunque las limitaciones y carencias que este documento presente son atribuibles exclusivamente a mí.

El informe presenta la siguiente estructura: en un primer capítulo se desarrolla el marco general de ubicación del artículo; en él se incorporan tres apartados, uno referido al marco institucional de la investigación, en el que se describen los antecedentes del proyecto, su fundamento y el grado de avance hasta llegar al libro *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*. En las otras dos secciones se contextualiza la teoría de Alfred Schutz, situando primeramente una semblanza del autor y su obra, para, posteriormente, desglosar de manera sintética los antecedentes, influencias y fundamentos de la teoría de este autor.

El segundo capítulo incorpora el artículo tal como se integró en el libro aludido. En él se plantean algunos de los conceptos de la teoría social de Schutz que consideré útiles al objetivo de contribuir a la construcción de la categoría *saberes de integración*.

En el último capítulo se presenta un comentario crítico del informe y el capítulo presentados. Se plantean así algunas reflexiones sobre la teoría seleccionada y el artículo

¹ Sobre esta noción se hablará en el apartado 1.1. Marco de investigación institucional.

² Alfred Schutz es un autor poco conocido en el campo filosófico y pedagógico; quisiera señalar que fue gracias a la doctora Libertad Menéndez, quien trabajó durante varios semestres la obra de Schutz en el Seminario de Investigación que dictaba en el Posgrado en Pedagogía de nuestra Facultad, que yo entré en conocimiento de esta teoría.

elaborado, así como sobre la experiencia de participar en la investigación “Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad”.

He de señalar que el trabajo de discusión sobre este último capítulo es una de las tareas en curso en el Seminario Teórico de Formación, y seguramente en ese espacio recibiré una rica retroalimentación sobre el autor y el trabajo presentado, como la que he recibido hasta este momento. Lo que queda anotado aquí, con las limitaciones propias de un tema no concluido, cuenta con el valor de difundir algunos tópicos de la obra de Schutz, autor que desde mi perspectiva ha sido poco estudiado y podría apoyar múltiples estudios en el campo de las ciencias humanas y sociales en general, y de la pedagogía en lo particular. Espero que este documento logre dicho cometido.

1. Marco general de ubicación del Capítulo Académico

1.1. Marco institucional de investigación

Como ya he señalado, el documento que se presenta para obtener el grado de maestría en Pedagogía se encuentra integrado como capítulo del libro *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*, el cual es uno de los productos resultantes del proyecto de investigación “Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad”.

Esta investigación se ubica históricamente en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL México-Argentina), que ha contado con el respaldo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, más recientemente, se ha incorporado al Programa Transdisciplinario en Investigación, impulsado y coordinado por la Secretaría de Desarrollo Institucional, también de nuestra Universidad.

Con la finalidad de ubicar con mayor precisión el contexto institucional de este trabajo, haré referencia a algunos antecedentes que dan origen y cuenta del proceso alcanzado hasta este momento en la investigación aludida.

El Programa APPEAL data del año 1981, en que se instauró en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinado por la doctora Adriana Puiggrós y por la maestra Marcela Gómez Sollano, se planteó “desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónico, que venían desarrollando diversos sectores de la sociedad, en variados contextos —tanto institucionales como sociales—, en diferentes momentos de la historia reciente de los

países de la región latinoamericana”.¹ Para ello, sus fundamentos teóricos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos se han construido desde un referente político-pedagógico, dinámico y acorde a su propio proceso de conformación e institucionalización. A la par que APPEAL buscaba rescatar, analizar y sistematizar estas experiencias, definió como otro de sus objetivos contribuir a la formación de expertos en el campo, capaces de vincularse, aprehender y transformar la realidad y de producir nuevos conocimientos acerca de ésta.²

En 1985, al trasladarse la doctora Puiggrós a Argentina, el Programa siguió adelante con una doble sede: la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y nuestra Facultad, quedando la maestra Marcela Gómez Sollano al frente de APPEAL-México.

A lo largo de más de veinticinco años, el propio Programa ha sido un reflejo de su historia, la cual se aprecia en las diversas líneas de investigación que se han abordado y los productos que se han obtenido, así como en la evolución y la conformación institucional de APPEAL. Ejemplo de ello lo constituye la categoría *Saberes Socialmente Productivos (SSP)*, que trabajó el equipo APPEAL-Argentina, a partir de la crisis política, económica y social que vivió ese país en el año 2001, y que supuso un trastocamiento de la vida cotidiana de los ciudadanos. No obstante, ante las nuevas condiciones sociales, éstos desplegaron una serie de alternativas innovadoras para sobrellevar las graves consecuencias de dicha crisis en todos los ámbitos, particularmente en la generación de nuevas formas de relación, en el aprendizaje de nuevos conocimientos y en la rearticulación de sus saberes previos.

Del análisis de dicho proceso, APPEAL-Argentina trabajó en la construcción de dicha categoría, transformando el proceso vivido en un desarrollo teórico, así:

Un primer intento de aproximación a la categoría saberes socialmente productivos permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a

¹ Vid. “Síntesis del desarrollo del Programa APPEAL (México-Argentina), en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein, coords., *Subproyecto 27. Protocolo de investigación. Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México (a partir del estudio de comunidades y experiencias concretas). Macroproyecto 4. Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI.*

² *Idem.*

transformar la naturaleza y la cultura, transformando su “habitus” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural *ya conocido* por la sociedad. Producir proviene del latín *producere* y, más puntualmente, se trata de saberes que engendran, que procrean y tiene una fuerte vinculación con elaborar y *fabricar*.³

Asimismo, esta categoría hace referencia y puede caracterizarse de la siguiente manera:

[La categoría *Saberes Socialmente Productivos* va más allá de los] saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque los incluye, y no tiene vinculaciones de causa-efecto simple con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas. Pero no deja de intervenir en la complejidad de factores que inciden en esos cambios. Una condicionante de los *Saberes Socialmente Productivos* es la producción de trama social de larga duración, es decir, el impacto de éstos en los momentos históricos de los países. Es la historia larga la que evalúa la productividad social de los *saberes*.⁴

A partir de la constitución de esta línea teórica, el trabajo de ambos equipos APPEAL — tanto el de Argentina como el de México— inició un fecundo intercambio que derivó en el estudio de grupos sociales particulares en los que se hacía posible la constatación de la validez de la categoría SSP, particularmente por la factibilidad de estudiar la continuidad de procesos de cohesión, identidad y permanencia cultural, en periodos históricos de larga duración.

De esta caracterización resultó que el grupo idóneo para el estudio lo constituyeron las comunidades judías de ambos países, ya que estas comunidades inmigrantes arribaron tanto a México como a Argentina (al igual que a otros países de América Latina) en circunstancias y momentos similares, y su proceso de integración resultaba susceptible de ser comparado. Asimismo, porque la comunidad judía como grupo étnico cultural se ha señalado por el apego a sus creencias y tradiciones, por su defensa identitaria, así como por el valor que la educación reviste para estos fines.

³ Cf. Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano, dirs., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 2004, pp. 7-29. Citado en M. Gómez Sollano y M. Corenstein, coords., *op. cit.*

⁴ *Idem*. Citado en María Isabel Pérez Ornelas, *La integración educativa. Delimitación inicial a partir de la experiencia de la comunidad judía de México* (tesis), p. 77.

De ahí que APPEAL abrió este nuevo campo de investigación en torno a la “problemática de la integración de las minorías, poniendo... especial énfasis en la colectividad judía mexicana y su visión comparada con la comunidad judía argentina... desde la sociedad civil y con relación al sistema de educación pública, atendiendo a las particularidades histórico-regionales de cada experiencia y en función de la delimitación propuesta por cada uno de los equipos de trabajo”,⁵ es decir, APPEAL-México y APPEAL-Argentina.

Así, se concretó el proyecto “Educación e Integración de la Diversidad en México. El Caso de la Colectividad Judía Mexicana (y su Comparación con la Colectividad Judía Argentina)”, el cual, como se ha señalado, contó con el apoyo inicial de la DGAPA como proyecto PAPIIT.

En 2005, la UNAM creó un programa de formalización y fortalecimiento, e impulsó la tarea de investigación que se desarrolla en sus facultades y escuelas, tendiente a promover este quehacer de manera multidisciplinaria e interinstitucional, con vista a la generación de soluciones a problemas de carácter teórico y práctico de los diversos campos de conocimiento que se abordan en la institución. Con este fin se instituyó el Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas y, para coordinar su implantación, se creó la Unidad de Coordinación y Apoyo a la Investigación en Facultades y Escuelas.⁶ El anuncio del Programa referido se llevó a cabo en abril de ese año, quedando estructurados cinco “macroproyectos”, en los que participarían académicos de diversas escuelas y facultades, para propiciar un abordaje interdisciplinario.⁷

⁵ M. Gómez Sollano y M. Corenstein, “Presentación”, en M. Gómez Sollano y M. Corenstein, coord., *Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas*, p. 11.

⁶ Ver: “Acuerdo por el que se crea el Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas”, así como el “Acuerdo por el que se crea la Unidad de Apoyo a la Investigación en Facultades y Escuelas”, en *Gaceta UNAM*, núm. 3,823, 15 de agosto de 2005, pp. 24 y 25.

⁷ Los cinco macroproyectos son los siguientes: 1) Tecnologías para la Universidad de la Información y la Computación; 2) Restauración Ambiental y Desarrollo Humano; 3) La Ciudad Universitaria y la Energía; 4. Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI; 5) Nuevas Estrategias Epidemiológicas, Genómicas y Proteómicas en Salud Pública; ver *Gaceta UNAM*, núm. 3,803, 28 de abril de 2005, pp. 1, 8 y 9.

De estos macroproyectos, fue en el número 4, denominado “Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI”, en el que quedaron incorporados veintisiete subproyectos de investigación en humanidades y ciencias sociales, mismos que involucraron a siete entidades académicas: cuatro facultades (Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Economía y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán); dos centros de investigación (Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Centro de Estudios sobre la Universidad —hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación—), y el Instituto de Investigaciones Jurídicas, así como la Unidad de Coordinación y Apoyo a la Investigación en Facultades y Escuelas, y la propia Secretaría de Desarrollo Institucional, impulsora y responsable del Programa Transdisciplinario.

En reconocimiento a la trayectoria del Programa APPEAL fue invitado a incorporarse al macroproyecto 4 antes mencionado. Considerando el avance realizado en la investigación sobre educación e integración de la diversidad en México, se propuso abordar una línea de estudio derivada de la anterior denominada *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México (a partir del estudio de comunidades y experiencias educativas)*, misma que quedó ubicada en el apartado *Diversidad, desigualdad y exclusión*,⁸ del macroproyecto 4, junto a otros cinco subproyectos.

Desde su protocolo la investigación planteó, además de dar continuidad al trabajo que se había venido desarrollando de tiempo atrás en el Programa APPEAL, “abrir un campo de investigación que aborde, desde una perspectiva histórica y analítica, el problema de la integración de grupos étnicos y religiosos minoritarios en la cultura y la educación mexicanas, a partir del estudio de comunidades concretas en nuestro país y su comparación con las experiencias que se han generado al respecto en otros países de América Latina”.⁹

⁸ El macroproyecto 4 quedó organizado en cinco grandes apartados, a saber: I. Ciudadanía y cultura política (con siete subproyectos); II. Diversidad, desigualdad y exclusión (con seis subproyectos, incluido el que nos ocupa); III. Estado-nación, globalización y democracia (con seis subproyectos); IV. Proyecto de nación y búsqueda de identidad nacional (que incluye cinco subproyectos), y V. Nuevos paradigmas de investigación (con dos subproyectos).

⁹ Vid. M. Gómez Sollano y Martha Corenstein, coords., *Subproyecto 27. Protocolo de investigación...*

Particularmente se planteaba brindar una perspectiva pedagógica al estudio de los siguientes aspectos:

1. Las representaciones de inmigrantes y culturas receptoras sobre el problema de integración de la diversidad, en el periodo comprendido desde fines del siglo XIX hasta el presente.

2. El lugar de los SSP en la integración de diversas comunidades inmigrantes, en su encuentro con la sociedad mexicana, para construir y dar forma a su identidad comunitaria, analizando en la primera etapa el caso de la comunidad judía, para más adelante extender el estudio a otras comunidades, específicamente en lo siguiente:

a) Las prácticas, la producción y transferencia de nuevos SSP de esta colectividad sobre el conjunto de la sociedad mexicana.

b) El proceso histórico-político de conformación de la red escolar judeo-mexicana y su articulación con el sistema educativo nacional.

c) La transferencia de valores culturales, científicos y religiosos que hace la colectividad judía a las nuevas generaciones.

d) Los proyectos de educación no formal como exponentes del legado intergeneracional de las prácticas y las tradiciones particulares de la colectividad judeo-mexicana.

e) El origen de los conflictos étnico-culturales de la comunidad judía, en comparación con otras comunidades inmigrantes.

3. Los contenidos curriculares que se transmiten a través de la enseñanza relacionados con la convivencia, el pluralismo y la centralidad de la memoria histórica y la democracia que hacen a una educación para la paz social.¹⁰

Como se ha dicho, a partir de la experiencia adquirida con el estudio de la comunidad judía, éste se extendería a otras comunidades de migrantes llegados a México: japoneses, chinos, franceses, ingleses, españoles y norteamericanos, entre otras.

El tiempo para alcanzar las metas proyectadas se prospectó en al menos tres años, programando momentos y aspectos metodológicos en dos partes, divididas en diversas etapas cada una.

La primera parte consideró cuatro etapas, a saber:

1. Desarrollar un estado del conocimiento, mediante un estudio exploratorio, basado en la localización, selección, sistematización y análisis de fuentes generales y

¹⁰ *Idem.*

especializadas (libros, publicaciones periódicas, archivos e informantes clave), atendiendo especialmente al discurso pedagógico.

2. Realizar un nuevo acopio de información mediante procesos de investigación etnográfica en las instituciones de la red escolar judía.

3. Organizar un sistema de información, con el fin de construir un espacio de consulta permanente.

4. Analizar e interpretar la información para elaborar un texto final, en el que se situaran los aportes de la comunidad a la educación mexicana.

La segunda parte se consideró en tres etapas, consistentes en:

1. Llevar a cabo un análisis comparativo de la historia de la educación de la comunidad judía con otros grupos étnicos.

2. Revisar las historias educativas de otras comunidades judías de América Latina, con el fin de establecer un estudio comparativo de los diferentes procesos educativos, particularmente el caso de Argentina.

3. Publicar los hallazgos del estudio comparado.¹¹

Las estrategias metodológicas visualizadas para desarrollar la investigación se centraron en la educación comparada, multidisciplinaria e intercultural; en el análisis de contenido y del discurso; así como en el trabajo de campo, con enfoque etnográfico, basado en la historia oral, las historias de vida y la historia de las comunidades.

Como elemento necesario para el desarrollo del proyecto se consideró la pertinencia de instaurar un Seminario de Formación Teórica, conformado por un grupo de investigadores, quienes involucrados en el proyecto pudieran dar seguimiento a su avance, para ir redefiniendo las acciones de las etapas sucesivas, a partir de los resultados alcanzados. Así, han participado desde su arranque investigadores especialistas en distintos campos del conocimiento (permanentes e invitados), ayudantes de investigación y becarios de licenciatura, maestría y doctorado.

Hasta el momento, el Seminario de Formación Teórica ha constado de dos ciclos, el primero se desarrolló en 2006 y tuvo como eje de análisis situar los alcances y la

¹¹ *Idem.*

particularidad de la categoría *saberes de integración*, para desde ella analizar la especificidad pedagógica en los procesos de transmisión inter y transgeneracional, en el contexto de la historia política y cultural de México.

Como parte de este ciclo del Seminario se realizaron sesiones de trabajo de carácter interno, en donde se expusieron y discutieron temas, y se presentaron avances de investigación; igualmente se realizaron conferencias públicas sobre la temática de estudio. El resultado de este ciclo de trabajo ha sido la publicación de los cuadernos titulados *Educación judía e integración de la diversidad. Aportaciones al debate. (Cuaderno de formación I)*, y *Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas. (Cuaderno de formación II)*. En ellos se integran trabajos con los que se profundiza “en tópicos concretos de carácter histórico, filosófico, cultural y educativo sobre la rica y compleja experiencia que la comunidad judía ha desplegado... a lo largo de su historia y en el momento actual”.¹²

El primero de estos cuadernos reúne diez trabajos sobre la historia de las comunidades e instituciones judías de México y Argentina, así como sobre la educación en estas comunidades, y es, de hecho, una memoria de las participaciones de investigadores de APPEAL-Argentina, y del equipo de investigación de México.

En el segundo cuaderno se presentan los textos de las conferencias dictadas por destacados especialistas en el campo de los estudios judaicos de México y Argentina, en un ciclo organizado por el Proyecto para generar un espacio de intercambio académico, cuya contribución radica en situar referentes de carácter conceptual, a la vez que se analizan diversas experiencias sobre la comunidad judía de México, Argentina e Israel, con trabajos de investigadores mexicanos, argentinos e israelíes, representantes de diversas disciplinas y entidades académicas.¹³

El segundo ciclo del Seminario de Formación se ha desarrollado desde 2007 hasta la fecha, y se ha focalizado en el desarrollo de estudios específicos para reflexionar sobre el campo problemático de los saberes de integración y, desde esta categoría, la pertinencia

¹² M. Gómez Sollano y M. Corenstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportaciones al debate*, p. 13.

¹³ Vid. M. Gómez Sollano y Martha Corenstein, coords., *Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas*.

de ciertas nociones y perspectivas teóricas, que aporten a su delimitación y al estudio de situaciones concretas relacionadas con la experiencia que la inmigración ha representado al respecto en nuestro país. En este sentido, el enfoque del proyecto y del seminario se centraron en:

Reflexionar acerca de los alcances y límites del discurso pedagógico en la producción de tramas sociales y de saberes de integración, constituye uno de los campos de problemas que ha guiado la investigación... El desafío metodológico está en lograr articular aquellos esquemas o representaciones que los sujetos [se] apropian de perspectivas teóricas capaces de dar cuenta de los procesos socio-históricos en los que se encuentran insertos. La producción, aprehensión problemática y significación de los saberes ponen en juego la experiencia, la memoria, la transmisión, la elaboración y re-elaboración de los conocimientos, las identidades, los imaginarios y las ideologías.¹⁴

Como puede derivarse, el trabajo ha transitado hacia la afinación de la categoría *saberes de integración*, en su vínculo con la de *saberes socialmente productivos*, así:

La categoría saberes de integración se liga con la de saberes socialmente productivos, aquellos que se relacionan con el trabajo, la educación y la participación democrática. La conciencia del lugar que se ocupa en la estructura propicia saberes de trabajo que transforman el mundo de vida y se vinculan con el sistema económico, político y cultural, así como con la posibilidad de crear la base material y simbólica para atender necesidades concretas y conformar interacciones particulares. Los saberes socialmente productivos son aquellos que le permiten al sujeto moverse en un mundo complejo y se conectan con su identidad, su racionalidad, su afectividad y su cultura, en un proyecto socialmente construido y compartido. Por lo tanto, los saberes socialmente productivos no sólo aportan conocimiento, sino que tienen el potencial de transformar el entorno porque se inscriben en el ámbito de la acción, están en la dialéctica de la construcción del sujeto y el proyecto social. En este sentido, el sujeto se vuelve generador del saber en su hacer, por lo que la dimensión socio-histórica se constituye central para comprender los saberes socialmente productivos, ya que vinculan el pasado, el presente y el imaginario con el aquí y el ahora, estableciendo canales fluidos entre lo macro y lo micro, entre el plano académico y cotidiano, entre lo público, lo privado y lo íntimo, entre los padres y los hijos, entre el educador y el educando.¹⁵

De este periodo de trabajo han resultado dos libros: *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*, y *Saberes de*

¹⁴ M. Gómez Sollano y Liz Hamui, "Introducción", en M. Gómez Sollano, L. Hamui y M. Corenstein, coords., *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate* (en prensa).

¹⁵ *Idem.*

integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate, ambos en prensa. El primero de ellos, de acuerdo con los fines del trabajo del seminario, pone el énfasis en desentrañar la génesis y evolución de los diferentes procesos educativos formales y no formales, así como en la comprensión del proceso de creación y desarrollo de instituciones educativas, cuya genealogía y evolución fue dando pauta para la construcción de posturas y tendencias pedagógicas dentro de las comunidades israelitas tanto de Argentina como de México. Los trabajos profundizan en el análisis del complejo proceso de conformación e inserción de los inmigrantes judíos a estos países latinoamericanos, a partir de la recuperación de las historias del asentamiento de diversos grupos, que por la genealogía de sus tradiciones y sus lugares de origen portaban saberes diferenciados, y en cuya interacción con las sociedades y las culturas receptoras se refleja la tensión y el conflicto entre grupos inmigrantes y receptores, en el contexto histórico de países cuya propia realidad les demandaba la creación de un proyecto de nación centrado en la construcción de una identidad ciudadana homogénea y, valga la redundancia, nacionalista. El libro está organizado en tres secciones y reúne dieciocho textos.

Finalmente, me referiré al libro *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*, el cual presenta los avances del trabajo durante el último periodo del seminario, y en el que he presentado el artículo “El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría *saberes de integración*, desde la teoría de Alfred Schutz”.

El libro reúne ocho trabajos, en los que desde diferentes campos de conocimiento disciplinario (filosofía, sociología, historia, política y pedagogía) se desarrollan estudios específicos para reflexionar sobre el campo problemático de los saberes de integración y la pertinencia de ciertas nociones y perspectivas teóricas, con la idea central de construir categorías intermedias que aporten a su delimitación y al estudio de situaciones concretas, relacionadas con la experiencia que la inmigración ha presentado tanto en nuestro país como en Argentina. En él se parte de la aplicación de la noción de “categorías

intermedias”, planteada por Daniel Saur.¹⁶ Las coordinadoras del libro expresan sobre éste:

Para aprehender la realidad social y los saberes de integración que en ella operan, metodológicamente se requiere de herramientas o categorías que, por un lado, rebasen la mera descripción o narración del referente empírico, y por otro la perspectiva teórica. Para resolver esta tensión en la producción de conocimiento Saur plantea el concepto de categorías intermedias, que son teorías de alcance medio, que pueden o no estar inscritas en alguna teoría mayor, pero que aparecen delimitando o focalizando algún aspecto empírico con el fin de darle inteligibilidad. Como explica Saur, al estar a mitad de camino entre las concepciones generales sobre la sociedad y la descripción pura de la realidad, las categorías intermedias implican procesos investigativos que potencian construcciones teóricas con un nivel importante de abstracción, pero al mismo tiempo no dejan de ser cercanos a los fenómenos analizados, focalizando la atención en la dinámica y las condiciones sociohistóricas donde se produjeron.

