

Antropología de la academia: cuando los indios somos nosotros

Roberto Kant de Lima¹

Introducción

Este artículo pretende discutir algunas cuestiones relacionadas con el tema del colonialismo cultural, en particular en lo que se refiere a la posibilidad de la producción del conocimiento antropológico capaz de descubrimientos esclarecedores en el contexto de la interpretación de los países del Tercer Mundo y, en particular, de Brasil.

Basándome en experiencias personales, me sentiré feliz si soy capaz de provocar el debate y la polémica, sin los cuales la producción intelectual es imposible. El estilo es deliberadamente académico, como si intentara implosionar, desde dentro, los propios límites que restringen nuestra creatividad e intelecto.

Uno de mis presupuestos es que la antropología es un campo de conocimiento que se constituyó como disciplina científica en el marco del pensamiento del siglo XIX, centrada en la investigación de los pueblos exóticos que se habían ido incorporando progresivamente a la cultura europea desde el inicio de la expansión colonial. Su trayectoria estuvo marcada por una perspectiva comparativa que le permitió criticar las categorías utilizadas para interpretar otras sociedades, culminando en una investigación dirigida a comprender la propia sociedad occidental. En mi opinión, la antropología siempre ha sido y sigue siendo una disciplina orientada a la comprensión de los problemas de la sociedad que le dio origen, realizada a través del método comparativo.

También parto de la base de que el colonialismo y, posteriormente, el imperialismo, como fenómenos de dominación política, económica, social y cultural, no se manifestaron de la misma forma en todas las sociedades dominadas o dependientes. En Brasil, por ejemplo,

¹ Traducción de “A antropologia da academia: quando os índios somos nós”, 2º edición, revisitada y ampliada. Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997. Traducción: Tael F. Gergely, corrección: Lía Ferrero.

es interesante destacar un aspecto del colonialismo cultural en relación con otros casos de dominación: nuestra identidad “brasileña” no procede de una supuesta recuperación de un momento precolonial, como ocurre con sociedades de África y Asia, por ejemplo, sino de un proceso que se inicia con la propia colonización, como discontinuidad de la sociedad portuguesa que la llevó a cabo. Las consecuencias de esta circunstancia son relevantes para la discusión sobre la posibilidad de una producción intelectual independiente en nuestro país, especialmente la producción antropológica, definida aquí como un conocimiento permanentemente crítico de las categorías, moldes y teorías en las que está investido.

Creo que es una tarea relevante desentrañar las diferentes formas que adopta la dominación intelectual o cultural en las distintas sociedades, e incluso dentro de una misma sociedad. Porque la dominación no puede considerarse determinada sólo por su forma más evidente, la económica, ya que podría llevar a la conclusión ingenua de que su supresión puede lograrse con producción y tecnología independientes. Las formas del poder son mucho más sutiles, y a los antropólogos nos corresponde hacerlas explícitas como parte de la experiencia cotidiana de nuestra investigación.

El proyecto antropológico en la academia

Aquí llamo proyecto antropológico a aquello que se ha constituido a partir de diversas ramas de la disciplina antropológica y toma como su tarea principal comparar sociedades o grupos sociales, así como la interpretación y comprensión de los diversos aspectos de la vida humana en sociedad.

La perspectiva comparada se desarrolló, a grandes rasgos, a partir de lo que suele denominarse etnocentrismo, es decir, la suposición de que uno de los términos de la comparación, el representado por el observador y su sociedad, era un dato privilegiado al que debían ajustarse gradualmente los diferentes hechos encontrados en el estudio de otras sociedades. Este punto de vista sufrió sucesivas críticas y relativizaciones, dando lugar a concepciones más flexibles y refinadas del método comparativo. Esta trayectoria, sin embargo, no tuvo lugar en un vacío social. Fue producto no sólo de la investigación de campo orientada hacia determinados intereses, sino también de las instituciones académicas responsables de la formación de cuadros profesionales encargados de llevar a cabo las tareas de producción intelectual definida como de su competencia.

Desde un punto de vista sustantivo, podría decirse que la antropología comenzó investigando pueblos e instituciones sociales exóticas, descubriendo en ese movimiento que esas instituciones no eran ni tan exóticas ni “indígenas”, sino en ciertos aspectos muy similares a la propia sociedad del investigador. Al mismo tiempo, el conocimiento así producido pasó a servir de marco comparativo en el que la sociedad del investigador se insertó como una pieza más, perdiendo cualquier pretensión heurística que su posición como punto de partida antropológico pudiera tener.

El conocimiento antropológico, sin embargo, no es ni puede ser neutral. Su carácter interesado se evidencia en el hecho incontestable de que la relación entre antropología y antropólogos incorpora una asimetría implícita en la definición del carácter científico de su disciplina académica: lo que hace el antropólogo es ciencia y lo que dice el nativo es información.

Responsables de esta situación, mucho más que los antropólogos mismos o los remanentes colonialistas de la práctica antropológica, son las condiciones de producción intelectual: los modos en que el conocimiento científico es producido, distribuido, consumido y reproducido. Estas condiciones están marcadas principalmente por el hecho de que la antropología es lo que se conoce como una *disciplina académica*. Para lo que me interesa discutir aquí, esto implica, en primer lugar, que está sujeta a reglas que controlan la cantidad y la calidad de los conocimientos que se incorporan a sus dominios; en segundo lugar, que se constituye como una *disciplina*, es decir, algo que se propone producir un resultado a través de ciertas restricciones o limitaciones. En este sentido, por ejemplo, la represión institucional es algo que le es ajeno e incluso contradictorio. La represión pretende impedir la producción de un determinado comportamiento físico o intelectual; la disciplina busca producir ciertos comportamientos de una determinada manera, es decir, está mucho más preocupada por controlar la forma en que se produce cualquier conocimiento que por su contenido. Por supuesto, esta desatención en el contenido es sólo aparente: el énfasis está en lo que se dice más que en lo que no se debe decir. La forma disciplinaria de control es más difusa y, por tanto, puede ser más eficaz.

Esta característica parece paradójica para una “intención” antropológica supuestamente basada en una reflexión informada por categorías de otras culturas y, por tanto, sujeta a otros sistemas de legitimación. La cuestión que parece pertinente es la posibilidad de una producción antropológica nativa en el marco de una academia. *Este discurso nativo es el único que no puede reducirse a mera “información”*, ya que se constituye a la vez como soporte y producto de la comparación y la crítica, evitando la reproducción de conceptos y categorías producidos en otras circunstancias y condiciones que no son las de la “institución académica nativa”, si es que puede llamarse así.

La socialización académica de los antropólogos, su formación, asume así una posición relevante en la discusión que nos ocupa, en la medida en que es un factor condicionante de su producción intelectual, al determinar no sólo la dirección y el contenido de sus intereses, sino también las reglas de su desarrollo y legitimación. Dado que las distintas academias tienen *formas* diferentes, deben presentar diversidad en el contenido de su producción. Se trata, pues, de una posibilidad a ser explorada la tentativa de pensar la Antropología de forma creativa.²

La formación: la experiencia brasileña

¿Cómo se llega a ser antropólogo en Brasil? La pregunta es bastante amplia, sobre todo teniendo en cuenta la diversidad de trayectorias profesionales disponibles. Mi intención aquí será incentivar la reflexión sobre nuestras condiciones de producción intelectual y obtener las contribuciones necesarias de mis colegas para formar una interpretación plausible y crítica de estos hechos. Soy consciente de que estoy entrando en aguas turbulentas, ya que arriesgo una situación ideal de investigación: aquella en la que el control del conocimiento producido lo realizan los propios informantes, confrontando sus teorías con la explicación del antropólogo.

² Es importante aclarar la diferencia entre el *entrenamiento*, que desarrollan los instintos e inculca hábitos, y la *educación*, que reprime los instintos e inculca reglas, que podemos practicar sin que sean habituales. (Durkheim 1973: 648- 649)

Por esta razón, utilizaré mi testimonio personal y otras informaciones obtenidas a través de contactos con colegas brasileños y extranjeros para relatar e interpretar mi formación profesional no como una experiencia paradigmática, sino como una de las muchas experiencias posibles de los antropólogos profesionales. El hecho de que estas experiencias sean tan diversas hace posible percibir una de ellas con suficiente especificidad como para erigirse como base cualitativa de la reflexión sociológica (Geertz 1978).

También hay que señalar que las referencias que voy a hacer a las distintas formas de socialización académica implican reconocer algo que puede ser identificado como una comunidad académica, es decir, como un grupo de personas que tienen sus propios intereses y mecanismos relativamente eficaces para incluir/excluir a sus miembros. Esta “comunidad” está inserta en la sociedad más amplia, y las personas que pertenecen a ella tienen sin duda mucho de este *ethos* social más general. Sin embargo, a los efectos de este trabajo, estoy limitando mis evaluaciones a comunidades académicas específicas, prefiriendo no discutir su relación con la sociedad en general. Esto no implica descartar este hecho, que pesará en las interpretaciones, sino simplemente elegir una estrategia para iniciar el debate.

Mi socialización académica en Brasil consistió en dos licenciaturas (Derecho, 1964-1968, y Ciencias Sociales, 1971-1974) y un posgrado (Maestría en Antropología Social, 1974-1978). Estas experiencias, además de haber sido obtenidas en instituciones y ciudades diferentes, también tuvieron *pesos* diferentes: no hay duda de que, para la discusión que pretendo desarrollar, las experiencias relacionadas con la licenciatura en ciencias sociales y el posgrado en antropología fueron más importantes.

En la Facultad de Derecho, la enseñanza se limitaba a clases magistrales, impartidas por los profesores de manera muy formal, siendo muy claro para todos mis compañeros que la *profesión* de abogado, su técnica, había que aprenderla en prácticas, que en aquella época eran informales, en despachos de abogados, obtenidas a través de recomendaciones personales. El papel de la universidad era formar licenciados (*bacharéis*), y el título era un requisito necesario pero no suficiente para ejercer la abogacía. El verdadero aprendizaje eran los mecanismos, procesos y prácticas informales que debían aprenderse socialmente (y no técnicamente). Así, las relaciones distantes y formales con los profesores se oponían a la interacción intensa e informal con los compañeros de estudios y los profesionales del sector. Las excepciones a este tipo de comportamiento eran quienes aspiraban a convertirse en *juristas*, en cuyo caso la práctica del derecho y la formación de licenciado no se consideraban necesarios para la formación erudita de un especialista en derecho y jurisprudencia³.

