

## **Capítulo 2: El papel de la enculturación en la formación de la identidad étnica: perspectivas teóricas.**

En el capítulo precedente se ha revisado primero la propuesta culturalista, y luego la situacionalista, en cuanto a la naturaleza de la etnicidad, encontrando que ambas presentan deficiencias en algunos de sus aspectos. Para enmendar estas deficiencias proponíamos finalmente la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, sobre todo, su concepto de "habitus". En nuestra opinión, este concepto ofrece, por lo menos implícitamente, una nueva conceptualización de la identidad social o de lo "étnico", que va mucho más allá de tanto el culturalismo como el situacionalismo, y evita los desatinos de ambos de estos enfoques, al mismo momento de conservar sus logros.

De acuerdo a este enfoque, la identidad étnica de una persona no se expresa directamente en algún "rasgo" específico de su praxis cotidiana, y mucho menos aún resulta de un simple acto de clasificación. Mas bien, ella es fundamentada en una estructura internalizada que se expresa, pero no determina, todas las actividades humanas.

Como tuvimos oportunidad de constatar, ya el paradigma culturalista relacionaba la cuestión de la "identidad étnica" con el desarrollo de la personalidad individual y social, infiriendo que los recién nacidos son algo como una "tabla rasa", sobre la cual se inscribe la cultura de sus padres a través del proceso de enculturación. Según nuestro entendimiento, la teoría del "habitus" connota, necesariamente, un imaginario parecido, tan sólo que, en este caso, no son rasgos específicos (ideas, y prácticas particulares) que el niño y el adolescente "internaliza", sino una "estructura" capaz de estructurar ideas y comportamientos innovadores y experiencias sin precedentes bajo circunstancias cambiantes.

Revisando, por ejemplo, su análisis de las diversas variedades de la identidad francesa actual, se nota inmediatamente el papel decisivo que Bourdieu atribuye al "capital cultural" acumulado en la propia familia en la

formación del "habitus" de una persona. Al parecer, en su "enculturación", el niño "internaliza" ciertas disposiciones que se expresan o "externalizan" luego en su pensamiento y comportamiento como persona adulta en forma de una ética y estética específica, así como un stock de conocimientos que constituyen los elementos cruciales de su identidad social.

De allí que nos parece indispensable, revizar en este capítulo algunas conceptualizaciones teóricas del proceso de la enculturación, propuestas en la literatura antropológica y sociológica, para deducir de ellas una idea mas segura y detallada de las connotaciones que tiene este término.

Para efectuar este examen, nos concentraremos sobre todo en los trabajos de Ruth Benedict y Margaret Mead, así como Peter Berger y Thomas Luckmann.

## **1. La noción de enculturación en Ruth Benedict.**

Como ya indicábamos en el capítulo anterior, Benedict (1971: 10) arguye que las "costumbres" desempeñan un papel predominante en la vida social humana. Las personas se relacionarían con el mundo a través de este conjunto de ideas y prácticas específicas. Benedict define la fuerza de las costumbres como tan imperativa que es capaz de modelar y orientar el comportamiento y el modo de pensar de las personas por encima de su subjetividad.

Pero, para Benedict, las costumbres de una sociedad no constituyen un conjunto de comportamientos e ideas desconectas entre sí. Mas bien, cada cultura realizaría una selección específica de la totalidad imaginable de costumbres, de acuerdo a ciertos rasgos o aspectos dominantes en ella, que le dan un "carácter" específico y único.

Para Benedict, desde el momento de su nacimiento hasta su adolescencia, la vida de cada hombre y mujer es, por lo tanto, ante todo una historia de aprendizaje de las costumbres de su pueblo, que son normas y pautas específicas, integradas por su carácter común, que los niños o las niñas internalizan en la enculturación. Es decir, para Benedict, estas normas y pautas

"son" la cultura, a la cual cada hombre/mujer, se encuentra sometido.

