

Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela

The Concept of Value and the Practice of Valuation. An Exhumation of the Value Theory to Reflect upon Inequality and Difference in Relation to School

Ángel DÍAZ DE RADA

Departamento de Antropología Social y Cultural.UNED
adiaz@fsf.uned.es

Recibido: 28 de septiembre de 2006

Aceptado: 15 de diciembre de 2006

Resumen

Este ensayo examina el concepto antropológico de valor a la luz de un conjunto de textos clásicos. Al comparar el tratamiento que se ha hecho del concepto de valor en la tradición de estudios en antropología social y cultural con el uso habitual de esta palabra en los medios pedagógicos, se pone de relieve la necesidad de adoptar una visión holística de concepto. Este examen es particularmente relevante para comprender los elementos a tener en cuenta al reflexionar sobre el campo de los valores en la denominada “educación para la ciudadanía”. Aquí se ofrece una definición concisa del concepto de valor. Además, la trama de este texto se construye con dos argumentos fundamentales. Por una parte, una teoría del valor orientada por el saber acumulado en antropología social y cultural, es en realidad una teoría del espacio de las relaciones sociales. Por otra parte, es imposible construir un modelo de educación moral para la ciudadanía en la escuela sin tener en cuenta que la propuesta de los valores morales debe seguirse de un cuidadoso examen del ejercicio que la propia escuela practica sobre un campo local de valor.

Palabras clave: valores, educación moral, educación para la ciudadanía

Abstract

This essay examines the anthropological concept of value in the light of a set of classic texts. In comparing the treatment of this concept within the tradition of studies in social and cultural an-

thropology with the frequent usage it has had in the field of educational studies, the need for a holistic view of the concept comes to light. This examination is particularly relevant to understanding the elements to pay attention to when we think about the field of values in so-called “education for citizenship”. A concise definition of the concept of value will be proposed in this essay. In addition, the plot of this text is built with two main arguments. On the one hand, a theory of value oriented by the accumulated knowledge in social and cultural anthropology is actually a theory of the space of social relationships. On the other hand, is impossible to build a model of moral school education for citizenship without considering that such a proposal of moral values must be followed by a thorough examination of the operations that the school itself puts into practice on a local field of value.

Key-Words: values, moral education, education for citizenship.

SUMARIO: 1. Exhumación. 2. Una definición inicial. 3. El problema fundamental de la reducción declarativa del valor. 4. Indeterminación. 5. El campo del valor. 6. Etnografía. 7. Las acciones de la escuela sobre el campo del valor. 8. La vida social concreta es el único anclaje útil para una teoría del valor. 9. El déficit ético. 10. La opacidad de los valores. 11. Referencias bibliográficas.

Un concepto es una palabra a la que se ha conferido un significado preciso. El término *valor* exige urgentemente un intento de proporcionar una definición precisa...
Clyde Kluckhohn *et al.*, 1951.

1. Exhumación

En los últimos meses, prácticamente en los últimos días, asistimos al último debate de moda en nuestro sistema escolar: la importancia de la “educación para la ciudadanía”, asentada sobre el viejo problema de la “educación en valores”. Las reflexiones que propongo aquí no son, sin embargo, el resultado de una puesta al día, una práctica que, a su vez, está de moda entre los estimadores de la “calidad” de la investigación. Lo que propongo aquí es hacer una exhumación de antiguas ideas, formuladas hace tiempo con enorme claridad, y sin embargo obstinadamente ignoradas en el campo de la investigación escolar.

En una reseña bibliográfica relativamente reciente, Chris Hann glosaba cuatro contribuciones de los años noventa en antropología económica que, a su juicio, comparten un “tema común principal”: el concepto de *valor* (Hann, 2001: 23). El propio Hann dudaba en su reseña de que este concepto sea de tanta utilidad como se predica. Aquí haré un esfuerzo de aclaración del concepto de valor, aunque yo también tengo mis dudas acerca de su utilidad. De lo que sí estoy seguro es de su absoluta inutilidad cuando se apela a él, como se hace frecuentemente en el campo escolar, pasando por alto decenas de años de historia.

A pesar de lo que puede sugerir el subtítulo de este ensayo, no hay una teoría del valor –afortunadamente, en ciencias sociales no hay una única teoría de nada–. En este texto ofreceré un esquema holístico del concepto de valor como consecuencia de la exhumación de algunos restos mortales, pondré de manifiesto las reducciones del concepto de valor en el campo escolar, y criticaré las habituales aproximaciones al problema de la “educación en valores” en una parte del campo pedagógico¹.

2. Una definición inicial

Inmediatamente ilustraré el principal problema que afecta al concepto de valor, particularmente en el campo escolar, aunque no solamente: su *reducción* a expresiones declarativas de preferencia del tipo: “me gustaría ganar mucho dinero”, “debemos trabajar por la paz y la democracia”, “la escuela no debe imponer autoritariamente los valores”, etcétera. Esta visión reduccionista está tan presente que puede sorprender la siguiente afirmación, que sostendré consistentemente en este ensayo: estas proposiciones *no* son valores; al menos no lo son, si tenemos en cuenta la investigación realizada por los científicos sociales que aquí citaré prolijamente.

Un valor no es sólo, ni fundamentalmente, una declaración proposicional de preferencia subjetiva expresada verbalmente, aunque una teoría compleja del valor puede ayudarnos mucho a comprender esta clase de proposiciones. Para evitar esa definición espuria, sugiero que la música es un modelo mucho mejor que el lenguaje verbal a la hora de comprender lo que se encierra en el concepto de valor. Un valor es, fundamentalmente, una *relación diferencial*², como lo es el valor tonal entre las notas de una escala, o el valor tímbrico entre los instrumentos de una orquesta. Do y Sol no son nada ni valen nada en sí mismos, su existencia depende de la relación que mantienen entre sí en una escala concreta; es decir en un sistema de relaciones que funciona como un código. Éste es un buen modelo para comenzar nuestro recorrido.

Louis Dumont dijo lo mismo, jugando con las manos, en un ensayo clásico, del que parece que algunos expertos en valores no han oído hablar:

¹ Las profesoras Elena Achilli y Silvana Campanini, en un ejercicio de autocritica, me indicaron que enfocar a las ciencias de la educación como único objeto de mis ataques es inadecuado, pues en lo fundamental los rasgos que aquí identificaré como reduccionistas aparecen también con frecuencia entre los antropólogos sociales. Asumo la decisión final de mantener la intención retórica de este texto, advertido como estoy de este defecto.

² Ruth Finnegan (2001) nos ha dado un hermoso ensayo para iniciarse en la relación entre las formas musicales y las complejas vinculaciones entre sujetos sociales en la vida urbana.

Derecha e izquierda, al mantener una relación diferente con respecto al cuerpo (una relación derecha y una relación izquierda, por así decirlo) son diferentes en sí mismas. (No son dos entidades idénticas situadas en distintos sitios, como muy bien nos indica nuestra experiencia sensible). Como partes diferentes de un todo, derecha e izquierda difieren tanto en valor como en naturaleza... (Dumont, 1987: 254)³.

Treinta años antes, en 1951, Clyde Kluckhohn había ofrecido una definición del concepto de valor que, a pesar de las apariencias, es consistente también con la crítica de cualquier aproximación que lo reduzca a una declaración verbal:

Un valor es una concepción de lo deseable, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye sobre la selección de los modos, medios y fines de la acción (Kluckhohn, 1951: 395).

Esta definición contiene algunos elementos que, con la distancia de los años, podrían mejorarse: por ejemplo, se trata de una visión claramente *centrada* –egocentrada o centrada en “un grupo”–, y este rasgo puede perjudicar a una adecuada comprensión holística del conjunto de relaciones a tener en cuenta cuando se analiza un campo de valor concreto. Además, puede ser malentendida en los términos de una reducción cognitiva, al utilizarse en ella la palabra clave “concepción”. Consciente de este problema, Kluckhohn dedicó algunos párrafos de su artículo a aclarar qué se quiere decir ahí con “concepción” (395-397). Volveré más adelante sobre estos detalles. Sin embargo, esa definición de Kluckhohn contiene algunos aspectos que conviene retener: el valor no tiene por qué ser explícito –es decir, que no se agota en las declaraciones verbales–; el valor incide en la acción –y como veremos más adelante es, él mismo, incomprensible fuera de la acción social–; el valor exige una definición de lo *deseable*, no sólo de lo deseado. Y, finalmente, como explica Kluckhohn en una líneas adicionales, la noción de valor ha de tomar, como fundamento, a las nociones de relación y posición: “Esta definición toma a la cultura, al grupo, y a la *relación* del individuo con la cultura y a la *posición* en su grupo como puntos primarios de partida”. (Kluckhohn, 1951: 395. La cursiva es mía).

Relación y posición, conjuntamente, constituyen un espacio de poder entre sujetos sociales, en los términos descritos por Pierre Bourdieu (ver por

³ Una visión del concepto de holismo de Dumont, del que es deudor este planteamiento relacional puede encontrarse en Díaz de Rada, 2003: 247 y ss. Para una crítica de la noción de sistema integrado implicada en las ideas de Dumont, véase Sprenger, 2004.

ejemplo, 1988b). Hablar de valor es sencillamente imposible sin tener en cuenta un modelo de ese espacio. Aquí concluye, sólo aparentemente y para los fines de este ensayo, el modelo musical. Porque, aunque un valor es siempre una relación diferencial, un diferencial que se aprecia, *prima facie*, en un orden sensible de la experiencia, para comprender específicamente un espacio social de valores, necesitamos además un modelo que permita comprender cómo esos diferenciales, en principio neutros, se convierten en asimetrías socialmente consensuadas. En este marco de interpretación, no hay pues posibilidad alguna de entender el concepto de valor sin una referencia expresa a un concepto del que disponemos desde antiguo: *economía política*. Como ha escrito Gregory: “Los valores son esas cadenas invisibles que vinculan las relaciones entre las cosas con las relaciones entre la gente”. (Gregory, 1997: 12, citado en Hann, 2001: 20).

Y más abajo, trayendo consigo una tradición que se remonta a Marx y sus antecesores: “El valor es una expresión de una relación antagónica de poder entre personas histórica, geográfica y antropológicamente localizadas”. (Opus cit., 1997; 33. Citado en Hann, 2001: 20).

Así es como empezamos: el valor es una relación diferencial entre sujetos sociales concretos y localizados, que se traduce en asimetría por referencia a un espacio social de poder, y que se expresa por medio de múltiples vehículos en la práctica social, entre ellos, el lenguaje verbal.

3. El problema fundamental de la reducción declarativa del valor

El valor es, pues, un concepto teórico que usamos para dar cuenta del material empírico que aporta la indagación en las relaciones sociales. Ese material empírico está formado por expresiones de agentes sociales. Algunas de esas expresiones son proposiciones lingüísticas del tipo “Me gustaría ganar mucho dinero”. Algunas de esas expresiones *no son* proposiciones lingüísticas de ese tipo –por ejemplo, el acto que consiste en llevar una ropa determinada a un aula escolar–. Ambos tipos de expresiones, sin embargo, son igualmente importantes para estudiar el campo de valores de una escuela o sociedad concreta. Y, como veremos, el segundo tipo de expresiones es mucho más importante, analíticamente, que el primero. El problema fundamental que aqueja a la discusión sobre la “educación en valores” es el de la reducción declarativa del concepto de valor, que es epistemológicamente una forma más de reduccionismo.

El cuadro 1 ofrece un ejemplo destacado de esta forma de reduccionismo. Ronald Inglehart pide aquí a un conjunto de individuos, tomados de uno en uno, que expresen explícitamente su preferencia por determinados juicios verbales. Luego sitúa a esos individuos en un conjunto de variables y calcula la correlación estadística entre sus preferencias explícitas y esas variables –nivel de renta, país de procedencia, etcétera–. Esta investigación es reduccionista, y por tanto es incorrecta. Esto no quiere decir que esas expresiones lingüísticas sean

Cuadro 1. Un ejemplo de reducción declarativa del valor

[Texto literal tomado de Ronald Inglehart (1991: 136-137)]

[...]