Así, las categorías intermedias son abstracciones que pueden constatarse de manera empírica, al ubicarse entre el posicionamiento general y el problema particular, sin que necesariamente estén concatenadas a grandes teorías generales. La contribución de las categorías intermedias está en su capacidad de dar inteligibilidad al fragmento de realidad recortado artificialmente para su estudio. Su eficacia se juega en la posibilidad de elucidar la realidad de un modo distinto, original y relevante, al configurar nuevas clasificaciones y taxonomías. La categoría intermedia es un instrumento conceptual flexible y por lo tanto no tiene funciones metodológicas procedimentales ni aplicaciones técnicas. Su generación es el resultado de la labor creativa que se despliega en cada investigación, donde se expresa el talento del investigador al intentar dar cuenta de un problema específico.¹⁷

A partir de la conclusión de este libro, en el Seminario de Formación Teórica se ha iniciado una fase de presentación de cada uno de los trabajos por su autor, para desde ella reflexionar y discutir la pertinencia del autor y la teoría que representa para los objetivos propuestos en este momento de la investigación. Del análisis y la reflexión de los diferentes trabajos seguramente se derivará una nueva etapa de ésta, tanto en su temática como en su metodología.

¹⁶ Cf. Daniel Saur, “Categorías intermedias y producción de conocimientos”, en Eva Da Porta y D. Saur, *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, pp. 63-71.

¹⁷ Vid. M. Gómez Sollano y L. Hamui, “Introducción”, en M. Gómez Sollano, L. Hamui y M. Corenstein, coords., *op. cit.*

1.2. Alfred Schutz: vida y obra¹⁸

Si de manera general podemos afirmar que nuestra biografía, esa combinación de herencia, aprendizaje y experiencia, espacial y temporalmente situados, que se acumulan a lo largo de nuestra existencia, nos determina a ser quienes somos, antes de abordar las ideas de Alfred Schutz¹⁹ resulta decisivo describir, aun de modo somero, su historia personal, para comprender con mayor claridad la génesis de su pensamiento y al hombre que lo produjo.

La vida de Alfred Schutz se desenvuelve en un periodo crítico dentro de la historia occidental. Nació un año antes del fin del siglo XIX; en un imperio que estaba a punto de ver los años más difíciles de su historia, el austro-húngaro, cuya caída llevaría a Europa a la Primera Guerra Mundial, una de las más sangrientas que ha conocido la humanidad, y en la que el joven Schutz se vería obligado a participar en el frente, a lo que sobrevivió para ver el surgimiento y el avance de la barbarie nazi fascista, que conduciría a la Segunda Guerra Mundial, la cual, como a muchos otros de sus contemporáneos, lo obligó a emigrar a Estados Unidos para establecerse y morir ahí, una veintena de años después de su llegada.

No resulta un dato menor señalar que su familia formaba parte de la burguesía vienesa, a la vez que pertenecía a la comunidad judía local, lo cual marcaría su propia biografía, como trataré de señalar más adelante.

Alfred Schutz nació el 13 de abril de 1899 en la ciudad de Viena, Austria, en la fase final del Imperio austro-húngaro. Fue hijo único de una familia judía de clase media alta.

¹⁸ Este apartado se ha elaborado a partir de las siguientes fuentes: H. L. van Breda, "Prólogo", en Alfred Schutz, *El problema de la realidad social*, pp. 7-9; Manuel Martín Algarra, *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*; Peter Kurrild-Klitgaard, "The Viennese Connection. Alfred Schutz and the Austrian School", en *The Quarterly Journal of Austrian Economics*, vol. 6, núm. 2, pp. 35-67; "Alfred Schutz: filósofo de las ciencias sociales en el siglo XX", en <www.phenomenologycenter.org/schutzscriptspanish.htm> [fecha de consulta: 21 de abril de 2008], y "Alfred Schutz", en *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <<http://www.iep.utm.edu/s/schutz.htm>> [fecha de consulta: 24 de junio de 2008].

¹⁹ El apellido de este teórico puede encontrarse también como Schütz e incluso como Schuetz, sin embargo, a partir de su llegada a Estados Unidos el propio autor simplificó su escritura y en lo sucesivo firmó sus trabajos como Schutz, sin diéresis, tal y como se usará en este escrito.

Su padre, también llamado Alfred, murió unos meses antes de su nacimiento. Su madre Johanna, oriunda de Checoslovaquia, fue una mujer de carácter fuerte que contrajo segundas nupcias, dentro de una práctica habitual de la época, con un hermano de su marido, Otto Schutz, quien se dedicaba a las finanzas.

Alfred Schutz tuvo la esmerada educación formal que correspondía a la burguesía vienesa de principios de siglo, la que combinó con estudios de literatura, pintura y, especialmente, música, una de sus grandes pasiones a lo largo de su vida. Durante sus estudios de educación media superior en el *Gymnasium* vienes recibió una formación especialmente sólida en lenguas clásicas, que abarcó ocho años de estudios de latín y griego.

En 1914, mientras cursaba esa formación, comenzó la Primera Guerra Mundial. Por ello, en 1916, a los diecisiete años de edad, al concluir sus estudios de bachillerato, fue reclutado por el ejército austriaco, al que sirvió por año y medio en el frente italiano.

Al terminar la guerra regresó a Viena, ciudad que se había transformado en su ausencia, dejando de ser la fastuosa capital de un imperio centroeuropeo para devenir en una ciudad en decadencia económica y política, pero en plena efervescencia intelectual. Las experiencias que vivió a su regreso, al encontrarse en una ciudad diferente a aquella en la que había crecido y a la que recordaba durante la guerra, fueron decisivas en su pensamiento y obra posteriores.

En octubre de 1918, a la edad de diecinueve años, inició su formación universitaria en la Universidad de Viena. Fue ese mismo año cuando conoció la obra de Max Weber. Su condición de veterano de guerra le permitió cursar sus estudios de filosofía del derecho, con especialidad en derecho internacional, en dos años y medio, en lugar de cuatro, lo cual llevó a cabo durante los años de 1919 y 1920, a la par que realizaba cursos de economía en la Academia Vienesa de Comercio Internacional, lo que le permitió, a lo largo de prácticamente toda su vida, dedicarse profesionalmente a brindar asesoría jurídica a empresas de nivel internacional, dedicadas a actividades financieras, convirtiéndose en

“banquero durante el día y fenomenólogo durante la noche”,²⁰ como lo describió Edmund Husserl.

Alfred Schutz concluyó sus estudios y se graduó en 1921. Durante sus años de estudiante universitario tuvo como maestros a diversos eruditos de fama, como Alfred Verdross y Hans Kelsen, filósofos del derecho; Frederich von Wieser y Othmar Spann, en sociología, y de manera decisiva a Ludwig von Mises, en economía.

A pesar de que Hans Kelsen era su profesor principal y de que sostuvo una prolongada relación con él, no fue partidario de sus ideas, en tanto que con Ludwig von Mises participó en su seminario privado —el llamado *Miseskreit* o Círculo de Mises— entre los años de 1922 a 1932, espacio y tiempo durante el cual Schutz fue elaborando y madurando sus ideas. Además, fue Von Mises, que laboraba como ejecutivo de alta jerarquía en el Departamento Bancario y Financiero de la Cámara de Comercio de Viena, quien le consiguió trabajo en el sistema financiero vienés a Schutz y a muchos otros de sus discípulos, con lo que éste inició la tarea de asesoría financiera ya mencionada.

Fue en el seminario de Von Mises donde profundizó su conocimiento de la obra y las ideas de la sociología comprensiva de Max Weber. A partir de sus cuestionamientos a ésta, estudió inicialmente la filosofía de Henri Bergson y, posteriormente, por el influjo de su amigo Felix Kaufmann, incursionó en la fenomenología de Edmund Husserl; fue esta combinación de teorías la que le brindó los fundamentos de su propio trabajo, el cual maduró a lo largo de más de una década en que desarrolló el único libro que vio publicado en vida: *La construcción provista de sentido del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*,²¹ que se publicó en 1932, trabajo con el cual inició el planteamiento de su teoría a la que se ha llamado sociología fenomenológica y teoría de la acción, entre otras denominaciones.

Fue siguiendo la recomendación de sus amigos Tomoo Otaka —quien financió la publicación de la obra— y del ya mencionado Felix Kaufmann, que Schutz envió un ejemplar del libro a Edmund Husserl, a quien todavía no conocía. A partir de su lectura, el

²⁰ M. Martín Algarra, *op. cit.*, p. 51.

²¹ Esta obra de Schutz fue traducida al inglés hasta 1967, con el título *Phenomenology of the Social World*, y al español se hizo la traducción de esta versión en inglés, conservándose el mismo título. *Vid.* Alfred Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*.

fenomenólogo escribió una carta a Schutz en la que le manifestaba su gusto por el nivel de comprensión que éste había alcanzado de su filosofía, lo cual se traslucía en su texto, al tiempo que le extendía una invitación para ir a Friburgo, lugar de su residencia, para conocerlo. A partir de ese momento Schutz participó en muchas discusiones del círculo fenomenológico que Husserl había creado en esa ciudad, y al poco tiempo este filósofo le pidió convertirse en su ayudante, ofrecimiento que Schutz tuvo que rechazar por cuestiones personales. No obstante, Schutz siguió asistiendo asiduamente al círculo de Friburgo y mantuvo correspondencia con Husserl hasta la muerte de éste, en 1938.

Cabe señalar que en 1926, Alfred Schutz había contraído matrimonio con su compañera y colaboradora durante toda su vida: Ilse, con quien procreó dos hijos: Evelyn y George, que nacieron en 1934 y 1938, respectivamente. Sin lugar a dudas Schutz siempre consideró a su familia y a sus amigos como su prioridad, sólo seguida por su trabajo teórico y la música, mientras que en último término solía colocar a su trabajo como asesor, como lo hacen constar su propia familia, sus amigos, colegas y discípulos.

Por cuestiones laborales, Schutz viajaba continuamente entre Viena y París, y se encontraba en esta última ciudad cuando el ejército nazi invadió y se anexionó Austria en 1938. Schutz no pudo regresar a Viena pero logró que su familia se reuniera con él en Francia, donde permanecieron aproximadamente un año, tiempo durante el que ayudó a otros familiares y amigos a ponerse a salvo de la barbarie nazi.

Ante el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, Schutz decidió abandonar Europa y emigró con su familia a Estados Unidos, específicamente a la ciudad de Nueva York, a la que llegaron en julio de 1939, cuando él tenía cuarenta años. Ahí, además de continuar su carrera como asesor legal financiero, fue invitado a participar en la fundación de la Sociedad Fenomenológica Internacional, así como a integrarse al consejo de redacción de la revista *Philosophy and Phenomenological Research*. Asimismo, pudo empezar una carrera académica de tiempo parcial, como profesor de sociología y filosofía en la Facultad de Graduados de Ciencias Políticas y Sociales de la Nueva Escuela de Investigación Social de Nueva York.

En Estados Unidos, Schutz pudo reencontrarse con otros discípulos de Husserl, así como con otros integrantes del círculo de Ludwig von Mises, y de la Escuela Austriaca de Economía, especialmente con Aron Gurtwitsch, con quien mantuvo una amplia correspondencia a lo largo de su vida. Asimismo, encontró un ambiente favorable para reiniciar sus investigaciones, las que pudo confrontar con su creciente conocimiento de la filosofía, la psicología y la sociología norteamericanas, especialmente con las ideas de George Herbert Mead y William James. No cabe duda que la llegada de este importante número de intelectuales europeos enriqueció de manera incuestionable el ambiente académico, filosófico y científico estadounidense.

Al integrarse a su nueva residencia, Schutz sintetizó “el rigor y la disciplina de su pasado europeo con la mayor informalidad y apertura a la experiencia que caracterizaban a su nuevo ambiente”,²² al cual enfrentó con una sorprendente capacidad de adaptación, producto sin duda de su vasta y multifacética experiencia y de su amplia y multidisciplinaria formación y erudición en diversos campos del conocimiento, como el filosófico, de las ciencias sociales y humanas y en su capacidad de reflexión y penetración de los ámbitos sociales, factores que combinados con una personalidad cálida y encantadora le ganó una inmediata admiración, respeto y afecto, por parte de sus discípulos y colegas.

Alfred Schutz se hizo ciudadano estadounidense en 1944, condición que le permitió fungir como consultor económico en la administración Roosevelt, para la reconstrucción de la economía centroeuropea de la posguerra.

Hay que señalar que en los años que vivió en Estados Unidos sus intereses de investigación se orientaron no sólo a la profundización teórica de su trabajo, sino también hacia lo que denominó teoría aplicada, lo cual se refleja en la publicación de múltiples artículos y ensayos,²³ siempre con perspectiva fenomenológica, movimiento que

²² George Walsh, “Introducción”, en A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, p. 14.

²³ Entre sus trabajos teóricos pueden mencionarse, entre otros, algunos de los textos integrados en el libro *El problema de la realidad social*, tales como: “On Multiple Realities” (“Sobre las realidades múltiples”), publicado originalmente en la revista *Philosophy and Phenomenological Research*, en junio de 1945; “Concept and Theory Formation in the Social Sciences” (“Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales”), publicado en *Journal of Philosophy*, en 1951, o “Husserl’s Importance for the Social Sciences”

contribuyó a consolidar tanto en Estados Unidos como en Europa, adonde volvió en diversas ocasiones después de la guerra. Ahí ayudó al padre H. L. van Breda a desarrollar los Archivos Husserl, al tiempo que dictó diversas conferencias sobre fenomenología.

En 1956 decidió dedicarse exclusivamente a su quehacer docente y de investigación, y preparaba un vasto proyecto de publicación de sus trabajos y un segundo libro que integraría una formulación global de sus ideas, cuando murió repentina y prematuramente en 1959.

Aron Gurwitsch escribió el siguiente obituario, el cual nos permite darnos una idea de la personalidad de nuestro autor:

El 20 de mayo de 1959 Alfred Schutz murió en la ciudad de Nueva York. Alfred Schutz fue una persona de un tipo casi único. Tuvo una amplia variedad de intereses, la cultura general más profunda, una imagen cosmopolita. En verdad es muy raro que uno encuentre a un hombre de aprendizaje tan completo, y en perfecta competencia en campos altamente diversos, como fue el caso de Schutz en filosofía, ciencias sociales, música y literatura. Todo cuanto emprendió lo hizo desde la perspectiva de su conocimiento extenso y abarcante. Su mente era tan penetrante, aguda e incisiva como cálido y generoso era su corazón. Había algo radiante en él. Tomaba responsabilidades que a menudo parecían sobrepasar las capacidades de un solo hombre. El académico universalmente respetado de reputación internacional era, al mismo tiempo, un hombre urbano y de mundo, un caballero con toda la nobleza de carácter que esta palabra connota.²⁴

Por iniciativa de su esposa Ilse han sido editadas diversas obras de manera póstuma. Entre éstas, destaca el libro *Las estructuras del mundo de la vida*, segundo volumen de sus ideas, que fue concluido por Thomas Luckmann, discípulo dilecto de Schutz, siguiendo el detallado esquema que éste había trabajado con Luckmann antes de su muerte.

(“Importancia de Husserl para las ciencias sociales”), que apareció en Marvin Farber, ed., *Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl*, de la Universidad de Harvard. En el grupo de trabajos sobre teoría aplicada se encuentran: “The Stranger: An Essay in Social Psychology” (“El forastero. Ensayo de psicología social”) y “The Homecomer” (“La vuelta al hogar”), ambos publicados por *The American Journal of Sociology*, el primero en mayo de 1944 y el segundo en diciembre de 1945; “Making Music Together: A Study in Social Relationship” (“La ejecución musical conjunta. Estudio sobre las relaciones sociales”) y “Mozart and the Philosophers” (“Mozart y los filósofos”), que aparecieron en *Social Research*, en marzo de 1951 y enero de 1956. Éstos son algunos de los ensayos que aparecieron compilados en: A. Schutz, *Estudios sobre teoría social. Escritos II*.

²⁴ Este texto apareció en la revista *Philosophy and Phenomenological Research*, y está citado en <www.phenomenologycenter.org/schutzscriptspanish.htm> [fecha de consulta: 24 de junio de 2008].

Asimismo, han sido publicados varios títulos conocidos por su nombre en inglés: *Collected Papers*, que, como el título indica, recopila diversos artículos y ensayos de Schutz, siguiendo el índice general de su integración legado por su autor.

El primero de ellos fue editado e introducido por Maurice Natanson, otro de sus discípulos, y prologado por el padre H. L. van Breda; apareció en 1962 con el título *El problema de la realidad social*.

El segundo tomo, denominado *Estudios sobre teoría social*, fue editado e introducido por Arvid Brodersen, y su primera edición se realizó en 1964.

Los volúmenes 3 y 4 han aparecido publicados únicamente en inglés: *Collected Papers III. Studies in Phenomenological Philosophy*, fue editado por Ilse Schutz en 1966 y contó con una introducción de Aron Gurwitsch. En tanto que *Collected Papers IV* fue editado en 1996 por Helmut Wagner, George Psathas y Fred Kersten.

Existen diversas conferencias, artículos, ensayos o manuscritos que no han sido compilados o editados aún.

Se ha integrado un Archivo Schutz en la Biblioteca Beinecke, en la Universidad de Yale; asimismo, existe un archivo en la Universidad Konstanz, en Alemania y otro en la Universidad Waseda, en Japón.

1.3. Antecedentes, influencias y fundamentos de la teoría de Alfred Schutz

Peter Kurrild-Klitgaard plantea la siguiente pregunta al iniciar un erudito y revelador artículo sobre los vínculos entre Alfred Schutz y los intelectuales de la Escuela Austriaca de Economía: “¿Hasta qué punto es necesario entender el ambiente intelectual en el cual son formuladas las ideas para entender las ideas mismas?”²⁵ Me atrevo a sugerir que Schutz, siendo fiel a sus propios postulados, señalaría que esta pregunta sólo puede ser respondida en sentido afirmativo. Ya que conocer el conjunto de condiciones materiales e intelectuales en las que un actor social se desenvuelve permite entenderlo a él en lo individual y al grupo en lo colectivo. La historia de las ideas no puede separarse de esta

²⁵ Cf. P. Kurrild-Klitgaard, “The Viennese Connection. Alfred Schutz and the Austrian School”, en *op. cit.*, p. 35.

premisa, y la propia vida y obra de Alfred Schutz nos ayudarán a ejemplificarla, como trataré de evidenciar en este apartado del trabajo.

En primer término tiene que señalarse un factor histórico decisivo para la falta de difusión de la teoría de nuestro autor. Tal y como le ocurrió a muchos intelectuales que vivieron y elaboraron su trabajo en Europa en el periodo comprendido entre las guerras mundiales, la teoría de Alfred Schutz, inicialmente planteada en su libro *La construcción provista de sentido del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva* (1932), empezaba a ser discutida en su ámbito intelectual cuando la diáspora provocada por el conflicto armado impidió un mayor conocimiento y difusión de sus ideas.

Schutz, que como hemos visto en el apartado anterior, estudió filosofía, derecho, economía y sociología, y poseía una amplia cultura humanista y artística, llegó a Estados Unidos como hombre de negocios, y sólo algunos especialistas de los círculos académicos universitarios lo conocían por su trabajo teórico.

Quizá porque su obra inicial se tejió alrededor de la sociología comprensiva de Max Weber, o bien porque una de las líneas más conocidas de su trabajo es aquella que gira alrededor de la fundamentación epistemológica y metodológica de las ciencias sociales; sea por el hecho de que su vida académica en Estados Unidos se desarrolló primordialmente en la enseñanza de la sociología, o porque su teoría brindó las bases a diversas escuelas sociológicas contemporáneas, particularmente la de la etnometodología, es que suele ser ubicado como teórico de la sociología.

El propio Schutz no admitía esta clasificación; por ello, cuando Leo Strauss, su colega de la Nueva Escuela de Investigación Social de Nueva York, se refirió a él como un “sociólogo, filosóficamente sofisticado”, Schutz le respondió que prefería ser considerado como un “filósofo, sociológicamente sofisticado”.²⁶

²⁶ Cf. “Alfred Schutz”, en *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <<http://www.iep.utm.edu/s/schutz.htm>> [fecha de consulta: 24 de junio de 2008].

No obstante, si se revisan textos sobre historia de la filosofía no lo encontraremos en ellos; en tanto que en los compendios de historia de las teorías sociológicas, Alfred Schutz es considerado como uno de los teóricos más importantes del siglo xx en el campo.²⁷

En éste su teoría ha sido clasificada y denominada de múltiples maneras: sociología fenomenológica,²⁸ sociología de la vida cotidiana²⁹ o sociología interpretativa,³⁰ entre otras denominaciones. Sin pretender minimizar la relevancia que puede tener el nombre que se asigne a una teoría, o la clasificación que se de a ésta, trataré de establecer el origen y la genealogía de la obra del autor para tener una mayor comprensión de lo que se expondrá más adelante, ya que, como afirma Alexander, la teoría social “existe en el tiempo y el espacio y no sólo en un continuo científico abstracto. Se perpetúa mediante tradiciones y es obra de seres humanos reales”.³¹

Si bien los antecedentes de aquélla datan de los años finales del siglo xix y la primera década del xx,³² desde la perspectiva de este mismo autor las tradiciones sociológicas clásicas se formaron en Europa hacia fines de la Primera Guerra Mundial, el periodo entre guerras y el inicio de la Segunda. Al término de ésta, el trabajo teórico se desplaza, por razones que tienen que ver con la migración de un enorme número de teóricos de todos los campos del conocimiento, incluido el sociológico, hacia Norteamérica.

Sin embargo, en el periodo que se comprende entre las guerras —1914 a 1945— la sociología enfrentó grandes tensiones y resistencias en el mundo universitario europeo, proclive a la tradición en el cultivo de la erudición clásica y las humanidades. “En cuanto a

²⁷ Véanse, entre otros, las obras de Jeffrey C. Alexander, *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*; Tom Bottomore y Robert Nisbet, *Historia del análisis sociológico*; María Carmen López Sáenz, *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social*; J. M. Mardones y N. Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*; M. Martín Algarra, *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*; G. Ritzer, *Teoría sociológica clásica*, y Howard Schwartz y Jerry Jacobs, *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, cuya referencia general aparece en la sección de fuentes consultadas de este documento.

