



Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2006. Fecha de aceptación: 06 de enero de 2007.

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 6, N° 12, 2006
ISSN 0718-1310

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y EDUCACIÓN

Oscar Lennon del Villar
Departamento de Formación Pedagógica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Chile
olennon@umce.cl

RESUMEN

Considerando la importancia que actualmente se atribuye a la experiencia propiamente social en los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil, se plantea la necesidad de que en los estudios acerca de este tipo de interacciones sean incorporados los enfoques de la interacción que han sido elaborados por la sociología. En este sentido, se presenta uno de ellos, el interaccionismo simbólico, tomando en cuenta tanto sus antecedentes conceptuales como los principios que guían sus perspectivas de análisis. Finalmente, se exponen algunas de las investigaciones de este enfoque que toman como objeto los procesos escolares en su dimensión interaccional.

PALABRAS CLAVE

Interaccionismo simbólico, procesos de aprendizaje, desarrollo infantil, interacciones sociales.

ABSTRACT

Considering the importance that is currently given to the social experience in learning processes, the need that studies on these interactions include sociology – based approaches on interaction, is stated. In this direction, one of themes presented is symbolical interactions, considering its conceptual records as well as the principles that guide its analytical perspective.

KEYWORDS

Symbolic interactionism, learning process, child development, social interaction.

En conformidad a uno de los postulados centrales de la psicología actual de la educación, inicialmente formulado por Vygotsky (1979), los aprendizajes y el desarrollo del niño tienen su basamento más esencial en la experiencia social, en las situaciones de relaciones interpersonales en las que se halla continuamente involucrado. Al respecto se han realizado no pocos estudios, los que se han

focalizado sobre todo en la observación y el análisis del apoyo o guía que prestan los sujetos de un nivel más avanzado a los aprendices, y en ocasiones teniendo en cuenta incluso las variaciones de orden cultural que se manifiestan en este plano (Rogoff,1993). A pesar de ello, no se ha concedido casi atención a los enfoques elaborados en torno a la interacción social misma por parte de la sociología, que ponen de manifiesto la complejidad de los procesos interaccionales y sus múltiples componentes, a la vez que reconocen en ellos la interacción la instancia más fundamental del mundo social humano, como lo había vislumbrado ya en Alemania uno de los fundadores de la sociología, George Simmel, a principios del siglo veinte:

“La socialización se hace y se deshace constantemente, y ella vuelve de nuevo a hacerse entre los hombres en un eterno flujo, y que liga entre sí a los individuos, e incluso cuando no se traduce en forma de organización características. Los hombres se miran unos a otros, se envidian mutuamente, se escriben cartas y comen en conjunto, experimentan simpatía y antipatía más allá de cualquier interés tangible.... La sociedad siempre significa que los individuos están vinculados por influencias y determinaciones recíprocamente experimentadas no es sino el nombre dado a un conjunto de individuos que se hallan ligados entre ellos por acciones recíprocas” (Simmel,1981).

Sin embargo, no es sino hacia fines de los años treinta que se constituye oficialmente como tal uno de los más importantes de esos enfoques propiamente interaccionistas, en particular a través de Herbert Blumer, quien en 1937 propone el nombre “interaccionismo simbólico” para designar una visión particular sobre la naturaleza del mundo social, y la manera de abordar su estudio, que se había ido progresivamente plasmando en las investigaciones sociológicas que desde 1915 se venían realizando por lo que se ha denominado la Escuela de Chicago, una sociología principalmente de terreno, de orientación cualitativa, abocada al estudio de realidades y problemas del ámbito urbano; y que además tenían como denominador común la atención particular que concedían a los actores sociales y a la situación interaccional en las que participaban, al igual que a la actividad interpretativa que en ellas desarrollaban respecto a lo que allí acontecía (Coulon,1992). Con posterioridad Blumer (1969) intenta explicitar de manera más sistemática y rigurosa las características distintivas del interaccionismo simbólico, el que a su juicio reposa en tres principios siguiente:

- los seres humanos actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él;
- es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones;

- el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por los actores en el seno mismo de situación interaccional.

Si estos tres postulados definen en conjunto el punto de vista particular del interaccionismo simbólico, para un entendimiento apropiado de ellos es menester tener en cuenta que no son sólo el producto paulatinamente cristalizado de las investigaciones de la Escuela de Chicago, sino también las reflexiones de distintos autores consagrados a la tarea de pensar la realidad social humana, en especial, de representantes de la corriente del pragmatismo, que intenta desentrañar la relación que existe en el pensamiento y la acción, así como la obra de George Herbert Mead (1982). Este último en el curso de los años veinte propone un modelo explicativo de carácter esencialmente social acerca de la persona misma y de sus acciones, puramente individuales en apariencia, basándose en el postulado de una conexión permanente entre exterioridad e interioridad en el curso de la experiencia, y otorgando al mismo tiempo una importancia decisiva a los procesos de simbolización y comunicación, inseparablemente ligados. No obstante, antes de examinar con más detención los aportes de Mead vale la pena detenerse en las ideas centrales de los autores del pragmatismo, que intentan esclarecer las relaciones que existen entre el pensamiento y la acción, en primer término en los planteamientos de Charles Peirce (1839-1914) que le asigna una importancia preeminente al fenómeno de la significación.