Esta batería más amplia incluía los cuatro puntos del índice original de prioridades en los valores, pero éste se complementó con ocho metas adicionales. Se preguntaron las siguientes cuestiones: “En estos días se habla mucho de cuáles deberían ser las metas de este país durante los próximos diez años (tarjeta del encuestado A). En esta tarjeta se han compilado algunas de las metas a las que distintas personas darían una máxima prioridad. ¿Podría usted decir, por favor, cuál de todas éstas es la que considera más importante?”

TARJETA A:

- A) Mantener una tasa de crecimiento económico alta.
- B) Asegurarse de que este país posee poderosas fuerzas de defensa.
- C) Intentar que la gente tenga posibilidades de intervenir en la forma en que se deciden las cosas en el trabajo y en sus comunidades.
- D) Intentar embellecer nuestras ciudades y campos.

¿Y cuál sería la siguiente más importante?

TARJETA B: Si usted tuviera que elegir, ¿cuál de los puntos de esta tarjeta diría usted que es más deseable?

- E) Mantener el orden en la nación.
- F) Dar a la gente mayor participación en las decisiones gubernamentales de importancia.
- G) Luchar contra el alza de precios.
- H) Proteger la libertad de expresión.

¿Y cuál sería su segunda elección?

- I) Mantener una economía estable.
- J) Progresar hacia una sociedad menos impersonal, hacia una sociedad más humana.
- K) La lucha contra el crimen.
- L) Progresar hacia una sociedad en la que las ideas sean más importantes que el dinero.

[...]

completamente indiferentes para la comprensión del campo de valores en cuestión; pueden ser pertinentes y útiles de algún modo. Pero ese material empírico es sencillamente tan incompleto que resulta inadecuado, a falta de una indagación en las relaciones que esos sujetos mantienen entre sí en su vida práctica.

Este modo de proceder de Inglehart, que considero aquí paradigmático de la reducción declarativa del valor, ofrece además un fondo teórico plagado de inconsistencias que conviene examinar someramente. Al trabajar con “los valores”, Inglehart se basa en una incomprensible disociación entre “los factores culturales” y “las variables económicas”, como si los procesos económicos no fueran procesos culturales. Así empieza Inglehart su influyente libro *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*, del que están tomados estos ejemplos:

Es necesario reajustar el equilibrio en el análisis social. Desde finales de los sesenta, la forma de análisis dominante ha sido la de los modelos de acción racional basados en variables económicas, dejando de lado factores culturales de un modo muy poco realista (Inglehart, 1991: 1).

Como antropólogo social, celebro que un prestigioso sociólogo positivista se acuerde de “los factores culturales”, pero no si es a costa de implicar que la economía y la cultura son cosa de dos negociados diferentes. Gracias a Inglehart, entre muchos otros, el estudio de “los valores” se circunscribe al campo de “la cultura”, que en una reducción inexplicable acaba por presentarse como el campo de “las ideas”. Aquí insistiré en que ningún análisis medianamente sensato del valor puede reducirlo a una “idea”, tal y como habitualmente se interpreta esta palabra por medio del sentido común que opone el “espíritu” a la “materia”. El procedimiento analítico de Inglehart ofrece muy pocos elementos para comprender en qué consiste esa confusa ontología de “lo material” y “lo ideal” (ver Godelier, 1990), pero como en definitiva se trata de un supuesto irreflexivamente asumido por nuestro sentido común, para qué se va a molestar en aclararlo:

Parece evidente –escribe– que existe una distinción básica entre “necesidades materiales”, como el mantenimiento físico y la seguridad y “necesidades no fisiológicas”, como la estima, la autoexpresión y la satisfacción estética (Opus cit.: 62).

O sea que a Inglehart le parece evidente que adquirir un *Rembrandt* en una subasta de Nueva York no tiene nada que ver con “necesidades materiales”, y que la “satisfacción estética” no es materia de “necesidades fisiológicas”.

¿No hace falta algo de dinero para comprarlo ni ojos –y cerebro– para contemplarlo? Puede ser que comprar el *Rembrandt* no caiga bajo el rótulo “mantenimiento físico”, ¿cae bajo ese rótulo hacerse una cirugía maxilofacial? ¿Y un *lifting*? ¿Y comprarse un chalet de 600.000 euros?

Eso a Inglehart le parece evidente porque está dando por sentado el concepto de “necesidad”, algo que los antropólogos no nos permitimos bajo ningún concepto. Y porque está asumiendo –e ignorando al hacerlo lo que Kluckhohn escribió cuarenta años antes que él – que lo *deseado* por un individuo no debe confundirse con lo *deseable* en una sociedad concreta. A una teoría mínimamente adecuada del valor no le basta con un esquema psicológico de “jerarquía de necesidades” al estilo de Abraham Maslow (1954), porque entre el individuo y sus “necesidades” se interpone un vasto entramado intersubjetivo en el que se produce la forma de esa “jerarquía” (ver Inglehart, 1991: 138). Si algún objeto de preferencia puede ser examinado como un valor es, precisamente, porque entre el agente y el objeto media un código moral en el que se estipula la deseabilidad o la indeseabilidad del objeto, y se sanciona al agente en consecuencia. No es el individuo o el agente el único portador del valor, sino el individuo o el agente en relación con un campo social concreto (Kluckhohn, 1951: 398 ss.). Nadie puede “tener valores” como individuo a secas (ver Díaz de Rada, 2005; Harris, 1989).

La reducción declarativa del valor que estoy examinado brilla con esplendor en los textos pedagógicos. Veamos esta perla, editada en 1998 con el concurso del Ministerio de Educación y Ciencia:

Una parte considerable de los contenidos del programa de educación cívico-moral plantea conflictos entre valores. Son *temas* sobre los que existen y se contraponen posiciones diversas que, en las sociedades democráticas y pluralistas, se expresan pública y libremente. Se trata de *cuestiones* socialmente controvertidas que, por lo general y en última instancia, no pueden dirimirse mediante la apelación a la ciencia (o, al menos mediante la sola apelación a la ciencia). Tales cuestiones enfrentan opciones distintas cuya respectiva fundamentación se hace recaer en marcos axiológicos diferentes. Es decir, estamos hablando, en definitiva, de *temas de carácter ideológico, religioso, político y, naturalmente, moral* (Buxarais et al., 1998: 75. La cursiva es mía).

O sea, en definitiva, estamos hablando de todo menos de economía –lo que resulta sorprendente, desde luego, puesto que se trata de valores–. Pero sobre todo, estamos hablando de “temas”, “cuestiones”, esas cosas de las que podemos hablar con nuestras explícitas proposiciones verbales, especialmente en el aula, ese reducto de la escuela, ese reducto del mundo. Al publicarse este

texto, habían pasado cincuenta y tres años desde la aparición de “Themes as Dynamic Forces in Culture”, en el que Morris Opler reflexionaba sobre el concepto de “tema” de un modo saturado de logocentrismo ciertamente, pero en todo caso mucho más práctico y concreto (Opler, 1945). ¿Acaso Buxarrais y sus colaboradores no tuvieron tiempo de leerlo? ¿Nadie les aconsejó leerlo? Tengo la pala a mano para seguir con la exhumación.

Por si hubiera alguna duda acerca de lo que en este texto casi ministerial se entiende por “valores”, los autores se encargan de despejárnosla, atribuyéndoles además la condición de ser “bastante seguros y universalmente deseables” –huelga decir que en ningún momento se ofrece prueba alguna de su deseabilidad universal–:

La autonomía de la voluntad, la crítica, la justicia, la solidaridad, la libertad, la coherencia, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la democracia y la voluntad de valor (Buxarrais *et al.*, 1998: 53).

A mí también me gustan todas estas cosas, que quede claro. El problema es que ninguna de estas cosas es un valor. Esas cosas son palabras sueltas que, en el mejor de los casos, expresan puntos de referencia en un espacio verbal abstraído por completo de la vida concreta. Sobre ellas no se puede construir ciencia social, simplemente porque anteceden a cualquier indagación real en las relaciones humanas. Todos podemos estar de acuerdo en “su valor”, pero todos podemos matarnos los unos a los otros en su nombre. –Tenemos algún ejemplo reciente de esto en el nombre de la “democracia”–. Ésas son palabras sueltas, completamente indiferentes a cualquier diferencial, a cualquier diferencia.

La reducción declarativa del valor en las ciencias de la educación y en amplios segmentos de las ciencias sociales es de tal calibre, que exhumar las obras de Dumont, Kluckhohn, Bourdieu y otros no debe conducir solamente a denunciar la ignorancia de décadas de investigación. Debemos preguntarnos también por qué, obstinadamente, especialmente cuando se trata de la escuela, los expertos en valores han practicado esa forma de reduccionismo en contra de los textos de estos clásicos. Desarrollaré en parte mis sospechas en este sentido en la sección 7 de este ensayo. Todas ellas se cifran en un simple enunciado: la burocracia escolar, artífice de un saber curricular *representado y transferible* es inepta para comprender y elaborar un saber moral anclado en la práctica concreta de los seres humanos (ver Díaz de Rada, 2005; Hansen, 1979; Lave, 1989).

Hay textos pedagógicos que me despiertan una mayor simpatía, con los que estaría más de acuerdo ideológicamente, aunque no como antropólogo. En ellos sigue siendo constante ese reduccionismo declarativo. Pongo por ejemplo el de Juan Carlos Mougán “Hacia una teoría de la educación para una ciudadanía democrática”.

Las aspiraciones a la construcción de un marco político que diera cabida a la diversidad de *visiones* comprensivas de la realidad, la ausencia de un marco teórico sobre fundamentos trascendentes que proporcionara la certeza acerca del *significado* de la vida buena y la dificultad de conjugar en la práctica la diversidad de *convicciones* conformando un núcleo común de *valores* sustantivos empujan en la dirección de negar la posibilidad misma de una teoría de la educación de la ciudadanía (Mougán, 2003: 163-164. La cursiva es mía).

El mérito de este enfoque es, sin duda, el planteamiento abierto de la dificultad del debate sobre la fijación de valores universales, así como la duda metódica –y, en el caso de Mougán, retórica– acerca de la responsabilidad del estado en la materia, y de su supuesta neutralidad valorativa (ver Rawls, 1987, 1996; Kymlicka, 1989, 1995; Kymlicka y Norman, 1994). Sin embargo, Mougán opera constantemente con un concepto de valor indefinido y saturado de referencias a las “visiones”, el “significado”, las “convicciones”, que sitúan el valor en el territorio de la aprehensión intelectual del mundo. Más claro queda su concepto de valor unas líneas más abajo, donde se hace equivar el valor a la virtud –moral– de un individuo individualmente considerado –pues hasta la fecha no se ha inventado otro modo de ser “ciudadano”–:

En el ámbito de la teoría política los análisis sobre el concepto de ciudadanía parecen converger de manera creciente en la necesidad de incorporar como un dato central de sus propuestas que ser ciudadano exige la adquisición de un conjunto de virtudes, la identificación con un conjunto de valores sin los que el mantenimiento de un orden social liberal y democrático se hace insostenible (Mougán, 2003: 164).