## **2. Cultura y personalidad: la visión de Margaret Mead.**

En los trabajos de la colega de Benedict, Margaret Mead, el problema de cómo la cultura se inscribe en la misma personalidad social de sus integrantes durante su niñez y juventud está apreciada con mas detalle. Para ilustrar las ideas de esta autora en cuanto a este punto nos ocuparemos, en lo que sigue; sobre todo con su famoso trabajo sobre los Arapesh de las Montañas.

Al iniciar su etnografía sobre los Arapesh, Mead (1982: 21), nos confronta con una contradicción. Ella describe, desde el primer momento, la geografía y la forma de vivir cotidiana de este pueblo como extremadamente dura y difícil, por las enormes distancias entre sus casas o pueblos y sus recursos, y por las dificultades del terreno que ocupan. Sin embargo, a pesar de estas condiciones difíciles de vida, los Arapesh son felices, alegres, tranquilos y sin mayores preocupaciones (Ibid: 21, 26, 29, 30).

Según Mead, la vida social de los Arapesh está caracterizado por la ayuda mutua y desinteresada. Los trabajos que ellos realizan no necesitan mucho esfuerzo. Ellos cultivan sus huertos en pequeños grupos y en diferentes tiempos; nunca todos al mismo tiempo. Al ocuparse de la caza, generalmente van en parejas. Al construir una casa, la hacen poco a poco, con la ayuda de la gente que pasa por el lugar. A nadie se le ocurre hacer una planificación de sus actividades. Su vida transcurre en el total sosiego, aceptando y haciendo las cosas tal como se presentan en el momento. Esta forma de interrelacionarse y trabajar, arguye la autora, tiene el fin de crear y mantener un ambiente de cooperación y sociabilidad, sin competencia, iniciativa privada, individualismo, interés particulares, deseo de acumulación y agresividad (Ibid: 34, 36, 40, 42).

Pero, ¿cómo es que los Arapesh logran esto? Mead responde a esta pregunta ofreciendo una descripción pormenorizada de la

manera en que los Arapesh tratan a sus hijos.

Con este conjunto de descripciones y caracterizaciones, Mead defiende dos tesis interrelacionadas: Primero que una vida, objetivamente dura y difícil, no se refleja absolutamente en el "carácter" de un pueblo, y segundo, que tal carácter está cimentado en su totalidad por la manera específica con que un pueblo "acostumbra" enculturar a sus niños. En el caso de los Arapesh, su manera relajada y antiautoritaria de enculturar provocaría que los Arapesh adultos tengan una personalidad alegre, segura, desinteresada, confiada, honesta, etc..

Cabe anotar que Mead toma esta última tesis del psicoanálisis de su tiempo, últimamente basada en la obra de Sigmund Freud. Según ésta, la personalidad de una persona dependería, cien por ciento, del tipo de tratamiento que los padres dan a los niños. Las primeras experiencias de los niños, es decir, el tratamiento que reciben de sus padres y el resto de la sociedad, se grabarían, profundamente, en el subconsciente del niño y determinaría así el comportamiento que mostrará más adelante, en su vida adulta. Empero, como el tratamiento "tradicional" enculturativo de los padres Arapesh frente a sus hijos no es, para Mead, conscientemente planificado, ni realmente entendido en sus consecuencias, resulta otra vez, - como en la teoría de Benedict- la "cultura" que, en última instancia, determina el "carácter" de sus integrantes, sin saber, al final, de dónde ella misma recibe su orientación específica.

La teoría de la enculturación, implícita en Benedict y explicitado en el análisis etnográfico de Mead, propone que lo que se forma en la niñez y juventud de los seres humanos es un "carácter" o una "personalidad" específica, a consecuencia del tratamiento recibido por el niño o el adolescente de su ambiente social mas directo (los padres, los parientes, los vecinos, etc.) durante los primeros años de su vida. Este "carácter" una vez inscrito en la persona, determinaría su visión y relación emotiva con el mundo y el comportamiento de una persona frente a los demás. En la medida que este "carácter" es sistemático, surgen los diversos tipos de cultura que Benedict identifica

(las dionisiacas, apolíneas, etc.), diferenciadas por su peculiar estilo de tratar a sus niños y, consecuentemente, de "vivir" (experimentar, interpretar y actuar en) su vida colectiva cotidiana como adultos.