La carrera de ciencias sociales difería mucho, en apariencia. Aquí los profesores tenían una relación mucho más informal con los alumnos, reafirmada con sucesivos encuentros en sus casas, bares y restaurantes, donde complementaban las enseñanzas impartidas en las clases de la Facultad. Incluso las clases tenían un aire informal, y a menudo adoptaban la forma de seminarios o debates en grupo. En la evaluación de los alumnos se daba mucho valor a lo

3 Los proyectos de investigación centrados en el estudio de las formas de socialización jurídica en Brasil y en los Estados Unidos, desarrollados por mi grupo de investigación “Religión, Derecho y Sociedad en una Perspectiva Comparada”, produjeron resultados relevantes, que posteriormente se publicaron en volúmenes de esta colección.

que se conocía como *participación*, una fórmula que trataba de calibrar el nivel de interés y aprendizaje del alumno a través de su actuación oral en clases y seminarios. Los trabajos escritos también eran la base de la evaluación, pero uno de los criterios más importantes para juzgarlos era la cantidad de “creatividad” que mostraban. La mera repetición de lo que decían los autores clásicos o incluso el profesor no solía suscitar aplausos. El horario y el contenido de las clases no eran rígidos, y no había una hora fija de comienzo o finalización. A veces se prolongaban hasta bien entrada la noche con exposiciones orales de brillantes teorías y divagaciones en espiral con centro desconocido. Obviamente, no había forma de disciplinar las conversaciones colaterales y las intervenciones repetitivas, que a menudo eran responsables de un cambio completo del tema debatido, o al menos de la perspectiva de su planteamiento. No había rigidez en la programación de exámenes y clases, ni siquiera un temario que delimitase los compromisos didácticos recíprocos. Las clases no se daban o se repetían por falta de *quórum* entre los alumnos, desbordados por las tareas de política estudiantil o incluso ocupados en actividades sociales en días festivos, etc. Los alumnos trataban de estructurarse en grupos que se turnaban para discutir la asignatura en el aula, llegando el profesor a asignar las notas de forma colectiva.⁴ Aunque hubiese biblioteca, era a través de los libros de los profesores, de su biblioteca particular, como se accedía a la asignatura. Por este privilegio era necesario establecer algún tipo de relación personal con el profesor, lo que elevaba al alumno a la categoría de “buen estudiante”.

En los estudios de posgrado, el horario se hizo más rígido y la interacción con colegas y profesores más difícil. Aunque no inexistente, ya que a menudo iba a sus casas para charlas informales que *siempre* acababan en temas relacionados con las diferentes teorías e interpretaciones o con la propia práctica profesional de la antropología. Los seminarios también se hicieron más “áridos”, con menos digresiones, aunque éstas no habían desaparecido. Las obligaciones docentes estaban más explícitamente definidas y se hacían cumplir. Las fechas de entrega de los trabajos eran objeto de eternas discusiones y, a menudo, de sucesivas prórrogas. El grupo de referencia formado durante los estudios de licenciatura en ciencias sociales funcionaba y se ampliaba, ayudado por el hecho de que la mayoría de sus miembros acababan, tarde o temprano, en la misma institución de posgrado o incluso trabajando en las mismas instituciones en las que habían sido estudiantes. Sin duda, esa interacción se vio facilitada por nuestra residencia común en la región de Río Grande, dominada por algunas instituciones especializadas en la transmisión y reproducción del conocimiento en ciencias sociales. Incluso la costumbre de tomar prestados libros de antiguos profesores no había cambiado, ya que la biblioteca de posgrado seguía siendo bastante pobre en aquella época. Había, innegablemente, una mayor preocupación por universalizar y democratizar el uso de los libros, que no llegaba, sin embargo, a des-individualizar el acceso al conocimiento.

En cuanto a la evaluación de los cursos, consistía en observar a los alumnos en los seminarios, donde se ponderaban sus intervenciones orales, y también en la corrección de los trabajos escritos, que generalmente implicaban algún trabajo de campo y debían presentar cierta “originalidad” en la interpretación de los datos. Al cabo de un tiempo, se hizo una distinción

⁴ Esto se oponía a la práctica de la Facultad de Derecho, donde las clases eran conferencias y la evaluación se realizaba mediante exámenes individuales.

entre los que “escribían bien” y los que no. “Escribir bien”, por lo que pude ver, se refería a una cierta forma literaria en la presentación correcta del material conceptual.

Por esa época, me convertí en profesor de pregrado en Ciencias Sociales, en la misma institución donde había estudiado anteriormente, y comencé a reproducir las mismas características de mi experiencia como estudiante: énfasis en las relaciones personales, actividad pedagógico-didáctica que alternaba situaciones formales e informales, comunicación con énfasis en la oralidad, el préstamo de mis libros a determinados alumnos, un horario flexible, la frecuentación del “bar del instituto”, que siempre se encontraba cerca, a pesar de los cambios de ubicación de la institución.

La experiencia estadounidense

En 1979 emigré del país para estudiar un doctorado en antropología social en una universidad de Estados Unidos. Por aquel entonces, mis conocimientos de inglés eran limitados y, como me di cuenta más tarde, desconocía los procedimientos académicos propios de la práctica universitaria estadounidense. Cuando empecé el curso, me di cuenta que tendría que realizar un intenso trabajo de campo para identificar no sólo las características de la sociedad en la que me encontraba, sino también de la “comunidad” académica a la que me proponía pertenecer, si es que quería tener éxito en mi proyecto académico.

Al principio fui muy afortunado, ya que tuve la ventaja de ser recibido en casa de mi orientador. Esta deferencia, extremadamente rara, fue de inmenso valor para mi rendimiento académico, ya que había llegado tarde y las clases ya habían empezado. Conmovido y animado por este trato social, pensé continuar con el tratamiento informal de la disciplina académica al que me había acostumbrado en Brasil, como estudiante y profesor. Pronto quedó claro que las relaciones y eventos sociales no debían mezclarse con las relaciones profesionales y académicas. Los temas que se debatían socialmente no tenían nada que ver con la práctica o la teoría antropológica. El *lugar* para esta discusión era la clase o el seminario y las entrevistas concertadas con los profesores para este fin expreso.

La enseñanza académica consistía en conferencias (*lectures*) basadas en un texto escrito y leído por el profesor durante exactamente una hora, ante audiencias formadas por estudiantes de grado y postgrado, respectivamente. A pesar de haber asistido y participado asiduamente como “oyente” en varios de estos cursos, rara vez vi preguntas de los alumnos, aunque estaban permitidas. Las ocasiones de debate y explicitación de dudas eran los seminarios (*seminars*) quincenales con el profesor o sus ayudantes (*teaching-assistants*), que eran nuestros colegas de posgrado más avanzados, y que tenían lugar en paralelo a los cursos de *lectures*. Los monitores también dirigían seminarios semanales para los estudiantes de licenciatura matriculados en estos cursos. Había a su vez cursos exclusivos de posgrado, que consistían únicamente en seminarios. Allí, de manera similar a los cursos de postgrado brasileños, durante un período exacto y predeterminado de dos o tres horas, los alumnos y los profesores se sentaban alrededor de una mesa para debatir los temas del programa del curso. Algunas veces, estos seminarios se realizaban en casa de los profesores, en los casos en que, por algún motivo, tenían que desplazarse de su horario habitual. Sin embargo, los procedimientos, ya fuera en el aula o en casa del profesor, seguían siendo los mismos: el profesor iniciaba los debates exactamente a

la hora prevista, tras una breve interacción social en la que charlaban sobre amenidades como el tiempo. A continuación, cada alumno intervenía o el profesor se lo pedía expresamente. Las intervenciones tenían que ser breves y directas, y de uno en uno, es decir, alguien tenía que terminar antes de que pudiera empezar otra intervención. No estaba permitido ni nunca vi lo que aquí se conoce como “conversaciones paralelas”, tan frecuentes e inspiradoras en los seminarios brasileños.

Una característica del ritual académico era que, aunque estuviéramos en el mismo piso, sólo nos “encontrábamos” a la hora del seminario, 10 o 15 minutos antes de que empezara, y nos separábamos poco después. No había charla, café o cualquier otra forma de interacción social relacionada con los temas tratados o por tratar, los famosos “*comentários*” brasileños. Este contraste era tanto más marcado cuanto que las clases se impartían en la misma planta o en la planta superior a aquella en la que teníamos nuestras *offices*, despachos compartidos por tres alumnos de primer curso. En mi cubículo también me di cuenta pronto de que las charlas no eran bienvenidas y de que nadie entraba en ninguno de ellos sin pedir permiso, aunque la puerta estuviera abierta. Incluso cuando se concedía el permiso, es decir, cuando el ocupante estaba dispuesto a hablar con la persona, la conversación se limitaba a acordar otro momento para tratar asuntos de interés común. Así pues, estaba claro que la disponibilidad de las personas se limitaba a temas, momentos y lugares concretos.

Las actividades del curso se complementaban con charlas (*talks*) o conferencias (*lectures*) impartidas por profesores visitantes. Se nos informaba de estos eventos mediante carteles impresos y expuestos en las paredes. No había ninguna referencia personal a estos compromisos, ni ningún tipo de cobro por asistencia, tan común en Brasil.

Una vez, justo al principio de mi estancia, olvidé que después de un seminario había una conferencia que me interesaba. Fui a mi cubículo a guardar mis cosas, como mis compañeros al final de la clase. Todo el mundo iba a su cubículo, como de costumbre, guardaba sus cosas y se iba. Como yo quería estudiar un poco más, me quedé. Diez minutos más tarde, salí de la oficina para beber agua y me encontré con un cartel que indicaba que la conferencia se iba a celebrar en el edificio de al lado. Me apresuré a ir. Menuda sorpresa me llevé cuando me di cuenta que todos mis compañeros de seminario abarrotaban la sala: habían ido todos, cada uno por su cuenta. Una vez terminada la conferencia, como de costumbre, *todos* se apresuraron a marcharse, como si algún compromiso urgente les impidiera quedarse más tiempo. Ningún comentario, ninguna discusión. Con el tiempo, en el segundo año, este procedimiento se hizo más flexible. Comentábamos las conferencias, pero no inmediatamente después de que hubieran tenido lugar, sino al día siguiente, por ejemplo. La costumbre de ir todos al mismo sitio, pero por separado, tampoco cambió.