La reducción declarativa del concepto de valor, con el intelectualismo y el logocentrismo que conlleva, es desde luego una bonita tentación de la que es difícil escapar. Las palabras nos encantan, más si son explícitas, porque nos resulta muy cómodo hablar de ellas con otras palabras, es decir, que es mucho más difícil construir ciencia social sobre cosas que no son palabras, como advertí con mi compañero Francisco Cruces hace algún tiempo (Díaz de Rada y Cruces, 1994). Pero las relaciones sociales no son palabras ni se pueden reducir a verbo, por mucho que nos empeñemos en ello. El propio

Kluckhohn, como he indicado, tuvo que aclarar a qué se refería con “concepción” en su definición del concepto de valor, porque evidentemente semejante artefacto intelectualista no le dejaba muy contento. Las tensiones de Kluckhohn en esta materia son evidentes, pero al menos son tensiones. Por una parte, se dejaba escribir: “La efabilidad [*verbalizability*] es un test necesario del valor” (Opus cit.: 397) –un test, por tanto, no el valor mismo–; pero, por otra parte, su modelo del concepto ofrecía en el texto que vengo citando un rico espectro de matices no declarativos que no podemos ignorar, pero que ignoramos cada vez que nos creemos lo que escriben autores como Inglehart, Buxarrais o Mougan. He aquí un par de muestras, en las que Kluckhohn reflexiona sobre la comprensión de “las ideas” como *manifestaciones expresivas* del valor, a las que éste no debe ser reducido si es que ha de ser un instrumento teórico del analista: “Los valores se manifiestan en ideas, símbolos expresivos, así como en las normas morales y estéticas que se tornan evidentes en las regularidades del comportamiento”. (Opus cit.: 394).

El valor [es] un constructo lógico comparable a la cultura o a la estructura social. Es decir, los valores no son directamente observables más que lo que pueda serlo la cultura. Tanto los valores como la cultura se basan en lo que los individuos dicen y hacen, pero ambos representan inferencias y abstracciones a partir de los datos sensibles inmediatos. El enunciado “La gente debería ayudarse recíprocamente” no es un valor en el uso estricto de la palabra, sino más bien una manifestación de un valor. (Opus cit.: 395-396).

Así, la voz de ultratumba de Kluckhohn nos advierte: el concepto de valor no se puede reducir a proposiciones verbales declarativas y explícitas, incluso si a través de estas proposiciones podemos mirar, como a través de un cristal tanslúcido, un campo de valor, o, más específicamente, una *orientación de valor* (Opus cit.: 409 y ss.). Pero, ¿leerá alguien esto que estoy escribiendo?

4. Indeterminación

El problema fundamental que conlleva toda reducción del valor a sus expresiones verbales declarativas es que tal reducción elude la indeterminación inevitable entre los procesos prácticos de la estructuración social y las representaciones de la estructura en el vehículo verbal declarativo (ver Giddens, 1984). Tomar las expresiones verbales de un sujeto acerca de la deseabilidad o indeseabilidad de la relación con un objeto como un reflejo exacto de la relación social que ambos mantienen en la práctica social es, simplemente, equivocarse. La vida social es siempre algo más, y algo dife-

rente de las expresiones verbales que tratan de reflejarla de algún modo. La vida social contiene las expresiones verbales de los agentes, pero no a la inversa.

Esta indeterminación entre ambos planos ha sido reconocida y trabajada de múltiples maneras en el pasado. John Lagshaw Austin (1971), Michel de Certeau (1979), Anthony Giddens (1987) y Pierre Bourdieu (1991) nos han legado ejemplos conspicuos para abordar tal indeterminación, empezando por la consideración de que el lenguaje verbal, es, ante todo, una forma de práctica que excede su propia capacidad de representarse a sí mismo. Fredrik Barth ha abordado este problema en el ámbito concreto del concepto de valor, con la conclusión de que los valores, en su versión declarativa, no deben ser interpretados como principios constituyentes de las instituciones humanas, sino como formas de operar dentro de ellas: la sociedad no se hace a imagen y semejanza de los valores declarados verbalmente por los agentes, sino que son estos valores declarados los que se construyen en un contexto institucional que los desborda:

...Valores que sólo se refieren a formas de operar *dentro* de los parámetros de las instituciones establecidas de una sociedad y dentro de las situaciones sociales definidas por ellas, y no a principios sobre los que tales instituciones están construidas (Barth, 1993: 41).

Los valores declarados como imagen invertida de la práctica social

Frecuentemente, la indeterminación en la relación entre los valores declarados verbalmente y las prácticas sociales de los agentes se ve complicada por el hecho de que los valores expresan una distancia en relación con la aspiración que enuncian como deseable, pues en definitiva, toda relación, como diferencial, expresa una distancia.

Por ejemplo, en los años sesenta, Vilhelm Aubert dirigió una encuesta de población en la Laponia noruega, uno de cuyos objetivos explícitos era calibrar la presencia de la identidad “sami” en la zona. Uno de los emblemas centrales de samicidad en la región es la lengua. Hablar sami, y no sólo noruego, es tenido en la región como un claro indicador de pertenencia a la comunidad étnica de “los samis”, aunque en la práctica hay muchas personas que se consideran “samis” y que no hablan sami debido a un largo proceso de colonización. Este proceso se reconoce allí con la expresión “norueguización”⁴. En este contexto,

⁴ Hasta la fecha, he publicado dos artículos en los que puede obtenerse un contexto más amplio de este trabajo etnográfico (Díaz de Rada, 2004, 2005). La investigación fue financiada por el Departamento de

Aubert comprobó que la geografía social de la lengua, como práctica, era inversa a la geografía social de la expresión verbal “sentirse sami”. En las zonas de la costa, donde el proceso de norueguización había conducido a una práctica eliminación del uso del sami en la vida cotidiana (ver Eidheim, 1976) había más personas que declaraban “sentirse samis” que hablantes de la lengua; mientras que en los núcleos de población del interior, donde el sami es la lengua que se usa cotidianamente, había menos personas que declaraban explícitamente “sentirse samis” que hablantes de la lengua (Gaski, 1997: 31-32). Esta situación se pone de manifiesto también hoy en día en la amarga queja de algunos líderes etnopolíticos que habitan en esas regiones del interior de Finnmark, con el argumento de que la movilización explícita de “los valores de la samicidad” es más vital en las zonas donde precisamente menos evidente es “el ambiente sami”. En palabras de uno de mis informantes: “Aquí todo lo que nos rodea *es* sami, para qué vamos a trabajar por lo que ya tenemos”.

Un valor declarado puede expresarse, por tanto, para indicar precisamente una referencia a la posición social en la que uno *no* se encuentra en la práctica, una distancia vivida subjetivamente en relación con esa posición social. Cuando alguien declara explícitamente que preferiría “Progresar hacia una sociedad en la que las ideas sean más importantes que el dinero” (Cuadro 1), el positivista Inglehart piensa que se trata de un agente “posmaterialista”. En su forma de análisis se obvia, primero, el borroso conjunto de indeterminaciones que separan ese juicio explícito de cualquier contexto de prácticas reales, pues Inglehart no hace etnografía; y, segundo, se ignora la posibilidad de que esa expresión declarativa de “valor” pueda ser, sencillamente, un reflejo invertido de la práctica social.

Más que palabras

Las declaraciones verbales de las personas carecen por completo de interés para el analista, a no ser que se aporte *también* el siguiente conjunto complejo de elementos, para cuyo análisis mencionaré, a título ilustrativo, algunos trabajos de Bourdieu:

- (a) La cualidad y la distribución social de los objetos valorados, algunos de los cuales, como en el campo matrimonial o el de las afinidades,

Exteriores del Gobierno Noruego (*Utenriksdepartementet*, 2000), el Vicerrectorado de Investigación de la UNED (2002), el Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte (PR2003-0276) y la *Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research*, Nueva York (Gr. 6898, 2002; y Gr. 7092, 2003).

pueden ser otros sujetos (Bourdieu, 1988a). Cae de su peso que, cuanto más concreto sea el objeto de la valoración explícita, cuanto más relevante sea para la vida práctica de quien lo valora, más fructífera será la indagación científica de ese campo de valor. Cuando el objeto de valoración es algo tan fantasmal como la “libertad”, la “democracia”, o “la sociedad que aprecia las ideas más que el dinero”, sólo podremos ya perseguir fantasmas.

- (b) Las relaciones que esos objetos de valoración mantienen entre sí en un campo social concreto, y a propósito de ellas, muy particularmente:
 - (b.1.) Los requisitos que en la práctica facilitan su transformación recíproca. Es decir, el conjunto de operaciones y competencias que el agente ha de poner en práctica para convertir una forma de valer en otra. Por ejemplo, el conjunto de operaciones y competencias que facilitan, en un contexto dado de prácticas, la conversión de dinero en titulaciones escolares –y viceversa–, la conversión de *lo que uno dice* en captación y consolidación de relaciones sociales –y viceversa–, la conversión de las relaciones sociales en dinero –y viceversa–, etc. (Bourdieu, 2003).
 - (b.2.) La jerarquía convencional de las diferentes formas de valer, es decir, la capacidad que una forma de valer tiene para absorber a las demás, subordinándolas a su lógica concreta. Bourdieu destacó este punto al reflexionar sobre lo que denominó “estructura quiasmática” de la relación entre el capital económico y el “capital cultural”⁵. Pues el primero, debido entre otras cosas a su condición completamente abstracta y a su poder universal de transformación (b.1.), condiciona en nuestra vida concreta la forma de valer de los “bienes culturales” –y no a la inversa–. El dinero es, en su concepto, la medida de valor para toda otra forma de valer (Bourdieu, 2003).
- (c) La posición social del agente que enuncia el valor declarado en cuestión en un campo de prácticas concreto y relevante para él; un campo

⁵ Desde mi punto de vista, cada vez que Bourdieu utiliza la expresión “capital cultural” debería entenderse “capital escolar” o bien “capital objetivado en alguna clase de acreditación burocrática o propiedad patrimonial”, a no ser que admitamos el evidente error de interpretación que consiste en atribuir a los productos de la escuela o de las instituciones burocráticas que gestionan los llamados “patrimonios culturales” todo lo que se encierra en los conceptos antropológicos de cultura (ver Díaz de Rada y Velasco, 1996; Velasco *et al.*, 1993; Grignon y Passeron, 1982).

de prácticas para el que ese enunciado ha de ser, además, pertinente. Un nuevo ejemplo traído de Noruega ayudará a ver las dimensiones implícitas en esta tercera exigencia del análisis. Uno de los motivos de debate continuo en la política municipal de Guovdageaidnu –el pueblo donde hice mi trabajo de campo– es el que enfrenta a dos grupos políticos en torno al tránsito motorizado por la tundra durante la primavera y el verano –*Bievlavuodjin*–. El partido de los pastores de renos –*Johttisápmelaččaid Listu*–, celoso de la salvaguarda de los pastos, apoya todas las medidas encaminadas a limitar al máximo el tráfico motorizado, que según ellos destruye los pastos cuando no hay nieve –*bievla*–. Un partido que recoge el interés de quienes buscan aprovechamientos alternativos de la tundra como la caza y la pesca –*Dáloniid Listu*– pugna por tomar medidas que amplíen el derecho local de los residentes a recorrer la tundra en vehículos motorizados. Cuando entrevisté al líder de la asociación local de cazadores y pescadores –*Jager og Fisker Forening*–, expresó su convicción de que había que trabajar por “la protección de la naturaleza”. Esta declaración verbal de un principio moral fue enunciada del mismo modo con sentidos claramente diferentes en dos momentos de la entrevista, por otra parte muy próximos en el tiempo discursivo. En un primer momento, Johan, que no es pastor de renos, se mostró próximo a la posición de los del partido del reno, porque “proteger la naturaleza” es fundamental para “no deteriorar el medio ambiente, que en nuestro caso es muy delicado”. En un segundo momento, defendió sin embargo que el mejor modo de “proteger la naturaleza” es usarla, pues sólo quienes la usan “pueden apreciar su valor”. Este segundo punto de vista implicaba, paradójicamente, que una mayor accesibilidad a la tundra en vehículos con motor y una mayor libertad de los residentes locales para dedicarse a la caza y la pesca –“actividades que nuestros jóvenes están abandonando”– conduciría más bien a la protección que a la desprotección; o bien, que los pastos deteriorados por los vehículos motorizados podían ser compensados por un uso generalmente más cuidadoso de los recursos naturales.