En efecto, para Peirce la significación última de un signo reside en el conjunto de consecuencias prácticas que provoca, y por lo tanto guarda directa conexión con el dominio de la acción. Por lo cual es dable afirmar que el signo es de alguna manera un operador de transformaciones de la realidad humana o social, pero presenta además la particularidad de que presupone un consenso que liga entre sí a los individuos, y que hace posible la comunicación (De Queiroz, Ziotkovski, 1994). Ya antes de que un encuentro social se produzca existe un trasfondo común de orden simbólico, un postulado con el cual va a coincidir plenamente más tarde Mead (1982), quien sostiene justamente que “siempre existe un universo del discurso que consiste en un sistema de significaciones comunes y sociales”. En un sentido semejante apuntan también las reflexiones de John Dewey (1997), generadas por lo demás en el marco de una vasta reflexión en torno a la educación, que figura en lo que es considerado un hito del pensamiento pedagógico, su obra “Democracia y Educación”, publicada inicialmente en 1916. Allí Dewey pone de manifiesto el hecho de que la sociedad en cuanto tal solamente “existe en la transmisión y en la comunicación”, en la recurrencia continua de éstas por lo tanto, y guarda relación con la noción “morfológicamente semejante” de comunidad, es decir, de un colectivo social, a la cual la comunicación se halla estrechamente vinculada. Pues lo más determinante es a fin de cuentas el hecho que “los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común”, de las cuales forman parte, objetivos, creencias,

aspiraciones, conocimientos; y junto con lo anterior también una inteligencia común o “semejanza mental”, la cual es instaurada, tanto en el plano interindividual o interaccional como en el de los colectivos sociales, por intermedio de la comunicación, que “es el modo en que llegan a poseer esas cosas en común”. Es de esa manera que tiene lugar la participación de cada individuo en esa inteligencia común, a la que le incumbe un papel absolutamente esencial en la vida social humana, puesto que “asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modo de responder a las expectativas y a las exigencias” mutuas de la existencia cotidiana socialmente compartida.

Por consiguiente, el individuo no es un ser que pueda existir sin el otro, existe y se constituye en cuanto tal en un contexto intrínsecamente social, en una relación constante e indisoluble con los demás miembros de su comunidad, en la trama continua de interacciones de la que la educación forma parte;. Al mismo tiempo que lamenta que la psicología de su tiempo se apoye fundamentalmente en una representación biologista de los motivos de la acción humana, desconociendo así el rol decisivo de la interrelación social en la formación de la persona, Dewey (1997) se opone explícitamente a la imagen de un individuo separado de e independiente de un universo social específico, algo que también había sostenido con anterioridad otro de los integrantes de la corriente del pragmatismo: William James (1842-1910). En su opinión, lo que realmente existe no es un “yo pienso”, sino un pensamiento en movimiento y sometido a constante cambio, siempre situado en el marco de la experiencia, la que está sobre todo constituida por “fuerzas morales, moleculares e invisibles que operan de individuo a individuo”, y que James compara a finas ramificaciones, a “raicillas múltiples” que operan en el seno del universo y se desplazan por él modificándolo, introduciendo en fisuras continuas en su textura, comparables a los efectos que suele engendrar el “deslizamiento capilar del agua” (Le Breton,2004).

Por otro lado, interesa destacar asimismo el intento de Dewey de elaborar una formulación más concreta, precisa y operativa en torno a la inscripción social de los individuos, y a las consecuencias efectivas que se derivan de ello para su propia conformación y la orientación de sus acciones. En este sentido, concede primordial importancia a la noción de hábitos, que constituyen “maneras de utilizar e incorporar el entorno”, modalidades organizadas de emprender acciones en él: “nosotros somos el hábito” (Dewey,1964), el que posee la particularidad de estar siempre referido a una clase singular de actividades y a las exigencias que ellas conllevan. Pero se trata a la vez de un constituyente fundamental de la personalidad, pues orienta los deseos de los individuos y rige a la vez. La noción de un pensamiento liberado de la influencia de la experiencia es simplemente una ficción, pues no es posible “separar la mente del cuerpo y suponer que los mecanismo mentales son de una clase diferente de los de actividades corporales e independientes de ellos”. Una teoría acerca de lo que el ser humano realmente

es no puede prescindir en ningún caso de una teoría de la comunicación, o de la interacción social, y lo mismo es igualmente válido en sentido inverso.

En lo referente a George Herbert Mead (1863-1931), existe una amplia unanimidad en reconocer en su pensamiento la principal fuente de inspiración teórica del interaccionismo simbólico, a tal punto que incluso se ha llegado a decir que se trata del “verdadero fundador de éste” (Queiroz, Ziotkovski, 1994), por cuanto considera que las situaciones de interacción social, lugar de una experiencia específica en la cual se constituyen el individuo mismo y sus formas de acción, son de naturaleza esencialmente simbólica. Según Mead (1982), que sitúa sus análisis en el campo de la “psicología social”, no se puede entender la especificidad del comportamiento humano sin entender primero el papel central de la comunicación mediante símbolos, los que define como “porciones determinadas de experiencia que indican, señalan o representan otras porciones de experiencia no directamente presentes o dadas en el momento y en la situación”. La importancia que confiere a la dimensión simbólica de la acción y el mundo humano es lo que le permite desmarcarse del behaviorismo imperante en su época, como lo atestigua el hecho de que califica sus propios análisis de “behaviorismo social”. El símbolo no es, ni mucho menos, “un mero estímulo para una reacción o reflejo condicionado”, el que convierte al individuo en una pura suma de respuestas o reflejos inducidos desde el exterior por los estímulos; a diferencia de éstos remite al ámbito de la significación, que no es una cualidad inherente a las cosas, sino el producto del intercambio social, de los gestos, palabras y demás acciones que tienen lugar en el ámbito de la mutua e inmediata presencia de dos individuos en situación de adaptación recíproca de cada uno con respecto al otro. Existe –dice Mead (1982)- una “conversación por gestos”, que se entremezcla constantemente con los intercambios verbales, fundados en el “gesto vocal” que representa la forma por excelencia del símbolo significativo, y que está dotado de una singular propiedad: la de producir un resultado semejante en el individuo que lo realiza y en aquél al que está dirigido, por lo cual conlleva implícitamente una referencia a sí mismo por parte del que lo emite. En términos más explícitos, el lenguaje humano es portador de un rasgo sui generis: el de ser entendido y recibido al mismo tiempo por el autor de un enunciado verbal, lo que hace posible que el sujeto tenga consciencia de sus propios gestos vocales y se halle así en condiciones de anticipar las actitudes y reacciones probables del destinatario. Y es en virtud de ello que emerge en el seno de la interacción un orden propiamente simbólico que no atañe ya únicamente a los “gestos vocales” sino al conjunto de la conducta que tienen lugar en el espacio de la mutua presencia, en el cual cada uno de los participantes genera sus respuestas en función de las significaciones que percibe en los gestos, palabras y actitudes de su compañero interaccional.