Por otro lado, además de formar un "carácter social" específico en todos sus integrantes, la cultura también ofrece a ellos un conjunto de "tradiciones" y "costumbres" específicas, adecuadas al carácter, un conjunto de ideas y prácticas en que este carácter de los miembros de una sociedad o "cultura" se expresa en forma ideal.

### **3. La noción de enculturación en Peter Berger y Thomas Luckmann.**

Para estos autores, la "socialización" (su término para "enculturación") es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un "sector" de ella. Es decir, contrario a Benedict y Mead, su visión de la enculturación no es psicológica, sino fundamentalmente sociológica.

Berger y Luckmann afirman que el individuo inicia su participación en la sociedad por un proceso de aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento como "significante". El niño o la niña experimentan ciertos eventos y actuaciones de otros con los cuales se confrontan como manifestaciones de procesos subjetivos en estos actores y, en consecuencia, este evento o actuación se vuelve subjetivamente significativo para ellos. Es este proceso de aprendizaje de significados que Berger-Luckmann denominan "internalización" (1972: 165).

El proceso total de la socialización, según Berger y Luckmann, debe ser diferenciado en dos momentos o períodos específicos: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La socialización primaria se realiza en circunstancias de enorme carga emocional. Sin esa adhesión emocional a los primeros otros significantes (sobre todo, la madre), el proceso

de aprendizaje de un mundo significativo, según Berger y Luckmann sería muy difícil. El niño o la niña aprenden los primeros significados, relacionados con su mundo, a través de un proceso de identificación sin reservas con sus "otros significantes", con todo lo que ellos hacen, dicen y la manera en que ellos ven e interpretan el mundo. En el proceso de "identificación", el niño o niña "se apropian" de los "roles" y actitudes de los otros significantes de esta primera fase de su vida. En este sentido, su "yo" resulta una "entidad reflejada" que reproduce las actitudes de sus padres.

Pero, una vez establecido, este "yo reflejado" entra en una dialéctica entre sí mismo y otras identificaciones que personas de fuera de la familia hacen de él o ella posteriormente en encuentros significativos. Por tanto, la identidad social se define, para Berger y Luckmann, objetivamente como ubicación en un mundo determinado, y subjetivamente asumida sólo junto con ese mundo. Recibir una identidad implica para Berger y Luckmann adjudicar al sujeto un lugar específico en el mundo (Ibid: 168).

Según estos autores, la socialización primaria crea en la conciencia del niño y la niña una abstracción progresiva que va de los "roles" y actitudes de los primeros otros significantes concretos (los padres y hermanos) a los "roles" y actitudes en general. A esta abstracción, Berger y Luckmann llaman la formación del "otro generalizado". La formación de este otro generalizado dentro de su conciencia significa que lentamente, el adolescente comienza a identificarse ya no sólo con sus primeros otros significantes, sino -cada vez mas- con una generalidad de "otros", o sea, con su sociedad. Sólo con esta identificación generalizada el actor logra finalmente estabilidad y continuidad en su propia auto-identificación como ser social (Ibid: 169).

Según Berger y Luckmann, con la internalización del "otro generalizado", el actor tiene finalmente una identidad social que, desde allí en adelante, sigue siendo la misma, no importa qué interpretación alternativa de ella algún "otro" significantes o no -le presente.

Esta internalización se corresponde, sobre todo, con el

aprendizaje de una lengua. Con éste, se transfieren al niño o la niña todo un mundo de esquemas motivacionales e interpretativos. Estos esquemas le proporcionan programas para la vida cotidiana, algunos de aplicación inmediata, y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido y aceptado para tiempos posteriores. Según Berger y Luckmann, estos programas establecen además la diferencia entre la identidad propia de una persona y la de otros, por hacer posible "adscribirse" a una de varias categorías predefinidas: niñas lloronas, niños machos, o niños de otro grupo, etc..