²⁸ V. gr. M. C. López Sáenz, así como G. Ritzer, *op. cit.*

²⁹ V. gr. G. Ritzer, además de H. Schwartz y J. Jacobs, *op. cit.*

³⁰ V. gr. R. Leal Riquelme, “La sociología interpretativa de Alfred Schutz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo”, en <www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-2012006000200012&script=sci_arttext> [fecha de consulta: 21 de abril de 2008].

³¹ J. C. Alexander, *op. cit.*, p. 24.

³² Me refiero particularmente al conjunto de la obra sociológica de Max Weber, en la que destacan los trabajos *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (1920) y *Sociología de la religión* (1921).

los obstáculos intelectuales..., existían en Europa pocas tradiciones sólidas de investigación empírica que legitimaran y dieran concreción a la teoría social. En parte ello se debía a la hegemonía intelectual del clasicismo y el humanismo, pero también al radical antagonismo cultural e intelectual de muchos intelectuales europeos ante la sociedad contemporánea”.³³ Queda aún por mencionar el aspecto ideológico que caracterizaba a esta resistencia, y que tiene que ver con la crisis de la civilización europea, en términos del escepticismo hacia toda expresión utópica optimista en torno a la razón humana y a la dificultad planteada por la reconstrucción social en la posguerra, la gran depresión económica y el fortalecimiento de patriotismos beligerantes, así como la inestabilidad en todos los ámbitos, lo cual se añadía a la gigantesca merma de la población durante y como consecuencia de la Primera Gran Guerra, que afectó lo mismo a la economía que al resurgimiento y consolidación de una nueva generación de masa crítica. A ello hay que añadir un factor que tiende a no ser reconocido por la carga negativa que conlleva, pero que fue determinante en la falta de recepción y en la aceptación del trabajo intelectual de un buen número de teóricos: el antisemitismo, que fue decisivo y se convirtió en un obstáculo para la inserción de intelectuales de origen judío en los círculos académicos formales y la obtención de plazas dentro de la estructura burocrática de las universidades.³⁴

Antecedentes

No obstante, el desarrollo de la teoría social se dio. Y sólo para tener una comprensión más clara del proceso de su constitución haré referencia a algunas de las corrientes teóricas filosóficas prevalecientes en las últimas décadas del siglo XIX y el inicio del siguiente para situar los antecedentes teóricos del autor que nos ocupa.

³³ J. C. Alexander, *op. cit.*, p. 24.

³⁴ Aunque sea difícil aceptarlo, los círculos universitarios suelen ser cerrados y estar dominados por grupos de poder que establecen reglas de incorporación y permanencia en todo tiempo y lugar. En el asunto que nos ocupa, el antisemitismo, podemos mencionar como ejemplo los casos de intelectuales de la talla de Emilio Durkheim, George Simmel, Edmund Husserl, Ludwig von Mises y el propio Alfred Schutz, entre muchos otros. Cf. J. C. Alexander, *op. cit.*, y P. Kurrild-Klitgaard, “The Viennese Connection. Alfred Schutz and the Austrian School”, en *op. cit.*

El siglo XIX en sus comienzos, hasta pasado el primer tercio, está bajo el signo del idealismo alemán. Entonces ocurre un brusco viraje del idealismo al materialismo. Tiene este cambio repentino dos puntos de partida: uno sociológico, otro científico-técnico. Llevan ahora también la voz cantante los pregoneros de la fe en el progreso, que para el siglo de la técnica y del socialismo llegó a convertirse en una especie de sustitutivo religioso. Hacia 1860 se produce una vuelta a Kant. Significa una réplica contra el materialismo y también contra el supuestamente precipitado idealismo de Fichte, Schelling y Hegel y su mentalidad “no crítica”. Otra vez hace profesión de sentido crítico, de no rebasar lo dado en la experiencia sensible, a la manera de Kant. Enlaza así este nuevo criticismo con el positivismo, el empirismo y el pragmatismo, y viene extrañamente a coincidir con la concepción materialista y científica en un punto decisivo, el fenomenalismo.³⁵

Para este último, no hay nada más allá que el “fenómeno” para el conocimiento humano, ya que sólo en él confluye lo real, en contraposición a la metafísica y a la religión que son ficciones. “El fenomenalismo del siglo XIX reviste múltiples y variadas formas..., el positivismo francés, el empirismo inglés, el positivismo y el criticismo alemán y el pragmatismo de alemanes, ingleses y norteamericanos”.³⁶

En efecto, la confianza en torno a lo objetivo y al papel de la ciencia y la fe en la razón humana, como en muchos otros momentos de la historia, fue el tema más relevante del fin del siglo XIX. Wilhelm Dilthey señala al respecto:

Durante el siglo XIX la gran investigación de la naturaleza... se extiende en un progreso constante y extraordinariamente rápido a campos cada vez más amplios gracias a la cooperación de los pueblos civilizados europeo-americanos, que establecen una organización *mejor* del trabajo científico con abundancia de institutos científicos y fácil intercambio de ideas. Realización del ideal cultural del dominio técnico de las fuerzas de la naturaleza.³⁷

Para reforzar este dicho, Dilthey hace un recuento de los avances en el campo de la física, la química, la biología, la fisiología y la revolución generada por la Teoría de la Evolución. Asimismo, se refiere a “las ciencias del hombre, de la sociedad y de la historia”.³⁸

³⁵ Johannes Hirschberger, *Historia de la filosofía II. Edad Moderna, edad contemporánea*, p. 284.

³⁶ *Ibid.*, p. 347.

³⁷ Wilhelm Dilthey, *Historia de la filosofía*, p. 190.

³⁸ *Ibid.*, p. 192.

El avance en las ciencias de la naturaleza, la certeza de que sus conocimientos y sus procesos metodológicos generaban la posibilidad de descubrir leyes generalizables que permitieran no sólo la explicación sino el control, propició el desarrollo de un paradigma de “lo científico”, basado en el modelo de las ciencias naturales. Ante éstas, las disciplinas encargadas del estudio de lo social debían tratar de acercarse a ese modelo. Algunos, como el inglés John Stuart Mill (Londres, 1806-Aviñón, Francia 1873), se sintieron tentados hacia esta postura. Mill suponía factible la aplicación de los métodos de la ciencia física, a lo que él llamaba “ciencias morales”, que se encontraban en un estado de atraso.

Sin embargo, en Alemania y Francia se estaba gestando un movimiento que se rebelaba frente a este paradigma, y que tomó como conceptos rectores a la vida, la esencia, el espíritu, el ser y la existencia. Surgieron entonces las corrientes características del siglo naciente, entre las que nos interesa destacar: la filosofía de la vida y la fenomenología, entre otras.

En la primera ubicamos el vitalismo del francés Henri Bergson y la filosofía de la vida como ciencia del espíritu de Wilhelm Dilthey;³⁹ en la segunda destacan como exponentes Edmund Husserl y Max Scheler, entre otros.⁴⁰

Hirschberger señala: “No es fácil diseñar esta filosofía de la vida, primero por su carácter polifacético... Quizá por contraste entendamos mejor lo que en la mente de sus filósofos quiere ser esta filosofía: se aborrece el pensamiento mecanicista, esquematizante, pegado a la superficie, matemático, racionalista y estático... En oposición a ello se pone de relieve el valor de lo singular, lo interior, lo anímico, lo vivencial, lo dinámico”.⁴¹

En su filosofía de las ciencias del espíritu, el ya citado Dilthey (Biebrich, Alemania, 1833–Seis, 1911) consideraba a la vida como las vivencias del hombre y de la humanidad en su historia; por tanto, la vida viene a ser para él:

³⁹ Forman parte de esta corriente la filosofía naturalista de la vida de Friederich Nietzsche y la filosofía existencialista de Jean-Paul Sartre y otros.

⁴⁰ J. Hirschberger, *op. cit.*, p. 377.

⁴¹ *Ibid.*, p. 378.

Una interpretación de los fenómenos espirituales en filosofía, psicología, pedagogía, historia y poesía... quiere comprender la vida exclusivamente por la vida misma sin presupuestos apriorísticos, metafísicos o de valor. “Comprender” [*Verstehen*] es para él un concepto central. Es lo específico de las ciencias del espíritu, y es el polo opuesto del “explicar” [*Erklären*] de las ciencias naturales. Este “explicar” se interesa sólo por lo universal y por la ley. El “comprender” se sirve también de algo universal, de la “estructura” en psicología y del “tipo” en la historia del espíritu, pero por encima de esto trata de penetrar delicadamente en la forma única e intransferible de lo individual y hacer que se viva.⁴²

Para Dilthey la diferencia entre las ciencias de la naturaleza y las de lo social residía en un asunto de contenido; insistía en usar el término de ciencias del espíritu —interno del hombre—, en contraste con las ciencias de la naturaleza, como la física y la química, que estudian procesos externos a aquél. El espíritu del hombre (*Geist*) lo entiende como algo objetivo, como un sistema de productos culturales e instituciones, junto con los significados que éstos tienen. Por ello, lo más importante que vive el espíritu humano es la experiencia. La vida interna del ser humano puede alcanzar una expresión externa, como ocurre con la obra de arte. Como observadores de ésta tratamos de comprender la experiencia interna del Otro, el artista, a través de la interpretación que damos a lo que subyace de esa experiencia en su expresión exterior. Lo hacemos reconstruyendo nuestra propia experiencia íntima “en” la otra persona al “interpretarla”. La comprensión es entonces un “redescubrimiento del yo en el tú”. Esta comprensión de los otros es el paradigma del conocimiento característico de las ciencias del espíritu.⁴³

Me interesa resaltar igualmente el papel jugado por la Escuela Neokantiana de Heidelberg o Escuela Alemana de Baden, que ponía el énfasis en la actividad de la mente para el conocimiento y la prioridad en el valor.⁴⁴ Entre sus representantes destacan Wilhelm Windelband (Potsdam, Alemania, 1848-Heidelberg, 1915), y Heinrich Rickert (Dantzig, Alemania, 1863-Heidelberg, 1936).

Windelband y Rickert concordaban en que existía esa diferencia fundamental entre las ciencias naturales y disciplinas como la historia, la jurisprudencia y la economía. Rickert

⁴² J. Hirschberger, *Breve historia de la filosofía*, pp. 299-300.

⁴³ G. Walsh, “Introducción”, en A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, p. 16.

⁴⁴ *Idem*.

prefería hablar de ciencias de la cultura, las cuales tendrían como objeto de estudio los productos culturales y las instituciones, así como sus significados, pero no los procesos psicológicos internos, como apuntaba Dilthey. En realidad las ciencias naturales y las culturales son dos modos distintos de imponer una trama del conocimiento conceptual a una “multiplicidad inconmensurable” en su origen; la diferencia es que las ciencias naturales organizan sus datos a modo de leyes generales, universales y abstractas (nomotéticas), en tanto que las ciencias de la cultura se organizan en función de la comprensión de datos individuales concretos, imbuidos de significado (ideográficos). Pero estos significados sólo pueden comprenderse en función de valores.

Las ciencias culturales, por tanto, se ocupan de valores, y para abordar éstos se requiere de una ciencia objetiva de los valores, que sólo puede ser la filosofía de la historia. “Los valores no son reales, sino que tienen meramente validez... En cierto sentido, el valor puede considerarse como el opuesto polar de la actualidad: en función del valor enfocamos la actualidad y la organizamos. Nuestros valores determinan nuestro punto de vista”.⁴⁵

Imbuido por estas dos corrientes filosóficas, la de las ciencias del espíritu y la de las ciencias de la cultura, particularmente del pensamiento de Rickert, aparece en el panorama uno de los mayores teóricos de la sociología: Max Weber.

La sociología comprensiva de Max Weber

Maximilian Weber (Erfurt, Alemania, 1864–Munich, 1920) nació en el seno de una familia burguesa y protestante. Su padre fue un político prominente, con tendencia al ejercicio del poder, al goce de los placeres mundanos, alejado de idealismos. La madre, por su lado, era una calvinista devota y practicante; así, el ambiente familiar en el que crecieron Max y sus siete hermanos estuvo lleno de tensiones que influyeron de manera negativa en la personalidad y la salud mental del joven. Intelectualmente brillante, realizó estudios de derecho en las universidades de Heidelberg y Berlín, aunque más tarde sus intereses se

⁴⁵ *Idem.*

diversificaron hacia la economía, la historia, la política y la filosofía, a las que se dedicaría el resto de su vida. Empezó su carrera docente, en tanto adoptaba una vida ascética y desarrollaba una obsesión compulsiva hacia el trabajo. Tras la muerte de su padre en 1897, Weber empezó a tener severos episodios de crisis nerviosas, los cuales lo incapacitaron hasta los primeros años del nuevo siglo, cuando pudo regresar a sus tareas intelectuales y de docencia, aunque sufriendo recaídas a lo largo de su vida.

En 1903 publicó *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, una de sus obras más conocidas, con la que inició varios trabajos sobre sociología de la religión, con una perspectiva histórica. Entre 1903 y 1920 —año de su muerte—, además de seguir escribiendo ensayos sobre temas de sociología, se dedicó activamente a la política; fue editor, dictó conferencias, dirigió los hospitales del ejército durante la Primera Guerra Mundial y colaboró en la fundación de la Sociedad Alemana de Sociología, entre otras actividades. En 1918 retomó la docencia, primero en la Universidad de Viena, donde dictó un curso en la primavera de ese año, y en 1919 se trasladó a la Universidad de Munich, donde fue director del primer instituto de sociología creado en una universidad alemana.

Escribía su obra más importante: *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva* (la cual había iniciado en 1909), cuando murió de neumonía en junio de 1919. La obra fue editada por su esposa Mariana en 1921, siguiendo algunas indicaciones y anotaciones del autor, aunque algunas secciones quedaron inconclusas. No obstante lo cual la obra fue detonante para el conjunto de teorías que surgieron en las décadas posteriores, tanto en Europa como en Estados Unidos.⁴⁶

El trabajo de Max Weber trata de establecer una relación entre la historia, la sociología y la ciencia, tema de los debates intelectuales que se daban en la Alemania de su tiempo, como hemos señalado. Heredero y sucesor del debate entre los positivistas, que pensaban que la historia podía ser una ciencia natural que se rige por leyes generales (nomotéticas), y aquellos otros, los subjetivistas, particularmente Dilthey y Rickert, que reducen la historia a acciones y acontecimientos idiosincrásicos (ideográficos), Weber rechazó ambos extremos y propuso un procedimiento distinto desde la sociología

⁴⁶ G. Ritzer, *op. cit.*, pp. 268-269.

histórica. Ya que la historia se compone de acontecimientos empíricos y únicos de los que no pueden desprenderse generalizaciones, los sociólogos deben construir un universo conceptual, separado del mundo empírico. Los conceptos pueden ser usados como utensilios heurísticos para comprender mejor la realidad.⁴⁷ “Weber intuye que la [...] sociología histórica debe interesarse *tanto* por la individualización *como* por la generalización. Dicha unificación se acompaña de la elaboración y el empleo de conceptos generales (que llamará ‘tipos ideales’ en el estudio de individuos particulares, acontecimientos o sociedades”.⁴⁸

Además, desde la perspectiva de Weber la manera de aproximarse a los fenómenos que sigue el científico natural es completamente diferente a la que usa el sociólogo, ya que éste, por ser un actor social, tiene la capacidad de comprender los fenómenos sociales. La comprensión o *Verstehen*, Weber la entenderá como un procedimiento de análisis racional, que de manera rigurosa y sistemática encontrará el sentido subjetivo de la acción social, tal y como la propuso el actor; reconociendo, a la vez, el contexto a que pertenece dicha acción y en el que se produce significado. Por ello, Weber define a la sociología como:

Una ciencia que pretende comprender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.⁴⁹

Como puede derivarse de esta definición, Weber combina el interés por el individuo, sus motivos y significados, con la meta de la explicación causal científica. Ahora bien, ¿cómo se puede aspirar a alcanzar ambos fines, aparentemente excluyentes? Weber trata de resolver esta cuestión; distanciándose de los historicistas, considera que la ciencia social tiene que ser objetiva y estar libre de valores. Puede hacer preguntas en términos

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 265-266.

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ Max Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, p. 5.

de un valor o interés, pero no puede contestarlas en esos mismos términos.⁵⁰ De ello derivará la necesidad de un método comprensivo para las ciencias sociales, en el que introduce el análisis hipotético, cuyo instrumento es el “tipo ideal”, para dotar a la sociología de rigor y conceptualización empíricamente fundada. Establece así una mediación entre el esfuerzo de Dilthey por proporcionar un estatuto científico a las ciencias humanas, tratando de combinar el *Verstehen* (comprensión subjetiva) con el *Erklären* (explicación causal).⁵¹

Al ser la acción social la que genera un entramado de significados que configura a la sociedad, la finalidad de la sociología comprensiva es: “reconstruir el sentido subjetivo que los actores sociales otorgan a sus acciones. Para ello, ordena los hechos observados en un modelo de acción en curso (el mencionado tipo ideal material) que se imputa a un actor como motivo-término (tipo ideal personal)”.⁵² De este modo, se busca establecer una tipificación o construcción ideal para ser verificada en otras experiencias posteriores.

Weber concebía al mundo humano como un compuesto articulado de tres realidades: las físicas o materiales, que incluyen a nuestro propio organismo; en segundo lugar, está la conciencia individual, encargada de la comprensión y la acción racional, y por último está el “espíritu”, entendido como una individualidad histórica a través de la cual el hombre entra en contacto con el sistema cultural o espíritu de su época.⁵³

Weber señaló tres tipos de subjetividad o “significados” de especial interés para el científico social: 1. Los propósitos, motivos y significados concretos de otra persona, que acompañan sus acciones sociales específicas; 2. El significado “promedio” o común, que le da un grupo de personas a la acción social, por ejemplo, el sentido de una palabra en un lenguaje determinado, y 3. El significado atribuido a un actor ideal hipotético, en un modelo simbólico de acción que construye el científico social. Estos tres tipos de significado subjetivo pueden ser interpretados por medio de diversos recursos: por empatía o apreciación artística, colocándonos en el lugar del otro y tratando de

⁵⁰ G. Walsh, “Introducción”, en A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, p. 16.

⁵¹ J. M. Mardones y N. Ursúa, *op. cit.*, p. 248.

⁵² M. C. López Sáenz, *op. cit.*, p. 175.

⁵³ M. Martín Algarra, *op. cit.*, pp. 30-31.

comprender el contexto emocional de sus acciones; tratando de comprender racionalmente/intelectualmente el contexto pretendido del significado de determinadas acciones, lo cual se logra por nuestra familiaridad con los significados simbólicos convencionales y los propósitos pretendidos por tales actos, tal es el caso de la comprensión lógica y la comprensión matemática; y, finalmente, a través de formular y someter a prueba modelos teóricos causales tipificados, para deducir cursos esperados de acción, como procede el científico social.⁵⁴

En la teoría weberiana también destaca la necesidad de la comprensión de las motivaciones, tanto para interpretar la acción del actor individual, como para construir las “tipificaciones” motivacionales, modélicas para la comprensión del comportamiento social.

Sin embargo, las metas y los métodos de Weber fueron totalmente peculiares a la naturaleza de las cuestiones con las cuales ejemplificó su teoría, las cuales son, en la mayoría de los casos, de tipo histórico, por lo que en realidad hizo poca observación directa de las acciones humanas. Lo mismo ocurre con los tipos ideales teóricos que planteó, los que sirvieron para interpretar acontecimientos y acciones del pasado, desde los cuales se pudieran predecir y comprender cursos de acción presentes o futuros. “Así la prueba final de la adecuación de un concepto subjetivo (como un motivo) atribuido a otras personas [sería] su función en un modelo causal teórico de acción. El término *Verstehen* era para Weber una herramienta necesaria al tratar con hipótesis y conceptos que podían ser utilizados en esta forma”.⁵⁵ Metodológicamente se cumpliría así con desarrollar una ciencia social interpretativa y explicativa a la vez.

Weber se refirió a la subjetividad del observador, cuyos valores éticos y sociales se encuentran imbricados en aquello que estudia, la forma en que lo estudia y en lo que hace con los resultados que obtiene. Por ello no puede haber un esquema o una metodología conceptual de carácter universal. Más aún, lo que hace el científico social cuando

⁵⁴ H. Schwartz y J. Jacobs, *op. cit.*, p. 39.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 41.

interpreta es, deliberadamente, seleccionar y abstraer aquellos aspectos de la realidad concreta para los propósitos de determinada clase de comprensión.⁵⁶

Weber murió prematuramente y dejó inconcluso su trabajo, por lo que muchos de los conceptos de su teoría sólo quedaron esbozados. Al aparecer publicada su obra *Economía y sociedad*, poco después de su muerte, se desató una larga e interesante controversia sobre ésta, la cual, además de dar continuidad a la añeja tradición sobre la naturaleza y la fundamentación de las ciencias sociales, abrió la puerta a la gestación de múltiples derivaciones teóricas.⁵⁷

Regresaré a algunos conceptos weberianos más adelante, al hablar de la teoría de Schutz. Enseguida abordaré las otras dos teorías relevantes que sirvieron para el desarrollo de la misma, los trabajos de Bergson y de Husserl.

Henri Bergson y el vitalismo

Henri Bergson (1859-1941) nació en París, de una pareja de inmigrantes judíos. Su madre era inglesa y siempre le habló en ese idioma, su padre era polaco y se dedicaba a la música y a la composición. Por motivos familiares sus padres salieron de Francia y lo dejaron internado en París. En esta ciudad transcurriría prácticamente su vida.

Durante sus estudios de liceo destacó igualmente en filosofía y matemáticas, al punto que dudó entre dedicarse a las ciencias o a las letras. Realizó sus estudios superiores en filosofía, en la Escuela Normal Superior, donde fue condiscípulo de Durkheim. Fue profesor en diversos liceos y en 1910 fue nombrado profesor del Colegio de Francia; en tanto que en 1914 ingresó a la Academia Francesa.

Seguidor del positivismo y de la teoría evolucionista inicialmente, empezó a desarrollar su propia filosofía vitalista en su tesis de doctorado en letras: *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, que defendió en 1889.⁵⁸ En ésta sustentó la idea “de

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ Influyó de manera determinante en el funcionalismo estructural, en la teoría del conflicto, en la teoría crítica, en el interaccionismo simbólico y en la sociología de la vida cotidiana de Schutz, entre otras. Cf. G. Ritzer, *op. cit.*, p. 264.