Asimismo, es en la situación interaccional según Mead (1982) que “el individuo se experimenta a sí mismo como tal, y esto no de manera directa o inmediata “sino

sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social”, anticipando en cierto modo las anticipaciones que los demás se formulan a propósito de su conducta y, a través de éstas, de su persona misma. La persona propiamente tal “surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales”, como resultados de sus “relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de dicho proceso”. Es, pues, en la “matriz empírica de las interacciones sociales” que es espíritu tiene su raíz, por lo cual cabe decir que no se trata de un atributo inherente al individuo mismo. No está de más añadir al respecto, a modo de resumen de un enfoque que Mead desarrolla a través de un extenso y complejo análisis, que sus conclusiones son plenamente coincidentes con el punto de vista vygotskyano, en especial cuando afirma que “los procesos de la experiencia posibilitados por el cerebro humano son posibilitados sólo para un grupo de individuos interactuantes (.....), no para un organismo individual aislado de otros organismos individuales”. En concordancia con esta concepción eminentemente social de del sujeto humano, Mead asigna una relevancia particular a los procesos de socialización, a propósito de los cuales propone un modelo explicativo fundado en la participación del niño en los procesos de interacción, en el seno de los cuales opera el mecanismo principal de socialización, y de formación del propio yo: el proceso a través del cual el niño adopta la actitud y el rol del otro, y aprende simultáneamente a percibirse a sí mismo desde la perspectiva de éste primero, y del conjunto de los integrantes de su entorno después. Es lo que había sugerido con anterioridad uno más de los antecesores del interaccionismo simbólico, Charles Cooley (1864-1929) en su teoría del *looking glass self*: “de la misma manera que vemos en un espejo nuestro rostro, nuestra silueta o las vestimos que portamos (...), vemos en imaginación lo que el otro percibe de nosotros” (Cooley, 1968) en los más diversos aspectos, como apariencias, modales, fines perseguidos; y se trata de un modo de funcionamiento interaccional que opera desde las edades más tempranas del niño, y que está en la base de interiorización de las expectativas, los valores y las formas de conducta de los integrantes de su entorno social.

Por último, entre los antecedentes del interaccionismo simbólico no se pueden dejar de mencionar los aportes conceptuales surgidos de las investigaciones realizadas por la Escuela de Chicago, focalizadas como antes se dijo en un mundo urbano que se encuentra, en las primeras décadas del siglo veinte, en un intenso proceso de crecimiento e inmigración, el cual se traduce en múltiples transformaciones sociales que se convierten en el objeto privilegiado de la investigación sociológica que allí se realiza: la situación y las penurias de los inmigrantes que afluían masivamente desde los países europeos, la desorganización de las comunidades locales, los trabajadores temporarios, los gangs y la delincuencia juvenil, el individuo marginal, entre muchos otros. El carácter deliberadamente empírico de esas investigaciones, su propósito de mantenerse lo más cerca posible de la realidad, no es incompatible, ni mucho

menos, con la producción de orden conceptual, como lo en evidencia sobre todo las investigación de William Thomas (1863-1947) en torno a los inmigrantes que llegaban desde Polonia (cuyo número pasa en Chicago de 150 mil en 1900 a 300 mil en 1914); uno de ellos, F. Znaniecki, se convierte en el colaborador de Thomas en este vasto trabajo de investigación que recurre a una amplia panoplia de metodologías cualitativas, entre ellas las historias de vida y los relatos biográficos, por primera vez empleados en el ámbito de las ciencias sociales. De los aportes conceptuales de Thomas incorporados por el interaccionismo simbólico dentro de su arsenal teórico se destaca, con un relieve especial, su formulación acerca de la “definición de la situación” interaccional, que es a su juicio un componente fundamental e infaltable de ésta. Dicho en términos más explícitos, la manera en que un individuo entiende una situación es el instrumento decisorio de la constitución de una situación social, cualquiera que ella sea, ya que es únicamente por su intermedio que ésta adquiere un sentido, el cual orienta a su vez el modo de participar en ella, la acción de los actores, así como el curso singular que adopta la situación en función de los puntos de vista que aportan los participantes en lo tocante a lo que ella es y al modo en que deben allí desenvolverse. De ahí la afirmación célebre de Thomas que resume lo anterior: “cuando los hombres consideran ciertas situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias”, y que ilustra por ejemplo con el caso de un individuo que había asesinado a varias personas que tenían la costumbre de hablarse a sí mismas en la calle, ya que se imaginaba que se dirigían a él y lo estaban insultando (Coulon,1992).

La idea de definición de la situación forma parte de los “conceptos sensibles”, *sensiting concepts*, a los que se refiere Blumer (1969), que se caracterizan ante todo por el hecho de que se trata de conceptos abiertos, pues no pretenden dar cuenta de la realidad en términos definitivos, tarea de suyo imposible en la medida que la vida social es, como decía Mead (1882) un “proceso social en marcha”, en el cual siempre está surgiendo lo nuevo, lo imprevisible. Estos conceptos sensibles, cuyo sentido convendría traducir más exactamente con el adjetivo “sensibilizadores” (Le Breton,2004), a diferencia de los conceptos “definitivos” que conllevan una obligación de lo que es imprescindible observar, se limitan tan sólo a “sugerir direcciones hacia las cuales dirigir la mirada” (Blumer,1969). Esto es válido asimismo para el conjunto de las nociones elaboradas por el interaccionismo simbólico, el que no consiste en una propuesta teórica sistemáticamente articulada para proporcionar una explicación los fenómenos sociales, sino más bien en un programa siempre abierto de investigación, que sólo se puede definir por tanto a partir de los principios de base que lo orientan, de los cuales se examinan en lo que sigue los dos más importantes: el carácter fundacional de la interacción social respecto a la sociedad y la naturaleza simbólica de la acción social.