Por aprender a hablar se daría también la internalización de los rudimentos del "aparato legitimador". Para estos autores: el niño y la niña aprenden el "por qué" del mundo. Por ejemplo, que niños no lloran, porque "son hombres", y "un verdadero hombre nunca llora".

Según Berger y Luckmann, el resultado más importantes y, al mismo momento casi inevitable de todo este proceso de "aprendizaje" durante la primera enculturación es que la realidad "objetiva", socialmente constituida, y la subjetiva se corresponden mutuamente. Pero, nunca son coextensivas, ya que siempre hay mas realidad social "disponible" que aquella que se actualiza realmente en cualquier experiencia individual de ella. Eso, porque el resultado subjetivo de la socialización esta determinado por la distribución social del conocimiento (Ibid: 170).

La biografía subjetiva no es totalmente social para Berger-Luckmann. El actor se aprehende a sí mismo como estando, al mismo tiempo, fuera y dentro de la sociedad. Tan sólo en la "socialización primaria" no existe todavía ningún problema de identificación, es decir, de "distancia" entre el "yo" y el mundo social representado por los otros significantes.

Esto es, por cierto, una tesis de extrema importancia para la presente investigación, en tanto que nos permite identificar casos de "enculturación" específicamente problemáticos, por ejemplo, aquellos casos de migrantes Quechuas en Lima, en que la migración a esta ciudad se realizaba en la etapa intermedia entre la primera y segunda enculturación.

En la socialización primaria, pues, se construye el primer "mundo" del hombre y la mujer, cuya peculiar firmeza se debe, sobre todo, a la inevitabilidad de la relación de la persona con sus otros significantes al comienzo de su vida. El mundo de la infancia, con su realidad resplandeciente, conduce a la confianza de las personas en los otros significantes, sobre todo: los padres. Esta confianza se extiende a todas sus definiciones de los diversos "significantes" del mundo, es decir: del "cómo" y "por qué" del mundo en general. Estos significantes fundamentan una ética y estética, una manera de experimentar y entender el mundo por medio de la cual la persona tiene que relacionarse con el mundo en su vida futura.

Es aquí donde, según nuestra interpretación, las teorías de Berger y Luckmann y Bourdieu se encuentran. Nos parece obvio que lo que los primeros dos tratan como el resultado de la primera enculturación es, justamente, lo que Bourdieu llama "habitus".

Como vimos, según Berger y Luckmann, la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado -y todo lo que ello implica- se ha establecido en la conciencia de la persona. En este momento, el niño ya es miembro efectivo de su sociedad y en posesión de un "yo" propio, frente a un mundo socialmente constituido. Pero, después de este momento decisivo en su vida, el adolescente sigue encontrándose con nuevos "otros significantes", y estos pueden reforzarle el mundo que se ha construido, o pueden despertar dudas en ello, en cuanto a la realidad por ella "experimentada".

De ahí la importancia de la socialización secundaria que, según Berger y Luckmann, en el mundo actual se da básicamente fuera del contexto estrictamente familiar, sobre todo, en la escuela. Según estos autores, la socialización secundaria implica, básicamente, la internalización de varios "submundos institucionales" en la identidad del adolescente. De allí que su alcance y su carácter en las diversas sociedades humanas se determinan, sobre todo, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento que se den en ellas (Ibid: 175).

La socialización secundaria significa la adquisición del

conocimiento específico relacionado con varios "roles", socialmente predefinidas y "legitimados", estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo vigente. Ella implica la adquisición de vocabularios específicos, ligados a estos "roles", lo que significa la internalización de nuevos campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo se adquiere "comprensiones tácitas", evaluaciones y coloraciones afectivas asociadas con estos campos semánticos (Ibid.). Es decir: lo que se desarrolla es la conciencia del niño o de la niña o adolescente de sí mismo, del mundo en que se mueve y su lugar "natural" en ese mundo. Esta conciencia les permite jugar un "papel" propio y específico en el contexto total de su sociedad.