⁵⁸ André Canivez, “Henri Bergson”, en Yven Belaval, dir., *La filosofía en el siglo XIX*, pp. 371-372.

que no es aplicable a nuestras vivencias psíquicas módulo alguno cuantitativo, sino sólo los cualitativos, de que no encajan en nuestros procesos anímicos el tiempo ni el espacio, ni la causalidad, ni, por tanto, la medida con que ajustamos todo esto a los fenómenos físicos y fisiológicos, [concibe así a la] totalidad de la conciencia, sin atomismos ni asociacionismos”;⁵⁹ hizo con ello un ataque contra la psicofísica y la psicofisiología, entonces en boga.

Más tarde, en 1896, escribió *Materia y memoria*, que junto con la obra anterior son las que toma en cuenta Alfred Schutz para fundar su teoría. En ésta se establece “la relación entre el cuerpo y el espíritu, lo físico y lo psíquico, para intentar descubrir la originalidad y autonomía de lo psíquico frente a lo físico... el problema de las relaciones entre alma y cuerpo se vincula con... la memoria”.⁶⁰

Por filosofía de la vida Bergson entiende una filosofía del ser que es impulso vital (*élan vital*), “que en el hacer de la Naturaleza será evolución creadora;... que en nuestro trabajo espiritual será intuición, perspicacia... por la que superamos y desbordamos el raciocinio cerrado de la lógica estricta y la epistemología...”⁶¹ Impulso vital es lo interior del hombre, la vida de la conciencia, la intuición, la libertad y la espontaneidad; exactamente lo opuesto a lo exterior, lo extenso, lo material y lo superficial de las cosas, el cuerpo físico-matemático, defendido por visiones mecanicistas y deterministas. Desde su perspectiva no se puede explicar al ser humano en este esquema, ya que en él existe: “Un ‘dentro’ que da forma a lo de fuera, algo que dura, aunque inmerso en el tiempo... Algo que tiene su propio tiempo, no ya el tiempo mecánico del reloj sino ese tiempo vivido que crece con algo permanente que está formándose a cada instante y absorbe en sí el flujo del tiempo pero a la vez le sobrevive: [...] la ‘duración’ (*durée*), o vida de la mente”.⁶²

Bergson habla entonces de la vida consciente del Yo (*attention a la vie*) y de la forma de vida que designa la postura del yo-conciencia hacia el mundo. Así, aprecia la diferencia entre el flujo de nuestra pura percepción de lo que nos rodea —la duración— y la reflexión por la que introducimos lo percibido en nuestros esquemas de pensamiento. Es

⁵⁹ Demetrio Nájuez, comp., *Bergson*, p. 9.

⁶⁰ J. Benrubí, “Estudio”, en D. Nájuez, comp., *op. cit.*, p. 20.

⁶¹ *Ibid.*, pp. 10-11.

⁶² J. Hirschberger, *Breve historia de la filosofía*, p. 297.

decir, por medio de la duración el yo-pensante compara su *ahora* con un *antes*, retenido en la memoria. Ésta no conserva la experiencia vivida sino un símbolo de la experiencia, el significado de la experiencia. La memoria también introduce las coordenadas espacio-temporales, en el flujo continuo que es la duración.

El tiempo de la conciencia humana es heterogéneo, irreversible, siempre distinto cualitativamente; es continuo, es crecimiento orgánico, es movimiento vital, pero esa heterogeneidad se completa mediante un movimiento homogeneizante que se manifiesta en:

La fusión, la interpenetración y la organización dinámica de la vida psíquica. Hay unificación progresiva que sobrevive en el fluir de las cualidades experimentadas por la persona [y en este proceso juega una] función importante la memoria. Y ésta es la razón por la que es en la duración de la memoria donde está encerrada la realidad del acto libre, expresión en cada momento del alma entera.⁶³

Sobre todo, incorpora la creatividad, la evolución creadora, la espontaneidad y la libertad; es alma y conciencia de sí. Por eso la vida está por encima de la materia y el pensamiento científico-matemático no basta para apreciarla, porque “si ser es vida, y si vida es alma y conciencia, entonces el ser en cuanto tal es conciencia; no ya esa menguada conciencia que es sólo pensar, sino una conciencia que es vivencia, impulso, duración, libertad, invención, energía y dinámica creadora”.⁶⁴

Lo señalado es válido para el individuo, pero Bergson se refiere, asimismo, al Tú, al Otro. A éste, mi yo-consciente le da un tratamiento especial, porque se trata de algo similar a mí, y le atribuyo ser poseedor de una duración cuyo curso y dirección es también similar a la mía. Martín Algarra señala que “con el problema del Tú, encontramos el punto de contacto entre la sociología weberiana y el pensamiento de Bergson”:⁶⁵ el problema de la intersubjetividad.

Éstos son los puntos fundamentales que Schutz retomó de Bergson, ya que consideró que el método bergsoniano, sustentado básicamente en la intuición, no era un método

⁶³ A. Canivez, “Henri Bergson”, en Y. Belaval, dir., *op. cit.*, p. 375.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 298.

⁶⁵ M. Martín Algarra, *op. cit.*, p. 43.

que pudiera ser desarrollado. No obstante, la influencia del vitalismo de Bergson se reflejará en la obra de nuestro autor.

Edmund Husserl y la fenomenología

Edmund Albert Gustav Husserl (Prossnitz, Moravia, 1859-Friburgo, Alemania, 1938) nació en el seno de una familia judía. Estudió matemáticas en las universidades de Leipzig (1876) y Berlín (1878). En 1881 se trasladó a Viena para continuar sus estudios y obtuvo su doctorado en 1883.

En 1884 comenzó estudios de psicología y filosofía con Franz Brentano, bajo cuya influencia decidió dedicarse por completo a la filosofía. En 1887 publicó *Sobre el concepto de número*, el cual sirvió de base para *Filosofía de la aritmética*, que se editó en 1891.

Diez años después, en 1901, fue nombrado profesor de filosofía en Gotinga, al tiempo que escribía las *Investigaciones lógicas*. Y, en 1911, aparece su obra *La filosofía como ciencia rigurosa*, en tanto que dos años después apareció su obra más importante: *Ideas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*.

Se trasladó entonces a Friburgo, donde enseñó hasta 1928, y creó un círculo de estudios fenomenológicos al que asistió intermitentemente Alfred Schutz después de 1932. Por ser judío no pudo continuar su actividad docente como profesor emérito, ni siquiera hacer uso de la biblioteca de la Universidad de Friburgo, debido a las leyes de "limpieza racial" impuestas por el Partido Nazi.

En 1931 se publicaron las conferencias que dictó en París con el título de *Meditaciones cartesianas*. Sus manuscritos originales, que constan de más de cuarenta y cinco mil folios, pudieron ser trasladados desde Friburgo por el padre Hermann Leo van Breda para salvarlos de la destrucción nazi. Con ellos se crearon los Archivos Husserl en el Instituto de Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina. A los Archivos Husserl acuden estudiosos de la fenomenología de todo el mundo, y sus obras siguen en proceso de publicación en la colección denominada *Husserliana*. De estas publicaciones póstumas

destaca *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, editada en 1950, pero escrita entre 1935 y 1936.⁶⁶

Sus primeras obras buscaban vincular la filosofía, la psicología y las matemáticas. En ellas Husserl trató de describir el proceso psicológico por el que se asimila el concepto de número y el uso de signos y símbolos como representación indirecta de los objetos.

A partir de las ideas de Brentano, Husserl inició la fenomenología como una polémica antipsicologista, cuyo punto de partida es la intencionalidad de la conciencia.

Husserl está convencido de que nuestro conocimiento comienza con la experiencia de cosas existentes, de hechos. La experiencia nos ofrece de forma continuada datos de hecho, sobre los cuales nos afanamos en la vida cotidiana y de los cuales se ocupa la ciencia también. Un hecho es lo que sucede aquí y ahora; un hecho es algo contingente, podría existir o no existir... Empero, cuando un hecho se presenta ante nuestra conciencia, junto con el hecho captamos una esencia... Por lo tanto, las esencias son los modos típicos en que aparecen los fenómenos... El conocimiento de las esencias es una intuición... diferente de aquella que nos permite captar los hechos particulares. Es lo que Husserl llama "intuición eidética" [o de la esencia]. Los hechos singulares son casos de esencias eidéticas... Es verdad que únicamente los hechos particulares son reales, y que los universales... son conceptos, objetos ideales que sin embargo permiten clasificar, reconocer y distinguir los hechos individuales.⁶⁷

Concibe así a la fenomenología como la ciencia no de datos sino de la esencia, que "es una unidad objetiva de sentido, de carácter lógico-ideal".⁶⁸ Sin embargo, las esencias no se refieren únicamente al mundo perceptible de los sentidos; los recuerdos, las esperanzas o los deseos, así como las proposiciones lógicas y matemáticas, son otro tipo de esencias ideales, pertenecientes a otras ontologías regionales. Por ontologías regionales entiende a la naturaleza, la sociedad, la moral y la religión, pero también caben los valores, lo sagrado y la lógica, de las que se encarga la ontología formal.⁶⁹

Para encontrar la esencia, el método es dejar que las cosas mismas se hagan patentes en su contenido esencial, de ahí el lema de la escuela: ¡Volviendo a las cosas mismas!, con el cual se planteaba la tendencia a volver al objeto y al ser; tornar a lo concreto, "en

⁶⁶ Esta breve biografía se basa en Giovanni Reale y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo tercero: Del romanticismo hasta hoy*, p. 497.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 498-499.

⁶⁸ J. Hirschberger, *Historia de la filosofía II*, p. 396.

⁶⁹ G. Reale y D. Antiseri, *op. cit.*, p. 500.

contraposición a las construcciones sin fundamento real y a los hallazgos causales: en contraposición a la aceptación de conceptos que sólo de modo aparente están justificados y a los problemas ficticios que se imponen de generación en generación como si fuesen problemas auténticos”.⁷⁰

Si la característica fundamental de la fenomenología es la intencionalidad de la conciencia, ésta, en efecto, es siempre conciencia de algo. “Husserl llama *noesis* al tener conciencia, y *noema* a aquello de lo cual se tiene conciencia”.⁷¹

Para construir sistemas que posean fundamento real, Husserl llama a buscar fenómenos que resulten tan evidentes que sea imposible negarlos.

Empezamos... con la decisión de poner fuera de validez a todas las ciencias que nos son pre-dadas... Nos conformamos con colocarnos en el interior del proceder de las ciencias y extraer de él su ideal de cientificidad como aquello a lo que la ciencia aspira. Según su propósito, no debe valer como realmente científico nada que no esté fundamentado mediante evidencia perfecta, esto es, que no pueda acreditarse mediante retroceso a las cosas o estados de cosas mismos en la experiencia y la intelección primigenias”.⁷²

Pero, cabe preguntar ¿cómo podemos evidenciar las esencias por las cosas? Husserl propone como método la reducción fenomenológica o trascendental, la que consiste en la “puesta entre paréntesis” o *epojé* (ἐποχή). Al respecto dice Husserl:

La *epojé* posee cierta analogía con la duda escéptica (de la cual toma su nombre)... y con la duda metódica cartesiana. Sin embargo, llevar a cabo una *epojé* no significa estrictamente dudar. Realizar una *epojé* quiere decir más bien suspender el juicio sobre todo lo que nos dicen las doctrinas filosóficas con sus debates metafísicos que carecen de conclusión, sobre todo lo que nos dicen las ciencias, sobre lo que cada uno de nosotros afirma y supone en su vida cotidiana, en definitiva, sobre las creencias que configuran... la “actitud natural”.⁷³

En la actitud natural el hombre asume una serie de convicciones útiles y necesarias para la vida cotidiana. De éstas, una destaca por sobre las otras, la convicción de que vivimos en un mundo de cosas existentes. No obstante, si el filósofo o el científico social quieren construir una verdadera ciencia, deben poner entre paréntesis, es decir, hacer

⁷⁰ M. Heidegger, *apud*. G. Reale y D. Antiseri, *op. cit.*, pp. 493-494.

⁷¹ *Ibid.*, p. 501.

⁷² E. Husserl, *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*, pp. 6-7.

⁷³ G. Reale y D. Antiseri, *op. cit.*, pp. 501-502.

epojé de la aparente evidencia de la existencia del mundo, para tratar de responder si éste constituye una realidad indudable. El objetivo de la *epojé* es resolver otro problema: “¿cuál es el significado, la finalidad del mundo para mí, antes que nada y originariamente, y luego, para todos los sujetos?”⁷⁴ De este modo queda señalada la relevancia del significado para Husserl.

Ahora bien, puede plantearse la siguiente cuestión: ¿hay algo, desde la perspectiva del autor, de lo que no se pueda dudar, que resista la *epojé*? Según él, sólo la conciencia, o subjetividad, es el residuo fenomenológico capaz de resistir los continuados asaltos de la *epojé*. Y aún va más allá al decir que la conciencia es el fundamento de toda realidad; que el mundo está constituido por la conciencia, es decir, la conciencia otorga significado al mundo.⁷⁵

Es pues la relevancia de la conciencia, de la subjetividad y de la significatividad humanas lo que la fenomenología postula para la filosofía y las ciencias humanas. En una de sus últimas obras, que trabajó casi hasta su muerte, ante el avance de la barbarie y el fanatismo, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, que apareció de manera póstuma en 1954, Husserl alerta cómo las ciencias “de hecho” nos han alejado de los problemas decisivos de la humanidad: los problemas del sentido y de la falta de sentido de la existencia humana. Husserl hace así un llamado a que a través de la fenomenología trascendental, la humanidad estará “en situación de autocomprenderse en su continua evolución, no en forma de un crecimiento orgánico ciegamente pasivo, sino con libertad autónoma, autocomprendiéndose para no sucumbir al grave peligro del diluvio escéptico”.⁷⁶

Como podremos ver enseguida, la influencia de Husserl fue decisiva en la obra escrita y en la difusión de la fenomenología que Schutz realizó a lo largo de su vida, después de entrar en conocimiento con ella.

⁷⁴ Enzo Paci, *apud. ibid.*, pp. 501-502.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 502.

⁷⁶ E. Husserl, *apud. ibid.*, p. 502.

Los fundamentos de la teoría de Alfred Schutz

Me referiré ahora al proceso a través del cual Schutz logró llegar a construir su propia teoría. Como he descrito en el apartado referente a su vida y obra, cuando Schutz regresa de la guerra, Viena es una ciudad diferente a aquella de sus recuerdos. No es ya la capital de un gran imperio, sino una ciudad plena de contradicciones, diezmada en su importancia política y en su prosperidad económica.

Paradójicamente, era al mismo tiempo una ciudad en plena efervescencia intelectual, que vivía uno de los periodos más creativos de la historia intelectual europea. En ese hervidero de ideas políticas y filosóficas se creó un caldo de cultivo de gran importancia para la ciencia social contemporánea, como ya he señalado. Comenzaban a oírse voces que argüían la necesidad de alejarse del positivismo asfixiante, para acercarse a la religión, y que la ausencia de normas morales y el individualismo excesivo conducirían a la ruina de la civilización occidental. Se veía la necesidad de explicar las realidades humanas acudiendo a fenómenos de la vida psíquica para dar con su verdadera dimensión.

En la posguerra se acentuaron más que nunca las tensiones en el plano epistemológico: o se aceptaba la existencia de una realidad objetiva, medible y comprensible, a través de un estudio ordenado y riguroso, visión propia del positivismo, o se consideraba a la realidad externa como simples datos para la conciencia individual que es la que, en realidad, construye la realidad social, visión defendida por las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), y la mayoría de los intelectuales empezaba a inclinarse por esta segunda posibilidad.

Fue éste el ambiente intelectual con que se encontró Alfred Schutz al reincorporarse a la vida vienesa tras su participación en la guerra; el contraste teórico entre un extremo y otro benefició enormemente al joven estudiante, quien inició en este ambiente intelectual su formación universitaria y comenzó a reflexionar, en busca de sentido a sus experiencias del periodo bélico.

En Viena se había ido conformando un importante número de “círculos” (*Kreis*) de intelectuales, creados regularmente alrededor de figuras prominentes cuyo solo nombre

bastaba para ganarle adeptos, y cuya variedad en temas y enfoques teóricos de discusión competía con los que se daban en diversas ciudades alemanas. Destaca la disputa y rivalidad que sobre el método y el estatuto epistemológico de las ciencias (*Methodenstreit*) se daba entre los economistas austriacos y los historicistas alemanes, que destacaron como centros de importantes debates sobre metodología, filosofía de la ciencia, economía y ciencia política. El más famoso de éstos lo constituyó el Círculo de Viena (*Wiener Kreis*), formado por los positivistas lógicos, que incluía, entre otros, a Rudolph Carnap.

Entre otros círculos prominentes vieneses destacaba el llamado *Miseskreis*, al que ya me he referido, formado alrededor del seminario fundado y conducido por Ludwig von Mises, destacado economista de la escuela austriaca de la utilidad económica marginal y reconocido como una de las mentes más brillantes de Austria en esa época, autor de múltiples obras sobre esta materia, así como sobre política y sociología. Trabajaba para la Cámara de Comercio Vienesa y se dedicaba a la enseñanza de manera parcial y privada.

El ingreso de Alfred Schutz a la Universidad de Viena en octubre de 1918 coincidió con el auge de estos círculos intelectuales y con el furor que causaron las lecciones que en el primer semestre de ese año había dictado Max Weber en esa institución. Entre los maestros y los estudiantes se discutía, lo mismo en las aulas que en los corrillos, las tesis del pensador alemán. Schutz entró en contacto desde este momento con éstas, pero no sería sino años más tarde cuando inició un análisis profundo de la obra de aquél.⁷⁷

Aunque Schutz nunca fue discípulo formal de Von Mises, lo conoció cuando este último participó como jurado en los exámenes finales que Schutz sustentó en 1920, para obtener el doctorado en leyes. Para ese momento, el plan de estudios de dicho doctorado suponía estudiar y presentar disertaciones sobre derecho internacional, economía, filosofía, metodología y sociología. Fue durante este largo proceso de evaluación oral que Von Mises pudo darse cuenta que Schutz poseía amplios conocimientos de economía y sociología.

⁷⁷ M. Martín Algarra, *op. cit.*, p. 30.

Poco tiempo después, Schutz fue invitado a participar en el seminario privado del *Miseskreis*, invitación excepcional ya que en éste sólo participaban los mejores y más brillantes graduados de la Universidad, elegidos por el propio Von Mises de entre sus alumnos. Quizá ayudó a su admisión la recomendación que hizo de él Hans Kelsen, el profesor titular de Schutz, quien era amigo cercano de Von Mises, no obstante sus divergencias en asuntos filosóficos. Tempranamente, Ludwig von Mises tomó bajo su tutela a Schutz; empezó así una larga relación académica, que al paso del tiempo devino en amistad, en la que el maestro ejerció una influencia que se dejaría ver en la teoría de Schutz.

Como ya se dijo, Von Mises era el máximo exponente de la escuela austriaca de la utilidad económica marginal. Dicha teoría consideraba el consumo como el elemento fundamental del sistema económico, por encima de la producción. Desde esta idea se llegaba a una *teoría subjetiva* de los valores económicos, según la cual, los precios fluctúan como consecuencia de decisiones individuales de los consumidores. Éstos, que son principios del liberalismo, explicaban el proceso económico, aparentemente mecánico e impersonal, basándose en las decisiones subjetivas y en las acciones individuales. Sin ser partidario de esta perspectiva, Schutz asumirá más adelante las presunciones interpretativas que quedaban latentes en ella.⁷⁸

El seminario de Ludwig von Mises, como se ha dicho, era un seminario integrado por posgraduados, cuya característica más importante era su interdisciplinariedad. En él participaban regularmente entre doce y veinte integrantes y asistían, ocasionalmente, visitantes distinguidos. Durante el tiempo en el que Schutz asistió al mismo, formaron parte de este círculo hombres y mujeres destacados en campos como la economía, la filosofía, la sociología, la teoría del derecho, la política y la historia.

Aunque ocasionalmente Von Mises proponía que la discusión se centrara en algún tema crítico para ese momento, la dinámica “normal” de trabajo en el seminario consistía en que los participantes elegían un tema de disertación con un mínimo de un año de anticipación; con frecuencia todos centraban su discusión en torno a un problema común,

⁷⁸ *Ibid.*, pp. 25-26.

desde diferentes perspectivas. Los participantes se reunían con regularidad dos veces al mes, los viernes por la noche. La sesión empezaba con la lectura de un texto presentado por el propio Von Mises, o bien con la disertación de alguno de los participantes, tras lo cual, la discusión solía extenderse por dos o tres horas, al menos.⁷⁹

Desafortunadamente no se conserva el registro de las lecturas que se realizaron en el seminario, pero el propio Schutz recordaba que fue en este espacio donde Ludwig von Mises criticó agudamente la teoría de Weber e incitó a los participantes a llevar a cabo su disertación sobre ésta,⁸⁰ reto que Schutz asumió y que lo llevó a realizar un estudio riguroso de la obra weberiana, al término de la cual, si bien Schutz coincidía con su maestro en algunos puntos de sus críticas, consideraba que Weber hacía una aportación a la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales, y que lo que había que hacer era desarrollar algunas de las categorías inconclusas para dotar de mayor solidez a la teoría weberiana.

Así, entre 1921 y 1932, Schutz expuso en el *Miseskreis* al menos seis conferencias sobre sus avances en torno a la fundamentación filosófica de la teoría de Weber, abordando entre otras categorías las de tipos ideales, significado, acción social, comprensión subjetiva e intersubjetividad, entre aquellos conceptos que consideraba necesarios rescatar y fundamentar.⁸¹

Para hacerlo, como se ha apuntado, llevó a cabo dos intentos sucesivos; entre 1924 y 1927 estudió la teoría de Henri Bergson, particularmente su *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* (1889) y *Materia y memoria* (1897), que le proporcionaron una importante base instrumental y cuya influencia se notará en su obra posterior. De Bergson retomó particularmente el tratamiento del significado y la simbolización en el marco sociológico, el planteamiento del problema de la subjetividad y la comunicación sígnica. Sin embargo, paulatinamente se dio cuenta de que no lograría su propósito de dotar de una fundamentación a la sociología comprensiva de Weber a partir de la obra de Bergson, al identificar que este autor usaba como instrumento fundamental la intuición y

⁷⁹ P. Kurrild-Klitgaard, "The Viennese Connection. Alfred Schutz and the Austrian School", en *op. cit.*, pp. 45-47.