En lo referente al primero, el interaccionismo simbólico postula que la unidad más fundamental de la vida social humana, a través de la cual ésta existe y se sostiene, es la situación de interacción social, que constituye el basamento más esencial de la sociedad, de su funcionamiento, de sus instituciones y cultura. Como decía Cooley (1968), la sociedad es a fin de cuentas “una configuración de formas y de procesos que existen y se apoyan en la interacción con los demás.....es un inmenso tejido de actividades recíprocas diferenciadas en innumerables sistemas”, es decir, un conjunto de procesos de acción recíproca, de situaciones múltiples y numerosas de mutua implicación, que se están haciendo y renovando constantemente. La evolución y el cambio son atributos inherentes del orden social, el que consiste ante todo en un orden de naturaleza interaccional, ya que su constituyente de base es la interacción social, la cual constituye un fenómeno específico, provisto de características singulares y modalidades de funcionamiento particulares.

En este sentido, el encadenamiento recíproco de acciones e interpretaciones que es propio de la interacción, en el cual los participantes evolucionan cada uno en función del otro -a la manera de dos de dos boxeadores evocados Mead (1982), entrelazados en un juego recíproco de fintas y amagues, de golpes que se lanzan y se esquivan- se distingue por el hecho de que no se trata de una situación dada o fijada de antemano, pues siempre está abierta a distintos cursos de acción posibles, y no sólo en sus inicios sino a lo largo de todo su transcurrir. Por lo tanto, se trata de una situación que es necesario construir conjuntamente, y cuya naturaleza específica difiere considerablemente de la concepción normativa de lo social, materializada de manera ejemplar en la obra de Talcott Parsons (1966), de acuerdo a la cual la interacción social está gobernada por un sistema de reglas interiorizadas o aprendidas por los individuos, que contienen la información necesaria y suficiente para orientarse y desenvolverse adecuadamente en cada situación; ello implica, además, que existe previamente un acuerdo entre los actores respecto a la naturaleza y la significación de ésta, y que al participar en ella no hacen más que conformarse a dichas normas. Para el interaccionismo simbólico se trata, por el contrario, de una representación errónea de la acción social, ya que las circunstancias nunca son las mismas de una situación social a otra, la novedad, lo imprevisible son siempre posibles, “e incluso cuando transcurre en un marco tradicional la situación siempre exige una parte de improvisación y de invención” (Le Breton, 2004). Por lo mismo, la acción social mal podría estar determinada por un sistema de normas -y de los valores asociados a ellas según Parsons, pues de ser así se estaría implícitamente afirmando que “existe una relación estable entre una situación y la acción que en ella se realiza”, como lo hace ver Coulon (1994), quien indica igualmente que el mismo esquema subyace tras el modelo teórico de Skinner, en el cual el no respeto de una regla se acompaña de una sanción, o refuerzo negativo.

La interacción social es, pues, el producto de un trabajo conjunto de construcción, se asienta en la acción y colaboración recíproca de los actores, en un proceso en el que se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones. Nada de ello se halla predeterminado, pues la interacción siempre es abierta y emergente, son múltiples los cursos o lineamientos que puede adoptar. Por lo mismo, la tarea de definir la situación, de determinar el carácter y el alcance que tiene, así como su finalidad, el papel que en ella juega uno mismo y el que incumbe a los otros, se convierte en un prerrequisito de la interacción, en el paso inicial de su co-construcción. No hay, pues, una situación social preexistente o externa a la interacción, de lo cual se sigue que definir la situación es empezar a producirla, aportar el marco inicial indispensable para darle sentido a las acciones propias y a las de los demás, decidir sobre la naturaleza de la situación, de la relación que se establece entre los participantes (de intimidad y cercanía o bien de distancia o formalidad, o “frialdad” según un término que califica justamente en el lenguaje cotidiano una de las facetas del desempeño de un individuo en la interacción social), de lo que se espera de ella. Por consiguiente, es dable decir que a través de la definición de la situación es el contexto mismo de la interacción el que se constituye como tal, cual es completamente ignorado o excluido por las concepciones normativistas que desconocen el carácter siempre situado o contextualizado de la acción humana, ampliamente reconocido hoy por la lingüística en lo que dice relación con el lenguaje, y la psicología cognitiva en lo referente a los procesos del conocer y el pensar.

Vale decir, por tanto, que la interacción social es un proceso social negociado, que sólo existe en virtud de un acuerdo o concordancia de los actores en cuanto a su significación y su desarrollo, pero un acuerdo que se produce casi siempre de manera más bien inconsciente y sin que intervenga una negociación explícita, que sólo es una de las múltiples modalidades que puede adoptar la definición de interacción social, en circunstancias especiales. Pues el orden social de ésta, construido conjuntamente por los participantes, no siempre se desenvuelve sin dificultad. Si así acontece las más de las veces, es posible en ciertas ocasiones que la significación que cada uno asigna a la situación sea divergente, como resultado de su experiencia propia, de sus intereses, de la naturaleza de su relación anterior, y de que pueda suscitarse incluso un conflicto en razón de sus perspectivas distintas. Por añadidura, la negociación no sólo se halla presente en el momento inicial de una situación social, cuando se constituye como tal, sino que está presente durante todo su transcurrir, ya que una situación de interacción está continuamente evolucionando y reconstruyéndose, de manera que nunca está ausente posibilidad de nuevas definiciones de ella que modifiquen su curso y/o sentido precedente, lo que da lugar a nuevos procesos de negociación, algo que resulta particularmente visible en el ámbito de la sala de clases, en la relación entre el maestro y sus alumnos, como se verá más adelante.