Generalmente, esta conciencia está en completo acuerdo con el "yo" del niño o de la niña, desarrollado ya anteriormente, de tal forma que su auto-entendimiento consciente y subconsciente (emotivo) armonizan perfectamente. Pero, como tendremos ocasión de ver, esto no ocurre siempre así. Si un niño o una niña pasa su segunda enculturación en un contexto socio-cultural completamente distinto del contexto de su primera enculturación, pueden desarrollarse estructuras conflictivas en su misma personalidad que se expresan entonces en inseguridades en cuanto al propio lugar en el mundo.

Es así que los "submundos" institucionalizados o "roles", internalizados en la socialización secundaria, aunque son, generalmente, realidades parciales, sin embargo, resultan subjetivamente coherentes, en tanto que siguen las normas y expectativas que se derivan de la visión del mundo ya formado en el individuo. Es decir, normalmente, la socialización secundaria tan sólo aumenta y profundiza lo que el individuo ya ha aprendido (internalizado) sobre sí mismo y su mundo. Pero ¿que ocurre, si un sujeto recibe su segunda enculturación en un ambiente en que los otros significantes de esta fase de su vida constantemente contradicen lo que ya sabe de sí mismo y de su "realidad"? Se observa allí la posibilidad de una incoherencia entre las internalizaciones primarias y los significados que se

ofrecen a ser internalizados en la socialización secundaria; problema que en éste trabajo intentamos ilustrar.

Pero, ¿cuál es la verdadera naturaleza de este problema? Mientras que la socialización primaria no se da sin una fuerte identificación emotiva del niño o de la niña con sus "otros significantes" de esta fase de su vida, la socialización secundaria se da sin esa clase de identificación, o tan sólo con aquella dosis de identificación mutua que ocurre en cualquier comunicación humana. De allí que, según Berger y Luckmann, los significados que se aprende en la socialización secundaria parecen siempre mucho menos seguros e innegables al adolescente que aquellos que internalizó en la socialización primaria (Ibid: 179). Por ello, el contenido de los significados, ofrecidos al adolescente en la segunda enculturación son mucho más fácilmente descartados por ellos, siempre y cuando los experimenten subjetivamente como contrarios a lo que ya saben sobre "la realidad". Sin embargo, esto no quiere decir que tal negación de los significados que se le confrontan sea siempre fácil y factible. Conocimientos ofrecidos por "otros significantes" con autoridad socialmente reconocida (profesores por ejemplo) que le ofrecen "mensajes" sobre la realidad que, subjetivamente, no encajan con lo que el adolescente ya cree saber sobre esta "realidad", constituyen siempre una amenaza seria a la confianza del niño en su "realidad subjetiva" y, con ello, en su propio "yo".

#### **4. Hacia una noción sintética de enculturación.**

Todos, los autores discutidos enfatizan, en distintos niveles, la importancia de la enculturación como un proceso necesario y decisivo para la formación de la personalidad social. Sin embargo, cada uno de ellos parte de presupuestos teóricos algo diferentes.

Benedict (1971: 10, 19), desde su percepción culturalista, argumenta que la enculturación es el proceso mediante el cual los "patrones" culturales de un pueblo, unificados por el "carácter" de la cultura en general se imponen. Este carácter

internalizado en la enculturación, otorgarían un sentido y direccionalidad a la vida del sujeto, permitiéndole comprenderse a sí mismo y identificarse con el resto de su sociedad.

Para esta autora, entonces, el proceso de enculturación es fundamental para "interconectar" el carácter de los individuos con el carácter de sus sociedades, como expresado en las costumbres. De esta manera el individuo adquiere al mismo momento su identidad social e individual. Esta identidad, marcada por la cultura, se expresaría en la reproducción ciega por parte del individuo enculturado de los rasgos culturales específicos de su sociedad, de generación en generación y, al ser compartida con los demás miembros, diferenciaría su sociedad en general con respecto a otras formas culturales.