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ *Ibid.*, p. 48.

que ésta no era posible de adquirirse metódicamente, ni de ella se derivaba un método de observación. Fue entonces cuando empezó su estudio de la fenomenología de Edmund Husserl. La publicación de las obras husserlianas: *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente* (1928), editada por Heidegger, y la *Lógica formal y lógica trascendental* (1929), que se centraban en el problema de la intersubjetividad, le dieron a Schutz la fundamentación que buscaba. De ella retomó Schutz conceptos claves como los de mundo de la vida, actitud natural, conciencia, significado y subjetividad, entre otros.

Ha de señalarse que al mismo tiempo Schutz participaba en otro famoso círculo vienés llamado literalmente el “Círculo de los Espíritus” (*Geistkreis*), que había sido fundado igualmente hacia 1921, y que se ocupaba de temas estrictamente humanísticos. Era un círculo exclusivamente masculino, en el que participaban sólo doce integrantes jóvenes, algunos inscritos aún en la universidad, y casi todos de origen judío, interesados en la discusión de cuestiones sobre las ciencias sociales, las humanidades, el arte y la religión. Éste era un círculo de “iguales”, es decir, en el que no existía la figura del “maestro”, cuyos intereses intelectuales los identificaban, que exponían sus ideas y las discutían de modo relajado. En este círculo Schutz presentó seis conferencias sobre temas variados, de las cuales se sabe: *El significado de la ópera*, *Teoría de la música*, *Teoría del lenguaje*, *Grafología* y *La broma* (en dos partes), los cuales, desde mi perspectiva, reflejan algunos de los tópicos que siempre le interesaron y sobre los que trabajará posteriormente, particularmente en aquellos trabajos que catalogará como de teoría aplicada.⁸²

Para Schutz, participar en ambos círculos —el *Miseskreis* y el *Geistkreis*— le permitió desarrollar y consolidar sus ideas, a través del intercambio, la discusión y la retroalimentación interdisciplinaria, con inteligencias tan deslumbrantes como la suya, así como crear lazos de amistad como los que estableció con Felix Kaufmann, Fritz Machlup, Ludwig von Mises y Eric Voegelin, y que buscó continuar a lo largo de su vida, aún tras su llegada a Estados Unidos.⁸³

⁸² *Idem.*

⁸³ *Idem.*

De Schutz, Kurrild-Klitgaard expone lo siguiente:

Alfred Schutz fue un filósofo y sociólogo reconocido... por el desarrollo de una extensa, original y compleja síntesis entre la filosofía interpretativa de Max Weber, la fenomenología de Edmund Husserl y el pensamiento de Henri Bergson... Su trabajo brindó las bases para una fundamentación objetiva de las ciencias sociales, cuyo punto de partida descansa en la acción de los agentes individuales y el significado subjetivo que éstos dan a su experiencia dentro del mundo de la vida cotidiana. Por esta obra se convirtió en uno de los más influyentes sociólogos del siglo xx.⁸⁴

Desde mi perspectiva, Schutz desarrolla una teoría propia, basándose ciertamente en conceptos de las otras teorías mencionadas, pero dotándolos de significados específicos y definidos, creando una articulación teórica coherente, lo que posibilitó desarrollar una metodología para el análisis del mundo social, que ha propiciado una mayor comprensión de éste y ha permitido el avance mismo de la teoría social.

Para Natanson, la teoría de Alfred Schutz articula el descubrimiento de las presuposiciones, de la estructura provista de sentido y de la significación del mundo de la vida cotidiana en que nacemos. “Ver este mundo en su enorme complejidad, delinear y explorar sus rasgos esenciales y rastrear sus múltiples relaciones fueron los diversos aspectos de su tarea central: concretar una filosofía de la realidad mundana o —dicho en lenguaje más formal— una fenomenología de la actitud natural”.⁸⁵

Su originalidad radica en interesarse por la estructura de la vida del sentido común, es decir, por considerar ese estrato de la experiencia, desde una postura filosófico-metodológica que es la fenomenología trascendental. Sin embargo, su trabajo no es una mera extensión del pensamiento husserliano, o:

Una mera aplicación del método fenomenológico a los problemas de las ciencias sociales... Schutz poseyó el raro privilegio de poder captar de manera global los problemas concretos de la sociología, la psicología social, la economía, la historia, la teoría política y la jurisprudencia, así como el mecanismo filosófico capaz de manipularlos. La fenomenología le sirvió como instrumento para ordenar estos problemas en una unidad coherente, y nunca como un molde metodológico al cual esas disciplinas tuvieran que adaptarse *a priori*. Por consiguiente, su originalidad se expresó

⁸⁴ P. Kurrild-Klitgaard, “The Viennese Connection. Alfred Schutz and the Austrian School”, en *op. cit.*, pp. 35-36.

⁸⁵ M. Natanson, “Introducción”, en A. Schutz, *El problema de la realidad social*, p. 15.

en la unión de una filosofía fenomenológica con una ubicación singular del concepto mismo de realidad social. El resultado de ello implica un reexamen radical del punto de partida de la filosofía.⁸⁶

Del libro inicial escrito por Schutz en 1932, *La construcción provista de sentido del mundo social*,⁸⁷ el cual fue complementando con múltiples trabajos teóricos y de teoría aplicada, pueden derivarse el conjunto de los conceptos y temas que caracterizan a su teoría. Partiré de la estructura de este texto para intentar hacer una síntesis de los principales puntos de ésta. Integrada por cinco capítulos, la obra inicia con el análisis crítico de los conceptos, desde su perspectiva inacabados e imprecisos, de la sociología de Weber. Coincide con éste en que las ciencias sociales deben ser comprensivas, estar libres de valor, poseer un individualismo metodológico (con respecto a las ciencias de la naturaleza) y hacer uso de tipos ideales. Acepta, asimismo, que las ciencias sociales se ocupan de la acción social, entendiendo por *social* una relación entre la conducta de dos o más personas, y por *acción* una conducta con un significado subjetivo, esto es, una acción orientada hacia la conducta —pasada, presente o futura— de otra u otras personas; el modo específico de orientación es su significado subjetivo. Igualmente, acepta la concepción de que el mundo nos es dado, premisa que forma parte de la actitud natural.

Sin embargo, considera que Weber no definió con precisión las características esenciales de aquello que define como comprensión, como significado, ni como significado subjetivo. Tampoco distingue entre significado subjetivo del actor social y significado subjetivo del observador. Desde su perspectiva, esta serie de indefiniciones debilitan los fundamentos de la sociología comprensiva. Encuentra una paradoja en el planteamiento de Weber que busca una ciencia social *objetiva*, que estudie *significados subjetivos*, contradicción que parece insalvable, aún recurriendo a la utilización de los *tipos ideales* weberianos.

La primera tarea para tratar de fundamentar a la sociología comprensiva, según Schutz, radica en comprender la “acción” del sujeto estudiado, para, entonces, poder

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 30-31.

⁸⁷ Editada en español como A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Introducción de George Walsh. Trad. de Eduardo J. Prieto. Buenos Aires, Paidós, [s. a.], 377 pp. (Biblioteca de Psicología Social y Sociología, 56) Seguiré la estructura de esta obra para desarrollar este punto.

derivar de un tipo ideal —general y universal— la comprensión de la acción individual. De hecho planteará una serie de cuestiones a la teoría weberiana: ¿Cómo se define la acción como unidad? ¿Cuándo comienza y cuándo termina una acción? ¿El significado de la acción se define por los movimientos físicos que realiza el actor o por sus motivos? ¿Cómo se distingue el papel del actor, del de observador en la ciencia social? ¿Qué se gana y qué se pierde si el observador deja este papel y se transforma en participante de la acción social? ¿Qué se entiende por motivo de la acción? Si nos mantenemos como observadores ¿perdemos el objeto de la ciencia, es decir, el significado subjetivo de la acción? Ante esta serie de preguntas para las que no encontraba respuesta, Schutz propuso realizar una investigación filosófica exhaustiva de la naturaleza de la acción, para poder formular de modo coherente la materia propia de las ciencias sociales y su metodología, para dar “a la sociología comprensiva el fundamento filosófico de que carece y establecer con firmeza su posición básica sobre las conclusiones” a las que arribe.⁸⁸ Para lograrlo utiliza la filosofía vitalista de Bergson y, particularmente, la fenomenología de Husserl.

El primer paso de su teoría consiste en comprender qué se entiende por significado. Recurre para ello a la noción de *corriente de la conciencia*. “Aquí y sólo aquí, en el estrato más profundo de la experiencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos del significado (*Sinn*) y la comprensión (*Verstehen*)”. Primero se da a la conciencia una corriente de vivencias, sin límites o cualidades precisas, cuyos contenidos no poseen significado, ni identidad discreta. Las vivencias pueden dividirse en pasivas y activas. Las primeras pueden ser una mera sensación, y las segundas pueden consistir en la atención a la sensación, o a algo experimentado antes. Ambas son conductas espontáneas o Actos.

Sólo cuando éstos han transcurrido, podemos aplicar sobre ellas actos de reflexión, reconocimiento o identificación, entre otras. Al hacerlo las vivencias se destacan de la *corriente de la duración* y se convierten en identidades claras y discretas, que pueden adquirir significado. Así, de la dualidad inicial de las vivencias en pasivas y activas, Schutz deriva otra dualidad: vivencias portadoras de significado o carentes de él.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 72.

Paradójicamente, resulta entonces que el Yo asigna significado de forma retrospectiva, pero también prospectiva, a vivencias futuras. ¿Cómo puede ocurrir esto? La respuesta se encuentra en que Schutz define que la acción es conducta *dirigida* a la realización de un determinado fin futuro. El actor visualiza la acción que llevará a cabo como si ésta hubiera terminado, aunque sólo se esté anticipando, con base en nuestras experiencias previas. Existe así en el fin de la acción un elemento futuro y un elemento pretérito.

Así, la acción se inicia y continúa buscando el fin proyectado; se plantea entonces otra dualidad: la acción en curso y el acto cumplido. Este último se puede ver en tres dimensiones: el acto como proyecto de la acción, el acto como fin de la acción y el acto como resultado de la acción.

El proyecto es entonces un complejo contexto de significación, en el que la acción en curso encuentra significado y razón de ser. Así, toda acción tiene propósitos; a éstos Schutz los diferenciará y designará: *motivo-para* y *motivo-porque*. El primero es el que desencadena la acción en curso; el segundo el que hace uso del pasado —la memoria y la experiencia— y nos lleva a proyectar un acto particular en el tiempo. Por ejemplo, si abro un paraguas cuando empieza a llover, el *motivo-para* es mantenerme seco, el *motivo-porque* es mi percepción de la lluvia, combinada con mi conocimiento acerca del efecto que ésta produce sobre la ropa o sobre mi salud. La diferencia entre éstas dos clases de motivos es fundamental para comprender el significado de la acción.

Este aspecto conduce al problema de la comprensión intersubjetiva, esto es, puedo reflexionar sobre los motivos de mi acción, pero ¿cómo puedo conocer los motivos de la acción del Otro? Y aún más allá, ¿cómo sabemos que existen otras mentes que poseen un yo?; a esto Schutz le llamará la *tesis del Yo del Otro*. Podemos intentar comprender a ese Otro a través de la autoelucidación, es decir, cuando organizo mis propias experiencias en categorías, es a partir de éstas que puedo tratar de comprender las acciones ajenas. Hay diferencia entre buscar una genuina comprensión del otro y una conceptualización y clasificación abstracta de sus acciones o pensamientos, como si fuera de tal o cual tipo. El primer tipo de comprensión se basa en la percepción directa de las vivencias ajenas, buscando comprender intencionalmente esas vivencias por medio de los gestos, las

expresiones faciales o corporales, que son campo de expresión de la vida interna; para hacerlo se requiere de una simultaneidad temporal, de las corrientes del flujo vivencial, las mías y las del otro. Es decir, existe una duración sincrónica de la interacción social, la cual es esencia de la relación interpersonal e intersubjetiva. Aunque finalmente éste es un conocimiento indirecto y discontinuo, observamos las vivencias de los demás en tiempo presente, cuando ocurren realmente y no retrospectivamente, como tenemos que hacer con las vivencias propias, ya que paradójicamente: “Nadie puede verse en acción, así como tampoco puede conocer el ‘estilo’ de su propia personalidad”.⁸⁹

Schutz postula un esbozo, que trabajará más a fondo en otras obras de su fenomenología del mundo social. Retomando a Weber, considera que el mundo social se comprende en función del concepto de acción social, acción cuyo *motivo-para* contiene alguna referencia a la corriente de la conciencia del otro. El motivo de la acción puede ser sólo observar y comprender al otro, o en actuar sobre él, por ejemplo en el acto comunicativo. También puede darse una transacción intencional recíproca, una relación social que puede ser de tres tipos: una en la que los dos actores se observan mutuamente; una segunda en la que uno de los partícipes actúa sobre el otro, mientras éste sólo observa al primero; una tercera en la cual los dos partícipes actúan uno sobre el otro. También puede existir un cuarto caso, el de una persona que observa a otra, sin actuar sobre ella de ninguna manera y sin que la persona observada se entere de la presencia de la segunda; esta última no es una relación social sino una observación social, como la que realiza el científico.

Un aspecto más que Schutz considera es el relacionado con las dimensiones espacio-temporales del mundo social y del actor dentro de ellas. El espacio y el tiempo objetivos no son, según Schutz, los que determinan la manera en la que el actor social se ubica, en el aquí y el ahora subjetivos. Éstos aquí y ahora, el actor los determina a partir del lugar que ocupa su cuerpo físico y de su presente vivido. Desde esta ubicación subjetiva trazará las coordenadas que lo colocan en la matriz social; desde ellas determina lo central-marginal, su adelante-detrás, lo cerca-lejos, etcétera. Desde éstas, también ubica el antes-

⁸⁹ G. Walsh, “Introducción”, en A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, p. 22.

después, su posibilidad de analizar su historia biográfica, su memoria de los actos realizados, su interacción presente, sus horizontes de futuro abierto, sus expectativas con respecto a la conducta de sus copartícipes, etcétera.

Uno de los puntos más complejo de la contribución teórica de Schutz deriva de que él cree que nuestra experiencia social integra un vasto mundo, que constituye una trama intensamente complicada de dimensiones, relaciones y modos de conocimiento. Ante todo distingue entre realidad social directamente vivida (*Umwelt*) y realidad social que se encuentra más allá del horizonte de la experiencia directa. La primera se da con mis *consociados* inmediatos. La segunda se divide en tres clases, según la dimensión temporal o reino social en la que se ubica la vivencia: el mundo de mis *contemporáneos* (*Mitwelt*) — que se pueden convertir en *consociados*—; el de mis *predecesores* (*Vorwelt*), que se ubica en tiempo pasado, y el de mis *sucesores* (*Folgewelt*), que se ubica en tiempo futuro.

Con mis *consociados* tengo una relación en simultaneidad, que puede ser una *orientación tú o cara-a-cara*; si además hay reciprocidad existe una *relación-nosotros*, en la que hay intercambio.

Mi conocimiento de mis *contemporáneos*, *predecesores* y *sucesores* es indirecto, con los primeros existo en una cuasi-simultaneidad temporal, ya que coexisten conmigo en el tiempo objetivo, no les veo pero veo sus productos e infiero de éstos tal o cual *motivo-para* —sentimientos e intenciones—, los cuales interpreto como de cierto tipo. Mis *contemporáneos* son personas con quienes mi relación varía en su grado de concreción o anonimia, que es creciente y diversa, la cual puede ir desde, por ejemplo, mi amigo ausente con el cual mantengo correspondencia; el hermano del que él me habla en sus cartas, pero al que no conozco; el cartero anónimo que distribuye la correspondencia; la Oficina de Correos; el sistema legal que determina las reglas que rigen el intercambio de los correos, etcétera. Al ser ésta una relación indirecta, para interpretar la conducta de actores o instituciones como las sugeridas, recorro a tipos ideales.

Con mis *predecesores* y *sucesores* no coexisto en simultaneidad temporal: los unos vivieron en el pasado, en un mundo definitivamente concluido e invariable, sobre el que me es imposible actuar. A mis *predecesores* y sus acciones, las cuales sólo puedo

interpretar en función de sus productos, los capto mediante mis tipificaciones presentes. Me puedo orientar hacia su conducta porque sus actos pueden convertirse en *motivos-porque* para mis acciones, por ejemplo por una cláusula del testamento de mi abuelo en el que condiciona su herencia a que yo realice algo, como asistir a una determinada escuela. También porque sé que heredo su mundo social (*Vorwelt*), aunque también sé que éste fue un mundo radicalmente diferente al mío.

¿Cómo conozco éste? Bien sea por contemporáneos míos que convivieron con ellos y que actúan como un puente entre el mundo de los antepasados y los contemporáneos, creando una cadena de generaciones; por comunicaciones que los predecesores dirigen a sus sucesores; o bien, a través de las fuentes, los monumentos y restos que éstos produjeron y que nos transmiten experiencias de la realidad social de éstos que emitieron esos signos. Schutz, a partir de la tesis de la reciprocidad de perspectivas que está en la base de la socialización del mundo social, asume que el mundo de los antepasados, sin ser el nuestro del presente, contiene los mismos ordenamientos fundamentales de experiencias subjetivas del mundo social que el mundo de los contemporáneos.⁹⁰

Sobre el mundo de mis *sucesores* (*Folgewelt*) tengo un alto grado de imprecisión e indeterminación, nunca viviré en él, ni podré observar o interpretar sus acciones, aunque quizá las mías influyan sobre ellas. Mi punto de contacto con la posteridad se da nuevamente a través de la experiencia subjetiva de las generaciones,⁹¹ y el presupuesto de que así como hemos heredado el mundo social de nuestros predecesores, el *Umwelt* continuará cuando yo muera.

Ahora bien, ¿cómo construimos nuestro conocimiento del mundo de la vida? ¿Cómo, desde la actitud natural, llegamos a desarrollar el acervo de conocimiento a mano? ¿Cómo se socializa y se distribuye este conocimiento? Y ¿qué clase de pensamiento desarrolla el hombre común? Para responder a estas preguntas, Schutz afirma, entre muchos otros asertos, lo siguiente:

⁹⁰ A. Schutz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, p. 101.

⁹¹ *Ibid.*, p. 103.

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. Desde un primer momento todo hecho es extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente... [por tanto] lleva consigo su horizonte interpretativo interno y externo.⁹²

Nuestro pensamiento parte de los presupuestos esenciales de que el mundo existía antes de nuestro nacimiento, que fue experimentado e interpretado por nuestros predecesores como un mundo organizado, que ahora nos es dado a la experiencia e interpretación. “Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de ‘conocimiento a mano’”.⁹³

El ser humano, en cualquier momento de su vida diaria, se encuentra en una determinación biográfica, es decir, en un medio físico y cultural que él define y que le define, “no sólo en términos de espacio físico y tiempo exterior, o de su status y su rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica”.⁹⁴

Me referiré por último a la concepción que sobre la ciencia social y el papel del científico desarrolló Schutz. Desde su perspectiva, todos los objetos culturales pueden interpretarse objetiva o subjetivamente, pero debemos distinguir ambos significados. Por ejemplo, si un actor declara que $2 + 2$ son 4, el significado objetivo se funda en el contenido lógico de esa proposición matemática intemporal. Pero, si pregunto por qué esta persona determinada formuló esa afirmación, en este momento, en este contexto, estoy preguntando sobre los motivos del hablante, sobre su significado subjetivo. La distinción entre estos significados tiene implicaciones relevantes para la metodología de las ciencias sociales. “El contenido significativo de un producto cultural es independiente de su creador. Se lo considera como algo que puede crearse o actualizarse repetidamente

⁹² A. Schutz, *El problema de la realidad social*, pp. 36-37.

⁹³ *Ibid.*, p. 39.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 40.

por obra de cualquiera o de todos. Esto es... *la idealidad del puedo-hacerlo-de-nuevo*. El creador de tal producto es concebido como *uno anónimo*".⁹⁵

Desde esta premisa Schutz nos conduce a reconocer que el mundo no es del hombre individual sino que, como se ha dicho, es un mundo social, cultural e intersubjetivo. Es un mundo de seres humanos entre seres humanos, con quienes nos vinculan influencias y tareas comunes, e involucra el intento permanente de la comprensión mutua; es cultural porque es un universo de significación, que se origina en acciones humanas, que interpretamos para insertarnos, orientarnos y conducirnos en él. Es igualmente un mundo de historia, tradiciones y costumbres, que le dan sentido a los objetos culturales, llámense herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte o instituciones sociales, desde los que encaminamos nuestra acción.

El conocimiento se socializa y distribuye de modo no uniforme entre los sujetos sociales. En cuanto a la socialización del conocimiento éste según Schutz, se basa en tres presupuestos: a) la reciprocidad de perspectivas o socialización estructural del conocimiento, cuya premisa estriba en presumir que mis semejantes son esencialmente similares a mí, que experimentan el mundo de igual manera que yo, lo que significa que conocen las mismas cosas que yo y viceversa;⁹⁶ b) que solamente una pequeña parte de mi conocimiento del mundo es resultado de mi experiencia personal, ya que el conocimiento en su mayor parte es de origen social y me ha sido transmitido por mis padres, amigos, maestros, los maestros de mis maestros, los padres de mis padres, en fin, por mis predecesores, y que, además, he asimilado el sistema de significatividades aceptado por mi endogrupo, principalmente a través del lenguaje, y c) que el conocimiento se distribuye socialmente y difiere de un individuo a otro, en lo *que conoce* cada uno y en el *modo como conocen* ambos los mismos hechos; por lo tanto hay un grado diverso de claridad, nitidez, precisión y familiaridad del conocimiento.⁹⁷

Igualmente, la distribución social del conocimiento está vinculada con la naturaleza diferenciada de la estructura social: "como quiera que se expresen socialmente las

⁹⁵ G. Walsh, "Introducción", en A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, p. 22.

⁹⁶ A. Schutz y T. Luckman, *op. cit.*, p. 291.

⁹⁷ A. Schutz, *El problema de la realidad social*, p. 44.

diferencias entre hombre y mujer, jóvenes y viejos, fuertes y débiles, no podemos presumir que todos los problemas se les imponen de igual manera, ni que los ‘mismos’ problemas se les presentan de idéntico modo”,⁹⁸ entre otras cosas, porque la situación biográfica determina lo que le es relevante a cada cual, en determinado momento y circunstancia.