En lo concerniente al segundo de los principios fundamentales del interaccionismo simbólico, acerca de la naturaleza simbólica de la acción social, se puede partir considerando que guarda relación con lo que se acaba de señalar respecto a la definición de la situación, lo que presupone que los sujetos que la generan tienen distintas perspectivas, diferentes modos de percibir e interpretar la realidad. Esto no impide, sin embargo, que puedan concordar en sus puntos de vista, generar un mutuo entendimiento que se apoya en cada momento interaccional en la anticipación de las acciones y significaciones del otro, en la posibilidad de ponerse en su lugar y entender los motivos que lo orientan. Tras todo ello reside la propiedad más esencial de la acción social, su carácter simbólico, el hecho de que es portadora de significación para los sujetos, del mismo modo que las frases y términos de la lengua; la simbolización se halla entrelazada no sólo con ésta sino con el quehacer humano en todas sus formas. Como lo hiciera ver Blumer (1969), el actor orienta sus actos hacia los demás en función de la significación que tienen para él, en términos de ideas, de sentimientos, de valores que forman parte de su propia realidad, tres aspectos de la acción que casi siempre se presentan estrechamente imbricados. Por eso es que, según la afirmación de Thomas antes citada, si los individuos “consideran ciertas situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias”, lo que traduce el hecho de que la interacción se elabora simbólicamente, esto es, funciona en base a las interpretaciones que los protagonistas de ella constantemente están haciendo de las palabras y acciones de los demás, y a la repercusión sobre éstos de sus propias palabras y acciones. Si la interacción humana es simbólica, es porque consiste en “el proceso mutuo de definiciones e interpretaciones por el cual cada actor interpreta al mismo tiempo la significación de las acciones del otro y define la significación de las suyas (.....) proporcionando a sus compañeros indicaciones sobre sus intenciones ulteriores” (Queiroz, Ziotkovski, 1994).

A la interacción social le es consustancial un proceso continuo de interpretación por parte de los participantes, consiste básicamente en un intercambio de significaciones, que no atañe únicamente a los enunciados verbales de los actores, sino también a las miradas, los gestos, las posturas corporales, los que también remiten a un orden simbólico, como acontece igualmente con la propia distancia que mantienen entre sí los participantes en una interacción, y la forma en que ocupan y estructuran el espacio físico mediante sus acciones que bajo este aspecto están impregnadas también de sentido, como lo ha comprobado Hall (1983) en sus trabajos sobre el manejo del espacio físico en la interacción, que ha bautizado con el nombre de proxemia. No hay, en suma, ningún componente o aspecto de la corporeidad en acción de los actores que no pueda adquirir un sentido determinado en el fluir del proceso interaccional, el que se asienta principalmente en la armonización recíproca de signos e interpretaciones, como queda particularmente de manifiesto en los ritos de saludo y de despedida, que abarcan una multitud de movimientos, gestos, mímicas y expresiones corporales

que acompañan la apertura o el cierre de la interacción. Y es en función de esos signos e interpretaciones que los individuos orientan y modifican sus acciones, así como las interpretaciones que van haciendo de éstas, lo que a su vez dará lugar a nuevas interpretaciones que se entrelazan, a la manera de una danza en la cual el individuo está implicado en su totalidad, con su ser corporal, sociocultural y psíquico al mismo tiempo (Le Breton, 2004), pero una danza no desprovista en ocasiones de asperezas y conflictos, de divergencias y disenso, que están también cargados de significaciones múltiples y que implican una nueva manera de definir la situación social que conjuntamente sostienen y realizan.

En consecuencia, la relación de los seres humanos con el mundo está siendo constantemente mediatizada por la dimensión simbólica, es decir, no hay una realidad en sí compuesta de entidades físicas y de respuestas a ellas tal como lo plantea el behaviorismo. El mundo es a fin de cuenta producido constantemente por intermedio de las interpretaciones significativas que de él se hacen, las que son generadas en el contexto interaccional mismo, en el cual surge y se constituye el significado. En efecto, éste es producido –dice Blumer (1969)– en el proceso mismo de interacción social, y el hecho de ser compartido es un atributo esencial de los significados, que son ante todo herramientas para guiar y dar forma a la acción humana, y que se mantienen y van modificándose gracias a las interpretaciones compartidas que de ellos se hacen, lo que hace posible que exista un trasfondo colectivo común de significaciones en el que los individuos se apoyan para llevar a cabo los actos de interpretación. Lo que decía Bajtin (1977) acerca del lenguaje, esto es, que reside “en la comunicación concreta, no en el sistema lingüístico abstracto de las formas de la lengua, ni tampoco en el psiquismo individual de los locutores”, es válido también para ese acervo común de significaciones, que corresponde al “universo del discurso” del que hablaba Mead (1882). Es, pues, por intermedio del entramado dinámico de las interacciones que existe una matriz cultural común de cada grupo social, como también se ha hecho ver desde la antropología, en especial por Clifford Geertz (1987), quien señala que es preciso mantener el análisis de las formas simbólicas en estrecha conexión con los hechos sociales concretos, con “el mundo público de la vida común”, y que la cultura consiste en esas “estructuras de significación” que son socialmente establecidas y compartidas.