La actitud de estas personas durante las conferencias también fue bastante diferente de la brasileña: tras la presentación, se abrían los debates en los que participaron tanto alumnos como profesores, sin ningún pudor. A continuación, se formulaban *preguntas* a los conferenciantes, que respondían. Estas preguntas y respuestas eran a menudo bastante agresivas para los estándares brasileños, pero su aparente “objetividad” hacía que el debate no se considerara personal. Cuando había alguna exageración, motivada por conocidos desacuerdos personales, el debate se consideraba sin sustancia, como si la discusión (o la ciencia...) fuera neutral, por definición sin *parti pris*. Por otra parte, no había jerarquía en estos debates entre alumnos y

profesores. Estaba bastante claro que sólo la pertinencia de la pregunta suscitaba un mayor o menor interés por responderla. Las preguntas también se consideraron “contribuciones a la exposición” incluso, y quizás especialmente, cuando divergían de ella.⁵

La disciplina por sus formas

Durante el primer año, atribuí gran parte de mis dificultades para relacionarme con la comunidad académica al hecho de ser extranjero. Poco a poco me fui dando cuenta de que mis problemas, o al menos parte de ellos, eran comunes a todos mis compañeros. Eran de otros estados, vivían solos, no eran antiguos colegas y no se relacionaban entre ellos, les molestaban las discusiones más académicas y la socialización, etc. A menudo culpaban a la institución en la que estábamos, caracterizándola como extremadamente formal. Sin embargo, no parecían muy dispuestos a transformarla discutiendo su estructura y organización, como es habitual en Brasil. Los inconvenientes eran una parte necesaria o incluso indispensable de su formación (*education*).⁶

Fui testigo de un ejemplo de esta actitud durante una discusión sobre la distribución de los *offices* entre los estudiantes. Nuestras oficinas estaban situadas en dos plantas del edificio que ocupábamos. Arriba estaban los despachos de los profesores, un aula para seminarios, los despachos de los alumnos y el *lounge*, una especie de sala de descanso donde se encontraban la cafetera, el teléfono para mensajes, el sofá y los sillones. Aquí, todos los jueves, se celebraban la *hora de la cerveza*, sesiones para beber cerveza, pagadas por el Departamento, para promover e institucionalizar nuestra interacción social, a las que asistían profesores, estudiantes e invitados (mi mujer, por ejemplo). En esta planta, los *offices* eran más amplios y luminosos, y estaban ocupados por dos estudiantes. En la planta inferior, compartida con el Departamento de Sociología, los *offices* eran más pequeños y algunos carecían de ventanas. Era habitual que los despachos de arriba los utilizaran los estudiantes más avanzados, o los que habían regresado del campo y estaban escribiendo sus disertaciones. Los despachos inferiores eran para los estudiantes más nuevos, que las ocupaban de dos en dos y de tres en tres.⁷

5 La diferencia entre estos debates, que explicitan públicamente las diferencias mediante preguntas y respuestas, y nuestras declaraciones de principios, que son conferencias paralelas, a menudo sin nada que ver con el tema supuestamente debatido, es crucial. El miedo a hacer preguntas también apunta a la presencia de una rígida jerarquía entre los participantes en nuestros debates. Tal vez por eso siempre se convierten en disputas personales, más que en discusiones en torno a temas concretos. Sobre el significado de la pregunta en Brasil, véanse Da Matta (1979) y Kant de Lima (1992b).

6 Para ilustrar lo que digo, contaré algo que me ocurrió al final de mi primer año. Cuando entré en el edificio donde tenía mi despacho, me encontré con uno de los compañeros con los que lo compartía. Venía acompañado de otro chico y, presentándolo como su hermano, me dijo que yo era su mejor amigo en la universidad. Le dije que me sentía muy halagado, aunque sorprendido, ya que sólo habíamos hablado tres o cuatro veces *en todo el año*. Me contestó que era cierto, pero que yo era la persona de la universidad con la que más y mejor había hablado en todo aquel año!?!

7 La distribución interna y el uso social del espacio de oficina seguían la jerarquía ya mencionada por Hall (1959: 200) para las oficinas estadounidenses en general. Dada una determinada cantidad de espacio, éste se divide a partes iguales entre sus participantes. Los recién llegados tienen derecho a ocupar el

En una ocasión, cuando se había aprobado un proyecto en el área de antropología biológica, se nos dijo que tendríamos que desalojar los despachos, porque ni siquiera teníamos derecho a ellos como estudiantes, ya que el permiso para utilizarlos era una mera concesión departamental. Se trató de organizar una reunión para discutir cómo tratar nuestras reivindicaciones, ya que los estudiantes no tenían cabida en las reuniones departamentales. La distribución de las *offices* se consideraba una tarea administrativa, de la que se encargaba la secretaria del departamento. A la brasileña, quise politizar y ampliar la cuestión, empezando por reivindicar nuestra representación en el Departamento, el derecho adquirido por la costumbre de darnos las *offices*, la arbitrariedad implícita en la medida, la imposibilidad de trasladarnos a otros espacios, etc. Mis compañeros me explicaron con condescendencia que estaban de acuerdo conmigo, pero que ese era otro tema y que debía ser más “objetivo”. Se celebraron otras reuniones, a algunas de las cuales asistí y a otras no. Mientras tanto, era religiosamente informado por un colega miembro de la comisión de representantes “para asuntos de oficina”, de lo que se había debatido en ellas. Además, si tenía alguna restricción sobre las decisiones tomadas cuando no podía asistir. Era como si mi ausencia no implicara sanciones o pérdida de derechos, sino, por el contrario, su respeto y conservación obligatorios.⁸

Tras muchas discusiones, un comité conjunto de profesores y alumnos negoció la distribución de los espacios. Se crearon varios laboratorios, cuyos espacios se distribuyeron por las plantas y fueron ocupados por estudiantes y miembros del proyecto. Por supuesto, la estructura y la organización del Departamento siguieron siendo las mismas.⁹

Desde el punto de vista de las discusiones, los cursos no presentaban muchas novedades, comparados con los realizados en cursos brasileños de grado y posgrado. La bibliografía era más o menos la misma, tal vez con la característica de ser más clásica, es decir, dirigida a dar la visión ya cristalizada del progreso y trayectoria de la disciplina antropológica, sin enfatizar aspectos polémicos contemporáneos. Esa característica se expresó en la proporción mucho mayor de libros en la bibliografía y mucho menor de artículos que en los programas de posgrado brasileños.

El ámbito abarcado por la bibliografía era muy amplio, tanto desde el punto de vista teórico como geográfico. Los estudiantes deseaban estar expuestos al mayor número posible de corrientes y experiencias para poder llevar a cabo eficazmente su formación profesional.¹⁰

espacio, que debe cederse voluntariamente, aunque haya que desplazar a los antiguos ocupantes. Los escritorios y estanterías se distribuyen a lo largo de las paredes, dejando el centro libre para cualquier reunión.

8 Esto es exactamente lo contrario de lo que ocurre en nuestra práctica política; si no estoy presente, “bailo”, es decir, pierdo todo derecho a discrepar. Los individuos sólo existen como grupo, que se actualiza independientemente del grupo. Sobre estas prácticas holísticas, véase el irónico artículo de Walzer (1977).

9 Sobre el papel y las características contradictorios de la escuela estadounidense en la promoción de los ideales de individualización y estímulo de la creatividad y la necesidad de estandarización, con el fin de proporcionar igualdad de oportunidades para todos -siendo la diferencia el resultado del mérito individual- y de socializar a los individuos para integrarlos en la clase media (*mainstream*), considerada el logro utópico de la igualdad, véase Garretson (1976).

10 Nada de esa actitud brasileña de “no lo leí y no me gustó”, que siempre mira con recelo todo lo que no

A pesar de estas características, la falta de referencias a la sociedad estadounidense me sorprendió como brasileño. Acostumbrado a nuestra sociología y antropología autocentrada [hecha “en casa”], me sorprendió que esta reflexión fuera considerada dominio exclusivo de la sociología, incluso porque la sociología en los Estados Unidos no incorpora en la mayor parte de su producción la crítica metodológica a la reproducción del conocimiento de forma etnocéntrica y positivista, ya aceptada por ciertas corrientes de la antropología radicadas allí (Geertz 1978, Sahlins 1979, por ejemplo). Por otra parte, esta división de competencias reveló algo que creo que también existe aquí. En ambos casos, la división de las ciencias sociales sirve principalmente a los intereses políticos de la división del trabajo. En otras palabras, se trata de “sociología” o “antropología” para que los departamentos, los profesores, los recursos escasos o abundantes se distribuyan con algún criterio explícito de límites a la competencia, asociando y poniendo en práctica intereses comunes.

Un ejemplo de esta aversión a explicitar lo “cercano” ocurrió cuando, a finales de octubre, tuvimos una nevada fuera de temporada: la nieve que “da comienzo” al invierno no se esperaba hasta diciembre. Al día siguiente, hubo un coro de voces en el departamento, haciéndose eco del clamor de los medios de comunicación locales: “¡*Ridículo!*”, “la nieve llegó demasiado pronto”, etc., a pesar de que ya había dejado de nevar y el tiempo había mejorado. Entonces empecé a observar a mis colegas y profesores: no parecía haber ninguna diferencia sustancial entre aquella sociedad y los Nuer, en cuanto a las divisiones ecológicas del año y la regulación de su tiempo social por las estaciones, marcadas por los acontecimientos meteorológicos, a pesar de las diferencias estructurales y tecnológicas entre ambas sociedades. Aparte de sonrisas forzadas, no recibí ningún estímulo por la originalidad y el carácter antropológico de mis eruditos comentarios. Tales situaciones, que repetí sistemáticamente, demostraron el acuerdo tácito de dirigir la mirada antropológica hacia cosas “realmente” lejanas.

Esta actitud se ve reforzada por la arraigada convicción en la sociedad estadounidense de que no tienen “cultura” en el sentido antropológico del término, como menciona, entre otros, Marshall Sahlins (1979). Por tanto, todo es “natural”, es decir, la forma en que se hacen las cosas es la “mejor” porque es la más “sana” o la más “sencilla” o la más “racional”. Cuando se trata de la comida, la bebida, la estética corporal y las relaciones sexuales, es evidente el grado de confusión que tendrá que pasar un extranjero para comprender cuáles son los caminos más “sanos” y “sencillos” en estas cuestiones¹¹.

Mis intervenciones en los seminarios estaban marcadas por diferentes perplejidades, que yo atribuía a las deficiencias de mi inglés. Sin embargo, con el tiempo, cuando me di cuenta que se entendía perfectamente lo que decía en otras situaciones y sólo causaba sorpresa en los seminarios, me di cuenta que eran las *preguntas* con las que estaba acostumbrado a abordar los textos las que diferían de las que mis compañeros consideraban pertinentes. También me

se presenta coherentemente como parte de un pensamiento ya definido en sus premisas. Como sabemos, esta última postura de la necesidad de “coherencia” ha conducido sistemáticamente a experiencias represivas en nuestro mundo académico por parte de sus miembros más radicales. Es como si, en el fondo, la diferencia fuera desorganizadora por definición, y los alumnos quisieran escucharse a sus profesores y viceversa.

¹¹ En este sentido, véase también Garretson (1976).

confundía otra circunstancia: la bibliografía del curso a tratar en cada clase me parecía enorme, sobre todo para quienes la veían por primera vez, lo que casi siempre no era mi caso, pero sí el de mis compañeros. Anotaban y separaban las preguntas que el profesor les iba a hacer con precisión premonitória, y casi inmediatamente las contestaban de memoria, como si estuvieran ensayadas, cuando para mí eran extremadamente inesperadas y difíciles. Otro punto que me desconcertaba era por qué mis compañeros sólo leían en inglés, cuando todos debían saber al menos una lengua “académica” no inglesa, como francés, italiano, alemán, etc. El hecho de que todos estudiaran también la “lengua de campo”, es decir, la lengua que iban a utilizar en su investigación de campo en la región del mundo donde iban a llevarla a cabo (chino, árabe, swahili, etc.), hacía que la pregunta fuera aún más pertinente, ya que mis compañeros no tenían ciertamente grandes dificultades para aprender otras lenguas.