Vemos así que la declaración “proteger la naturaleza” nos orienta de modos diferentes hacia las diferentes posiciones sociales de un sujeto –por ejemplo, como ciudadano de un estado conservacionista y como usuario local de unos recursos concretos–; pero esa declaración

es incomprensible, si no es por referencia a un conjunto denso de relaciones sociales en contexto. Así, (c) exige lógicamente, *además*, los siguientes conjuntos de datos:

- (c.1.) Un mapa del conjunto de sujetos y relaciones sociales que, para ese campo concreto de práctica, sitúan al agente que enuncia el valor declarado en relación con otros agentes.
- (c.2.) Un registro de las formas de práctica pertinentes para ese valor declarado, y los espacios sociales en que tales formas de práctica se generan. Pues para Johan no es lo mismo “conservar la naturaleza” cuando se trata de practicar la caza como ocio que como complemento de subsistencia –una diferencia que, aunque difusa, es relevante en Guovdageaidnu–; ni es lo mismo que los residentes locales de Guovdageaidnu practiquen la caza como forma de ocio y que la practiquen como forma de ocio los turistas.

5. El campo del valor

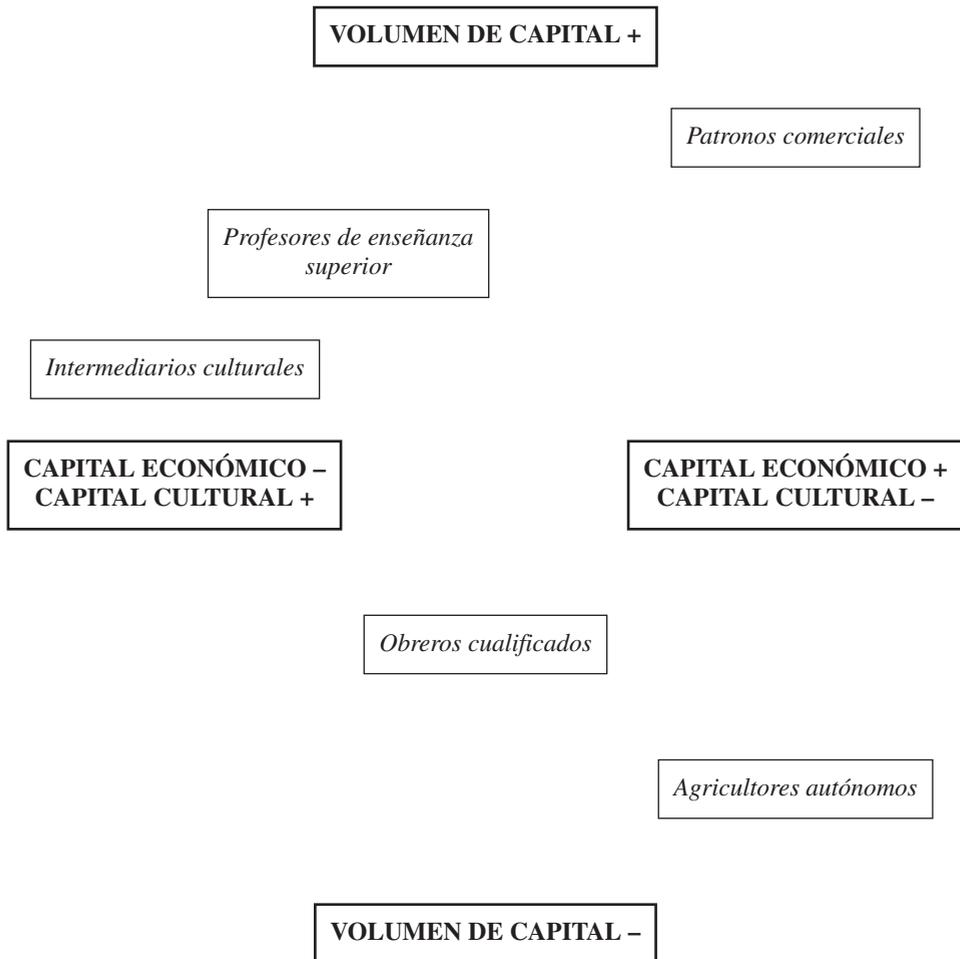
Puesto que, según la definición que vengo sosteniendo, un campo de valor concreto es un campo de relaciones diferenciales entre agentes sociales, debemos detenernos a considerar qué elementos teóricos intervienen en la conformación de los diferenciales sociales⁶.

Tomemos como punto de partida la figura 1, en la que se resume a efectos ilustrativos la imagen estructural del “espacio de las posiciones sociales en Francia” que Pierre Bourdieu ofreció en *La distinción* (1988a: 124-125). Cada sujeto social, conceptualizado en la forma de un tipo –“patronos comerciales”, “profesores de enseñanza superior”, “intermediarios culturales”, “obremos cualificados”, “agricultores autónomos”– ocupa un sector del espacio social, según su posesión de capital global y según la composición de ese ca-

⁶ El modelo que sugeriré a continuación se inspira en una reflexión previa sobre el problema de la globalización, donde formulé la necesidad de considerar la circulación integrada de tres tipos de cosas: las personas, las mercancías y la información (Díaz de Rada, 2004). Se inspira, asimismo, en una división tripartita de las diferencias sociales, que considero análoga a la anterior, y que ha sido formulada por Néstor García Canclini en su reciente libro *Diferentes, desiguales y desconectados* (2004). Aquí presentaré una síntesis del modelo, que desarrollaré con mayor precisión en el futuro. Algunos de estos elementos teóricos serán tratados aquí algo groseramente. Por ejemplo, asumiré que la noción *mercancía* se subsume en la noción de *capital económico*, y que éste cobra la forma general de un parámetro continuo donde sólo se puede tener *más* o tener *menos*. En consecuencia, la forma de valer del dinero se tomará aquí como tipo ideal del capital económico. En relación con esta problemática y con otras no entraré en mayores sutilezas (ver Sraffa, 1975; Gregory, 1982), para no prolongar excesivamente el argumento de este ensayo.

pital en términos de capital económico y “cultural”, que en este texto entenderé sistemáticamente como capital escolar (véase la nota 5). El análisis estadístico de Bourdieu arroja en esta imagen un resultado estructural de los diferenciales entre sujetos sociales según su puntuación en estas dos formas de

Figura 1. Una presentación muy simplificada, a título ilustrativo, del espacio de las posiciones sociales en Francia (Adaptado de Bourdieu, 1988a: 124-125).



Más arriba en el espacio significa mayor volumen de capital global, más abajo, menor volumen de capital global. Más a la derecha del espacio, el capital global se compone más de capital económico y menos de capital cultural. Más a la izquierda del espacio, el capital global se compone más de capital cultural y menos de capital económico. Bourdieu añade una tercera dimensión temporal que aquí no reflejo (ver Bourdieu, 1988a: 113).

capital. Al relacionarse con esas dos formas de capital, en sus ejercicios de apropiación y expresión del valor, los sujetos producen simultáneamente sus concretos capitales sociales: el acervo de sus relaciones sociales significativas en sus mundos prácticos. Esta imagen es estructural porque en ella no se reflejan esas relaciones sociales prácticas que procesan la estructuración de las posiciones concretas. Esta imagen elude, pues, la representación del capital social concreto que cada agente fabrica en su vida cotidiana. Los sujetos concretos, de carne y hueso, importan aquí poco: son permutables los unos por los otros en el tipo ideal de que se trate.

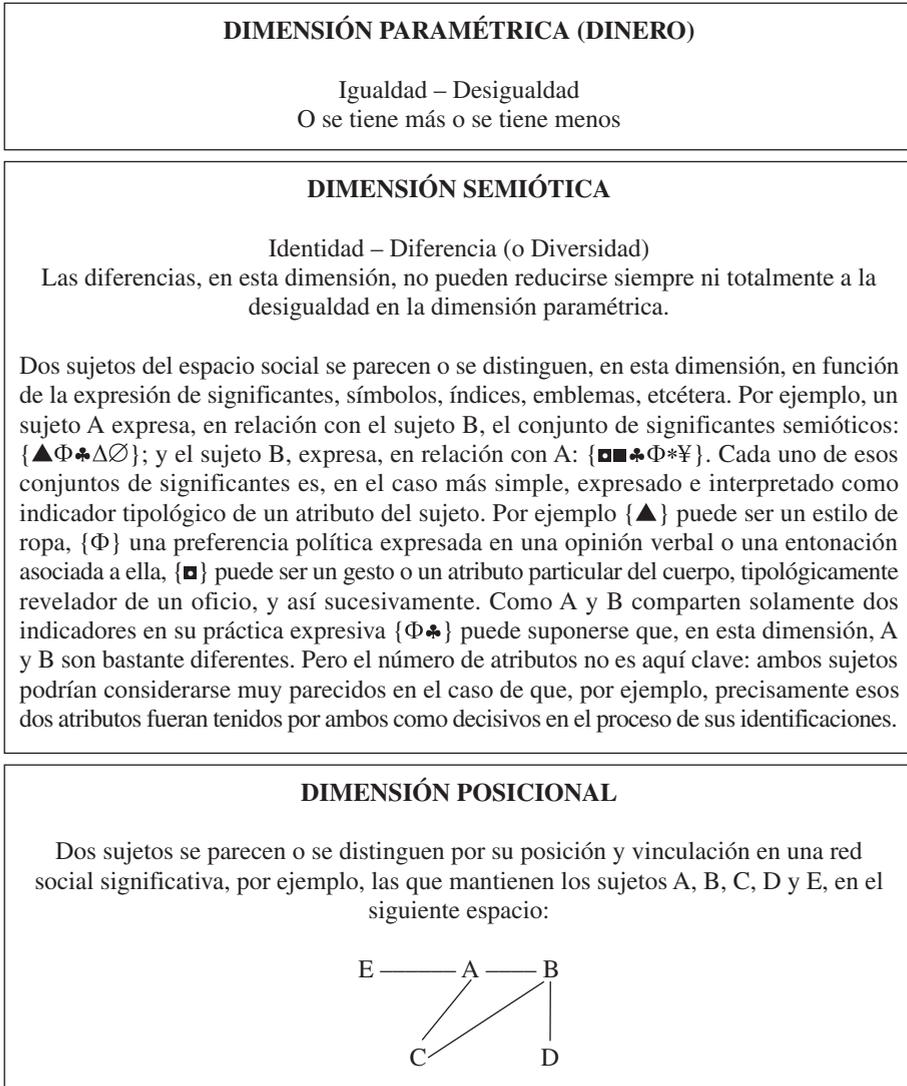
Con este punto de partida, sugiero que un campo de valor concreto se articula, simultáneamente, en tres dimensiones diferentes de operar con diferenciales (véase la figura 2):

(a) Los sujetos, en un campo de prácticas, se diferencian los unos de los otros, según la *posesión de un capital paramétrico* –por ejemplo, el dinero–. De manera que la forma de esta diferencia es la establecida por un código que permite diferenciar a los sujetos en los términos de una magnitud cuantitativa, generalmente continua. Sugiero que la noción “capital”, en nuestra historia intelectual, debe reservarse para esta forma de establecer diferenciales, así como la noción “(des)igualdad”. La extensión del concepto “capital” en las expresiones “capital simbólico” y “capital social” es a mi juicio equívoca, porque reduce toda forma de diferencial al modo específico que consiste en situar a los sujetos en una escala paramétrica continua. La noción “capital escolar” es más apropiada, puesto que una de las funciones específicas de la escuela, en su proceso de evaluación, es arrojar los valores de los sujetos sobre una escala cuantitativa⁷.