Todo endogrupo ha sistematizado un acervo de conocimiento acumulado por la experiencia práctica, la ciencia y la tecnología a lo largo del tiempo, en teoría, este acervo estaría disponible para todos, pero éste no se encuentra integrado, “consiste en una mera yuxtaposición de sistemas de conocimiento más o menos coherentes, que por su parte no son coherentes, ni siquiera compatibles unos con otros”.⁹⁹ Puedo conocer mucho acerca de algo y ser lego en otros campos, al igual que otros actores. Según Schutz existen tres tipos ideales en este sentido: el experto, el hombre común y el ciudadano bien informado.

El conocimiento del experto se limita a un campo restringido, pero dentro de él es claro y nítido. Sus opiniones se basan en afirmaciones fundamentadas; sus juicios no son meras conjeturas ni suposiciones vagas... El hombre común tiene un conocimiento funcional de muchos campos que no son necesariamente coherentes entre sí; un conocimiento de recetas que indican cómo obtener, en situaciones típicas, resultados típicos, por medios típicos... este conocimiento tiene precisión suficiente para el propósito práctico “a mano”... El ciudadano bien informado... se sitúa entre el tipo ideal del experto y el del hombre común... Estar bien informado significa, para él, llegar a opiniones razonablemente fundamentadas en campos que, según sabe, tienen para él interés por lo menos mediato, pero no se relacionan con su propósito a mano... [lo interesante es que] en cualquier momento de la vida cotidiana cada uno de nosotros [o cualquiera de nuestros semejantes] es simultáneamente experto, ciudadano bien informado y hombre común, pero en cada caso con respecto a diferentes ámbitos del conocimiento... lo que determina el tipo de conocimiento empleado.¹⁰⁰

Al igual que se da esta yuxtaposición entre nuestros niveles de conocimiento, afirmará Schutz, ocurre que nos desenvolvemos en diversos órdenes de realidades, cada uno de los cuales tiene su propio estilo especial y separado de existencia, a lo que llama “realidades múltiples”;¹⁰¹ por un lado está el mundo real, que exige del estado alerta y de la matriz de coordenadas sociales. Por otro, se encuentran otros mundos que involucran

⁹⁸ A. Schutz y T. Luckman, *op. cit.*, p. 292.

⁹⁹ A. Schutz, *Estudios sobre teoría social. Escritos II*, p. 120.

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 121-122.

¹⁰¹ A. Schutz, *El problema de la realidad social*, pp. 214-218.

distintos ámbitos finitos de sentido, por ejemplo, el mundo de los sueños, el de las imágenes y la fantasía (como el mundo del arte: el teatro, la plástica), el mundo de la experiencia religiosa, el de la broma, el del juego del niño, el de la locura y el de la ciencia. Cada uno de ellos requiere de un estilo cognoscitivo peculiar; las experiencias que se generan en cada uno de estos mundos son coherentes en sí mismas y compatibles entre sí; cada uno de esos ámbitos finitos de sentido recibe un acento de existencia específico incompatible con el del mundo cotidiano.

La coherencia y compatibilidad de las experiencias en cada uno de estos mundos subsiste dentro de los límites del ámbito peculiar de sentido al cual pertenecen. Hay que remarcar que el ámbito del mundo del ejecutar cotidiano “es el arquetipo de nuestra experiencia de la realidad, y todos los demás ámbitos de sentido pueden ser considerados como sus modificaciones”.¹⁰² Por ello, no hay posibilidad de transfundir esos ámbitos, transitamos entre uno y otro introduciendo una “fórmula de transformación”, mediante una “conmoción” o “salto”, que no es más que una modificación radical de nuestra conciencia. El tránsito entre uno y otro de estos mundos, tanto como el de pasar de un nivel de conocimiento a otro, requiere de una tensión específica de la conciencia que se logra a través de una *epojé* de la actitud natural, tanto como de una *epojé* específica.

Schutz transforma la noción de *epojé* fenomenológica como la había concebido Husserl (es decir, la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo para superar la actitud natural y dar paso a la duda filosófica), a una *epojé* del hombre en la actitud natural, basada en su observación de que lo que éste suspende es la duda acerca de la existencia del mundo natural, como un presupuesto básico para asimilar lo que le rodea y le es dado —tanto lo natural, como lo social—, desde lo cual construye sus tipificaciones.

En el caso de los niveles diferenciados de conocimiento y de las realidades múltiples, el sujeto agrupa sistemáticamente los diferentes ámbitos finitos de sentido de esos estratos, según su cercanía o lejanía de la realidad de la vida cotidiana que son su arquetipo y punto de partida, poniendo los presupuestos de ésta entre paréntesis para aceptar esas otras cuasi-realidades. Schutz se refiere en este punto a la dificultad que

¹⁰² *Ibid.*, p. 217.

presenta la descripción —oral o escrita— de esos otros ámbitos a través del lenguaje que es utilizado en la vida cotidiana. Así, “la terminología científica, por ejemplo, es un recurso especial para superar, dentro de su limitado campo, la dificultad esbozada”.¹⁰³

Como he ido señalando, para Schutz el conocimiento científico y la ciencia en sí son una manera de acercamiento al mundo, una forma de relación, un estilo de cognición, un lenguaje, así como un sistema de significatividades basado en la construcción tipificada de modelos ideales. Para él, la ciencia social debe ser un contexto objetivo de significado, construido a partir de los contextos subjetivos de significado y referido a ellos. Hasta donde puede verse, conservando la postura de Weber sobre este asunto, Schutz trata de resolver la paradoja subjetividad-objetividad, señalando que la manera de obtener objetividad radica en comprender al hombre en su vida social cotidiana no como un sujeto individual con una conciencia única sino como un tipo ideal personal sin duración o espontaneidad; dentro de un tiempo objetivo, impersonal y anónimo, que nadie ha vivenciado ni nunca podrá vivenciar. Es un proceso metodológico en el que se construyen modelos típicos-ideales de los contextos subjetivos de significado que empiezan a reemplazarse en forma sucesiva y gradual por una serie de contextos de mayor objetividad.¹⁰⁴ El aporte de Schutz radica en que los tipos ideales se conciben postulando ciertos motivos como fijos e invariables, y que éstos se construyen remitiéndose a dos clases de experiencia previa, una empírica (derivada de los sentidos) y otra eidética (derivada de la introvisión esencial). El modo de construcción puede ser la abstracción, la generalización o la formalización, atendiendo al principio de la adecuación al significado que se busca.¹⁰⁵

Con relación a los problemas específicos y los métodos propios de cada ciencia social, señala que éstas pueden clasificarse en dos, respecto del contexto subjetivo de significado:

Primero pueden ser *teorías puras de la forma* del mundo social, que se ocupan de la constitución de las relaciones y pautas sociales, de las objetividades-acto y de los

¹⁰³ *Ibid.*, p. 218.

¹⁰⁴ A. Schutz, *Fenomenología de mundo social*, p. 269.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 271.

2. Capítulo Académico

El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría *saberes de integración*, desde la teoría de Alfred Schutz

Ana María del Pilar Martínez Hernández

*A la entrañable memoria de mi amiga y maestra,
la doctora Libertad Menéndez, quien me
introdujo en el pensamiento de Alfred Schutz*

Ningún hombre es una isla, algo completo en sí mismo; cada hombre es una pieza del continente, una parte del todo.

John DONNE
Meditación XVII

De la compleja y fascinante teoría sobre la realidad social desarrollada por el filósofo austriaco Alfred Schutz,¹¹³ son múltiples los conceptos que pueden ser retomados para abundar en la fundamentación de las categorías *saberes de integración* y *saberes socialmente productivos*, mismas que se han venido abordando con amplitud y profundidad en el seminario teórico Saberes Socialmente Productivos, Educación e Integración de la Diversidad.¹¹⁴

¹¹³ Alfred Schutz nació en Viena el año de 1899, siendo hijo único de una familia judía de clase media alta. Tuvo una esmerada educación que combinó con estudios de música, una de sus grandes pasiones a lo largo de su vida. Después de combatir en la Primera Guerra Mundial recibió su doctorado en filosofía con especialidad en derecho internacional, en la Universidad de su ciudad natal. Al tiempo que empezó una carrera como asesor en diversas instituciones financieras, participó en diversos círculos de estudio donde profundizó en el conocimiento de la obra y las ideas de la sociología interpretativa de Max Weber. A partir de sus cuestionamientos a las ideas de este autor, buscó en la filosofía de Henri Bergson, de manera inicial, y, posteriormente, en la fenomenología de Edmund Husserl, los fundamentos de su propia obra, los que desarrolló en el libro *La fenomenología del mundo social*, el cual apareció en 1932. Tras la anexión nazi de Austria en 1938, Schutz emigró con su familia a París y después a Nueva York, ciudad a la que llegó en 1939 y donde, además de continuar su trabajo como asesor financiero, fue invitado como profesor de sociología y filosofía en la New School for Social Research. En Estados Unidos publicó varios ensayos y preparaba la publicación de un segundo libro cuando murió prematuramente en 1959.

¹¹⁴ Este seminario forma parte del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), el cual en los últimos años ha trabajado en el proyecto *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México*, cuya temática de investigación se ha centrado en las

Con esta finalidad, me propongo analizar diversos conceptos de la sociología fenomenológica o del mundo de la vida desarrollada por Alfred Schutz; entre los que interesan para nuestros fines están los siguientes: mundo de la vida, intersubjetividad, distribución social del conocimiento, ámbitos espacio-temporales de la relación social y pauta cultural de la vida grupal, entre otros. Doy paso, en una primera etapa, a un intento de explicación de éstos, para, posteriormente, tratar de fundamentar su aplicabilidad a los saberes de integración.

I.

El objeto de la sociología fenomenológica de Schutz se centra en el estudio del modo en que los seres humanos constituyen y significan el *mundo de la vida cotidiana* (o *Lebenswelt*), en el cual las personas actúan con la *actitud natural*, siguiendo pautas de acción socialmente determinadas. Así, establece una visión dialéctica entre el sujeto y el mundo social, el cual se considera, por principio, existente y compartido por todos quienes vivimos e interactuamos en él; es, por ende, un mundo intersubjetivo que podemos conocer e interpretar.

Tratemos de caracterizar el modo en que el adulto alerta contempla el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana, en cuyo interior y sobre el cual actúa como un hombre entre sus semejantes. Ese mundo existía antes de nacer nosotros, y era experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora es ofrecido a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano.¹¹⁵

Este esquema de referencia o *acervo de conocimiento a mano* se estructura con base en tipificaciones que transferimos hacia objetos o situaciones similares o que son percibidos como del mismo tipo. Si bien como sujetos este acervo funciona individualmente, las tipificaciones buscan tener validez general, con el fin de definir

experiencias educativas de las comunidades judías de México y Argentina, así como de otras minorías migrantes.

¹¹⁵ Alfred Schutz, *El problema de la realidad social*, pp. 38-39.

nuestras acciones futuras. Con ello buscamos marcos de interpretación de “las acciones de nuestros semejantes, en términos de tipos de cursos de acción y de tipos personales, incluso establecemos autotipificaciones para entendernos con los otros sujetos, sin olvidar que todas las tipificaciones del pensamiento de sentido común forman parte de la *Lebenswelt* sociocultural e histórica”.¹¹⁶

Mi acervo de conocimiento a mano conforma una compilación cuya base fundamental radica en mi experiencia de actos previamente efectuados. El término acción designa la conducta humana concebida de antemano por el actor y que está basada en un proyecto preconcebido; acto es el resultado del proceso de la acción en curso, es decir, la acción cumplida. La proyección de la acción se funda en el conocimiento a mano de que dispongo, ya que requiero imaginar en tiempo futuro el estado de cosas que producirá mi acto, una vez que haya sido realizado.¹¹⁷

Requiero, asimismo, identificar la relación entre proyecto y motivo. De este último distingo dos tipos: el *motivo-para*, es decir, el objetivo a lograr a través de la acción emprendida, previamente imaginado en el proyecto, y el *motivo-porque*, esto es, el fundamento del proyecto mismo, basado en la experiencia. El actor que proyecta un curso de acción tiene en vista, de manera inicial, únicamente el *motivo-para*. Sólo cuando reflexiona sobre su acto puede aprehender retrospectivamente, el *motivo-porque*, pero entonces “el actor ya no actúa; es un observador de sí mismo”.¹¹⁸ A su vez, el espectador que mira el acto puede comprender el *motivo-porque*, no así el *motivo-para*.

Las tipificaciones que abarcan el acervo de conocimiento a mano surgen de una estructura social; de hecho, como se ha dicho, el conocimiento tiene origen social, está socialmente distribuido e informado, pero su expresión individual depende de la situación que ocupa el actor en el mundo social, que tiene dimensiones particulares de proximidad en el espacio y el tiempo, y de intimidad y anonimia. Más bien, depende de la apreciación subjetiva que el actor posee de su situación en el mundo social. El sujeto se ubica en éste desde un “centro” que parte de su posición física espacial y de su presente temporal.

¹¹⁶ María Carmen López Sáenz, *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social*, p. 197.

¹¹⁷ A. Schutz, *op. cit.*, p. 49.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 51.

Desde ahí, determina el aspecto central y los aspectos marginales, y, de modo análogo a como lo haría un cartógrafo, traza su sistema de coordenadas en la matriz social. “El lugar que mi cuerpo ocupa dentro del mundo, mi Aquí actual, es el punto de partida desde el cual me oriento en el espacio... Y de modo similar, mi Ahora actual es el origen de todas las perspectivas temporales según las cuales organizo los sucesos dentro del mundo”.¹¹⁹

Remarco, el espacio y el tiempo objetivos —externos—, no son la base de las tipificaciones de ubicación espacial y temporal utilizadas por los seres humanos en la vida diaria, sino que nuestro ser en el mundo reside en un espacio y tiempo subjetivos, sedimentados y estructurados de manera exclusiva; de ahí que Natanson afirme: “Adelante y atrás, al lado, cerca y lejos, encima y debajo, aquí o allá: todo esto se hace inteligible merced a mi ubicación [física] en el mundo. Por otra parte, las perspectivas temporales de ahora y entonces, antes y después, pronto o no tan pronto se articulan sobre mi ubicación temporal”.¹²⁰

No obstante, el actor está enraizado en la realidad intersubjetiva del mundo de la vida cotidiana, ya que somos seres humanos en interacción con seres humanos, buscamos comprender a los otros y ser comprendidos por ellos. Así, nuestro conocimiento es intersubjetivo y puede ser puesto en común, dados ciertos supuestos: 1) la reciprocidad de perspectivas, en la que presupongo la existencia de semejantes inteligentes que pueden conocer los objetos del mundo, tal como lo hago yo;¹²¹ 2) el origen social del conocimiento, ya que éste en su mayoría nos ha sido transmitido por el endogrupo, a través del medio por excelencia que es el lenguaje, y 3) El conocimiento se distribuye socialmente y se estructura en zonas de claridad y precisión jerarquizadas, de acuerdo con un sistema de relevancias prevaleciente y biográficamente determinado.¹²²

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 149.

¹²⁰ Maurice Natanson, “Introducción”, en A. Schutz, *op. cit.*, p. 18.

¹²¹ Si bien la apropiación de los objetos siempre está determinada por la situación biográfica individual, en este sentido Schutz habla de dos mecanismos de idealización, utilizados para realizar la reciprocidad de perspectivas: una idealización de la *intercambiabilidad de los puntos de vista*, que consiste en el supuesto de que si cambio mi lugar con mi semejante, él verá las cosas con la misma tipicidad con que yo las observo y viceversa; y de la *idealización de la congruencia del sistema de significatividades*, en la que presupongo que las diferencias biográficas entre yo y mi semejante no son significativas, sino que tipificamos los objetos o acciones de manera empíricamente idéntica, para fines prácticos. A. Schutz, *op. cit.*, p. 42.

¹²² *Ibid.*, pp. 42-45.

Es esta concepción la que brinda el marco de referencia para hablar de las relaciones con otros, sean éstos *nosotros* o *ellos*. Entra entonces en juego la dimensión espacio-temporal de la interacción social:

Existen con referencia a mí, en mi momento biográfico actual, *contemporáneos*, con quienes puedo establecer un intercambio de acción y reacción; *predecesores*, sobre los cuales no puedo actuar, pero cuyas acciones pasadas y su resultado están abiertas a mi interpretación, y pueden influir sobre mis acciones; y *sucesores*, de quienes ninguna experiencia es posible, pero hacia los cuales puedo orientar mis acciones en una anticipación más o menos vacía. Todas estas relaciones muestran las múltiples formas de intimidad y anonimia, familiaridad y ajenidad, intensidad y extensión.¹²³

En la teoría de Schutz, predecesores, contemporáneos y sucesores se convierten en tipos ideales, entendidos éstos como esquemas generales que presentan las acciones como típicas, es decir, determinadas y predecibles, para dividir el mundo social en tres sectores diferenciados por su proximidad y para definir diferentes tipos de conocimiento social. El punto de partida es la conciencia del actor social de que existieron predecesores que han muerto, pero que vivieron antes que él; de que *existen* otros que viven con él ahora, sus contemporáneos, y de que otros vivirán en el mundo tras su muerte: los sucesores.

De estos últimos no nos ocuparemos en este trabajo, baste decir que su mundo (*Folgewelt*) está totalmente indeterminado y, por ende, los tipos ideales de que disponemos no nos son útiles para visualizarlo o comprenderlo. En sentido opuesto, el mundo de mis predecesores (*Vorwelt*) está definitivamente completo y acabado; no puedo entablar con ellos relaciones sociales recíprocas. Puedo tener una experiencia mediada por un congénere o contemporáneo de aquél, pero será de manera indirecta, en forma alterada y marcada con el sello de la pretericidad.¹²⁴ Puedo, asimismo, interpretar los signos y símbolos heredados por dichos predecesores y buscar su influencia en la orientación del comportamiento social presente, a partir de su legado histórico-cultural, a través de distintas fuentes. Sin embargo, el mundo de los predecesores, por definición, ha

¹²³ *Ibid.*, pp. 45-46.

¹²⁴ A. Schutz, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, p. 235.

transcurrido y terminado, no tiene ningún horizonte abierto hacia el futuro. Nunca influyo sobre mis predecesores, no obstante, puedo afirmar que mi acción está influida por ellos.

La relación que se establece con los predecesores es siempre unilateral, salvo en el caso en que puede darse una interacción recíproca entre mí mismo y uno de mis predecesores, como es el caso en que él legara una indicación expresa para mi comportamiento actual (el caso de una herencia condicionada, por ejemplo), situación en la que él actúa sobre mí y yo respondo hacia su acto.

El contemporáneo de un predecesor puede actuar como mediador entre ese mundo y el presente inmediato de mi mundo y el de mis contemporáneos, estableciéndose entonces un puente de transición continua, si bien marcado por la pretericidad, lejos de mi experiencia presente, aun cuando yo aprehenda aquellas experiencias de las que soy escucha como si fueran mi propia experiencia social pasada, y que aquéllas estén matizadas por el grado de concreción de sus propias vivencias y por el contexto subjetivo de interpretación actual de la persona que me habla de ellas.

También puedo llegar a conocer el mundo de mis predecesores “por medio de registros y monumentos, que tienen el estatus de signos, con independencia de si mis predecesores los destinaban a ser signos para la posteridad o meramente para sus contemporáneos”.¹²⁵

Al aproximarme a esos signos, sé que éstos tuvieron un autor con sus propios pensamientos y vivencias, que se expresan a través de ellos; al realizar esta aproximación:

Debo proyectarme hacia atrás en el tiempo e imaginarme presente mientras ese predecesor hablaba o escribía... cuando leo un documento histórico puedo imaginarme cara a cara con su autor y aprender cosas de él acerca de sus contemporáneos... [Sin embargo,] mi mundo de predecesores es, en toda su extensión, el mundo de otras personas y no el mío. Por supuesto, contiene dentro de sí muchos niveles de experiencia social... y en este sentido se parece a mi mundo de contemporáneos. También se asemeja en el sentido de que la gente que está en él me es conocida por medio de tipos ideales.¹²⁶

¹²⁵ *Ibid.*, p. 237.

¹²⁶ *Ibid.*, pp. 237-238.

Hay otra diferencia importante, nuestros predecesores vivieron en un ambiente radicalmente distinto, ajeno a lo que Schutz denomina *civilización contemporánea*. No obstante, cualquier experiencia acerca de los predecesores está abierta a nuestra interpretación, en función de las características de la “experiencia humana en general”. Al respecto, Schutz afirma lo siguiente:

Según dice Schiller: “La uniformidad y la unidad inmutables de las leyes de la naturaleza y de la mente humana... constituyen la razón por la cual hechos muy remotos vuelven a suceder hoy, aunque en diferentes circunstancias, y la razón por la cual los hechos más recientes pueden arrojar luz sobre los tiempos prehistóricos”. Lo que Schiller llama aquí, en el lenguaje de su tiempo, la unidad inmutable de la mente humana, puede interpretarse como la esencia de la experiencia humana como tal, algo que necesariamente trasciende no sólo nuestro mundo social contemporáneo, sino también toda la civilización de nuestro tiempo.¹²⁷

Para concluir con el apartado referente al mundo de los predecesores, podemos apuntar la concepción de la historia de Schutz, quien afirma lo siguiente:

La corriente de la historia contiene sucesos anónimos y sucesos homogéneos que se repiten. No obstante, todos los sucesos históricos *pueden* ser reducidos a genuinas experiencias de otros hombres, experiencias que se produjeron en la duración de la vida consciente individual de semejantes y contemporáneos y que se refieren a ella... De una generación a la siguiente cambiaron los individuos participantes... los semejantes se convirtieron en predecesores: en cierto sentido, existe una continua relación Nosotros desde los albores de la humanidad hasta hoy. Los individuos concretos de la relación se suceden, las experiencias concretas cambian, pero la relación se mantiene. Esta visión [concibe a] la historia como un proceso provisto de sentido para quienes toman parte en ella. El punto de partida de la interpretación histórica puede ser el contexto objetivo de sentido de los sucesos terminados, de las acciones realizadas, pero puede ser también el contexto subjetivo de sentido de un Nosotros en el cual estaba ubicado cada suceso.¹²⁸

Regresemos ahora a hablar del mundo de los contemporáneos (*Mitwelt*), ese mundo natural y sociocultural que aceptamos que ya existía antes de nuestro nacimiento y que nos es heredado por nuestros predecesores (con sus tipificaciones, herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, reglas e instituciones) para experimentarlo, modificarlo e interpretarlo por medio de nuestras acciones; no obstante lo cual es un

¹²⁷ *Ibid.*, p. 238.

¹²⁸ A. Schutz, *Estudios sobre teoría social. Escritos II*, pp. 67-68.

mundo inexorable que constriñe nuestros actos, ya que los actores y la estructura social se influyen recíprocamente.