Con el avance de mis estudios, en el primer semestre llegó el momento de entregar los trabajos escritos. Un colega mío, nativo, que era extremadamente servicial, se ofreció a “editar” mi primer trabajo. ¡Fue un terror! Todo estaba literalmente “fuera de lugar” y “unclear”, “vague” y otros adjetivos que atestiguaban la extrema confusión mental en la que debía de encontrarme, a pesar de todas mis impresiones en sentido contrario. Hice lo que pude con este primer texto, al que siguieron los exámenes escritos. Éstos consistían generalmente en preguntas a elegir por el alumno de una lista dada, que consistían en comparar y contrastar planteamientos de varios autores desde distintas posiciones teóricas. Me parecieron, a primera vista, preguntas imposibles de responder en el espacio de tiempo y longitud esperada dados: cada respuesta no podía exceder de cinco páginas mecanografiadas a doble espacio, que debían elaborarse en un día para cada pregunta, tres o cuatro para cada examen. Comparar en una misma consigna a Malinowski, Durkheim, Marx, Gadamer, Weber, Bateson, Laroui y Bloch me parecía una tarea gigantesca.

Hablando con mis compañeros, me di cuenta de que esto no les sorprendía en absoluto, y que las críticas que hacían iban dirigidas a otros aspectos de los exámenes, como el hecho de que se discutiera poco sobre uno u otro “punto” o autor, etc. Para hacer los exámenes, me di cuenta de que utilizaban sus apuntes y no volvían a los libros para leer de nuevo a los autores. Esto me beneficiaba mucho porque, al no haber discusiones informales, el *único* acceso a los autores eran los *libros de texto* y, aunque la biblioteca era maravillosa, no siempre tenía muchos ejemplares del mismo libro, por una cuestión de política de ahorro de espacio. La forma de resolver el problema del acceso democrático y universal a la bibliografía era reservar los ejemplares disponibles para los alumnos del curso y permitir su uso durante tres horas seguidas. ¿Qué iba a hacer con tres horas para leer *Coral Gardens and Their Magic*, *Knowledge and Human Interests*, *The Grundrisse* o *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*?

Al parecer, mi condición de extranjero en un departamento de antropología y mi formación previa y razonable en la materia me otorgaban ciertos privilegios y la flexibilidad suficiente para afrontar bien la experiencia inicial. Con tolerancia, me advirtieron que los tres primeros meses eran los peores, cuando no entiendes mucho y no te entienden; que después de seis meses podría hacerme entender razonablemente y que tras el primer año mi inglés se normalizaría. Esto les pasaba a todos los extranjeros...

Para acelerar este proceso, me matriculé en un curso de escritura (*composition*) organizado por la propia universidad y pagado por mi departamento. Estos cursos, a los que asistían

exclusivamente extranjeros, tenían como objetivo iniciarlos en la redacción de textos en inglés necesarios para expresar su producción intelectual. En contacto con estos colegas, la mayoría de los cuales eran también estudiantes de la universidad, me di cuenta que mi departamento era bastante tolerante en lo que se refería a esta cuestión de la expresión escrita. Mis colegas parecían sufrir todo tipo de vergüenzas por su “ignorancia lingüística”. Lo que escribían ni siquiera era en algunos casos leído o considerado por sus profesores, estando el ápice de esta relación etnocéntrica en la *Business School* (Escuela de Administración de Empresas).

En estos cursos, a los que asistí durante dos años consecutivos, tuve la oportunidad de debatir las cuestiones que planteo aquí con colegas de África, Asia y América Latina, así como de la Europa no anglófona. Me dediqué a estudiar las reglas de la *composition* y poco a poco fui tomando conciencia de ciertos aspectos de la socialización académica que antes ni siquiera había vislumbrado. Aprendí, por ejemplo, que “en inglés”, la primera o la última frase de un párrafo es la más importante y debe resumir la idea principal que el párrafo pretende expresar. El relleno es un mero calificativo de esta frase principal, que se denomina *topic sentence*. Del mismo modo, en cada párrafo se debe desarrollar una idea y sólo una. Si hay más de una idea, debe haber tantos párrafos como ideas hubiera. Cada página debe tener de dos a tres párrafos, y en cada capítulo o parte de la obra, el primer y el último párrafo deben resumir todo el contenido. Si se trata de un libro u obra más extensa, la Introducción y la Conclusión tendrán la misma función.

Hay que escribir siempre utilizando conscientemente las operaciones lógicas de clasificar, contrastar, comparar, establecer correlaciones, relaciones de causa y efecto y, en particular, referirse siempre a ejemplos concretos (*examples, evidences*), sin los cuales el texto se vuelve “abstracto” y “demasiado genérico”, perdiendo su sentido. Como explicaba uno de los manuales utilizados en el curso, las relaciones mencionadas son relaciones lógicas que no merece la pena conocer en profundidad, no sea que nos enfrasquemos en una discusión esotérica sobre lógica. Según este manual, el estudiante de escritura debe aprender a operar con esta lógica, pero no debe ser animado a discutir sus premisas, pues de lo contrario se perdería la “objetividad del curso”. Debo subrayar que estos manuales no son específicos para extranjeros, sino que se trata de libros utilizados en la escuela secundaria (*high school*) y también en las universidades.¹²

Las clases de redacción eran muy ricas en discusiones y, quizás porque yo era el único antropólogo, me cabía siempre la parte comparativa de la conversación. Como los profesores eran todos estadounidenses con experiencia en el extranjero, la discusión se hizo muy interesante y poco a poco me fui dando cuenta que mi inglés no era tan malo como había pensado y que el principal problema era la forma en que estaba acostumbrado a organizar mis pensamientos. Esta circunstancia se hacía aún más clara cuando contrastada con la evidencia de que esta “forma”

12 “Muchas de las relaciones lógicas se solapan, por supuesto. La clasificación es una forma de contraste; la predicción es un tipo de inferencia de causa y efecto; el orden cronológico y la causalidad están relacionados. El profesor puede señalar estas interrelaciones a los alumnos. No es necesario, sin embargo, enfrascarse en una discusión elaborada y esotérica sobre lógica. De hecho, este tipo de discusiones deben evitarse, ya que desvirtúan la práctica de la escritura. Sin embargo, los alumnos deben dominar el metalenguaje del curso, es decir, deben ser capaces de identificar y nombrar los métodos lógicos que están practicando” (Lawrence 1972: 6).

se había incorporado recientemente al “idioma” inglés, porque Shakespeare definitivamente no escribía así.¹³

Mientras tanto, empecé a escribir sobre cómo estaba aprendiendo. Inmediatamente recibí comentarios de que mi “inglés” estaba mejorando mucho. Sin embargo, descubrí que, aunque me entendían mejor, no había mejoras sustanciales en el contenido de mi comunicación escrita. Había aprendido a expresarme adecuadamente en inglés y podía ser tan explícito como quisiera sobre lo que creía saber. Sin embargo, mis dificultades eran inmensas para expresar mis perplejidades o incluso para expresar lo que me parecía la complejidad de mi tema, la vida humana en sociedad. La claridad me había tornado más “simple”, pero en cierto modo había simplificado el objeto sobre el que escribía. Esta constatación se vio reforzada cuando, en una de las muchas sesiones de *editing* con el colega antes citado, le pregunté, ante una situación que me parecía imposible descomponer en las operaciones analíticas exigidas por los manuales de estilo, qué haría él en la misma situación. Tras una larga explicación de gramática (?!), me contestó que preferiría no escribir sobre el tema hasta que estuviera totalmente “claro” (*clear*) en su mente.

En este contexto, merece la pena destacar el papel que desempeña la lengua inglesa en el contexto mundial y el papel que desempeña el mundo académico estadounidense en la sociedad estadounidense como productor de cerebros y conocimientos útiles. Mi experiencia me demostró que las características formales a las que me refiero para calificar la comunicación escrita como “académica” son válidas en instituciones como la Escuela de Negocios, la Facultad de Derecho y la Escuela de Gobierno (Facultad de Negocios, Derecho y de Gobierno!?) y otras similares. Estas reglas permearán y guiarán la expresión de los ejecutivos en las áreas de negocios, planeamiento, derecho y gobierno; y no sólo estadounidenses, dada la posición que ocupan las universidades y la sociedad norteamericanas en la escena mundial. Incluso he observado que las *Business School*, por ejemplo, son mucho más estrictas en la aplicación de estas normas, extendiéndolas a la formación de ejecutivos, la preparación de reuniones, etc. En estos casos, el papel que desempeñan estas “formas” es aún mayor, ya que la clientela a la que se aplican está ansiosa por aprenderlas y apropiarse de sus beneficios colaterales, para convertirse en uno de los miembros de esta comunidad cerrada. Así pues, las consecuencias de esta disciplina formal están directamente vinculadas a las formas de negociar, pensar y organizar los asuntos relacionados con el comercio internacional del trigo, el petróleo y el café, las negociaciones diplomáticas entre Estados, la formulación de políticas económicas y la labor del FMI...

Tampoco hay que olvidar el papel de la lengua inglesa como medio privilegiado de difusión de la información a nivel mundial. Esta posición confiere un *estatus* especial a las obras publicadas en inglés, ya que amplía su campo de influencia y contacto, con todas las consecuencias que ello puede representar en términos de mayor acceso a recursos del mercado intelectual.

En la medida en que la normalización de los estilos y las formas de expresión escrita son una condición *sine qua non* para penetrar en este mercado, algunas consecuencias son evidentes.

La primera es que la estandarización de estilos, además de domesticar otras lógicas,

13 Se me ocurre que Henry Miller tampoco escribe así, lo que tal vez sea la razón del “escándalo” que provoca, vinculado más a su forma de expresarse que al contenido de sus obras.

reduciéndolas a estándares preestablecidos cuando se expresan en inglés académico, también tiene el efecto de domesticar las traducciones consumidas en inglés. Esta es, de hecho, la forma dominante en que se consume la literatura extranjera en Estados Unidos, incluso cuando el lector conoce la lengua original, un hecho que los distancia considerablemente de los consumidores brasileños, especialmente cuando se trata de textos clasificados como técnicos o científicos. Esto se debe a que lo que importa en estas comunicaciones no es su “estilo”, sino sus “puntos” fundamentales, que son más comprensibles cuando están despojados de “impurezas” estilísticas. Nunca olvido lo “fácil” que es leer a Weber en inglés, y lo mismo ocurre con Foucault, Marx y otros ilustres extranjeros...

Pero vale la pena señalar que no me refiero simplemente a una “traición” a las versiones originales, que está implícita en la obra de cualquier traductor en cualquier idioma. El caso es que, de forma similar al *Reader's Digest*, con muy pocas excepciones, los autores extranjeros se someten a este tipo de “dominación” estilística y sufren una *distorsión uniforme* e implícita de su pensamiento. Los estilos extranjeros sufren, incluso (o principalmente) por parte de los intelectuales, etiquetas que denuncian los prejuicios implicados en la cuestión y refuerzan la necesidad de leer traducciones. Así, la sociología francesa es demasiado “floja”, “metafísica”, “general” y “repetitiva”; la alemana es demasiado “densa” y “compleja”, con sus “párrafos interminables”; la latinoamericana es demasiado “prolija” y “poco objetiva”.¹⁴ Esta discriminación también actúa contra los autores anglosajones que se desvían de los estándares del inglés académico: Clifford Geertz, por ejemplo, es considerado excesivamente literario, en el sentido peyorativo de no tener el necesario rigor estilístico-científico propio de la producción académica. Este es el sentido del tercer epígrafe de esta obra, que critica el estilo “brasileño” de tesis.