Este modo paramétrico de establecer diferenciales es claramente dominante, entre otros, por dos motivos fundamentales. Ya he anticipado el primer motivo: el dinero, medio universal de conversión de mercancías, subordina a toda otra forma de generar diferencias, de manera que en nuestro sentido común se representa como la medida de todas las otras formas de medida (ver

⁷ No obstante, es fundamental no perder de vista que la codificación paramétrica es el resultado concreto de la acción de las burocracias tanto sobre los bienes económicos como sobre los bienes escolares: Georg Simmel nos enseñó que el valor dinero no es reducible, ni por asomo, a la medida de un parámetro a riesgo de obviar el proceso de convencionalización sociocultural que, precisamente, le confiere valor. Y Jean-Claude Passeron, al explorar las diferencias entre el proceso inflacionario del dinero y el proceso inflacionario de las titulaciones escolares, abundó en el contexto sociocultural de la producción de las titulaciones como única vía para comprender la reducción que el ingenuo discurso economicista proyecta sobre el concepto de “capital escolar” (Passeron, 1983).

Figura 2. Las tres dimensiones del diferencial (valor)



Simmel, 1997a, 1997b⁸). El segundo motivo es de orden epistemológico, y se asocia a nuestra ideología de la racionalidad científica (ver Habermas, 1984): el modo paramétrico de establecer diferenciales parece más científico, pues-

⁸ Puede encontrarse en español la obra clásica de Simmel *Filosofía del dinero* (1977), que recoge todos los matices de su argumentación.

to que facilita la medición estadística de cantidades y ofrece con ello una apariencia de objetividad. Sin embargo, no es más científico ni más objetivo en sí mismo, y especialmente cuando ignora, como puede ser el caso, las otras formas de diferencial que describiré a continuación⁹.

(b) Los sujetos, en un campo de prácticas, se diferencian los unos de los otros, según la *expresión de signos, símbolos, índices y otras operaciones semióticas* –por ejemplo, formas de habla, vestuario, formas corporales, emblemas étnicos, políticos, religiosos, etcétera–. La forma de esta diferencia es semiótica y es irreductible a una medición paramétrica, incluso cuando sobre este espacio de diferencias el analista puede usar instrumentos estadísticos de diagnóstico (Díaz de Rada, 1995)¹⁰. Estos diferenciales están asociados a la biografía concreta de las personas, a sus formas de estar en sociedad, a su experiencia vivida, y en consecuencia al significado de sus acciones, entendido como un precipitado de su experiencia práctica. Sugiero que, en este caso, conviene utilizar las nociones de *diferencia* o *diversidad*, no la noción de *desigualdad*. Es mejor utilizar aquí la noción de diversidad porque la noción de desigualdad capacita al análisis para situar a dos sujetos, en el criterio paramétrico, como iguales. Pero en el ámbito semiótico la igualdad es empíricamente imposible y analíticamente improductiva. Dos expresiones semióticas, en la medida en que son significativamente producidas por dos sujetos sociales biográficamente diversos, nunca pueden ser sencillamente iguales. De ahí la incomodidad creciente que despierta el concepto de *identidad* como recurso ontológico en ciencias sociales (Brubaker y Cooper, 2000; ver Baumann y Gingrich, 2004).

(c) Finalmente, en un campo de prácticas concreto, los sujetos se diferencian los unos de los otros por su *posición en una red social significativa*. La forma de esta diferencia es por tanto posicional, y, aunque opera en estrecha relación con las dos anteriores, puede también operar con una relativa independencia de ellas, produciendo efectos de vinculación y desvinculación –y

⁹ La corriente de análisis en “economía de la educación” es un buen ejemplo de esta reducción. Véase por ejemplo, la clásica colección de ensayos: *Education, Economy and Society* (Halsey, Floud y Anderson, 1961).

¹⁰ Un ejemplo de este uso puede encontrarse también en *La distinción* (Bourdieu, 1988a), en el cuadro ya citado de las páginas 124-125. Sobre el espacio de las posiciones sociales, Bourdieu sitúa el espacio de los estilos de vida, que consiste en una serie de indicadores expresivos, referidos a pautas de consumo artístico, alimentario, periodístico, etcétera. Por ejemplo, los “Intermediarios culturales” (véase la figura 1) usan pantalones vaqueros, escuchan a Jacques Brel, etcétera; mientras que los “agricultores autónomos” se sitúan, en este criterio, cerca de quienes juegan a la petanca, beben pernod y vinos espumosos, y leen *Le parisien libéré*.

por tanto de estructuración social— imprevistos en la medición *paramétrica* y en el análisis *semiótico*. En esta dimensión posicional, lo crucial es la vinculación práctica entre los sujetos en la vida social concreta, la vinculación encarnada en acción social (Weber, 1984: 18). Esta forma de diferencial está influida naturalmente por la forma de la expresión semiótica —por ejemplo, la expresión de la pertenencia a una iglesia—, y también por la situación de los sujetos en la escala paramétrica —por ejemplo, en la escala de los niveles de renta—, pero no puede reducirse a ellas. Dos sujetos situados como iguales en el parámetro del capital económico pueden no entrar en vinculación alguna; dos sujetos *parecidos* en sus ejercicios semióticos —expresiones de gustos, afinidades, consumos, etcétera— pueden operar en redes sociales muy diferentes e incluso confrontadas, y también pueden no cruzarse jamás en la vida. En este caso, sugiero que la noción {vinculación – desvinculación} es óptima para describir el campo¹¹. El análisis de redes¹² puede ofrecer razonamientos paramétricos. Lo hace frecuentemente, por ejemplo, para clasificar a los sujetos en una escala continua de centralidad; o para comparar sujetos colectivos por su grado de nucleación, etcétera. Pero la base de este análisis, cuando se aplica a un campo social concreto, es la captación de la configuración de las vinculaciones humanas por la posición diferencial de los sujetos en un espacio de relaciones prácticas.

El modelo que propongo para un desarrollo futuro consiste en combinar estas tres dimensiones diferentes del diferencial. Con arreglo a este modelo, y habiendo ya conservado la definición ofrecida en la sección 2, un *valor* es cualquier relación diferencial entre sujetos sociales que se procesa simultáneamente en las dimensiones de la desigualdad, la diversidad y la vinculación. La figura 3 ofrece un imagen hipotética de la combinatoria de estas tres dimensiones para cinco sujetos. Para leer esta imagen, hay que contar con dos fundamentos:

(1) Para decir algo acerca de alguien y acerca de “sus valores”, es preciso tener en cuenta un conjunto complejo de propiedades, que lo son, por una parte, de cada uno de los sujetos que resultan relevantes para describir su

¹¹ García Canclini usa la expresión {conexión-desconexión}, que yo prefiero no usar. Para una crítica ideológica de la palabra “conexión”, léase Bauman, 2005.

¹² La revista *Social Networks*, publicada en Amsterdam, es un fondo obligado para este tipo de análisis. Una explotación clásica de este procedimiento, sin complicaciones formales, es el libro de Elizabeth Bott *Familia y red social* (1990). El capítulo 6 del libro de Narciso Pizarro, *Tratado de metodología de las ciencias sociales* (1998) ofrece una excelente introducción crítica al análisis de redes. Y el número 33, año 2000, de la revista *Política y sociedad* incluye también una buena colección de ensayos en español.

espacio de acción social; y, por otra parte, del espacio social de que se trate considerado holísticamente. Un individuo, como sujeto social encerrado en un cuerpo biológico, no es portador de “valores” según este modelo; sólo puede serlo como persona social, es decir, como individuo en un campo significativo y concreto de relaciones.

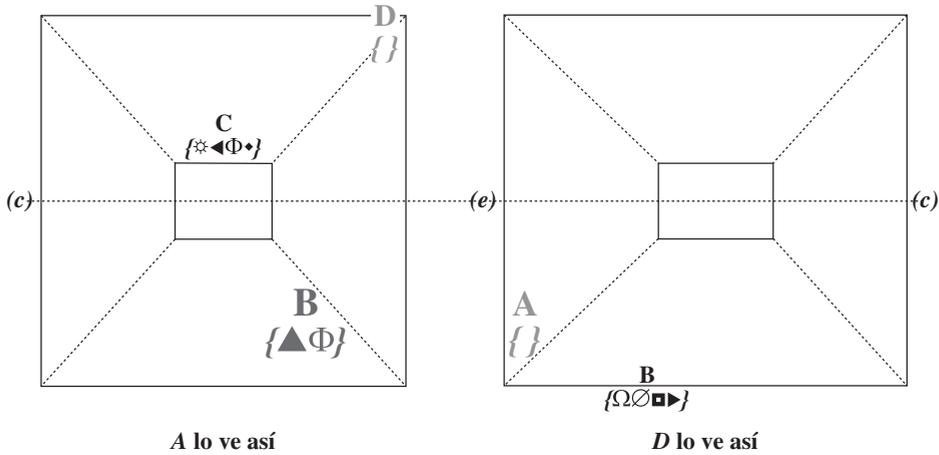
(2) Cualquier campo de valor, cuando se considera desde la perspectiva de un sujeto concreto, es relativo a su situación y posición concreta en las tres dimensiones mencionadas (figura 4). Cada sujeto de un espacio social concreto contempla el campo de valor pertinente de diferente forma, y actúa sobre él, consecuentemente, a su manera. Esto es fundamental, porque la relevancia de las dimensiones {desigualdad, diversidad, vinculación} puede cambiar dependiendo de cómo cada sujeto social particular las combine en la práctica. Es posible, por ejemplo, que un sujeto situado paramétricamente en una elevada posición de renta económica sea propenso a subordinar las dimensiones {diversidad, vinculación} a la dimensión {desigualdad} en sus prácticas de relación social; y es posible también que, *en el mismo campo*, un sujeto instalado confortablemente en sus indicadores expresivos y con una renta relativa menos cuantiosa, sea propenso a subordinar las dimensiones {desigualdad, vinculación} a la dimensión {diversidad} en sus prácticas de relación social. Esta consideración es consecuente con la siguiente idea de Gregory: los agentes sociales pueden conmutar, según los contextos, diferentes modelos de valor (Gregory, 1997).

6. Etnografía

Este modelo invita al investigador a hacer un uso estratégico de la estadística y otros instrumentos de cálculo matemático cuando se trata de computar la dimensión paramétrica; el análisis semiótico, comunicativo y del discurso cuando se trata de la dimensión semiótica; y el análisis de redes cuando se trata de la dimensión posicional. Pero ninguna de estas estrategias metodológicas, tomadas por separado, ayudará a entender holísticamente un campo de valor concreto, pues en él lo crucial es que las tres dimensiones operan *simultáneamente*. Sólo el examen etnográfico de las prácticas de valuación que los seres humanos ponen en juego en su vida concreta nos faculta para llevar a cabo la síntesis necesaria¹³. Sin prestar atención a las prácticas poco podremos avanzar

¹³ Es preciso indicar, en este punto, que el modelo que presento en modo alguno prefigura una división disciplinar. Señalo pues, explícitamente, que este modelo no atribuye a la *Economía* el estudio aislado de la

Figura 4. El campo del diferencial (valor) representado en la figura 3, desde la posición del sujeto A (a la izquierda) y desde la posición del sujeto D (a la derecha)



Para simplificar, sólo se representan las relaciones con los sujetos con los que mantienen vinculación directa (véase la figura 3). Los atributos semióticos (significantes) representados entre llaves pueden no ser equivalentes, como se ha advertido en la figura 2. La cadena de símbolos que habría que incluir entre llaves, para cualquier sujeto empírico, sería ingente y dependiente del contexto. Todas estas complejidades son, no obstante, empíricamente operacionalizables.

(c) es el parámetro del volumen global de capital. En este parámetro, para A –intermediaria cultural– [figura de la izquierda], B –Obrero cualificado– está abajo, C –Profesora de enseñanza superior– está arriba, y D –Patrono comercial– aún más arriba. Para D –patrono comercial– [figura de la derecha], A –Intermediaria cultural– está abajo y B –Obrero cualificado– está aún más abajo.