En nuestra opinión, el aspecto crítico de esta teoría es, como se adelantó ya en el primer capítulo, que Benedict identifica "la cultura" con prácticas e ideas (costumbres) específicas. Esta identificación imposibilita incluso conceptualizar cambios y transformaciones culturales.

Mead, al otro lado, en su intento de profundizar la posición de Benedict, toma la teoría psicoanalítica de Freud, para "teorizar" mejor la interrelación entre "estilos de enculturación" y la personalidad social de los adultos enculturados.

Como vimos, esta autora sostiene que la enculturación es un proceso a través del cual el niño internaliza una forma específica de percibir y actuar en el mundo. Frustraciones, sufridas en la niñez llevan a un carácter adulto marcado por agresividades y rigidez, mientras una educación anti-autoritaria produciría personalidades felices; contentas y pacíficas. Pero esta psicologización de la cuestión de la identidad social no libera a la autora de falacias del culturalismo, al final, los "amables" Arapesh no pueden sino educar a sus hijos e hijas en una manera, que garantiza la reproducción de su carácter social en la siguiente generación.

Aunque Berger y Luckman, finalmente, no utilizan el término enculturación, sino hablan más bien de "socialización", no cabe duda que tratan la misma problemática. Para ellos, la

socialización es el proceso mediante el cual el ser humano internaliza la "realidad" socialmente construida, a través de su interacción con "otros significantes" (1972: 166). Es decir, a partir del concepto de socialización, Berger y Luckmann intentan comprender la manera cómo se construye la realidad social desde el punto de vista subjetivo del hombre y la mujer.

Esto, porque la propuesta de ellos no concibe la enculturación como un proceso simple mecánico, de acopiar comportamientos de otros, ni como un hecho puramente psicológico. Mas bien, la enculturación es conceptuada como un proceso que se da a lo largo de toda la vida del sujeto, a través del cual internaliza y aprehende el mundo social dado, desde el momento de su nacimiento.

Nos parece importante destacar que, para estos autores, esta aprehensión del mundo no significa en absoluto simplemente copiar prácticas concretas, ni es el producto de un subconsciente que transforma ciertos incentivos en reacciones inevitables: mas bien se trata de la comprensión de los hechos y sucesos de la realidad como significativos. Los significados experimentados se convierten en el sentido objetivo del mundo para las personas; en el "verdadero" mundo, propiamente suyo. Desde esta perspectiva, la enculturación es, por lo tanto, un proceso que establece una relación de ida y vuelta entre la comprensión del mundo, presentado al individuo por los "otros significantes" y el mundo como subjetivamente experimentado. El resultado de este proceso es la constitución social de la realidad como algo subjetivamente e intersubjetivamente significantes.

En la socialización primaria, cuando el niño todavía no dispone de una visión propia del mundo; la aprehensión de aquel sentido del mundo, subjetivamente experimentado por los padres, se da en forma inevitable, en tanto que constituye el único sentido posible. Esta primera aprehensión implica estados emotivos fuertes. Los niños se identifican con sus otros significantes y los significados por estos ofrecidos, formándose así la identidad primigenia social de la personas.

En la segunda enculturación por lo general se refuerzan,

por lo general, los habitus adquiridos en los primeros años de la vida. El actor refuerza las valoraciones acerca de su mundo ya internalizadas en su niñez, asumiendo roles que se asigna y le asignan los demás. Si todo va bien, al final el individuo se acepta a sí mismo y se identifica con el lugar que ocupa en el mundo y la identidad social que otros le atribuyen. Pero, como intentaremos mostrar en este trabajo, ni siempre "todo va bien". A veces, las personas tienen que vivir en contextos socialmente constituidos, donde los significados de los demás contradicen los significados internalizados por ellos en su niñez. En situaciones como éstas, los individuos comienzan necesariamente a sentirse inseguros en cuanto a su propia identidad y su papel en el mundo socialmente constituido.