Schutz afirma: “He nacido en un mundo social preorganizado que me sobrevivirá, un mundo compartido desde el exterior con semejantes organizados en grupo”.¹²⁹ Paradójicamente, cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica y determinada por su situación biográfica, ya que:

Nacer en el mundo significa, ante todo, nacer de progenitores que nos son exclusivos, ser criados por adultos que constituyen los elementos conductores de *nuestro* fragmento de experiencia, [nuestro] periodo formativo... transcurre de manera única. Cada persona, además, sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos. De tal modo, la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona construya en el curso de su experiencia concreta.¹³⁰

Mucha de esta historia individual, biográficamente determinada, depende de la interacción con nuestros contemporáneos. Con ellos establecemos diversas formas de relación: tenemos contemporáneos *asociados*, a quienes conocemos y con quienes interactuamos directamente, dando lugar a relaciones *cara-a-cara* o *relaciones-nosotros* (*Umwelt*). Con aquellos contemporáneos con quienes no interaccionamos directamente y de quienes no tenemos un conocimiento directo, mantenemos relaciones anónimas (*Mitwelt*) o *relaciones-ellos*.

La relación social original y básica es la relación *cara-a-cara*, ya que es con nuestros asociados con los que establecemos una relación de carácter e intensidad únicos, con quienes se ve implicada una influencia biográfica mutua dado el alto grado de intimidad con el que se participa con el otro. La *relación-nosotros* es sumamente personal e inmediata, en ella los actores pueden penetrar en la conciencia del otro, de tal manera que además de conocer sus *motivos-porque* y sus *motivos-para*, puedo revisar, comprobar

¹²⁹ A. Schutz, *El problema de la realidad social*, p. 229.

¹³⁰ M. Natanson, “Introducción”, en A. Schutz, *op. cit.*, p. 17.

y reformular mis tipificaciones acerca del otro (mi *alter ego*), dándoles mayor validez a dichas tipificaciones.

Es en el curso de *relaciones-nosotros* en donde los actores aprenden las tipificaciones que les permiten sobrevivir socialmente. En ese terreno sociocultural las personas ponen a prueba diferentes líneas de acción con los otros, y de la respuesta que obtienen de éstos conservan o desechan aquéllas que les son útiles. Asimismo, es en el terreno de las *relaciones-nosotros* en el que los actores prueban y modifican sus concepciones acerca de los otros, ya que suponen que éstos poseen pensamientos del mismo orden que los suyos. Al establecer una *relación-nosotros* determinada, confirman a través del trato la validez de esta presunción; las expresiones faciales, los movimientos, las palabras y las acciones de los otros pueden llevarle a revisar su concepción de los procesos de pensamiento de los otros y a modificar su respuesta sobre la base de la nueva imagen que les arroja lo que los otros expresan.

Así, a través de un proceso indirecto, los actores modifican sus acciones con la expectativa de que este cambio conseguirá respuestas adecuadas. Desarrollamos entonces lo que Schutz denomina *recetas*,¹³¹ mismas que guiarán el curso de acciones futuras. Destaca el hecho de que las personas no suelen reflexionar sobre lo que ellas o los otros hacen, salvo cuando se topan con problemas, pensamientos y acciones inadecuados, lo que los obliga a abandonar las *recetas* y a crear nuevas pautas de pensamiento o acción que resulten aceptadas.

Mientras en el *Umwelt* las personas coexisten en el mismo tiempo y espacio, en el *Mitwelt* las relaciones *cara-a-cara* son imposibles, en ese mundo se establecen *relaciones-ellos*. Es este aspecto del mundo social en el que las personas tratan sólo con *personas tipo* o con grandes estructuras sociales y no con actores reales. No obstante, existe una transición gradual desde el mundo de las *relaciones-nosotros* hasta el mundo de *relaciones-ellos*, transición que se constituye a medida que las personas se alejan unas de otras.

¹³¹ Véanse al respecto los ensayos de Alfred Schutz titulados “El forastero. Ensayo de psicología social” y “La vuelta al hogar”, en A. Schutz, *Estudios sobre teoría social. Ensayos II*.

El llamado *Mitwelt* constituye un mundo estratificado, con niveles establecidos de acuerdo con el grado de anonimato que se establece en la relación. En esta escala, de menos a más anónimo, ubicamos a actores con los que nos encontramos *cara-a-cara* en el pasado (mi hermano ausente), a actores con los que nos “encontramos” a través de otros (el amigo de mi hermano, del que él me cuenta pero yo no conozco); a aquellos a los que vamos a conocer; a los que conocemos no individualmente sino por sus posiciones o roles (el cartero y el cajero del banco, por ejemplo); a colectividades de las que conocemos sus funciones pero no a los individuos (el Senado, la Academia de Ciencias); a colectividades anónimas de las que no conoceremos nunca a las personas que las conforman (es el caso de la Mafia y otras organizaciones delictivas); las estructuras sociales objetivas de significado, creadas por contemporáneos anónimos (tal como las reglas de la gramática española dictadas por la Real Academia de la Lengua), y, por último, las creaciones físicas realizadas por una persona a quien jamás conocimos o conoceremos (el caso de una obra maestra en un museo).

En este tipo de relaciones nuestros esquemas típicos de conocimiento usados para definir a otros actores no pueden ser modificados a través de la interacción —como en la relación *cara-a-cara*—, ya que las acciones o los pensamientos de los sujetos se encuentran fuera de nuestro alcance.

Como puede verse, el mundo social o mundo de la vida cotidiana es aquel en el que nuestros predecesores han jugado un papel decisivo, y en el que los sujetos, desde nuestra situación biográficamente determinada, interactuamos y aprehendemos el mundo en lo individual pero igualmente en lo colectivo, a partir de la creación, puesta a prueba, revisión y adecuación continua de nuestros esquemas de conocimiento a mano. De este modo se desarrolla la *pauta cultural de la vida grupal*, categoría con la que Schutz designa “todas las valoraciones, instituciones y sistemas de orientación y guía peculiares (tales como usos y costumbres, leyes, hábitos, etiquetas y modas) que... caracterizan a todo grupo social en un momento determinado de su historia —cuando no lo constituyen”.¹³²

¹³² A. Schutz, *Estudios sobre teoría social*, p. 96.

Conforme el actor adquiere la pauta cultural de su grupo, organiza este conocimiento de acuerdo con la significatividad que aquél otorga a sus acciones. La jerarquía que el sujeto da a este conocimiento puede variar a lo largo del tiempo, de acuerdo con sus intereses. Este conocimiento que no es homogéneo, coherente, claro o congruente, no obstante:

Adquiere para los miembros del endogrupo la apariencia de una coherencia, claridad y congruencia *suficientes* como para ofrecer a cualquiera una probabilidad razonable de comprender y ser comprendido. Todo miembro nacido o educado dentro del grupo acepta el esquema estandarizado ya elaborado de la pauta cultural recibida de sus antepasados, maestros y autoridades como una guía indiscutida e indiscutible en todas las situaciones que se dan normalmente dentro del mundo social.¹³³

La pauta cultural que nos brinda es un conocimiento basado en un *sistema de recetas* verificado y disponible, suficiente para la concepción natural del mundo, que funciona, además, como esquema de interpretación del mismo. De este modo se crea un pensar habitual cuya validez se basa en ciertos supuestos básicos: que la vida seguirá siendo la misma que hasta ahora y, por tanto, las experiencias anteriores bastarán para dominar las situaciones futuras; que podemos confiar en el conocimiento recibido de nuestros padres, maestros, tradiciones, hábitos, etcétera, aunque no comprendamos su origen y su significado real; que en el curso ordinario de las cosas basta con saber *algo* acerca de su tipo o estilo general; que los esquemas de interpretación y expresión, así como los supuestos básicos mencionados, son colectivos e igualmente aceptados y aplicados por nuestros semejantes.¹³⁴

Cuando en la vida cotidiana alguno de estos supuestos no se confirma, se produce una crisis, que interrumpe la corriente del hábito y origina condiciones modificadas de significatividades.

Schutz ejemplifica a través de dos situaciones extremas esta crisis de significado de la pauta cultural: una es la del que regresa al hogar después de alejarse de él; otra es el caso

¹³³ *Ibid.*, p. 98.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 99.

del forastero-migrante-exilado, que se inserta en un mundo de pautas culturales diferenciadas a aquel de su origen.

En el caso de quien vuelve a casa,¹³⁵ Schutz considera la situación del que se ha ausentado del “hogar” y regresa después de un tiempo —corto o largo— para quedarse, por ejemplo, el ex combatiente, el viajero que regresa del extranjero, el emigrante que se reintegra a su grupo y el trabajador que prosperó en otro sitio y regresa a su ciudad natal, entre otros casos. La pregunta inicial se refiere a ¿qué es el hogar? La respuesta tentativa es “el lugar de donde provengo y adonde quiero retornar”; pero por lugar no sólo se entiende el lugar físico, sino éste y lo que representa; decir hogar es referirse a una connotación simbólica, emocionalmente evocativa. “El hogar significa una cosa para quien nunca lo ha abandonado, otra para quien habita lejos de él, y otra para el que retorna”.¹³⁶ Para comprender en su profundidad este contexto de significado Schutz expresa:

La vida en el hogar equivale a una vida en grupos primarios actuales o potenciales... [significa] compartir con otros un sector del espacio y el tiempo —que incluye objetos circundantes como fines y medios posibles—, e intereses basados en un sistema de significatividades subyacentes y más o menos homogéneo; significa, además, que los participantes en una relación primaria se experimentan unos a otros como personalidades singulares en un presente vívido, al seguir el despliegue de su pensamiento como un suceso en curso y compartir, por ende, sus anticipaciones del futuro en forma de planes, esperanzas o ansiedades; significa, por último, que cada uno de ellos tiene la posibilidad de restablecer la relación Nosotros, si es interrumpida, y continuarla como si no se hubiera producido ninguna intermitencia. Para cada copartícipe, la vida del Otro pasa a ser, de tal modo, una parte de su propia autobiografía, un elemento de su historia personal. Lo que es, lo que llegó a ser y lo que será son codeterminados por su participación en las múltiples relaciones primarias actuales o potenciales vigentes en el grupo del hogar.¹³⁷

Así, la fuerza de esa relación íntima y compenetrada se pierde cuando uno de los integrantes del hogar se separa de éste. La falta de proximidad es reemplazada con recuerdos que conservan únicamente una imagen fija y pretérita de la vida en el hogar y de aquéllos de quienes se alejó al momento de su partida. La comunidad tiempo-espacio se ve interrumpida y se aleja la posibilidad de la comunicación fluida cara-a-cara, con lo

¹³⁵ Véase A. Schutz. “La vuelta al hogar”, en *Ensayos sobre teoría social*, pp. 108-119.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 110.

¹³⁷ *Ibid.*, pp. 112-113.

cual la relación pierde intimidad y claridad. El cambio de ambiente hace que ambos atribuyan importancia a cosas diferentes y reevalúen de manera distinta las viejas experiencias. En la vida de cada copartícipe han surgido nuevas experiencias que son inaccesibles para el otro, por ende, el sistema de significatividades, jerarquías e intimidad se transforma.

Sin embargo, este conjunto de procesos se experimenta de manera diversa por el ausente y por el grupo que permanece en el hogar, ya que este último continúa su vida cotidiana en el esquema habitual, que no es estático, pero cambia sistémicamente, por lo que sigue siendo una fuente de pautas para que sus integrantes se desempeñen en la vida cotidiana.

El ausente, por su lado, tiene la ventaja de conocer el estilo de su hogar y puede imaginar la vida de sus integrantes, basándose en su experiencia previa de ellos y en las tipificaciones que ha construido, sin poder contrastar éstas empíricamente; en cambio, los miembros del endogrupo no tienen parámetros para imaginar lo que está viviendo el ausente, cuya experiencia es individual y singular. Se da entonces una discrepancia entre la importancia que el ausente da a sus experiencias y el valor que los miembros del grupo le atribuyen a éstas, creándose una verdadera dificultad en el restablecimiento de la relación-nosotros.

Aunque la discrepancia no perdure, la total solución de este problema seguirá siendo un ideal irrealizable... el problema que aquí se plantea es nada menos que el de la irreversibilidad del tiempo interior... El mero hecho de que envejezcamos, de que nuevas experiencias surjan de modo continuo dentro de nuestra corriente de pensamiento, de que experiencias anteriores reciban permanentemente significados interpretativos adicionales a la luz de esas nuevas experiencias que han modificado, en mayor o menor grado, nuestro estado de ánimo, todas estas características básicas de nuestra vida mental impiden que lo mismo se repita. Al ser recurrente, lo recurrente ya no es más lo mismo. Aunque se procure y anhele la repetición, lo que pertenece al pasado nunca puede ser reinstaurado en otro presente exactamente tal como era antes.¹³⁸

Así, el ausente se convierte en un extraño, al menos durante un breve tiempo, puesto que el hogar al que retorna no es en modo alguno el que dejó y añoraba en su ausencia. Al

¹³⁸ *Ibid.*, pp. 115-116.

mismo tiempo, el que vuelve al hogar no es el mismo hombre que lo abandonó, ni para él ni para aquellos que esperan su retorno. En cierta medida, dice Schutz, el que vuelve al hogar ha experimentado el “fruto mágico de lo extraño, ya sea dulce o amargo”.¹³⁹

Ha de señalarse algo que puede resultar sumamente interesante para su discusión, que se refiere al despliegue de características de la personalidad del ausente en su nuevo ambiente desconocidas y distintas a aquellos roles o estereotipos que desempeña en su ámbito habitual, así como a la adquisición de nuevos saberes que portara consigo a su retorno. Lo cual le lleva a una nueva perspectiva de sí mismo y de su potencial. No obstante, ocurrirá que el grupo puede o no aprovechar esta nueva dimensión del sujeto a su regreso y abrirle nuevos espacios de desempeño o marginarlo a su rol habitual. Por otra parte, no existe garantía de que las funciones sociales que han dado resultado dentro de un sistema puedan ser transplantadas y dar los mismos resultados en otro sistema de vida social.

En cuanto al caso del forastero que se dispone a integrarse en un grupo que no es ni ha sido el suyo, Schutz plantea una serie de presupuestos básicos con respecto a la relación entre el individuo y el endogrupo.

La crisis de sentido es más evidente y extrema en este caso, ya que el forastero sabe que se encontrará en un mundo no familiar, organizado de manera diferente a aquel del que proviene, para el cual sus pautas culturales son inútiles para actuar en ese nuevo entorno, y para comprenderlo cuestiona todo lo que ve, cuando a los miembros del grupo al que busca incorporarse todo les es incuestionable:

Para él, la pauta cultural de dicho grupo no tiene la autoridad de un sistema verificado de recetas... porque no comparte la tradición histórica vívida en la cual se ha formado... La cultura del grupo al que se incorpora tiene su historia peculiar, que incluso le es accesible. Pero nunca ha sido parte integrante de su biografía, como la historia de su grupo de origen. Para cada uno, sólo las formas de vida de sus padres y abuelos pasan a ser elementos de su vida propia. *Los sepulcros y los recuerdos no pueden ser transferidos ni conquistados.* El forastero aborda al otro grupo como un recién llegado, en el verdadero sentido del término. A lo sumo puede estar dispuesto a compartir el presente y el futuro con el grupo al que se incorpora, en experiencias vívidas e inmediatas; pero

¹³⁹ *Ibid.*, p. 117.

en todas las circunstancias permanecerá excluido de tales experiencias de su pasado. Desde el punto de vista del grupo al que se incorpora, *él es un hombre sin historia*.¹⁴⁰

Al buscar integrarse al grupo, el forastero tendrá que alejarse de su pensar habitual, luchando, además, con la concepción que porta sobre la pauta cultural del grupo al que llega. Tendrá que poner “entre paréntesis” esta concepción para aspirar a ser partícipe en el grupo; en otro sentido, tendrá que dejar de pensar en la pauta cultural de éste, para empezar a dominarla a través de acciones sociales.

Hay que entender, dice Schutz, que la nueva pauta cultural adquiere “un carácter ambiental: su lejanía se transforma en proximidad; sus esquemas vacíos son ocupados por experiencias vívidas; sus contenidos anónimos se transforman en situaciones sociales definidas; *sus tipologías ya elaboradas se desintegran*.”¹⁴¹

Esta desintegración de tipologías afecta tanto a las de su pauta cultural original como a las de su valoración sobre el nuevo grupo, ya que éstas no le permiten orientarse en el nuevo ambiente social. El paso de un esquema cultural a otro no es simple; por el contrario, hay que entender que cada esquema considera al miembro del endogrupo como el centro, desde el cual se contempla y articula el mundo circundante y se trazan las coordenadas de la matriz social; el extraño no tiene un estatus como miembro del grupo, carece de un punto de partida para orientarse, es un caso limítrofe, o simplemente se encuentra situado fuera del territorio del grupo, lo que le provoca una “dislocación de sus perfiles de significatividad”.¹⁴²

Sólo después de reunir cierto conocimiento acerca del endogrupo, el forastero empezará a desarrollar un sistema de esquemas de interpretación y expresión, acorde con las claves de actuación interna. Schutz ejemplifica este proceso a través del aprendizaje de un nuevo idioma, ya que es similar al tránsito entre la comprensión pasiva de la lengua hacia el dominio activo de la misma que permite concretar los propios actos y pensamientos.¹⁴³ El mismo camino ocurrirá en la apropiación de otras categorías de la

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 100. El subrayado es mío.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 101. El subrayado es mío.

¹⁴² *Ibid.*, p. 102.

¹⁴³ Sin embargo, Schutz dirá que el lenguaje está rodeado por elementos pasados y futuros del universo del discurso al que pertenecen y que le circunda un halo de valores emocionales e implicaciones irracionales,

pauta cultural: usos y costumbres, reglas y moda, entre otras, las cuales en su conjunto le permitirán construir nuevas “recetas” culturales, que le ayuden a desarrollar actitudes típicas para el endogrupo. Para el forastero, este proceso es, además de un campo de aventura, una situación problemática permanente y un continuo tema de investigación que no se agotan.

A lo largo de este continuo, el forastero manifiesta lo que el grupo considera dos actitudes básicas: la objetividad y la dudosa lealtad. La primera se origina en la necesidad de adquirir un pleno conocimiento y dominio de la pauta cultural hacia la que orienta su aprendizaje, la cual lleva a cabo de modo penetrante, percibiendo las inconsistencias del esquema cultural abordado. También se basa en “su amarga experiencia de los límites del ‘pensar habitual’, la cual le ha enseñado que un hombre puede perder su *status*, las reglas que lo guían y hasta su historia, y que la manera normal de vida está siempre mucho menos garantizada de lo que parece”.¹⁴⁴ Ahora bien, esta objetividad, desde la visión del grupo, es catalogada como una actitud crítica exacerbada, que se percibe con hostilidad y como ingratitud, dando pie al segundo punto.

La percepción del grupo de una falta de lealtad por parte del forastero “se origina en el asombro de los miembros del endogrupo al comprobar que el forastero no acepta la totalidad de su pauta cultural como la forma natural y apropiada de vida y como la mejor de todas las soluciones posibles para cualquier problema”,¹⁴⁵ lo cual ocurre especialmente en casos en que el forastero no puede o no quiere sustituir totalmente la pauta cultural de su grupo de origen por la del nuevo, con lo que continúa siendo un hombre marginal, una especie de híbrido cultural.

Como puede verse, la adaptación e integración del recién llegado al endogrupo es un proceso continuo de indagación y asimilación de la pauta cultural, hasta que ésta pasa a ser propia, con lo cual se convierte en una forma de vida; para ese momento, el forastero ya no es un forastero.

que reflejan la historia del grupo lingüístico, por lo que difícilmente un forastero llega a dominar por completo el idioma. Cf. *Ibid.*, p. 103.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 106.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 107.

Para concluir, sobre estos casos extremos planteados por Schutz, quisiera llamar la atención sobre el hecho de la importancia que tiene para el grupo definir los límites de sí mismo, ya que a partir de ellos se traza el sistema de aceptación-rechazo de los sujetos individuales en el grupo social y de éste para con otras colectividades. Recuérdese que detrás de esta concepción etnocentrista —que concibe al grupo como el centro de todo—, los demás grupos son clasificados y calificados con respecto al primero. El grupo “se considera como un *cosmion*, un pequeño cosmos, iluminado desde adentro y que requiere símbolos que vinculen su orden con el del gran cosmos”.¹⁴⁶ Es esta delimitación la que nos brinda el aquí y ahora para trazar nuestras coordenadas en la matriz social, nuestra pertenencia o extranjería. Para ello, el endogrupo crea un mito central como esquema de autointerpretación y de su relación con el mundo, de la que derivan las ideas que le rigen. Es obvio que un exogrupo no acepta estas supuestas “verdades” evidentes, ni las tradiciones que se derivan de ellas.

Es claro que la interpretación que un endogrupo y un exogrupo dan de sí mismo y del otro da pie a los prejuicios e ideología, que, por un lado, legitiman un sentido de identidad y pertenencia, así como una resistencia hacia la crítica exterior, y, por otro, demarcan lo que es ajeno y debe ser contemplado con aversión, antipatía, odio o temor. Asimismo, esta mirada mutua puede conducir a diversas actitudes del endogrupo hacia el exogrupo: puede aferrarse a su modo de vida y tratar de modificar la actitud de este último, mediante un proceso educativo o a través de la persuasión por medio de propaganda adecuada. O bien puede tratar de adaptar su modo de pensar al del exogrupo, aceptando al menos en parte el esquema de significatividades de éste. Es posible también que se aísle o ataque al exogrupo.

Una consecuencia secundaria podría ser que los miembros del endogrupo más abiertos encabecen una actitud de mutua comprensión, lo que puede ocasionar que se les acuse de traidores o desleales por parte de los partidarios del etnocentrismo extremo, lo cual vuelve a producir un cambio en la autointerpretación del grupo social.¹⁴⁷

¹⁴⁶ A. Schutz, “La igualdad y la estructura del mundo social”, en *ibid.*, p. 226.

¹⁴⁷ *Ibid.*, pp. 228-229.

II.

A partir del enunciado que se ha hecho de algunos conceptos de la teoría de Alfred Schutz, me referiré ahora a su posible aplicación en las categorías *saberes de integración* y *saberes socialmente productivos*.

Como se ha expuesto en diversos documentos,¹⁴⁸ los *saberes socialmente productivos* son aquellos que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, cambiando su *habitus* y enriqueciendo a su vez el capital cultural de la comunidad o de la sociedad.