Aparte los dos principios fundantes del interaccionismo simbólico que acaban de ser abordados, respecto al carácter basamental de la interacción y a la naturaleza simbólica de ella, hay otros por cierto que es preciso considerar si la disponibilidad de espacio lo permitiera. Es el caso, por ejemplo, de la concepción del individuo como un sujeto activo, que no es ni mucho menos el “idiota cultural” (Garfinkel, 1967) del paradigma normativo, cuyo papel se restringe casi únicamente a la adopción de roles preestablecidos y a desempeñarse en conformidad a ellos; ni es tampoco un ser sometido a mecanismos que se desarrollan casi independientemente de él, a través de las asociaciones entre

estímulos y repuestas. Por el contrario, se trata de un individuo que está activamente involucrado en la construcción de las situaciones sociales, que no constituyen la puesta en escena de un libreto preexistente o de una pura agregación de acciones individuales, y que él contribuye también a orientar, haciendo valer sus puntos de vista y sus intereses, adoptando decisiones y tomando iniciativas. Esto presupone, por lo demás, no pocas capacidades de orden cognitivo y praxeológico, como las de interpretar lo que acontece en el decurso interaccional, de entender adecuadamente los gestos y palabras de los otros actores, de ponerse en su lugar a fin de anticipar así sus respuestas y responder de la manera más conveniente para poder así alcanzar una mutua comprensión, condición indispensable de la acción recíproca. En virtud de todo ello es un sujeto que está en condiciones de participar en los cursos siempre abiertos de la vida social, en sus innumerables y siempre variadas situaciones, las que nunca se repiten de manera idéntica y están por tanto haciendo constantemente surgir lo nuevo, e incluso lo imprevisible, improbable o inesperado. No obstante, se trata a la vez de capacidades que no sólo son posibles a través de su inserción precoz y permanente en el entramado social, en el cual por lo demás siempre se halla inmerso, y del prolongado proceso de socialización que allí tiene lugar en términos de una participación cada vez mayor en una amplia variedad de situaciones sociales, entre ellas las que son características de la propia escuela.

En este sentido, importa recordar que la institución escolar se ha convertido también en objeto de investigaciones llevadas a cabo desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, en las cuales se constata que el microcosmos social del aula es el resultado de una construcción conjunta entre el maestro y los alumnos, la que obliga a los actores a definir sus líneas de conducta y coordinarlas mutuamente, y a emprender continuas negociaciones para la mantención de ese orden interaccional. El orden social de la clase, construido conjuntamente por lo actores, requiere de lo que se ha llamado un "*working consensus*" (Coulon, 1995), es decir, de definiciones de las situaciones de la salas de clases que sean lo más concordantes posible entre alumnos y profesores. Y cuando estos últimos no tienen la posibilidad de hacer valer o imponer su propia perspectiva, se genera un trabajo de negociación en donde tanto los alumnos como los maestros utilizan un cierto tipo de técnicas como las de comparación, de justificación, de rememoración de acuerdos o instrucciones anteriores, y también de promesas y amenazas. Algo que caracteriza las relaciones entre alumnos y profesores es, en efecto, la constante negociación del orden interaccional, que se focaliza sobre todo en las reglas que determinan el comportamiento conveniente o apropiado en el aula, en la manera en que son calificados los trabajos de los alumnos, en el tipo y la cantidad de tareas requeridas por el maestro, e incluso a veces en las propias modalidades de enseñanza y aprendizaje.

En dichos estudios se observa, igualmente, que en la escuela tradicionalmente ha prevalecido una modalidad más bien impositiva de definición de las situaciones de trabajo y de comportamiento en el aula, sin tener casi en cuenta las expectativas de los alumnos, ni tampoco el empleo por éstos de estrategias como las recién señaladas; y en la medida que ello se desconoce se hace más difícil la posibilidad de alcanzar una implicación más intensa de los alumnos y un consenso adecuado, favorable al aprendizaje, entre alumnos y profesores. Por lo demás, la orientación unidireccional que predomina habitualmente en la institución de la clase en cuanto construcción social u orden interaccional específico no es ajena, según se ha indicado, a las concepciones igualmente unidireccionales que han prevalecido acerca de los procesos de socialización, vistos a la manera de un flujo de interacción que opera únicamente desde los miembros iniciados de la sociedad hacia las nuevas generaciones, concepción subyacente también en lo relativo a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje que otorgaban al alumno un rol pasivo y receptivo, algo que conceptualmente se manifiesta además en algunas de las teorías psicológicas de la educación, en el conductismo en particular.

En todo caso, se constata asimismo que hay grados variables de consenso que se producen en la sala de clases, y también modos diferentes de negociación por parte de los maestros, como por ejemplo la negociación abierta que abre la posibilidad de alcanzar soluciones de compromiso con los alumnos; en cambio, la negociación cerrada, no deja a estos últimos más que la alternativa de aceptar sumisamente el punto de vista del docente y de la escuela, o bien de oponerse a ella utilizando medios disruptivos que introducen secuencias de alteración o quiebre del orden interaccional, como las acciones individuales o colectivas de desorden, los atrasos, sonrisas burlonas, las actitudes de evitamiento y de no implicación en las tareas del aula. De ahí el papel decisivo que desempeñan en la definición de la situación escolar los primeros encuentros entre un curso y un profesor, en los cuales éste es con frecuencia sometido a un verdadero test por parte de los alumnos de edades más avanzadas, con el objeto de explorar los límites y las reglas con las que el maestro define la situación del aula, y de descubrir a la vez qué posibilidades existen para tratar de modificarlas a su favor. De acuerdo a Ball (1981), “estos primeros encuentros tienen un significado crucial no sólo para entender lo que viene después, sino para hacer posible en realidad lo que viene después”, corroborando así una vez más que la realidad social humana es una realidad simbólicamente elaborada, y de que las definiciones o significaciones que se le atribuyen a cada una de las situaciones interaccionales contribuyen a su emergencia y constitución, y a la modalidad que adopta. Es lo que explica asimismo las profecías autocumplidas que se han identificado en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es el caso del “efecto pygmalión” que se genera a partir de las expectativas de los maestros con respecto al rendimiento probable de sus alumnos (Rosenthal, Jacobson 1980).