(e) es el parámetro que expresa la combinación de capital económico y “capital cultural”. Para un sujeto dado, los que se sitúan a su derecha tienen mayor proporción que él mismo de capital económico en relación con el “cultural”; los que se sitúan a su izquierda tienen mayor proporción de capital “cultural” que de capital económico.

El *color* de la letra representa la proximidad *semiótica* del sujeto en cuestión, para el sujeto de referencia. Cuanto más tiende a blanco, menos próximo es el otro en términos de indicadores semióticos –consumos, preferencias, gestos, apreciaciones, etcétera–. D –patrono comercial– no comparte con A –el sujeto desde el que se ve el campo en la figura de la izquierda– ningún atributo semiótico –entre llaves, ese conjunto, para D, está vacío–; C comparte cuatro atributos, por eso su color tira negro; y B comparte dos atributos, por eso su color es intermedio entre C y D.

El *tamaño* de la letra representa su relevancia como vínculo –es decir, se corresponde con el grosor de la línea de relación entre sujetos en la figura 3–. En la perspectiva de las posiciones sociales puede interpretarse como la proximidad social del otro. Cuanto más grande es la letra, más fuerte, relevante, etcétera, es el vínculo. En la figura de la derecha, B –Obrero cualificado– comparte muchos atributos semióticos con el Patrono comercial que mira el campo (D), aunque está mucho más abajo en el parámetro del capital global; a su vez, no comparte atributos semióticos con A; pero A es más grande que B para D, porque A es su nuera y B su consuegro.

Cualquier expresión declarativa de valor no es más que un atributo *verbal*, un significante proferido por el sujeto en el campo complejo de sus expresiones semióticas; y en el contexto holístico de su posición paramétrica y posicional.

en la comprensión de los valores. Pero, recíprocamente, un campo concreto de valor es irreductible a la esfera inmediata de las transacciones entre agentes en la vida concreta (Bourdieu y Wacquant, 1992). En la figura 4, A y D no juegan a un juego realmente simétrico, en la medida en que sus prácticas se ven ya connotadas, al ponerse en juego, por los efectos de legitimación que, en el campo global, condicionan hasta cierto punto el valor relativo de sus respectivas formas de hacer valer sus respectivos bienes. Asimismo, la capacidad para ejercer *presión* sobre el campo social global a través de su *expresión* no es equivalente para todos los agentes concretos de la figura 3. Su poder social es asimétrico porque su capacidad de afectar con su acción a las acciones de los demás a través de sus posiciones institucionales también lo es.

La columna vertebral de la indagación en un campo de valor es, pues, una etnografía consciente de la historia de ese campo, en cuyo curso se han gestado las actuales relaciones diferenciales y sus significados sociales (ver Ogbu, 1974, 2003); y también, una etnografía consciente del proceso general de las instituciones que, con sus diferentes poderes de intervención sobre el mundo facultan a los agentes para poner en práctica sus ejercicios diferenciales sobre ese campo de valor.

7. Las acciones de la escuela sobre el campo del valor

Gunther Dietz ha indicado con precisión que la escuela, como institución de estado, elabora inequívocamente un proyecto monoculturizador (Dietz, 2003: 99; ver Williams, 1989). Incluso si, como señala Gerd Baumann, “en los últimos veinte años cada estado-nación occidental ha progresado en el fomento de una cultura multicultural” (Baumann, 2001: 49), “un estado-nación multicultural es, de muchas maneras, una contradicción en sus términos” (Opus cit.: 46). La escuela es indisociable del proceso histórico de constitución de la nación, incluso cuando no hay estado (ver Díaz de Rada, 2005: 31 y ss.), pero mucho más claramente cuando lo hay (ver Baumann, 2001: 55 y ss.). La mejor de las intenciones pedagógicas orientada a una “escuela multicultural” será

dimensión paramétrica. Este caso es especialmente pertinente en lo que respecta al concepto de *Economía política*, pues sólo un análisis ingenuamente formalista puede presuponer que la economía se reduce a un procesamiento paramétrico de los valores. Por el contrario, un sistema de economía política consiste, precisamente, en el conjunto de instituciones humanas ideadas para transmutar la cualidad diferencial en cantidad abstraída de la experiencia del trabajo productivo concreto: los diferentes valores de uso en equivalentes valores de cambio; y para asociar, jurídicamente, los productos del trabajo humano a los propietarios que se los apropian (ver Marx, 1984: 43-178). Todo esto implica comprender la “economía” en las tres dimensiones simultáneamente, como un ámbito más de ejercicio sobre el campo del valor.

impotente para contravenir esta regla: la escuela funda su legitimidad en el concepto de *igualdad civil*, y este concepto la hace operar, indistintamente, tanto con la dimensión paramétrica como con la dimensión semiótica. La tercera dimensión, la de la vinculación, por ser eminentemente local y práctica, se le escapa a menudo, pero no siempre (ver Everhart, 2003)¹⁴.

La primera acción de la escuela sobre el campo del valor, especialmente si se trata de una escuela pública, consiste en intentar anularlo programáticamente, al trabajar intencionalmente para suprimir las desigualdades paramétricas y, sobre todo, las diferencias semióticas. El concepto de valor que estoy proponiendo aquí es, en consecuencia, incompatible con el proyecto igualitario de la escuela pública, el horizonte que a los expertos de la escuela pública les gustaría alcanzar. Si no hay diferencial no hay valor. Esto se refleja en su modo específico de concebir su tarea formativa en el ámbito de “los valores”, proponiendo un “Diseño curricular de educación moral” válido para todos por igual (Buxarrais *et al.*, 1998: 51 y ss.). La escuela propone, a lo sumo, una práctica verbal que consiste en discutir acerca de juicios declarativos, expresiones verbales del valor, con el objetivo de terminar, a la larga, con toda forma de diferencia. La escuela, ideológicamente indiferente a la diferencia debido a su orientación universalista, no puede digerir la posibilidad de que, como consecuencia del proceso deliberativo, los sujetos implicados –que son mucho más que palabras en el aire– continúen irremediablemente en desacuerdo. Esto sería un fracaso de su proyecto de educación moral.

La segunda acción de la escuela sobre el campo del valor consiste en traducir regular y explícitamente las lógicas semiótica y posicional del campo del valor en lógica paramétrica, tornando invisibles con ello todos los efectos de estructuración que escapan a esa lógica paramétrica. Cuando un alumno acude a un colegio de élite es posible que en él obtenga un caudal de relaciones sociales que pueden mejorar su posición en relación con su vida laboral. Pero este resultado será sistemáticamente ignorado por la institución escolar como institución burocrática. La nota escolar, un parámetro, será el producto final reconocido de toda su acción pedagógica. La escuela recibe sujetos *diferentes* y *vinculados* de modos diversos en su vida práctica, y produce sujetos

¹⁴ Cuando la escuela tiende a operar con una lógica privatista y a conferir a sus clientes distinción, tiende también a absorber, en su campo de acción, el conjunto de las vinculaciones sociales concretas de las personas que acuden a ella (ver Díaz de Rada, 1996).

(des)iguales, ordenados en una escala paramétrica que se pretende ideológicamente correlativa con la escala de renta, y, a su vez, en una reducción adicional, correlativa con la escala del poder de definición de la realidad social –o poder político–. Esta traducción paramétrica de toda forma de diferencial es, de hecho, la contribución específica de la escuela a la economía política de nuestras sociedades, lo que se ha denominado “La sociedad credencialista” (Collins, 1989).

La tercera acción de la escuela sobre el campo del valor es la más importante: consiste en renegar públicamente de las dos acciones anteriores, diciendo de sí misma, a través de los expertos que trabajan *para* ella, que no suprime las diferencias –culturales– y que produce igualdad –de oportunidades–. Esto es mentira (Bourdieu y Passeron, 1977), pero mucha gente se lo cree. Los expertos escolares que sostienen este discurso, que es una ficción política, parecen no escuchar el mensaje de las ciencias sociales de la educación, repetido una y otra vez, ilustrado empíricamente por todas partes, justificado hasta la saciedad. Erre que erre, siguen diciendo que la escuela hace –o incluso pretende hacer– lo que, de hecho, ni hace ni pretende hacer. Encubriendo los evidentes efectos de allanamiento de la diferencia semiótica y de (re)producción de la desigualdad paramétrica –o su legitimación, que es indisoluble del proceso de reproducción–, los expertos escolares que se apuntan a lo que en su día denominé un “discurso ilustrado” quieren convencernos sin prueba alguna de que la escuela se limita a cumplir con los requisitos instrumentales del oficio pedagógico: enseñar y evaluar (Díaz de Rada, 1996). Y, en el campo de la “educación en valores”, subrogan toda la complejidad de la dinámica de los diferenciales en el espacio social a esa vaga cháchara declarativa de los “valores universales”: palabras buenas para el aula –que es una realidad hecha de palabras–, e inútiles en cualquier otro lugar.

Todos los supuestos de este acuerdo ilustrado sobre el concepto escolar de “valor” se ilustran en el cuadro 2. Donde vemos cómo todos los agentes en liza, incluida la periodista que suscribe el texto, parecen convenir, más allá de sus intereses confrontados, en estos cuatro puntos: (a) los valores se reducen a sus expresiones verbales declarativas, (b) la escuela es capaz de transmitir “valores” a través de los contenidos curriculares de las asignaturas, (c) los “valores” pueden comprenderse como enunciados ecuménicos, universales, y (d) los “valores” son cosas espirituales, ideales, creencias, de todo tipo, menos de tipo económico. Ninguno de estos supuestos es compatible con el concepto de valor exhumado en este ensayo.

Cuadro 2. Un artículo de Joaquina Prades, publicado en *El País*.
Viernes, 14 de julio de 2006: 43.



8. La vida social concreta es el único anclaje útil para una teoría del valor

Mientras en las aulas escolares se habla de "valores", o se hace *role-playing* con arreglo a un currículum universal de expresiones declarativas de valor; en todos sus rincones se *ponen en práctica valores*, o sea, se ponen en juego relaciones diferenciales entre agentes de carne y hueso. Mientras en la escuela se habla de igualdad universal, se produce desigualdad y diferencia práctica. Pero la escuela, en su diseño burocrático, ignora el sentido práctico (Franzé, 2002), al procesar un conjunto de saberes deslocalizados, destemporalizados, desocializados y ajenos a la experiencia de los agentes de la vida concreta. Si esto es cierto cuando se trata de enseñar ecuaciones de segundo grado, lo es todavía más cuando se trata de "transmitir valores", es decir, enunciados declarativos de valores. La escuela se encarna siempre en alguna institución local, pero su peculiaridad consiste en negarse a sí misma como institución local. Sin embargo, el concepto de valor que vengo exponiendo, es impensable al margen de la experiencia local de los sujetos de la acción. Los diferenciales entre sujetos lo son sólo porque funcionan como tales en contextos prácticos de relación social: el único anclaje útil de una teoría del

valor es, desenterrando una vieja fórmula de Marx, “la vida real” (Narotzky, 1997).

Esto quiere decir que, si alguien quiere transmitir “valores”, o sea, expresiones declarativas acerca de relaciones humanas, ideas explícitas acerca de relaciones humanas, sólo podrá conseguirlo si comprende antes muy bien quién es, en concreto, el sujeto al que se dirige –y quién es él mismo, lo que a veces es más difícil–. Deberá conocer muy bien ese campo de valor concreto, teniendo en cuenta el conjunto de dimensiones señaladas anteriormente, en la sección 5. De lo contrario, ni siquiera sabrá lo que está haciendo.