La segunda consecuencia de la homogeneización es que facilita el consumo. Se puede absorber mucha más información de forma *aislada* sabiendo exactamente dónde buscarla. Se desarrollan técnicas de lectura en las que sólo se leen partes seleccionadas del texto que se sabe de antemano que son significativas: prefacio o introducción, conclusión, algún capítulo central, la primera y la última frase de los párrafos inicial y final, etc. Se perfecciona la técnica de fichaje (*abstracts*), ayudada por la consulta sistemática de los índices de temas y autores citados al final de los libros (*Index*), destacando e identificando a determinados autores en ciertos *puntos* considerados expresivos de su pensamiento. La posibilidad de diversificar la información disminuye, haciendo muy difícil realizar *varias lecturas de un mismo texto*. Cobra

14 Tomemos este extracto inicial de la Introducción de Mary Douglas a la edición inglesa (Paladian) de *Homo Hierarchicus* de Louis Dumont: “Desde el otro lado del Canal se lanza un desafío al pensamiento contemporáneo. Se trata de un acontecimiento que se repite con regularidad. Generalmente, los anglófonos lo ignoran durante los primeros veinte años. Los problemas, tal como se plantean inicialmente en Europa, parecen demasiado metafísicos, demasiado locales, demasiado alejados de nuestras preocupaciones profesionales o, en su caso, demasiado laxos en la manera de plantearlos. Lleva tiempo anglicizar las ideas básicas. Como a menudo son subversivas, ya sea del gobierno o de la religión, también lleva tiempo neutralizar su poder explosivo. Así pues, podríamos haber caído fácilmente en la tentación de encogernos de hombros ante el *Homo Hierarchicus* del profesor Dumont como si se tratara de otro guante francés arrojado al suelo. Pero este desafío concreto no puede desestimarse” (Douglas, 1975, p. 181).

fuerza la concepción del conocimiento como un proceso acumulativo y lineal. Es como si las versiones *consagradas* fueran la materia prima sobre la que se construye la actividad intelectual, que se limita a “avanzar” a partir de ahí, sin cuestionar sus propios cimientos.

La tercera consecuencia es la previsibilidad de los efectos de la comunicación académica. Es mucho más fácil, entonces, escribir, pues sé que mi trabajo será juzgado dentro de reglas estrictas de pertinencia al pasado de la disciplina, en cuanto a su contenido y, en cuanto a su forma, por su adecuación a los rígidos modelos ya expuestos. Si expongo bien mi “argumento”, es decir, si consigo formalizarlo adecuadamente, mi trabajo siempre será defendible. Si no pretendo construir grandes teorías ni siquiera cuestionarlas o alterar su estructura profunda, me aseguro un lugar al sol como un productor intelectual más. Al compartimentar e individualizar el conocimiento, siempre puedo escribir algo sobre algo o, cuando me instan, siempre puedo criticar algo. No me comprometo con una “obra” en tanto un *todo*, sino sólo con los puntos que quiero tratar, de los que siempre puedo aceptar algunos y rechazar otros. Esta técnica, responsable de la inmensa producción intelectual estadounidense, se resume en la expresión con la que se juzgan en última instancia las obras y los argumentos: alguien tiene o no tiene razón (*to have or to have not a point*), combinada con la que compara constantemente la actividad científica con descifrar rompecabezas o armarlos, refiriéndose siempre al todo por sus partes¹⁵.

La privatización del público y el significado de la represión

Mi cuestión fundamental, mi *punto*, como lo llaman en Estados Unidos, es que el control que se ejerce sobre la producción intelectual y sobre la antropología en particular en tanto *disciplina* científica académica no se ejerce en la academia censurando el contenido de las proposiciones, o al menos no sólo con esto. Es la imposición de la *forma académica* de expresión la que, en última instancia, orienta y organiza el pensamiento e impone límites a la producción intelectual, domesticándola. Lo que importa no es si el contenido de la proposición es revolucionario o no, sino si se ajusta conductualmente a las formas de expresión permitidas por la academia, si es un producto disciplinado, dócil y por tanto útil de esa misma academia.¹⁶

Estos mecanismos disciplinarios están, sin embargo, vinculados a determinadas concepciones de la sociedad en su conjunto, especialmente en la forma en que esta se representa constituida a sí misma.¹⁷ Así, las representaciones del individualismo, el igualitarismo, la jerarquía, los ámbitos público y privado, el valor positivo o negativo del acceso universal o particularizado a la información –fundamentos de la orden social– no son idénticas ni ocupan la misma posición en las sociedades y academias estadounidenses y brasileñas, reflejándose tales

15 La controvertida Camille Paglia, en una conferencia pronunciada en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), discute y confirma la presencia de este estilo de evaluación de la productividad en el mundo académico estadounidense (Paglia 1993).

16 En este sentido, obsérvese el segundo epígrafe de esta obra, así como la polémica afirmación de Barthes: “Pero el lenguaje, como actuación de todo lenguaje, no es ni reaccionario ni progresista; es simplemente: fascista, porque el fascismo no impide decir, sino que obliga a decir”. (Barthes 1980: 14)

17 Para un análisis de los significados de la represión y la disciplina como estrategias de poder en Francia e Inglaterra, véase Foulcault (1974, 1977).

diferencias en la constitución y el control de la producción intelectual.

Estas diferencias se manifiestan en las distintas formas de “hacer público” el pensamiento y las reglas que rigen su expresión: a una producción escrita, cristalizada, formalmente disciplinada, literal y explícita se opone una producción oral y fugaz, que corresponde a formas represivas, implícitas e interpretativas de control social. Por supuesto, los dos mecanismos de producción y control no son excluyentes, pero mi experiencia en las dos comunidades académicas me permite considerarlos más acentuados, dominantes o característicos de cada una de ellas, según las sociedades en las que se insertan.

La academia estadounidense forma parte de una sociedad alfabetizada en la que la gente está condicionada a producir mensajes escritos que deben tomarse al pie de la letra, incluso cuando estos mensajes son verbales. Es como si su ideal fuera “hablar como se escribe”, expresado a través del laudatorio calificativo de “extremadamente articulado” (*extremely articulated*), atribuido a quienes lo hacen. Esta circunstancia se suma al carácter explícito, racional y natural que preside la cultura estadounidense, atribuyéndose importancia social a lo formalmente enunciado, como si la *literalidad* fuera la forma por excelencia de atribuir significados sociales. Un ejemplo de esta pasión por lo gráfico es la difusión de mapas que guían a la gente por ciudades y carreteras y que a menudo se facilitan gratuitamente, en lugares de información oral, sobre todo en la llamada Costa Este.

En el mundo académico, estas características se expresan en el hecho de que no se concibe intelectual que no escriba, especialmente si es estudiante o profesor universitario (Paglia 1993). Esto contrasta con nuestra academia, donde es común que los profesores no hayan escrito ninguna obra, aunque se les reconozca como poseedores de un saber y una técnica adecuados para su transmisión, capaces de garantizar inquebrantablemente su posición institucional.

Ejemplos de estos contrastes académicos pueden extraerse también de las respectivas reuniones de asociaciones antropológicas y de las normas y prácticas que en ellas están presentes. Los de la American Anthropological Association (AAA) son anuales, con una agenda rígida que se programa con un año de antelación, estableciendo diversas etapas para la aceptación de trabajos que deben presentarse en varias versiones y tener su número de *palabras* controlado, hasta su versión final, leída en un plazo de tiempo preciso e improrrogable. Los de la Asociación Brasileña de Antropología (ABA), con una agenda flexible, admitiendo presentaciones sobre la marcha (a pesar de ser bianuales) sin regular el tiempo ni el número de ponencias por grupo, ni el orden de las presentaciones, que la mayoría de las veces son orales, aunque se disponga de un texto escrito para su lectura. De hecho, ni siquiera debería intentarse la lectura, ya que “cansa” a la audiencia...¹⁸ Es más, las reuniones de los grupos de trabajo de la ABA, al igual que los seminarios de posgrado, tienen hora de inicio, pero no tienen hora de finalización. Como tales, no tienen límites de tiempo, y su prolongación más allá del periodo asignado es señal de interés y motivo de orgullo para participantes y organizadores. En la AAA, cualquier prolongación del tiempo de reunión se percibe como un inconveniente extremo: pone en peligro el *programa* (¿la agenda?) que cada asistente se ha fijado de antemano, privándole del derecho a asistir a otros

18 Una versión preliminar de este trabajo se presentó de manera “improvisada” y oralmente en la XIII Reunión de la ABA.

actos, en principio tan importantes o más para él.¹⁹ Representan, pues, un intento de romper el equilibrio entre el individuo y el grupo, que existe gracias a la enunciación de normas explícitas para su interacción. Hacen que el individuo esté más disponible para un grupo que para otro, en contra de su voluntad.

En Brasil ocurre lo contrario: salirse de las normas demuestra la *jerarquía ya prevista de los acontecimientos*, no hace sino confirmarla y dar legitimidad a la desigualdad, con el consentimiento implícito de los participantes. De ahí la necesidad de disculparse por la no asistencia a eventos, innecesaria en Estados Unidos, pues tengo derecho a preferir un evento a otro sin menospreciarlos, ya que, en principio, sólo son diferentes.

Por supuesto, ambas asociaciones pertenecen a academias diferentes,²⁰ que se sitúan en sociedades distintas y siguen las reglas básicas de la interacción social. Estas diferencias quedaron claras cuando observé las actitudes de brasileños y nativos en las reuniones de la AAA, y también en la universidad en la que me encontraba.

La forma preferida de representar y actualizar la interacción social entre los estadounidenses objeto de este estudio, tanto en las relaciones formales como en las informales, era la forma dual (o diádica), en la que dos individuos se enfrentan y se presentan (*to introduce*). De esta forma de concebir las relaciones sociales se derivan una serie de reglas para la interacción social, ya sea en lugares públicos (convenciones políticas, la calle, bares, restaurantes) o privados (fiestas, seminarios, reuniones y conversaciones informales, *beerhours* u *open houses*). La primera sorpresa sobre estas reglas es que las concepciones de lo público y lo privado difieren de las nuestras. Para nosotros, lo “público” está asociado a la interacción social indiscriminada: si es público, pertenece a todo el mundo, si es de todos, no pertenece a nadie en particular y, por tanto, puede ser de todos a la vez... Es el lugar de la ausencia de reglas. En Estados Unidos, en cambio, *public* es el lugar de las reglas, del control y la disciplina.

Especialmente en situaciones colectivas, los individuos no deben renunciar a sus individualidades en favor de una identidad común de grupo.²¹ En esta comunidad académica, el “grupo” es algo que sólo puede establecerse por la voluntad de individuos iguales y diferentes que se reúnen en un contrato específico, bajo reglas expresas de procedimiento a las que todos están sujetos. El resultado de ello es la valorización de “soledad disciplinada”, autocontrol individual, en detrimento de la “comodidad” del grupo.