Mientras que los *saberes de integración* son conocimientos, en tanto representaciones y prácticas, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y que crean, producen y recrean trama social en condiciones históricas específicas. Estos saberes son dadores y receptores de subjetividad y de identidad. Se producen y recrean en la experiencia, en las instituciones y son transmitidos por la educación, en diversas instituciones y a través de variados mecanismos de orden social.

Partiendo de estos enunciados, desde mi perspectiva, la teoría de Schutz puede aportar a la construcción del *corpus* teórico que se ha venido desarrollando en el Seminario APPEAL, dada la naturaleza intersubjetiva y en permanente construcción del conocimiento acerca del mundo de la vida cotidiana. Éste, específicamente, resulta ser ese ámbito de cultivo del saber social, producido por un grupo cultural específico, en un tiempo y un espacio determinados.

El supuesto de Schutz según el cual las personas captan la conciencia de otras, mientras viven dentro de sus propios flujos de conciencia individual, en el entramado del colectivo grupal; el dar por supuesta la pauta cultural de la vida grupal, como el conjunto de valoraciones, instituciones y sistemas de orientación, en continuo movimiento y recreación, sin duda alguna hace referencia a ese proceso de construcción y articulación de saberes socialmente productivos y de integración.

¹⁴⁸ Véanse Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano, dir., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, y Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton, "Saberes de integración. Apertura y articulación conceptual", en M. Gómez Sollano et al., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina* (en prensa).

El pensar el mundo de la vida cotidiana como un producto histórico en el que portamos nuestra herencia cultural y nuestras tradiciones, nos permite entender la tensión permanente y constructiva entre generaciones de un mismo endogrupo, al igual que comprender el choque entre aquellos saberes que porta un grupo migrante y la pauta cultural del grupo que lo recibe. Proceso este último que en apariencia sitúa sólo al inmigrante en una situación de crisis y de adaptación, pero que, sin embargo, tenemos que comprender como un proceso de crisis mutua, generado por el encuentro con esos patrones distintos de los mitos creacionales, las ideas y pensamientos en torno a su legitimidad, y la serie de actos que generan el individuo y el grupo local. Para muestra, basta mirar a nuestro alrededor y ver como los pueblos europeos, de ancestral civilización, se encuentran en una profunda crisis de identidad y de ruptura con sus valores al enfrentarse al Otro, a los Otros, en los procesos de migración que están caracterizando a nuestro mundo, en el tiempo actual. Cabe preguntar ¿quién sufre el proceso de integración?

Me atrevo a añadir a la postura de Schutz algo que he venido infiriendo de las exposiciones en torno a diversos grupos de migrantes en el Seminario: la capacidad de adaptación e integración de un migrante a un nuevo grupo cultural es parte del contenido y la actitud aprendidos dentro de la pauta cultural de su grupo originario, y es llevado por éste como parte de su pasado y de su biografía.

Igualmente podemos preguntarnos ¿qué papel está llamada a jugar la educación, en todas sus variantes: formal, no formal e informal, así como el entramado de instituciones sociales que parecen no poder dar respuesta a las demandas que los actores sociales se ven obligados a vivir en estos tiempos aciagos, abandonados a sus propios recursos, a sus propias biografías y a sus pautas culturales. La respuesta puede encontrarse, igualmente, en los esquemas de contenido abierto y flexible hacia lo diverso, tanto como en los esquemas pedagógicos que se usan para la transmisión y el aprendizaje de éstos.

En fin, un estudio amplio y con mayor profundidad de la teoría de Alfred Schutz podría, desde mi perspectiva, clarificar muchas de estas reflexiones que ahora sólo quedan apuntadas.

3. Valoración crítica del Informe Académico

La naturaleza misma de este informe impide establecer conclusiones en sentido estricto; considero más pertinente anotar algunas reflexiones a las que me ha llevado el estudio de la teoría de Alfred Schutz, cuya riqueza no se agota con lo que he expuesto y cuyas aplicaciones teóricas en el ámbito de la pedagogía y del proyecto mismo quedan abiertas.

Sobre este último, su plan de trabajo y su campo temático tampoco pueden considerarse cerrados. El informe da cuenta de un periodo del mismo, pero justo en el momento en que estoy terminando este trabajo se ha iniciado una nueva etapa de discusión de los diversos artículos que integran el libro *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*. Sin lugar a dudas, la temática y las posibilidades de la investigación presentan un horizonte abierto de posibilidades.

Como producto social, el proyecto también tiene historia, y ha de reconocerse que desde posturas poco ortodoxas, por caminos diferentes, identificando nuevos “objetos” pedagógicos, en APPEAL inicialmente y en el subproyecto ahora, se ha buscado recuperar e investigar en torno a alternativas pedagógicas reales; no sólo por las problemáticas que se abordan sino desde una mirada multidisciplinaria y plurimetodológica. A lo largo de los años se ha conformado un acervo que ha permitido integrar una amplia gama de experiencias educativas, con diversidad de enfoques, rescatando nuevas formas de hacer pedagogía. Por eso resulta que la línea de investigación del subproyecto es innovadora, particularmente para el contexto pedagógico, en el que suelen abordarse problemas y seguirse esquemas de investigación extremadamente convencionales y, en ocasiones, meramente descriptivos. Así, en la investigación se han ido desarrollando categorías y conceptos que han contribuido a crear nuevos saberes, desde una perspectiva multidisciplinaria, que además de permitir alcanzar los objetivos y las metas planteadas ha abierto nuevas y variadas interrogantes alrededor del campo de estudio.

Ha posibilitado, igualmente, la creación y articulación de una red de especialistas, que se encontraban trabajando de manera aislada y paralela en campos de interés común; a su vez, ello ha propiciado la creación de un fondo documental especializado, la generación

de materiales ex profeso y la publicación de obras en las que se reconstruyen, comparan e integran tramas de historia, teoría social y pedagógica, tanto de individuos como de grupos e instituciones.

La investigación ha permitido de este modo un quehacer heurístico analítico y reflexivo, que se interroga permanente y cíclicamente sobre el objeto de indagación, sobre la forma de abordarlo y sobre las dimensiones desde donde puede focalizarse en cada nueva etapa, transgrediendo las barreras disciplinarias y metodológicas que puedan limitar una nueva mirada, con la convicción de que lo pedagógico sea el eje convocante y aglutinador.

Sobre el autor seleccionado y su obra, como ya apunté en alguna parte de este informe, conocí la teoría de Alfred Schutz gracias a Libertad Menéndez, quien interesada sobre la disputa en torno a los paradigmas de la investigación educativa decidió estudiar el ideográfico-cualitativo. Para su mente analítica, resultaba impensable abordar un asunto de modo descontextualizado sin referirse a su genealogía; de ese modo inició una larga etapa en el seminario de investigación que dirigía en el posgrado en Pedagogía, en la que se analizaron diversos autores, escuelas y corrientes de pensamiento en torno a la metodología cualitativa, y, por consiguiente, llegamos a la teoría schutziana.

Cuando en el Seminario de Formación e Investigación se planteó la posibilidad de aportar desde distintas visiones teóricas y disciplinarias categorías que aportaran a la consolidación de aquellas conceptualizaciones que han sido eje para el subproyecto, pensé que la teoría de Schutz podía servir a este propósito. La posibilidad de revisar los fundamentos de ésta y profundizar en ella me ha permitido visualizar los aportes al tema de investigación y, en general, su potencialidad para llegar a una mayor comprensión del fenómeno educativo. Estoy cierta que esta re-visión de la teoría de Schutz, aquí y ahora, con la experiencia y la acumulación de otros saberes sedimentados, me ha permitido descubrir en ella una perspectiva jamás vislumbrada hace años.

Considero no equivocarme en esta apreciación; de hecho, espero haber logrado evidenciar la cercana relación entre los saberes socialmente productivos y los saberes de integración con diversas categorías de la sociología fenomenológica de Schutz, ya que la

comprensión e interpretación del mundo de la vida social conlleva necesariamente una dimensión educativa, plena de complejidad y de tensiones. Creo, igualmente, que la teoría de Schutz y las derivaciones metodológicas que para el análisis social se derivan de ella podrían dar paso a nuevos paradigmas en torno a la educación y a la pedagogía.

La concepción schutziana de la dinámica del mundo de la vida cotidiana apunta, sin nombrarla, a una dimensión pedagógica subyacente, desde la perspectiva de la transmisión intergeneracional de las pautas culturales de un grupo; así, la educación en las diversas formas que ésta asume está presente en su discurso; considérense, entre muchos otros temas, a modo de ejemplo, el peso del mundo de los predecesores, la intersubjetividad contrastada entre consociados, el proceso de construcción de conocimiento, así como su carácter histórico y social, la distribución del mismo, la asignación de significado y la creación de esquemas que de manera directa o a través de instituciones transmitimos para dotar de identidad y sentido de pertenencia a los integrantes del grupo, como temas portadores de una compleja dimensión pedagógica.

En cuanto a la relación con los saberes socialmente productivos y los saberes de integración resultan paradigmáticos los estudios de Schutz sobre el conflicto del forastero y del que vuelve a casa, para comprender y fundamentar ideas tan actuales y necesarias como educar para la tolerancia y para el respeto a la diversidad, entre muchos otros tópicos.

Por último, quiero referirme a mi condición biográfica en el contexto de lo antes señalado. Empiezo por preguntar ¿qué conforma a una persona?, ¿su experiencia, su memoria, su biografía? Desde mi participación en la investigación y desde mi revisión de la teoría de Schutz he reflexionado sobre mi propia historia. La personal e íntima de la familia y los afectos; las determinantes que me llevaron a estudiar pedagogía; la oportunidad de hacerlo y quedarme a trabajar en la UNAM; la revisión de mi trayectoria profesional desde mi ingreso como ayudante de profesor hasta llegar a más de treinta años de docencia, y la variedad de tareas y responsabilidades que he desarrollado. Podría hablar de los espacios de desempeño: el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Pedagogía, el Seminario de Pedagogía Universitaria, la

Secretaría de Planeación de la UNAM y el Programa Universitario de Estudios de Género; podría referirme a las personas decisivas: Libertad Menéndez, Enrique Moreno y de los Arcos, Collin White, Juliana González, Graciela Hierro, Clara Carpy y Marcela Gómez, entre muchos otros.

Si me comparo con aquella que asistía a las conferencias públicas por un interés personal en el tema, con la que ha participado por varios años en el Seminario de Formación e Investigación, puedo percibir mi transformación. Destaco de mi incorporación a este espacio la experiencia de observar y ser partícipe en un espacio colectivo e interdisciplinario, en el que el pensamiento se cuestiona, se genera, se nutre y se recrea... en ese ciclo inagotable que posibilita la generación de conocimiento a partir de la puesta en marcha de la creatividad humana, con la libertad excepcional que caracteriza a la UNAM. Este espacio es una demostración viva de saberes socialmente productivos y de saberes de integración.

Mi mirada actual después de incorporarme al proyecto se da con una conciencia alerta hacia quienes y hacia lo que me rodea. Descubro la trama compleja que constituye lo propio; ha cambiado mi concepción del país, de su historia, de la diversidad que lo constituye. He descubierto, con sorpresa y en momentos con horror, la historia oculta, en la que se invisibiliza a los otros, la que es racista e intolerante. Me he tenido que preguntar ¿qué significa para mí, después de esta experiencia, pensar a México, replantear mi idea de México?, ¿quiénes en el país han permitido la incorporación de otros?, ¿en qué momento?, ¿cómo se ve al otro, cómo se le recibe?, ¿se le exige incorporarse a nuestra pauta cultural, o bien se le deja en libertad?, ¿se valora lo que él porta, se le acepta con reservas o con los brazos abiertos?, ¿se actúa del mismo modo con todos los migrantes?, ¿los distintos estratos sociales actúan igual?, ¿quién acepta y quién rechaza? A su vez, la comunidad migrante ¿cómo ve al país, a su sociedad, a su cultura?, ¿la respetan o la desprecian?, ¿se consideran sólo de paso?, ¿qué papel juegan la edad, la raza, la etnia, el sexo o la religión en estos procesos? La lista de preguntas puede parecer infinita, las certezas son pocas; lo que he aprendido es una parte mínima respecto de la

complejidad del todo. Tengo la certeza de que no me alcanzará lo que me queda de vida para responder a todo aquello sobre lo que me cuestiono.

No por ello ha sido menos valioso comprender la profunda riqueza étnica, cultural y educativa que los diversos grupos migrantes han traído consigo y con la que han enriquecido a este país, portador él mismo de una cultura ancestral en términos de saberes sociales. He podido constatar, gracias a los especialistas, cómo se produce la trama social, económica, histórica, cultural y pedagógica; me he visto obligada a revisar mis propias concepciones de modo constante. He visto de manera directa lo que es un proceso interdisciplinario, cómo se nutre un campo de las posturas epistemológicas, metodológicas y estratégicas de otras disciplinas sociales, que desde su propia lógica de construcción del conocimiento incorporan nuevos parámetros de diverso orden al tema de estudio. La variedad de perspectivas me ha permitido romper con nociones preconcebidas.

Constato que lo pedagógico atraviesa prácticamente cualquier acción humana. Confirmando la necesidad de replantear la investigación sobre los espacios educativos, las relaciones y vínculos que se construyen entre los sujetos de la educación. Dimensiono la magnitud de la tarea pendiente para impulsar a la pedagogía.

Finalmente, aludiendo al título de la obra de Puiggrós y Gagliano, sé que ha sido un privilegio participar en esta pequeña fábrica de conocimiento.

Bibliografía consultada

- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Trad. de Silvia Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu, 1986. 233 pp.
- BOTTOMORE, Tom y Robert Nisbet, comps., *Historia del análisis sociológico*. Trad. de Leandro Wolfson y otros. Buenos Aires, Amorrortu, 2001. 797 pp. (Biblioteca de Sociología)
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela *et al.*, *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*. México, UNAM, DGAPA-PAPIIT-FFYL, 2008. (En prensa.)
- LÓPEZ SÁENZ, María Carmen, *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1994. 339 pp.
- MARDONES, J. M. y N. Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, Anthropos, 1991. 416 pp. (Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales, 1)
- MARTÍN ALGARRA, Manuel, *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1993. 276 pp.
- PUIGGRÓS, Adriana y Rafael Gagliano, dir., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 2004.
- RITZER, George, *Teoría sociológica clásica*. 3a. ed. Trad. de María Teresa Casado Rodríguez. Madrid, Mc Graw Hill, 2001. 660 pp.
- SCHUTZ, Alfred, *El problema de la realidad social*. Compilado por Maurice Natanson. Trad. de Néstor Míguez. Buenos Aires, Amorrortu, 1974. 327 pp.
- SCHUTZ, Alfred, *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Compilado por Arvid Brodersen. Trad. de Néstor Míguez. Buenos Aires, Amorrortu, 2003. 273 pp.
- SCHUTZ, Alfred, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Introd. de George Walsh. Trad. de Eduardo J. Prieto. Buenos Aires, Paidós, 1967. 277 pp. (Biblioteca de Psicología Social y Sociología, 56)
- SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*. Trad. de Néstor Míguez. Buenos Aires, Amorrortu, 2003. 315 pp.

Fuentes consultadas

Libros

- ALEXANDER, Jeffrey C., *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*. Trad. de Carlos Gardini. Barcelona, Gedisa, 2000. 315 pp.
- BELAVAL, Yvon, dir., *La filosofía en el siglo XIX*. Trad. de Eduardo Bustos y otros. México, Siglo XXI, 1979. 485 pp. (Historia de la Filosofía Siglo XXI, 8)
- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Trad. de Silvia Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu, 1986. 233 pp.
- BERGSON, Henri, *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Trad. de Juan Miguel Palacios. Salamanca, Sígueme, 1999. 166 pp. (Hermeneia, 45)
- BOTTOMORE, Tom y Robert Nisbet, comps., *Historia del análisis sociológico*. Trad. de Leandro Wolfson y otros. Buenos Aires, Amorrortu, 2001. 797 pp. (Biblioteca de Sociología)
- DA PORTA, Eva y Daniel Saur, *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Centro de Estudios Avanzados, 1999. 166 pp.
- DILTHEY, Wilhelm, *Historia de la filosofía*. 2a. ed. Trad. y pról. de Eugenio Imaz. México, FCE, 2007. 273 pp. (Breviarios, 50)
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*. México, UNAM, DGAPA-PAPIIT, FFYL, 2008. (En prensa.)
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein, coords., *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*. México, UNAM, DGAPA-PAPIIT, FFYL, 2008. (En prensa.)
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas*. México, UNAM, DGAPA-PAPIIT, FFYL, 2007. 311 pp. (Cuaderno de Formación, II)
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportaciones al debate*. México, UNAM, DGAPA-PAPIIT, FFYL, 2006. 207 pp. (Cuaderno de Formación, I)

- HIRSCHBERGER, Johannes, *Breve historia de la filosofía*. Trad. de Alejandro Ross. Barcelona, Herder, 2004. 328 pp.
- HIRSCHBERGER, Johannes, *Historia de la filosofía II. Edad moderna, edad contemporánea*. 15a. ed. Trad. de Luis Martínez Gómez. Barcelona, Herder, 2000. 598 pp.
- HUSSERL, Edmund, *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*. Presentación, trad. y notas de Antonio Zirión. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1988. 103 pp. (Cuadernos, 48)
- LÓPEZ SÁENZ, María Carmen, *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1994. 339 pp.
- MARDONES, J. M. y N. Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, Antrophos, 1991. 416 pp. (Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales, 1)
- MARTÍN ALGARRA, Manuel, *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1993. 276 pp.
- NAÑEZ, Demetrio, comp., *Bergson*. Estudio de J. Benrubí. Buenos Aires, Sudamericana, 1942. 223 pp. (Breviarios del Pensamiento Filosófico)
- REALE, Giovanni y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo tercero: Del romanticismo hasta hoy*. 3a. ed. Trad. de Juan Andrés Iglesias. Barcelona, Herder, 1988. 1015 pp.
- RITZER, George, *Teoría sociológica clásica*. 3a. ed. Trad. de María Teresa Casado Rodríguez. Madrid, Mc Graw Hill, 2001. 660 pp.
- SCHUTZ, Alfred, *El problema de la realidad social*. Ed. e introd. de Maurice Natanson. Pról. de H. L. van Breda. Trad. de Néstor Míguez. Rev. de Ariel Bignami. Buenos Aires, Amorrortu, 1974. 327 pp.
- SCHUTZ, Alfred, *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Ed. e introd. de Arvid Brodersen. Trad. de Néstor Míguez. Rev. de Ariel Bignami. Buenos Aires, Amorrortu, 2003. 273 pp.
- SCHUTZ, Alfred, *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Introd. de George Walsh. Trad. de Eduardo J. Prieto. Buenos Aires, Paidós, [s. a.], 277 pp. (Biblioteca de Psicología Social y Sociología, 56)

SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*. Trad. de Néstor Míguez. Rev. de Ariel Bignami. Buenos Aires, Amorrortu, 2003. 315 pp.

SCHWARTZ, Howard y Jerry Jacobs, *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Trad. de Carlos Villegas García. México, Trillas, 1984. 558 pp.

WEBER, Max, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. 2a. ed. Trad. de José Medina Echavarría y otros. México, FCE, 1964. 1237 pp. (Sección de Obras de Sociología).

Hemerografía

“Acuerdo por el que se crea el Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas”, en *Gaceta UNAM*, núm. 3,823, 15 de agosto de 2005, p. 24.

“Acuerdo por el que se crea la Unidad de Apoyo a la Investigación en Facultades y Escuelas”, en *Gaceta UNAM*, núm. 3,823, 15 de agosto de 2005, p. 25.

CHAVARRÍA, Rosa María, “Programa de investigación para escuelas y facultades”, en *Gaceta UNAM*, núm. 3,803, 28 de abril de 2005, pp. 1, 8 y 9.

KURRILD-KLITGAARD, Peter, “The Viennese Connection. Alfred Schutz and the Austrian School”, en *The Quarterly Journal of Austrian Economics*, vol. 6, núm. 2, verano de 2003, pp. 35-67.

Documentos

BÉJAR, R. y G. Gutiérrez, coords., *Macroproyecto 4. Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI. Relación de subproyectos*. México, UNAM, FCPYS, FFYL, 2005. 8 pp.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Subproyecto 27. Protocolo de investigación. Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México (a partir del estudio de comunidades y experiencias concretas). Anexo 1. Seminario de Formación. Macroproyecto 4. Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI*. México, APPEAL / UNAM, DGAPA-PAPIIT, FFYL, [s. f.]. (Archivo del Programa APPEAL-México).

GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Subproyecto 27. Protocolo de investigación. Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México (a partir del estudio de comunidades y experiencias concretas)*.

Macroproyecto 4. Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI. México, APPEAL / UNAM, DGAPA-PAPIIT, FFYL, [s. f.]. (Archivo del Programa APPEAL-México).

Secretaría de Desarrollo Institucional. Unidad de Coordinación y Apoyo a la Investigación en Facultades y Escuelas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Facultad de Filosofía y Letras, *Macroproyecto Diversidad, Cultura Nacional y Democracia en los Tiempos de la Globalización: las Humanidades y las Ciencias Sociales Frente a los Desafíos del Siglo XXI.* México, UNAM, FCPYS, FFYL, 7 de diciembre de 2005, 1 p. (Tríptico informativo)

Tesis

PÉREZ ORNELAS, María Isabel, *La integración educativa. Delimitación inicial a partir de la experiencia de la comunidad judía de México.* México, UNAM, 2008. 85 pp.

Fuentes electrónicas

“Alfred Schutz”, en *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. <<http://www.iep.utm.edu/s/schutz.htm>> [fecha de consulta: 24 de junio de 2008].

“Alfred Schutz: filósofo de las ciencias sociales en el siglo XX”, en <www.phenomenologycenter.org/schutzscriptspanish.htm> [fecha de consulta: 21 de abril de 2008].

GIROLA, Lidia, “Alfred Schutz y la pérdida de la inocencia en el análisis sociológico”, en <www.difusioncultural,uammx/revista/junio2000/girola.html> [fecha de consulta: 21 de abril de 2008].

“La fenomenología de Alfred Schutz y la teoría del significado”, en <sociolorock.blogspot.com./2005/09/la-fenomenologia-de-alfred-schutz-y-la.html> [fecha de consulta: 21 de abril de 2008].

LEAL RIQUELME, Rubén, “La sociología interpretativa de Alfred Schutz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo”, en <www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-2012006000200012&script=sci_arttext> [fecha de consulta: 21 de abril de 2008].