Mark Goodale ha tematizado esta cuestión recientemente (Goodale, 2006), a propósito de la relación entre la antropología social y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Cuando estos “valores” funcionan como una lista de preceptos morales universales al servicio de la *imposición* de formas sociales de vida, todo el juego se convierte en una perversión:

Una antropología crítica de los derechos humanos asume que los derechos humanos reificados e hipernormativos –los derechos humanos en sus actuales formas hegemónicas y transnacionales– no pueden servir como fundamento para llevar a cabo su propio objetivo, la creación de comunidades justas comprometidas con la realización completa tanto de los individuos como de las colectividades (Goodale, 2006: 491).

No se trata de negar el impulso institucional de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ni el espíritu de su letra. Todos queremos ser buenos –supongo–. Se trata simplemente de reconocer lo siguiente:

Los derechos humanos *pueden* funcionar legítimamente como un esquema normativo local, pero su legitimidad derivará, no de su universalidad –como se asume por los principales instrumentos fundacionales de los derechos humanos internacionales–, sino de las condiciones a través de las cuáles tales derechos emergen o se incorporan (Opus cit.: 492).

Ningún ser humano concreto es universal, ninguna relación humana concreta lo es, ningún valor puede serlo. Es inútil e intelectualmente incorrecto partir de la premisa del universalismo inmanente de los valores (ver Opus cit.: 493).

9. El déficit ético

Mientras las instituciones políticas, jurídicas, financieras, laborales y escolares que regulan nuestra economía política sigan traduciendo la diferencia semiótica y posicional en desigualdad paramétrica de renta y poder político, sigan diciendo que no lo hacen, y sigan reduciendo ideológicamente toda forma de valor a una escala paramétrica, será imposible practicar conse-

cuentemente una moral universal del valor, en sus expresiones declarativas. Sólo si todas las vidas de todos los seres humanos, por el mero hecho de serlo, valen lo mismo en términos paramétricos, puede trabajarse con un espacio posicional realmente liberado de la desigualdad económica y jurídica, y con una auténtica convivencia universal de los modos de expresar la diferencia semiótica. De lo contrario, ninguna deliberación verbal sobre los “valores universales” se encontrará empíricamente libre de restricciones. No puede progresarse, deliberativamente, entre dos hablantes hacia esa peculiar forma de “coacción sin coacción” que ejerce la validez desnuda del “mejor argumento”, si la práctica verbal –por ejemplo, en el aula– no ha sido previamente desligada de las coacciones empíricas de la vida práctica (ver Habermas, 1989a: 140, 1989b, 1998). En el ámbito concreto de la escuela como sistema experto general y como establecimiento local concreto nada podrá hacerse en los términos meramente declarativos de una discusión sobre los “valores universales”, mientras la ideología instrumental nos induzca a pensar que “más y menos escuela” es sinónimo de “más y menos cultura”, sinónimo de “más y menos ser humano” (Franzé, 2002: 315). La escuela como institución burocrática genera específicamente una forma de acción que consiste en trasladar el valor instrumental de la titulación al valor social de la persona (Passeron, 1983). Y así, no es el título, sino la persona social, la que vale. La importancia del contenido de las expresiones de valor universal, su importancia histórica y humana, se ve frontalmente contradicha, en la práctica, por ese conjunto de sinonimias, conduciendo a lo que Mark Goodale ha denominado la “ironía imperialista” (Goodale, 2006: 486). Así, el “humanismo normativo” que Goodale suscribe, y que en líneas generales es compatible con el modelo holístico del valor que aquí sugiero,

se basa en la asunción de que los intereses y deseos humanos, articulados individualmente pero necesariamente en colectividades de individuos considerados como iguales, pueden realizarse en su plenitud cuando los ordenamientos socialmente constituidos que ponen límites a los individuos son inherentemente dinámicos, históricamente ricos, y susceptibles de cambio... En esta medida los derechos humanos universales en sus formas hegemónicas contemporáneas, como ideas y como prácticas, no pueden servir de esquema en el que los actores sociales se desarrollarán independientemente de las acciones de los estados-nación o de las instituciones (Opus cit.: 492-493).

10. La opacidad de los valores

La clásica oposición de Max Weber entre *zweck-rationalitaet* –racionalidad orientada a fines– y *wert-rationalitaet* –racionalidad orientada a valores–

es frecuentemente interpretada, en ciencias sociales, sin admitir las consecuencias lógicas que se derivan de su propia teoría de la acción. El ejemplo más notable de esta inconsecuencia es el trabajo de Jürgen Habermas (1987a, 1987b)¹⁵. Aquí me limitaré a señalar el problema vertebral que afecta, desde mi punto de vista, a su voluntad de comprender en los términos de una *racionalidad lógica y explícita*, pertinente sin duda para el análisis de la “racionalidad orientada a fines”, la denominada “racionalidad orientada a valores”. El esfuerzo de Habermas es fundamental para comprender, precisamente, los límites del análisis de los “valores” en los términos de “los fines” instrumentales. Él mismo se ha ocupado de deslindar analíticamente ambas esferas, particularmente en su crítica de la razón funcionalista, que se ramifica desde la comprensión del mundo social (Habermas, 1987b) hasta la comprensión de los discursos científicos que pretenden representarlo (Habermas, 1982, 1984, 1988). Sin embargo, sin el complemento de una teoría de la práctica (Bourdieu, 1991), la teoría de Habermas puede conducir a una representación demasiado transparente de los valores, a una sofisticada forma de reducción verbal y declarativa, aún cuando la comprensión del universo verbal en Habermas se funda en su caso en una teoría pragmática muy matizada y documentada (Habermas, 1989c), y por tanto muy distante de las burdas simplificaciones de autores como Inglehart. Conviene siempre leer estos textos de Habermas, teniendo en cuenta *El sentido práctico* (Bourdieu, 1991), y muy especialmente el sentido práctico inserto en las prácticas del habla y de la escritura (ver Bourdieu, 1999; Goody, 1985, 1990).

Las expresiones declarativas del valor son relativamente transparentes, sobre todo porque intencionalmente, al proferirlas, los agentes buscan ser entendidos. Sin embargo, las expresiones semióticas y posicionales del valor son opacas, su contenido implica siempre un problema de interpretación irreductible a cualquier racionalización meramente declarativa. “Racionalidad orientada a valores” quiere decir aquí, siguiendo la definición aportada en la sección 2: “racionalidad orientada a relaciones”, es decir, “racionalidad” orientada a la expresión e interpretación de vínculos sociales, pertenencias, identificaciones y posiciones. Esta “racionalidad” no puede subsumirse sin enormes problemas en el concepto de racionalidad lógica que habitualmente ponemos en juego cuando decimos “racionalidad”, o sea racionalidad verbal

¹⁵ No puedo detenerme en este ensayo a elaborar una crítica compleja de su *Teoría de la acción comunicativa*, un marco de referencia del que por otra parte me he servido extensamente (especialmente en Díaz de Rada, 1996).

y explícitamente procesable (Díaz de Rada y Cruces, 1994; Evans-Pritchard, 1976, 1989; Fernandez, 2006a).

Con nuestra vocación analítica, los científicos sociales propendemos a reducir todas las formas semióticas y posicionales, en las que se contiene el sentido de la experiencia social, a un tipo único de operación semiótica: el *signo*, tal y como éste trabaja en el código verbal cuando funciona analíticamente (ver Sperber, 1978). La analiticidad exige una claridad conceptual que, muchas veces, la vida social concreta no ofrece; y por ello nos vemos abocados, una y otra vez, bien a practicar reducciones de las que somos más o menos conscientes, bien a construir conceptos demasiado densos, y por ello, demasiado imprecisos. Si hacemos ciencia social no podemos escapar a esta tensión: someter el material empírico a nuestros conceptos analíticos hasta el punto de deformarlo o someter nuestros conceptos analíticos a la densidad del material empírico hasta el punto de no poder ofrecer ningún análisis (ver Cruces y Díaz de Rada, 1991). Sea cual sea la potencia de nuestros instrumentos conceptuales analíticos –que se fundan en signos verbales–, las prácticas sociales –incluida la práctica que consiste en hacer ciencia social– no es reductible a signos verbales. Debemos vivir con ello. En esta dificultad radica, por ejemplo, el debate sobre el concepto de *habitus* (véase, por ejemplo, Bentley, 1987; Yelvington, 1991; Bentley, 1991). Algunos autores critican que se trata de un concepto que puede encubrir más de lo que aclara: una “caja negra” (Yelvington, 1991). Puede que esto sea cierto, pero es que los *habitus*, los conjuntos de disposiciones a la acción incorporados en los agentes en su vida práctica como consecuencia de su específica biografía social, y puestos en práctica en la acción, *son* bastante opacos: son difícilmente representables en las racionalizaciones verbales de la acción –a su vez, acciones–. Tenemos que trabajar más en esto, y poco ganaremos haciéndonos los locos con nuestros analíticos dispositivos verbales.

Inicio, pues, la recta final de este ensayo, dando por útiles expresiones como “los *misterios* de la encarnación” (Díaz de Rada y Cruces, 1994) o la “*alquimia* simbólica” (Passeron, 1983: 23), que al menos permiten apuntar con una tenue luz hacia “la oscuridad al fondo de la escalera” (Fernandez, 2006b), en lugar de seguir dando palos de ciego con nuestros rígidos bastones conceptuales.

El campo del valor, contemplado holísticamente, es bastante opaco al análisis, particularmente en sus dimensiones semiótica y posicional. Opaco no significa impenetrable. Tanto los agentes de la vida práctica como los científicos

sociales podemos, en diferentes grados y con diferentes intenciones, penetrar, hasta cierto punto, en su estructura y proceso (ver Willis, 1988: 137 y ss.); pero no con la transparencia que nos facilitaría la potente luz de un faro conceptual.

La diferencia de actitud de los actores frente a una inflación monetaria y a la inflación de los títulos escolares se hace incomprensible si no se la refiere a la diferencia de las *representaciones sociales* que conciernen al valor económico y al valor simbólico. La representación que se forman los agentes de un valor simbólico remite siempre a una multiplicidad de mercados simbólicos (cuyo enmarañamiento e interdependencia están condenados a seguir siendo confusos) y, en consecuencia, nunca puede reducirse... a la representación de una relación cuantitativa entre *representación y contribución*, en resumen a un simple algoritmo (Passeron, 1983: 24).

La cultura trabaja para permitir a los individuos *indicar* [index] su posición social, al marcar la solidaridad con una comunidad moral y al expresar lealtad a esa comunidad. La solidaridad y la lealtad se expresan, no tanto a través de los significados referenciales de enunciados explícitos como a través de comprensiones tácitas que son invocadas por gestos y estilos y que indican la membresía en relación con una categoría de status (Shaw, 1994: 84).

Thomas Shaw ha ilustrado con ejemplos procedentes del ámbito de la etnografía escolar los principales elementos que concurren en la complejidad del análisis semiótico de las prácticas sociales (Shaw, 1994). Parte de esta complejidad deriva, precisamente, de la aparente simpleza semiótica de las prácticas, que se realizan fundamentalmente por medio de una semiosis indexical del sujeto, apuntan hacia él, presentándolo en acción, pero no lo describen inmediatamente con el despliegue de un dispositivo representacional. En la práctica, cualquier representación se despliega *después* de la presentación del sujeto, que se señala a sí mismo –y señala a los demás– por medio de complejos ejercicios pronominales, *de los que se sigue*, en su caso, la explicitación de identificaciones (ver Ricoeur, 1990). Tú, con toda tu experiencia incorporada, estás frente a mí, en el curso de tu acción; por decirlo así, parece ser un inmenso código, de cuya noticia yo sólo veo lo que tú me expresas *ahora*, y que yo tomo como un tipo social:

Las señales indexicales contribuyen a formar la comprensión de las intenciones y los deseos de los actores por parte de los otros, al invocar imágenes de circunstancias “prototípicas” que, presumiblemente, caracterizan las vidas de las personas en posiciones de status particulares. Por tanto, los signos indexicales, llamados a veces “metasignos” (Hodge y Kress, 1988): (1) refieren no a objetos discretos sino a “tipos” o clases de objetos (Lemke, 1990), y (2) se constituyen a base de significados que se encuentran presupuestos en las acciones, y no tanto directamente asociados con significados discretos referenciales (Lemke, 1990). (Shaw, 1994: 92. [Las referencias contenidas en esta cita son de Shaw]).