Esta disciplina se refleja incluso en la distancia corporal que la gente utiliza al hablar, que es mucho mayor que la acostumbrada en Brasil. Sus gestos son contenidos, sólo señalan con los

19 Véase Hall (1959, 1977, 1977a) para esta y otras características de las concepciones del tiempo y el espacio en la sociedad estadounidense, especialmente en la Costa Este.

20 En Estados Unidos, mis colegas consideraban que no existía la “Academia”, y su referencia a la “Académie Française” se representaba como rígida y excesivamente estratificada.

21 La apropiación privada del dominio público está incluso oficialmente incorporada a nuestra tradición política, como se expresa en el famoso consejo del rey João VI a su hijo Pedro para que tomase la corona antes de que ningún aventurero se apoderase de ella. Para nosotros, lo público es claramente la ausencia de reglas, una tierra de nadie donde cualquiera y todos pueden “apoderarse”, el lugar por excelencia de la represión y la impunidad, del “Você sabe com quem está falando?”, a diferencia del “Who do you think you are?” estadounidense, que pretende establecer en el espacio público la coexistencia regulada de las diferencias bajo reglas universalmente soberanas y no su eliminación.

brazos y los dedos a seres inanimados, no tocan a su interlocutor, sólo se dan la mano cuando se presentan por primera vez y no se besan, salvo con personas *muy* íntimas.²² Esta formalidad permite contrarrestar el estilo relajado de vaqueros, pantalones cortos y camisetas, que se puede llevar en cualquier entorno social, incluso a clases, conferencias y fiestas. Como siempre se sabe que esperar de los ambientes y sus visitantes, tal relajación no supone una amenaza.

Dondequiera que vayas, tienes que presentarte individualmente a todos los presentes. No hay presentaciones generales del tipo “hola a todos”, tan habituales entre nosotros. No hay “rondas de charla” donde todos hablan al mismo tiempo. No te sientas a la mesa de personas que no te han invitado formalmente, aunque estén solas o acompañadas por conocidos comunes. Cuando hay multitudes, como en una graduación al aire libre a la que asistí, o en la Convención del Partido Demócrata en Boston de la que participé, o en la Asamblea General de la AAA, la gente está junta, pero en parejas o tríos, nunca en una relación difusa. Cada persona vibra y se emociona a su manera, y no se supone que sea por la misma razón que su vecino. Cuando se habla con una persona, no se observa a las demás, ni se desvía la mirada hacia otros puntos que no sean los inmediatamente disponibles. Esto es cierto incluso en entornos abiertos, como playas, por ejemplo. La actitud contraria, que es la norma en Brasil, avergüenza a quien se habla y a quien se mira.

No se interrumpe a alguien cuando está hablando, aunque sea una persona conocida cercana y estés a solas con ella. Hay que dejar que termine de hablar y luego intervenir. Por eso la gente no debe hablar demasiado, debe disciplinarse y limitar su tiempo, para no quitar tiempo a los demás: el tiempo de habla es un “bien limitado”, como cosa pública que debe ser utilizada por varios individuos por igual. Esto contrasta con las costumbres brasileñas, donde la gente actúa como si el tiempo para una intervención fuera infinito. La gente no sólo no deja de hablar a la hora señalada, sino que interrumpe a los que están hablando para darles la razón o discrepar con ellos. Incluso el uso social del lenguaje es así: en Brasil, el discurso de una persona se “empalma” con el de otra; en Estados Unidos, los discursos se claramente marcados por pausas.²³

22 Como dice Hall: “En América Latina, la distancia de interacción es mucho menor que en Estados Unidos. De hecho, la gente no puede hablar a gusto con los demás a menos que estén muy cerca, a una distancia que evoca sentimientos sexuales u hostiles en los norteamericanos. El resultado es que cuando se acercan, retrocedemos. La consecuencia es que nos consideran distantes o fríos, reticentes y antipáticos. Nosotros, en cambio, siempre les acusamos de respirarnos en la nuca, apretarnos y tirarnos chirivías a la cara. Los estadounidenses que han pasado tiempo en América Latina sin aprender estas características espaciales hacen otras adaptaciones, como utilizar sus escritorios como barricadas, usar sillas y mesas de máquina de escribir para mantener a los latinoamericanos a lo que para nosotros es una distancia cómoda. El resultado es que el latinoamericano puede incluso pasar por encima de los obstáculos hasta alcanzar una distancia a la que puede hablar cómodamente” (Hall 1959: 209).

23 Hall (1959) llama “monocronismo” a esta forma característica de utilizar culturalmente el tiempo en Estados Unidos: los estadounidenses hacen una cosa a la vez, lo que incluye hablar cada uno por su lado. En Brasil, incluso en ocasiones extremadamente formales, estos discursos superpuestos pueden ocurrir, como en el caso reportado en la prensa sobre la primera reunión formal entre el Presidente de la República (Gen Figueiredo) y el Gobernador del Estado de Río de Janeiro en ese momento (Leonel Brizola), supuestamente separados por profundas diferencias derivadas del período de gobierno militar.

No es otro el procedimiento brasileño de sostener el “monopolio de la palabra”, cuyo significado es ambiguo. Puede ser peyorativo, pero también puede ser elogioso, significando competencia en la conservación del poder. En la sociedad estadounidense, esta forma de apropiarse del poder siempre se considera abusiva, incluso cuando la interacción es sólo social (o quizá principalmente...).

Estas técnicas se reflejan en las situaciones de interacción académica. Por ejemplo, cada estudiante debe decir su nombre (pero sólo eso) en la sesión inicial del seminario. Esto ocurre incluso cuando los alumnos están en segundo, tercero o cuarto año, ya que siempre existe la posibilidad de que alguno de los presentes no lo sepa. El profesor hace lo mismo, presentándose formalmente. Cada uno habla por turnos, brevemente, y resumir es la mayor cualidad del orador. Las conversaciones paralelas no están permitidas, ni siquiera en contextos más amplios, como las conferencias.

En la medida en que cada uno está allí por voluntad propia, nadie está “obligado” a leer el último libro publicado por su supervisor común. Las trayectorias académicas repiten trayectorias individuales: se representan como únicas y singulares. Si no he leído este libro, he leído otro que *a mí* me parece más importante.

Como ya he dicho, nadie entra en el despacho de nadie sin invitación ni interrumpe su estudio. Esto significa asignar un tiempo y un lugar específicos para las distintas actividades, que siempre pueden predecirse. Esa formalidad y esas normas explícitas permiten a veces relaciones más informales entre profesores y alumnos. La represión no es necesaria para mantener la jerarquía académica.

Las características mencionadas son bastante diferentes de las prácticas académicas brasileñas. Aquí, nadie se presenta a nadie, ni siquiera en situaciones formales como seminarios y conferencias, y siempre se da a entender que todos se conocen. Las conversaciones paralelas se multiplican en cualquier circunstancia, e incluso son fuente de reflexión crítica e inspiradora, dando lugar al gratificante y desorganizado “saqueo de genios”, que “roban” la conferencia a su autor en un sordo concurso de brillantez y talento. La “ronda de conversa”, en el que cada uno habla para todos, es una institución y es un arte apreciado saber dominarlo durante el mayor tiempo posible. Todo el mundo está constantemente amenazado por no haber leído algo sobre un tema, o no conocer a un interlocutor “famoso”, lo que nos obliga a hablar con personas que no sabemos quiénes son, pero a las que no podemos pedir que se identifiquen, so pena de ofenderlas y exponer nuestra ignorancia. Una conversación privada sólo es posible a solas, con la puerta cerrada y la “luz roja” encendida. Y a veces ni siquiera entonces...

Llegados a este punto, es pertinente hablar de las formas de *disponibilidad* practicadas en las dos academias. En Estados Unidos, especialmente en la costa Este, la disponibilidad de las personas –y, por tanto, su tiempo– está rígidamente cronometrada según una regla impersonal, definida, establecida de antemano y que delimita la hora, la duración, el lugar y los participantes de cualquier acontecimiento social, político o académico. *Todos* están sujetos a ella por igual, aunque estén dispuestos de forma diferente en la estructura permanente (profesores/alumnos) u eventual (conferenciantes/asistentes) de los actos. Así pues, nadie es “dueño” del tiempo de los demás, salvo el propio individuo, que en última instancia decide cómo utilizarlo. Como se

El reportaje decía que su encuentro fue algo tumultuoso porque, excitados, hablaban al mismo tiempo...

hace una cosa cada vez, el principio del monocronismo apunta a una temporalidad ordenada en sucesión.

En Brasil, la disponibilidad, ya sea para asistir a una clase, ir a una fiesta, concertar una cita o participar en un debate político, implica renunciar al tiempo *de uno*, cediéndolo a otra persona que toma posesión de él, marcando así el necesario e imprescindible orden jerárquico con el que concebimos los acontecimientos sociales. La disponibilidad se da en relación con personas y acontecimientos, lo que implica el arbitrio de lo que se dispone y la pérdida de control de lo que está disponible o “en disponibilidad” (como ciertos funcionarios públicos). Por eso no se puede abandonar la sala antes de que terminen las discusiones –que, por cierto, nunca “terminan”, pues siempre hay alguien insatisfecho con el tiempo dedicado a cualquier tema–. Las asambleas de asociaciones de profesores, las reuniones de departamento, las clases, las conferencias, todas establecen sus propios tiempos con reglas implícitas, sujetas a diferentes interpretaciones. De este modo, cada participante siempre tiene la excusa de no haberse quedado hasta el final, para justificar su ignorancia y/o derrota. En cuanto a los que se quedan, son promovidos inmediatamente a “dueños” del evento, fieles intérpretes de lo que se decidió “en última instancia”. Los hechos pueden así presentar versiones múltiples y contradictorias, todas ellas legítimas y que pueden tener varios “dueños” al mismo tiempo. La ausencia de una regla literal y explícita que se aplique a todos por igual impide la negociación entre individuos en principio diferentes pero con los mismos derechos y promueve el compromiso entre personas supuestamente iguales pero con posiciones diferentes. En el primer caso, la igualdad se basa en el supuesto de la diferencia; en el segundo, en la presunción de homogeneidad. En ambos casos, las desigualdades estructurales se abordan de maneras distintas, con resultados diferentes.

Un reflejo de las concepciones individualistas e igualitarias del mundo académico estadounidense es el hecho de que las “carreras” de los *scholars* se presentan como individuales y no como institucionales. Están organizadas de tal forma que los profesores ascienden al mismo tiempo que cambian de institución, y su rendimiento se juzga por su obra escrita y su capacidad para adaptarse a distintos entornos. En este caso, la amplia difusión de sus trabajos es una condición fundamental para alcanzar posiciones cada vez mejores. Esto contrasta con la carrera de los profesores e investigadores brasileños, donde los ascensos y el reconocimiento tienen que darse *dentro* de sus propias instituciones, y el traslado casi siempre significa descrédito. Muchos son incluso licenciados de su propia institución. Esto es bastante raro en Estados Unidos, donde se hace hincapié en la exposición a diversos entornos, teorías e instituciones como indicador seguro de una sólida formación académica y social.