Tras el “proceso de establecimiento”, así denominado por Ball, que tiene lugar en los inicios de un secuencia de cursos con un mismo profesor, lo que está en juego es modelo de interacciones y relaciones más o menos permanentes, repetido y predecible que se está intentando definir, y que le proporciona a los alumnos un marco inicial de significaciones para interpretar y anticipar las acciones del maestro, y así poder ajustarse a ellas. Por tanto, este encuentro inicial cumple una función crucial en los procesos que contribuyen a la construcción de la situación social de la clase, y a la instauración de un primer modelo de “consenso” que tenderá a hacerse cada vez más rutinario en la medida en que los estudiantes no intenten instaurar nuevas definiciones del sistema interaccional del aula (Delamont, 1984).

A través de las investigaciones que se sitúan en la perspectiva del interaccionismo simbólico se pone de manifiesto, por tanto, una importante faceta del quehacer del profesor que ha sido pasado por alto, o que ha sido vista simplemente en términos de “mantener la disciplina dentro del aula”, y de “ser capaz de conseguirlo”, desconociendo el hecho de que en realidad se trata de la co-construcción de un orden interaccional en conjunto con los alumnos, independientemente de que sea o no así percibido, y que se sostiene por tanto en sus acciones e interpretaciones. Así lo confirmaba ya la primera investigación educativa de orientación interaccionista, realizada por Willard Waller y publicada en 1932 con el título “La sociología de la enseñanza” (Coulon, 1995), en el prefacio de la cual el autor expone las características de su enfoque y metodología: su propósito de describir la vida social específica o propia del universo escolar, identificando para ello los mecanismos que están en la base de las interacciones que allí se desarrollan, y las significaciones que les están ligada, pues en su opinión “el mundo de la escuela es un mudo social, repleto de significaciones que es menester explorar de manera tal que los personajes no pierdan su cualidad de personas, ni la situaciones su realidad humana intrínseca” (Coulon, 1995). Y es así en efecto cómo procede, emprendiendo el estudio empírico las interacciones que conforman la vida cotidiana de la escuela, las que se caracterizan ante todo por su naturaleza casi siempre polémica y a menudo conflictiva, lo que de acuerdo a Waller se explica en último término por el hecho de que la “carrera escolar” no es una opción libremente elegida por el alumno sino una imposición por parte de los padres y la sociedad. Y como consecuencia de lo anterior, los alumnos suelen interpretar su presencia y su quehacer en la escuela en base a expectativas y significaciones que con mucha frecuencia son divergentes respecto a las que tienen los maestros, por lo cual se generan en permanencia puntos de vista distintos e incluso opuestos con respecto a la definición de la situación. En la vida del aula subyace un antagonismo fundamental, ya que los alumnos son el “material” que a los maestros les corresponde transformar; pero se trata de seres humanos que se esfuerzan por realizarse ellos mismos, siguiendo su orientación espontánea. En todo caso, ello no impide que se establezca una definición situación, lo que según Waller es posible gracias a lo que denomina “etiqueta”

(*formality* en inglés), un conjunto de reglas que definen los derechos y privilegios de las personas implicadas en una situación. Sin embargo, esto no elimina ni mucho menos el trasfondo conflictual en el cual se sitúan las relaciones entre profesores y alumnos, que tienen como continuo objeto de disputa y controversia la mutua intención de alumnos y profesores de imponer su propia definición de la situación, en vista de intereses y significaciones que son a menudo discordantes.

Desde esta perspectiva aborda Waller el problema de la disciplina escolar, la cual a su juicio es indispensable para entender las distintas formas de desorden o cuestionamiento utilizada por los alumnos, como la desobediencia respecto a las tareas prescritas por el profesor, la búsqueda activa de incidentes críticos, el rechazo del trabajo escolar mediante risas y algarabía, al igual que las bromas que se suelen hacer a los maestros. Estos a su vez se sirven de castigos para manejar su relación con el grupo, los que desempeñan un rol particular puesto que se trata de uno de los medios que “sirven para definir la situación”, lo cual a su vez “permite a los alumnos distinguir con claridad lo que está autorizado de aquello que no lo está... al interior de esta organización social compleja que es la escuela”. En todo caso, la visión que Waller tiene del conflicto, del que destaca su naturaleza específicamente social y el hecho de ser un componente inmanente de la interacción social, no es necesariamente negativa:

“.....el conflicto es un proceso constructivo que si destruye es creador al mismo tiempo, si divide a la vez unifica, y constituye un poderoso factor de integración del grupo. Nuestras relaciones más significativas se caracterizan a menudo por una cooperación antagonista... Se podría decir que el conflicto en las escuelas es el aspecto de la vida en la escuela que mejor prepara a los alumnos para hacer frente a la vida” (Coulon,1995).

En investigaciones más recientes se han corroborado no pocas de las observaciones y conclusiones de Waller, en especial en referente a la discordancia cada vez más presente en las aulas en torno a las definiciones de la situación que manejan alumnos y profesores, aunque se constata asimismo que hay estudiantes que adhieren fácilmente a la institución escolar, a sus valores y a sus formas de funcionamiento (Lapassade, 1991). Ello guarda relación con la pertenencia social de los alumnos, de sus familias, siendo mucho más frecuentes las conductas disruptivas entre los escolares que provienen de medios sociales culturalmente distantes de de la escuela, y de la cultura que es la suya. En este sentido, sobresale con especial relieve la investigación que efectuara Paul Willis (1994), a partir de un ejemplo particularmente resaltante de la conflictualidad presente en las aulas como consecuencia de las divergentes definiciones de la situación de maestros y alumnos. En dicho estudio el objeto de análisis está constituido por un grupo de adolescentes hombres que asisten a una escuela