Para referirse a esa densidad tácita de significados y experiencias que todo sujeto social presenta a los ojos de los demás, y que sólo puede ser elaborada por éstos a través de aproximaciones tipológicas, Shaw utiliza el concepto de “*packaging*” (Opus cit.: 92). Esa densidad está empaquetada, y no podemos nunca llegar a desempaquetarla por completo. Por este motivo, la expresión verbal y declarativa de los valores, tomada aisladamente, es inútil para un análisis científico: dos sujetos muy diversos en cuanto a la dimensión semiótica y posicional pueden enunciar las mismas palabras, y ni siquiera un meticuloso análisis pragmático de la situación de enunciación, en cuanto tal, agotará el análisis holístico de los *sentidos* de esas expresiones verbales para cada sujeto concreto: toda su experiencia del mundo está en juego. Por el mismo motivo, Kluckhohn fue inequívoco en su prescripción metodológica:

Estos sistemas simbólicos internalizados [los del valor] tienen un especial status en lo que concierne a la metodología, y requieren en parte, por lo menos por el momento, un tipo de interpretación *verstehen* más que un tipo de interpretación *erklären* (Kluckhohn, 1951: 396).

Llamemos a esto, o al menos a la modesta proposición de que la *erklären* no lo es todo (Velasco y Díaz de Rada, 2003: 227 y ss.), hacer etnografía. Este texto queda listo para ser enterrado.

11. Referencias bibliográficas

AUSTIN, John L.

1971 *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

BARTH, Fredrik

1993 “Are Values Real? The Enigma of Naturalism in the Anthropological Imputation of Values”, en Michael Hechter, Lynn Nadel y Richard E. Michod (eds.), *The Origin of Values*. New York: Aldine de Gruyter, 31-46.

BAUMAN, Zygmunt

2005 *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

BAUMANN, Gerd

2001 [1999] *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

- BAUMANN, Gerd; GINGRICH, Andre (Eds.)
 2004 *Grammars of Identity / Alterity. A Structural Approach*, New York: Berghahn.
- BENTLEY, G. Carter
 1987 "Ethnicity and Practice". *Comparative Studies in Society and History*, 29, 1: 24-55.
 1991 "Response to Yelvington". *Comparative Studies in Society and History*, 33, 1: 169-175.
- BOTT, Elizabeth
 1990 [1971] *Familia y red social*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre
 1988a [1979] *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
 1988b [1986] "Espacio social y poder simbólico". *Revista de Occidente*, 81: 97-119.
 1991 [1980] *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
 1999 *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.
 2003 [1989] "Los poderes y su reproducción", en Honorio M. Velasco, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 389-429.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude
 1977 [1970] *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D.
 1992 "La pratique de l'anthropologie réflexive", en *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 187-231.
- BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick
 2000 "Beyond 'Identity'". *Theory and Society*, 29: 1-47.
- BUXARRAIS, María Rosa; MARTÍNEZ, Miquel; PUIG, Josep María; *et al.*
 1998 *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Edelvives.
- CERTEAU, Michel de
 1979 "Des espaces et des pratiques", en *La culture au pluriel*. Paris: Union Générale d'éditions.
- COLLINS, Randall
 1989 [1979] *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.

- CRUCES, Francisco; DÍAZ DE RADA, Ángel
 1991 “Traducción y derivación. Una reflexión sobre el lenguaje conceptual de la Antropología”. *Antropología. Revista de Pensamiento Antropológico y Estudios Etnográficos*, 1: 85-106.
- DÍAZ DE RADA, Ángel
 1995 “Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, L, 1: 125-145.
 1996 *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
 2003 “Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía”. *Revista de Dialectología y tradiciones populares*, LVIII, 1: 237-262.
 2004 “El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización”, en Luis Díaz G. Viana (ed.), *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid: CSIC.
 2005 “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”, en Adela Franzé *et al.* (eds.), *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germania, 19-52.
- DÍAZ DE RADA, Ángel; CRUCES Francisco
 1994 “The Mysteries of Incarnation. Some Problems to Do with the Analytic Language of Practice”, en Kirsten Hastrup y Peter Hervik (eds.), *Social Experience and Anthropological Knowledge*. London: Routledge, 101-120.
- DÍAZ DE RADA, Ángel; VELASCO, Honorio
 1996 “La cultura como objeto”. *Signos*, 17: 6-12.
- DIETZ, Günther
 2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Granada: Universidad de Granada.
- DUMONT, Louis
 1987[1980] El valor en los modernos y en los otros, en *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid: Alianza. 239-275.
- EIDHEIM, Harald
 1976 [1969] “Cuando la identidad étnica es un estigma social”, en Fredrik Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social*

de las diferencias culturales. México: Fondo de Cultura Económica, 50-74.

EVANS-PRITCHARD, Edward E.

1976 [1937] *Brujería, magia y oráculos entre los azande*. Barcelona: Anagrama.

1989 [1965] *Las teorías de la religión primitiva*. Madrid: Siglo XXI.

EVERHART, Robert B.

2003 [1983] “Leer, escribir y resistir”, en Honorio M. Velasco, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 355-388.

FERNANDEZ, James

2006a *En el dominio del tropo. Imaginación figurativa y vida social en España*, Madrid: UNED.

2006b “La oscuridad al fondo de la escalera. Lo incoado en la investigación simbólica y algunas estrategias para abordarlo”, en *En el dominio del tropo. Imaginación figurativa y vida social en España*. Madrid: UNED, 285-314.

FINNEGAN, Ruth

2001 [1989] “Senderos en la vida urbana”, en Francisco Cruces (ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta, 437-474.

FRANZÉ, Adela

2002 *‘Lo que sabía no valía’. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

2004 *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GASKI, Lina

1997 “Hundre prosent lapp?” *Lokale diskurser om etnisitet i markebygde- ne i Evenes og Skånland. Diedut*, 5.

GIDDENS, Anthony

1984 *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

1987 [1967] *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

GODELIER, Maurice

1990 [1984] *Lo ideal y lo material*. Madrid: Taurus.

- GOODALE, Mark
2006 "Toward a Critical Anthropology of Human Rights". *Current Anthropology*, 47, 3: 485-511.
- GOODY, Jack
1985 [1977] *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
1990 [1986] *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- GREGORY, Chris A.
1982 *Gifts and Commodities*. London: Academic Press.
1997 *Savage Money: The Anthropology and Politics of Commodity Exchange*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude
1982 *Sociologie de la culture et sociologie des cultures populaires*, Paris: Gides.
- HABERMAS, Jürgen
1982 [1968] *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
1984 [1968] *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
1987a [1981] *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
1987b [1981] *Teoría de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
1988 [1982] *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
1989a [1976] "¿Qué significa pragmática universal?", en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 299-368.
1989b [1976] *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
1989c [1972] "Teorías de la verdad", en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 113-158.
1998 [1992] *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- HALSEY, A.H.; FLOUD, Jean; ANDERSON, C. Arnold
1961 *Education, Economy, and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: Free Press.
- HANN, Chris
2001 "From *Volkgeist* to Radical Humanism: Culture and Value in Economic Anthropology". *Reviews in Anthropology*, 30: 1-30.

HANSEN, Judith Friedman

1979 *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press.

HARRIS, Grace G.

1989 "Concepts of Individual, Self, and Person in Description and Analysis". *American Anthropologist*, 91: 599-612.

HODGE, Robert; KRESS, Günther

1988 *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

INGLEHART, Ronald

1991 *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

KLUCKHOHN, Clyde; *et al.*

1951 "Values and Value-Orientations in the Theory of Action", en Talcott Parsons y Edward A. Shils (eds.), *Toward a General Theory of Action*. Massachusetts: Harvard University Press, 388-433.

KYMLICKA, Will

1989 *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

1995 *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

KYMLICKA, Will; WAYNE, Norman

1994 "Return of the Citizen. A Survey of Recent Work on Citizenship Theory". *Ethics*, 104: 352-381.

LAVE, Jean

1989 *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEMKE, Jay L.

1990 *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood: Ablex.

MARX, Karl

1984 [1867] *El capital. Libro primero: El proceso de producción del capital*. Volumen I. Madrid: Siglo XXI.

MASLOW, Abraham K.

1954 *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

MOUGAN, Juan Carlos

2003 “Hacia una teoría de la educación para una ciudadanía democrática”, en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez (eds.), *Educación para la ciudadanía: Perspectivas ético-políticas. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento 8: 163-189.

NAROTZKY, Susana

1997 *New Directions in Economic Anthropology*. London: Pluto Press.

OGBU, John U.

1974 *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press.

2003 [1981] “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”, en Honorio M. Velasco, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 145-174.

OPLER, Morris E.

1945 “Themes as Dynamic Forces in Culture”. *The American Journal of Sociology*, 51, 3: 198-206.

PASSERON, Jean-Claude

1983 “La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos”. *Educación y sociedad*, 1: 5-27.

PIZARRO, Narciso

1998 *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

RAWLS, John

1987 “The Idea of an Overlapping Consensus I”. *Oxford Journal of Legal Studies*, 7.

1996 *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.

RICOEUR, Paul

1990 *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

SHAW, Thomas A.

1994 “The Semiotic Mediation of Identity”. *Ethos*, 22, 1: 83-119.

SIMMEL, Georg

1977 [1900] *Filosofía del dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

- 1997a [1896] “Money in Modern Culture”, en David Frisby y Mike Featherstone (eds.), *Simmel on Culture. Selected Writings*. London: Sage, 244-255.
- 1997b [1889] “On the Psychology of Money”, en David Frisby y Mike Featherstone (eds.), *Simmel on Culture. Selected Writings*. London: Sage, 233-243.
- SPERBER, Dan
1978 *El simbolismo en general*. Barcelona: Promoción cultural.
- SPRENGER, Guido
2004 “Encompassment and its Discontents: The Rmeet and the Lowland Lao”, en Gerd Baumann y Andre Gingrich (eds.), *Grammars of Identity / Alterity. A Structural Approach*. New York: Berghahn, 173-191.
- SRAFFA, Piero
1975 [1960] *Producción de mercancías por medio de mercancías. Preludio a una crítica de la Teoría Económica*. Barcelona: Oikos-Tau.
- VELASCO, Honorio M.; GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; DÍAZ DE RADA, Ángel (Eds.)
1993 *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, Honorio M.; DÍAZ DE RADA, Ángel
2003 [1997] *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- WEBER, Max
1984 [1922] *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.
- WILLIAMS, Brackette F.
1989 “A Class Act: Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain”. *Annual Review of Anthropology*, 18: 401-444.
- WILLIS, Paul
1988 [1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- YELVINGTON, Kevin A.
1991 “Ethnicity as Practice? A Comment on Bentley”. *Comparative Studies in Society and History*, 33, 1: 158-168.

Agradecimiento

Este ensayo no existiría sin la invitación del Consejo de Redacción de la *Revista de Antropología Social* a participar en este monográfico. Agradezco especialmente a Adela Franzé su labor como editora. En mi departamento, Fernando Monge, Aurora Marquina, Waltraud Müllauer-Seichter y Nuria Fernández han contribuido también con sus comentarios a los aspectos más positivos de este texto. Günther Dietz (Universidad de Veracruz) lo leyó atentamente con inapreciables consejos. Finalmente, agradezco a Elena Achilli y Héctor Vázquez (Universidad de Rosario), y a Graciela Batallán, María Rosa Neufeld y Silvana Campanini (Universidad de Buenos Aires), el haber puesto a mi disposición su tiempo para compartir y debatir, con sus estudiantes, las ideas de este ensayo.