La propia ideología del *campus* supone un régimen de internado con el consiguiente desplazamiento del alumno fuera del ámbito de influencia de su familia, su vecindario y sus amistades. También es frecuente que los estudiantes cursen estudios de grado y posgrado en diferentes instituciones y ciudades, concebidos como resultado de su elección personal y no como algo *dado* por su entorno geográfico y social. Durante sus estudios de grado, en particular, establecen vínculos de fondo que les acompañarán toda la vida. Serán siempre *Harvard men*, por ejemplo, y llamarán a su universidad su *alma mater*, reuniéndose periódicamente con su clase, designada por el año en que se graduaron y no por el año en que iniciaron el curso, como solemos hacer en Brasil, sobre todo después de la implantación del sistema de créditos.

Los profesores no se seleccionan por concurso de oposición –procedimiento que nunca he

podido explicar del todo a mis colegas estadounidenses, que sólo conocen un mecanismo similar de ingreso en la función pública, que traducimos como “servicio público”—, sino por *searchs*, un proceso de búsquedas y selección. Se busca un profesor como se busca un compañero de piso para vivir (*roomate*), tratando de explicar lo más posible las condiciones de trabajo y qué atributos debe tener el candidato ideal, con el objetivo de hacer coincidir intereses que en principio se suponen divergentes. Es un poco como si cada individuo tuviera un puesto ideal “reservado” para él, y todo lo que tuviera que hacer es encontrarlo, y lo mismo ocurre con los departamentos y con los individuos. Las diferencias (especialidad, zona geográfica de interés académico, etc.) y no las similitudes (titulación de postgrado, trabajos publicados, intereses y conocimientos teóricos generales, etc.) son las que en teoría determinan la elección de tal o cual candidato.

Aquí nuevamente destaca el contraste entre las distintas concepciones de “lo público”. Allá, el dominio de lo público es el dominio de la explicitación de las diferencias, bajo reglas que someten a todos; aquí, el culto a la similitud y la homogeneidad, que hacen innecesario, en teoría, explicitar reglas. Todos los candidatos son iguales no porque tengan derecho a ser diferentes, sino porque ocupan la misma posición en la jerarquía académica. La *vacante* es una categoría que hace explícito este vacío, donde cualquier “aventurero” puede establecerse. Las preferencias y privilegios, que ciertamente existen, tienen que dejar paso a una supuesta impersonalidad, que solo los hace implícitos, creando situaciones de bochorno para quienes se presentan a las oposiciones. Porque si no apruebo, no sólo significa que no soy apto para *esa posición (position)*. Significa que dejo de ocupar un espacio vacante, indiferenciado, seguramente por incompetencia general, que me sitúa por debajo de los demás candidatos. Allá el proceso supone que el profesor y el departamento mantienen intactas sus individualidades; aquí, supone que, o bien el profesor se amolda a la identidad del grupo departamental, o bien la transforma por contagio con la suya propia, moldeando el departamento a su imagen y semejanza.

Un proceso similar tiene lugar cuando los estudiantes aplican (*to apply*) a distintos programas de postgrado. Los estadounidenses se presentan a muchos de ellos y, si son elegidos, reciben una carta de la universidad que más o menos dice: te hemos elegido a ti y nos gustaría que nos eligieras a nosotros. ¡Imagínese aquí a un candidato presentándose públicamente a varios programas de máster al mismo tiempo! Siempre se dirá que los mejores no lo aceptaron y los peores lo aprobaron, estableciendo una jerarquía donde sólo hay diferencia. Es más, la diferencia se percibe como injusta y fruto de un abuso de poder, no como el fruto de posiciones diferenciadas.²⁴

Las diversas formas de concebir las esferas de lo público y lo privado son también fundamentales para establecer la forma privilegiada de producción, distribución, consumo y reproducción intelectuales. Así, a la difusión por escrito, privilegiada por una sociedad en la que

24 Un ejemplo flagrante de ello es la dificultad de llegar a un proyecto consensuado para la llamada carrera de educación superior en Brasil. Una de las medidas tomadas en las universidades federales igualó a todos los profesores, convirtiéndolos en asistentes *por decreto*. En pocos años, todos se convirtieron en adjuntos, sin posibilidad de ascensos ni diferencias salariales que tengan en cuenta sus diferencias de cualificación y capacidad profesional. Éstas tienen que permanecer implícitas, acabando siempre en privilegios, obtenidos con buenas justificaciones.

las reglas literales y explícitas deben presidir esta esfera de la vida social, oponemos la oralidad de la interpretación particularizada, autorizada por la seductora actuación de las brillantes clases, que deben renovarse perpetuamente para afirmar la propiedad de los respectivos “cotos de caza”.²⁵

La elección de la oralidad como forma privilegiada de difusión de la producción intelectual en nuestra academia está sin duda relacionada con esto. El ámbito de la oralidad es más limitado, el público más selecto, privado y controlable. En segundo lugar, la transmisión oral no deja lugar a dudas de que el saber tiene *dueño* y que es necesario *escucharlo* para aprender. De ahí la costumbre de “asistir a clases”, que aquí son “indicados”, como se hace con la bibliografía en Estados Unidos. La asistencia a clases y conferencias allá tiene motivaciones totalmente distintas: se hace para etiquetar más fácilmente a un autor y sus “puntos” fundamentales, sin tener que repasar su obra. De ahí la constante invitación a los profesores extranjeros para que dejen allí su “etnografía”.²⁶

Había una colega mía, una persona muy competente e interesante, a la que nunca pude convencer de que leyera un libro de un determinado autor porque ya había asistido a una de sus conferencias. Por otro lado, es una costumbre brasileña que la gente se identifique por haber hecho tal o cual curso con determinado profesor, como si eso les uniera en una comunión de ideas e interpretaciones comunes. De hecho, en la medida en que se trata de profesores que no publican, no cabe duda de que este grupo posee conocimientos exclusivos a los que nadie más tiene acceso. Una vez más, se plantea la cuestión del conocimiento como un bien limitado que no debe desperdiciarse ni distribuirse equitativamente en la sociedad, so pena de que le “falte” a alguien... Aquí se valora positivamente el origen y la distribución particularizada del conocimiento, para ser eficaz en los actos públicos e incluso judiciales (Kant de Lima 1992b), desde el “consejo” hasta la “información privilegiada” que nuestra élite intelectual obtenía de los últimos lanzamientos de editoriales extranjeras, cuyos productos hasta hace poco eran de acceso limitado, incluso para quienes sabían leer en otros idiomas. En Estados Unidos, el conocimiento sólo puede tener efecto sobre el público cuando es universalmente accesible, y la *información privilegiada* se penaliza cuando se descubre, como en las operaciones realizadas en bolsa.

La relación entre la oralidad, la privacidad y la exclusividad del conocimiento también está presente en la tradición de los profesores “que repiten”, una categoría recientemente abolida

25 La fugacidad de las posiciones sociales parece apuntar a la liminalidad (Turner 1974) característica de la sociedad brasileña, donde ninguna posición es definitiva. En este sentido, véanse las declaraciones del jugador Zico al *Jornal do Brasil* cuando se trasladó a Europa. Dijo que en Brasil un jugador tiene que ser un “león” todos los días, tiene que ser una estrella en todos los partidos, mientras que en Europa no, las posiciones son mucho más seguras.

26 La forma de redactar estas clases y conferencias sigue un determinado patrón, constituyendo un texto preparatorio para su publicación, que es lo que suele ocurrir. Sobre este estilo, discursivo al principio, abreviado y segmentado al final, véanse, entre otros, los comentarios del editor sobre la publicación de *How to do Things With Words* (Austin 1962). Personalmente, pude observar el mismo patrón de elaboración en los borradores de mis profesores. Camille Paglia critica estos hábitos (Paglia, 1993). Para un análisis del papel de la oralidad en el mundo académico brasileño, véase la tesis de maestría de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto.

de nuestra academia, pero que tuve la oportunidad de observar ejerciendo su función, aunque extraoficialmente, en la Facultad de Derecho. Yo mismo, cuando era tutor, utilizaba la técnica de escuchar las clases de mi supervisor para reproducirlas después.

Esto también parece deberse a los diferentes significados de la categoría “discusión” en los círculos académicos estadounidenses y brasileños. En portugués, discutir es estar en desacuerdo, incluso a nivel personal y no necesariamente sobre un tema; en inglés, *to discuss* significa aclarar un tema específico, lo que es diferente de *to debate*, que implica puntos de vista divergentes. De ahí, por otra parte, el carácter represivo de la oratoria y la “timidez” o “vergüenza” que asola a nuestros auditorios, así como el estilo tan brasileño de no preguntar nada, sino hacer declaraciones de principios que no siempre están directamente relacionadas con el tema de la clase o conferencia. Es como si el conocimiento estuviera ordenado en una jerarquía absoluta y ante ella sólo se tuviesen dos actitudes: estar de acuerdo con todo o estar en desacuerdo con todo, someterse o dominar. Los efectos represivos que tal concepción tiene sobre la producción intelectual y la expresión pública son fáciles de imaginar...²⁷

Estos procesos orales de validación del conocimiento son similares al estilo escolástico jesuita, que consistía en oponer diferentes tesis en debates en los que sólo ganaba una. Se opone a las formas de construcción del conocimiento por consenso, en las que los hechos (*evidences*) se acuerdan de antemano y en las que el objetivo es validar el conocimiento mediante el acuerdo de todos los implicados, incluidos los que discrepan²⁸.

En cuanto a la expresión escrita, ya me he referido a la apreciación del estilo literario en nuestra socialización académica. La expresión escrita debe seducir, “emocionar”, como sabe cualquier buen orador. Esto contrasta con el intento de alcanzar una especie de neutralidad mediante el despojamiento y la estandarización de la forma, presente tanto en los discursos hablados como en los escritos estadounidenses (Paglia 1993). El uso no explícito de las normas de la escritura académica en este caso (yo mismo nunca me di cuenta de ello cuando escribía mi máster, por ejemplo) implica la necesidad de repasar todo el texto ad infinitum, arriesgándonos siempre a que se nos escape algún aspecto crucial que invertirá totalmente nuestra interpretación

27 El profesor Marco Antonio da Silva Mello me remitió al comentario de Sol Tax sobre su experiencia docente en Colombia, donde los alumnos le preguntaban literalmente de todo, lo que parece contradecir mis observaciones. Sin embargo, creo que el factor decisivo en este comportamiento fue el hecho de que el profesor era extranjero, por lo tanto ajeno a la jerarquía local, además del carácter temporal de su estancia. Mi experiencia personal es que, a menos que los alumnos sean tus *amigos*, es decir, mientras no pregunten al “profesor”, la capacidad de diálogo se sacrifica al miedo a equivocarse o a mostrar ignorancia del tema, que, paradójicamente, es exactamente lo que se espera de ellos: ignorancia de temas sobre los que tenemos mayor dominio, lo que no nos hace ni omniscientes ni omnipotentes.