La propuesta de Berger y Luckmann nos parece importante, en tanto que estos autores no reducen la enculturación a un mero proceso de transmisión de ideas, valores, puntos de vista o prácticas específicas. Mas bien, ellos ven la enculturación como el espacio en donde se construye y reconstruye la realidad social constantemente.

## Resumen.

En el primer capítulo de este trabajo se ha tratado de analizar críticamente las conceptualizaciones sobre "identidad étnica" elaboradas por los paradigmas culturalista y situacionalista. Como en ambos paradigmas encontrábamos algunos puntos de importancia crucial, y otros imposibles de aceptar, proponíamos, al final, la teoría de Bourdieu (1990, 1991) del habitus que, a nuestro parecer, supera los equívocos lógicos e empíricos tanto del culturalismo como el situacionalismo, al mismo momento que permite retener los aspectos incuestionables de ambas corrientes.

Pero, utilizar la teoría del habitus para conceptualizar la identidad étnica, en nuestra opinión requiere una conceptualización mas detallada de la "enculturación", que Bourdieu toca sólo en forma implícita; tarea con que cumplimos en el segundo capítulo.

Como vimos, sobre todo la obra de Berger y Luckmann (1972) nos permite comprender la construcción del habitus como "identidad", al mismo tiempo "subjetivo" y socialmente "objetivo", por la "aprehensión" de una "realidad" y la formación del "yo" por la interacción entre el ser humano recién nacido y "otros significantes". De acuerdo a este enfoque, los procesos enculturativos se descubren como procesos constitutivos de una "identidad", al mismo tiempo individual y social, por la internalización de contextos culturales que proporcionan una forma y dinámica específica a la personalidad de los actores en su vida adulta.

Pero, es importante aclarar -como lo ha hecho notar con fuerza la crítica situacionalista al culturalismo- que lo que se internaliza a través de la enculturación no es un conjunto de pautas, normas y reglas particulares que obliguen a los individuos a actuar de una manera predeterminada e invariable. En realidad, lo que se internaliza es el "habitus", que, de acuerdo a Bourdieu, es un principio estructurado y estructurador, generando comportamientos que permiten al individuo adaptarse a contextos imprevistos.

Ahora, la "identidad social" o el "habitus" que nos interesa en este trabajo, es la identidad o el habitus de personas con una historia muy específica. Se trata de personas nacidas, y enculturadas durante los primeros años de su vida, en un contexto que en esta investigación llamamos "indígena", que es el contexto de las comunidades rurales andinas en el centro sur del Perú, poblado por quechua-hablantes, generalmente considerados los descendientes directos de la población autóctona del Perú. Se trata de personas que, en algún momento de su niñez y juventud (particularmente en el espacio temporal decisivo para el desarrollo de su identidad, identificado por Berger y Luckmann como el paso de la primera a la segunda enculturación), salieron de su contexto originario y "migraron" a la ciudad de Lima.

Nuestro interés en esta clase de personas tiene su fundamento, precisamente, en aquella perspectiva nueva en cuanto a la identidad social o étnica que desarrollamos en los capítulos anteriores.

Ahora, este tipo de personas, al cual pertenecen nuestros informantes, no es, de ninguna manera, "excepcional" en el panorama del Perú actual. En el presente, Lima tiene unos 7 millones de habitantes, gran parte de los cuales "migró" a este espacio urbano desde algún punto originario en las zonas rurales de los Andes de este país. El problema básico de esta tesis es: ¿cuál es la identidad social (étnica) actual de este tipo de personas?

### **Capítulo III: Contexto histórico de la "cuestión indígena" en el Perú del siglo XX**

Esta tesis no es, por cierto, el primer trabajo que intenta dar una respuesta a la pregunta arriba planteada. Al contrario. Como mostraremos en este y el siguiente capítulo, la cuestión de la identidad étnica del pueblo peruano es una de las cuestiones más debatidas, dentro y fuera de las ciencias sociales de este país.

En la medida que nuestra posición en esta tesis difiere