técnica situado en un barrio obrero, en Inglaterra, que se definen ellos mismos como “recios” o “duros”, y que mantienen una actitud de constante oposición a la autoridad de los profesores, y a la cultura de la propia escuela más en general, por medio de una variedad de formas de provocación y desafío, incluso en relación a sus compañeros de curso que se conforman las normas propias del “buen alumno”. De acuerdo a Willis, se trata de una verdadera contracultura escolar, es decir, de un conjunto de modelos culturales que se desarrollan en oposición a lo que son las modalidades oficiales, legítimas, admitidas del comportamiento escolar, y que se traducen en una actitud de visible y permanente desafío hacia el profesor, en la búsqueda constante de motivos de diversión, recurriendo para ello a cualquier hecho o pretexto a fin de poder hacer bromas y reírse en grupo, “instrumento privilegiado de lo informal, que se opone a la formalidad del orden escolar”. No obstante, en los momentos más críticos estos alumnos saben cómo evitar una situación de enfrentamiento directo con las autoridades y proporcionar una versión aceptable de su conducta, es decir, negociar una salida que les resulta honorable. Con respecto a semejante experiencia, ampliamente descrita por Willis, es del caso agregar que a través de ella se plantea también el problema, tradicionalmente ignorado por la escuela, y puesto en evidencia por los análisis de Bourdieu y Passeron (2004) de la relación entre la cultura de la escuela y la que es propia de los sectores socialmente desfavorecidos. De hecho, Willis sostiene que las maneras de actuar de dichos jóvenes son la expresión en parte de un conflicto sociocultural. Así, la valorización de la virilidad y de la fuerza física que exhiben esos jóvenes del mundo obrero en sus conductas y discursos forma parte de la cultura de ser del mundo obrero del cual provienen, por lo cual lo que a través de sus acciones manifiestan es sobre todo una actitud de rechazo y oposición a la cultura de la escuela, a su intelectualismo y todo lo que se halla asociado con éste, de manera que se trata según Willis (1994) de una verdadera cultura de “resistencia”, que constituye para dichos alumnos una protección frente a una institución en la que no se sienten reconocidos por lo que son socialmente y ellos mismos valorizan, como lo atestigua asimismo su distanciamiento respecto a las aspiraciones de movilidad social que están ligadas a la experiencia escolar.

En lo tocante siempre a la distancia cultural que se produce entre las maneras de ser de alumnos originarios de los sectores populares y la cultura de la escuela, no está de más recordar un ejemplo de sentido inverso al anterior, una investigación, una investigación efectuada en Francia con alumnos cuyos padres son originarios del norte de África, y que se caracterizan en sus conductas comunicacionales por un manejo rápido de información, por la locuacidad y una retórica enfática que apunta hacia la persuasión o el convencimiento del interlocutor; a causa de ello eran percibidos de manera negativa por sus profesores, ya que sus formas de expresión propias eran consideradas por éstos como la expresión de una conducta insolente y agresiva (De Queiroz, Ziotkovski, 1994). A través de un ejemplo como éste, y de otros similares que han sido analizados en especial por los trabajos de la psicología social en torno al prejuicio y los estereotipos

(Guimelli), se plantea un problema teórico importante para el interaccionismo simbólico, y de consecuencias no menores para la institución escolar: el del condicionamiento externo de las formas de percepción e interpretación que distintas categorías de individuos movilizan en el curso de la interacción, y su conexión con las estructuras sociales y las representaciones asociadas a ellas. En otras palabras, se trata de la interrogación de si es posible concebir el espacio microsocioal de la interacción como un orden referido únicamente a sí mismo, o de considerar al contrario que guarda relación con estructuras sociales más globales, sin que el segundo término de esta alternativa implique en ningún caso un retorno al paradigma normativo, que concibe las situaciones y la acción sociales como una pura actualización de reglas, roles y normas, de programas casi enteramente prefijados, desconociendo así la existencia del orden interaccional, su naturaleza constructiva y siempre emergente, al igual que la dimensión simbólica y los procesos interpretativos en que se sustenta.

Bibliografía

- Ball S.J., 1981, *Beachside Comprehensive: a case-study of secondary schooling*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blumer H., 1969, *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englenwodd Cliffs, Nueva Jersey.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 2004, *Los herederos*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Cooley C.H., 1968, *Human nature and social order*, New Yory, Schoken Press, 1968.
- Coulon A., 1992, *L'école de Chicago*, Presses Universitaires de France, París.
- Coulon A., 1995, *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona.
- Delamont S., 1984, *La interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- De Queiroz J.M., Ziotkovski M., 1994, *L'interactionisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Dewey J., 1964, *Naturaleza humana y conducta*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Dewey J., 1997, *Democracia y educación*, Morata, Madrid.
- Geertz C., 1987, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Hall E., 1992, *La dimension cachée*, Ed. du Seuil, París.



Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2006. Fecha de aceptación: 06 de enero de 2007.

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 6, N° 12, 2006
ISSN 0718-1310

Lapassade G., 1991, L'ethno-sociologie, Méridiens Klincksieck, París.

Le Breton D., 2004, L'interactionnisme symbolique, Presses Universitaires de France, París.

Mead G.H., 1982, Espiritu, persona y sociedad, Paidós, Barcelona.

Parsons T., 1966, El sistema social, Alianza Ed., Madrid.

Rogoff B., 1993, Aprendices del pensamiento, Paidós, Barcelona.

Rosenthal R., Jacobson L., 1980, Pygmalión en la escuela, Marova, Madrid.

Simmel G., 1981, Sociologie et épistemologie, Presses Universitaires de France, París.

Vygotsky L., 1979, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Madrid.

Willis P., 1992, Aprendiendo a trabajar, Akal, Barcelona.