Sol Tax también cuenta que sus alumnos estadounidenses no solían preguntar. Esta no fue mi experiencia. No obstante, cabe señalar que hay ocasiones para preguntar (*seminars*) y otras más formales (*lectures*), en las que las preguntas escasean, quizá debido a la propia situación de “conferencia”.

28 Nuestros juicios por jurado reflejan bien el uso que los abogados hacen de estas técnicas escolásticas, radicalmente opuestas a las técnicas judiciales de arbitraje por jurado en los Estados Unidos (Kant De Lima, 1995). También es relevante el uso de “argumentos de autoridad” en Brasil, en contraposición a la prevalencia de la “autoridad de los argumentos” en la argumentación cotidiana de la sociedad norteamericana.

y que a nuestro colega más atento no se le escapará, dándonos una “caída”, una “zancadilla”²⁹.

Toda lectura es, por tanto, una exégesis, un intento de descifrar al autor, de penetrar en su pensamiento para apropiárselo y usarlo para cosas creativas e inesperadas, preferiblemente superadas de inmediato por nosotros mismos, ya que el tiempo de la oralidad es fugaz y el conocimiento envejece con mucha mayor rapidez, incluso porque los públicos son mucho más limitados.³⁰ El objetivo ideal con los textos es, por tanto, confundirse con el autor, fundirse con él, reproducirlo. Preferentemente conocer al autor en persona, para afirmar con más autoridad la versión de uno como verdadera, su reproducción como la más fiel. Se trata de una actitud impensable en el mundo académico estadounidense, donde las intenciones del autor no cuentan absolutamente nada frente a las versiones establecidas, cuya autoridad se basa en su supuesta literalidad. Allí, el control del conocimiento y de su reproducción lo ejerce la audiencia, el público lector. Si se me ha malinterpretado, no son mis oyentes los estúpidos, sino yo quien me he expresado mal.

Las consecuencias de esta relación con la escritura en nuestro entorno académico son notorias. Escribir es exponer lo íntimo a la multitud anónima, perder por completo la propia intimidad. El texto, el discurso, es algo que debe mantenerse en privado, compartido sólo por quienes nos son queridos. Incluso cuando se escribe, no debe decirse todo, explicitar todo completamente, porque siempre se corre el riesgo de ser poseído por el espíritu de otra persona. Al ser el conocimiento inseparable de su productor, toda crítica es personal; indivisible como nuestra visión holística de la identidad, la crítica solo puede ser globalizante, directa a nuestros “marcos teóricos”. No hace falta nada más para que nos inventemos interminables tesis de maestría, un título que no goza de ningún valor ni prestigio en términos internacionales y al que damos una extensión y una importancia injustificadas. Nunca pude explicar bien a mis colegas estadounidenses cómo, después de haber “trabajado” durante cuatro años en un programa internacional de posgrado, realizado una investigación individual y escrito una tesis (en este caso llamada eufemísticamente disertación), seguía “trabajando” para obtener un título de doctor. En otras palabras, resultaba difícil explicar por qué tanto empeño en una titulación *intermedia*, distrayéndonos de la principal y definitiva maduración académica, la que nos constituye definitivamente como sujetos y productores legitimados de conocimiento, con igualdad de derechos en la comunidad a la que pertenecemos. No veo otra solución que apelar a nuestras tradiciones mediterráneas y católicas, donde la tendencia a las sucesivas e interminables gradaciones no excluye el recurso a la confesión para revelar el verdadero sentido de las acciones, ni la jerarquía y el patronazgo para mantener el orden social.

De hecho, una visita a Coimbra confirmó estos orígenes, porque después del doctorado y la titularidad hay otro ritual, la “imposición de insignias”, que se destaca de las propias defensas de tesis y concursos, retrasando a veces cinco años la plena ciudadanía de los graduados! Aquí, en Brasil, también se tiende a diferenciar y atribuir competencias distintas, jerarquizadas, a

29 La reciente moda de los manuales de escritura publicados por las empresas periodísticas parece tener por objeto uniformizar nuestra forma de escribir para hacernos más “modernos” (Paglia, 1993).

30 Por cierto, refiero a un comentario de un amigo. Cuando me pidió un texto para *publicar*, le di uno que ya había presentado pero que aún estaba *inédito*. Me preguntó si no tenía otro, porque a ese ya lo conocía...

los “nuevos” doctores y a los doctores con más de cinco años de doctorado. Esta fábrica de jerarquías invierte el modelo de Estados Unidos, donde los doctores más recientes son más valorados por estar más actualizados, y a veces llega a convertir las prácticas de especialización posdoctoral en títulos posdoctorales, orgullosamente registrados en los CV e incluidos en los formularios oficiales...

De caos y estrellas

Para concluir, debo reiterar el hecho de que se trata de un relato de mis experiencias tal como yo las interpreto, dentro de lo que considero la mejor técnica antropológica. Las pretensiones generalizadoras se basan en la especificidad y calidad de mi experiencia y no en cuantificaciones para descubrir qué tiene en común con otras experiencias. El texto es deliberadamente polémico y persigue el reto de una antropología no dominada culturalmente, que siempre está ahí para nosotros, nos guste o no. Creo que el primer paso hacia esta construcción es aceptar que la especificidad del conocimiento antropológico, visto como una crítica permanente de nuestras categorías de análisis organizadas en nuestra producción intelectual, es inseparable y se basa en nuestras propias experiencias culturales, emocionales e intelectuales, que siempre han estado presentes en nuestra tradición de estudios comparativos. Esta perspectiva, sólo posible cuando ejercemos la tolerancia hacia la diferencia, aprendida al reconocerla inevitablemente en nosotros mismos, debe ser nuestra guía por estos caminos sin duda arduos.

El simple intercambio de teorías “buenas” por “malas”, de teorías “no críticas” por “críticas”, “nacionalistas” por “imperialistas”, “liberales” por “conservadoras” no llega al meollo del problema. La posibilidad de una interpretación brasileña de Brasil está directamente relacionada con nuestro compromiso con el poder desorganizador y anárquico del pensamiento y con la necesaria libertad absoluta de su expresión pública, ya sea en forma oral, escrita, académica, literaria o vulgar. También radica en nuestra capacidad de convencer a nuestros interlocutores, tanto a los que nos dominan como a los que dominamos, de que es esencial tomar conciencia de las diferentes formas de control sobre la producción intelectual a las que todos estamos sometidos, aunque de manera desigual.

Este es un *paper* académico, escrito en el estilo formal que critica. Este esfuerzo se lleva a cabo con la única intención de producir consecuencias académicas, un *locus* apropiado, en mi opinión, para esta discusión. Una antropología que pretenda descolonizarse debe volver los ojos hacia sociedades distintas de la brasileña, en un esfuerzo deliberado por liberar y crear nuevos conceptos e interpretaciones de nuestra propia sociedad, en la mejor tradición antropológica. Necesitamos urgentemente volver los ojos hacia Europa y Estados Unidos, como *campo* privilegiado para comprender las raíces de nuestra dominación cultural. También necesitamos pensar comparativamente las sociedades del Tercer Mundo, especialmente nuestros vecinos latinoamericanos, cuyas respectivas diferencias y semejanzas deberían agudizar y transformar nuestra comprensión sociológica de los demás y, en última instancia, de nosotros mismos.

Es necesario explicar la relación entre la forma y el contenido de nuestra producción intelectual. En nuestra academia *conviven* las dos formas aquí analizadas, cuyos controles residen respectivamente, pero no exclusivamente, en la disciplina y la represión. Su contraste con otras formas preestablecidas y establecidas de producción académica será indispensable

para esclarecer y corregir aspectos deficientes de este trabajo, obviamente (¡y afortunadamente!) limitado. La discusión deberá apuntar a explicar el modelo brasileño de producción, difusión, consumo y reproducción intelectual, sin justificarlo por enigmáticas influencias hegemónicas, sino anclándolo a nuestra cultura y sociedad, su implicación e imprevisibilidad institucionales.

El camino hacia una producción intelectual siempre crítica consigo misma pasa por identificar este modelo para agilizar su capacidad creativa y original. Necesitamos hacer un uso fructífero de nuestras formas de expresión literarias y creativas, incapaces de descubrimientos bien intencionados; de nuestra oralidad y prolijidad; nuestra impuntualidad y falta de objetividad, sin reificarlas pero sin reprimirlas, percibiéndolas por lo que son como expresión de nuestra identidad y reflejo de choque con otras identidades. También tenemos que convivir con y ejercer de forma revolucionaria estas características individualistas y disciplinarias, basadas en el rígido control de la producción individual y la supuesta libertad de cuestionamiento ilimitado dentro de la forma académica preestablecida, que requiere un gran caos interior para dar a luz a estrellas bailarinas (*dancing stars*)³¹.¹

Nuestro camino puede ser unir este caos interior con el gran y perenne caos *exterior* que desafía nuestro intelecto y emoción, para implosionar los rígidos cánones de la forma académica, cualquiera que ésta sea, produciendo un conocimiento inédito y políticamente eficaz de la tan deseada transformación de nuestra realidad social y cultural, afirmando nuestra identidad única y contrastante, que nos hace indios y antropólogos, *scholars* e informantes, antropólogos indígenas o, en definitiva, a nosotros mismos, ANTROPÓLOGOS.

Referencias citadas

- Austin, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- Barthes, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 105-146: Campo intelectual e projeto criador.
- Da Matta, Roberto. *Canaviais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 139-193: Você sabe com quem está falando?
- Douglas, Mary. *Implicit meanings*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975. p. 185-192: Louis Dumont's structural analysis.
- Foucault, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1974.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- Garretson, Lucy R. *American culture: an anthropological perspective*. Dubuque: C. Brown Company Publishers, 1976.
- Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 13-44: Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.
- Godelier, Maurice. *Racionalidade e irracionalidade na economia*. Rio de Janeiro: Tempo

31 Sobre las posibilidades anárquicas de la literatura, véase especialmente Barthes (1980), así como su epílogo.

- Brasileiro, [s.d.]. v. 3.
- Hall, Edward T. *Beyond culture*. New York: Doubleday, 1977.
- _____. *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- _____. *The silent language*. New York: Doubleday, 1959.
- Kant de Lima, Roberto. The anthropology of academy: when we are the indians. In: Ripp, Arie; Layne, Linda; Hess, David (ed.). *Knowledge and society: the anthropology of science and technology*. Greenwich, London: Jai Press Inc., 1992a. v. 9, p. 191-222.
- _____. Cultura do desperdício ou política de opulência? In: Eigenheer, Emílio (org.). *Raízes do desperdício*. Rio de Janeiro: ISER, 1993. p. 83-94.
- _____. *A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. Tradição inquisitorial no Brasil, da Colônia à República: da devassa ao inquérito policial. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1-2, p. 94-113, 1992b.
- Lawrence, Mary S. *Writing as a thinking process*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1972.
- Lukes, Steven. *Émile Durkheim: his life and work: a historical and critical study*. New York: Penguin Books, 1973.
- Paglia, Camille. *Sexo, arte e cultura americana*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- Sahlins, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- Turner, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- Walzer, Michael. *Das obrigações políticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 197-205: Um dia na vida de um cidadão socialista.