

La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica

EDUARDO OLIVERA RIVERA
Universidad Católica del Maule, Chile

1. Presentación del problema

Escuchando en el más profundo silencio activo el proceso educativo, desde la reflexión, crítica y autocrítica de mi praxis pedagógica, observo un espacio que cada vez se hace más profundo, respecto de las intenciones educativas sociales Institucional de la escuela y las intenciones educativas sociales de los padres de familias populares; se aumenta una divergencia de significación, que se hace urgente mejorar y transformar a través de un paradigma dialógico crítico, si queremos hablar realmente de *calidad y equidad* de la Educación, se hace necesario poner en común los mejores esfuerzos para promover el tránsito de una conciencia ingenua del estudiante, hacia una conciencia crítica-social, con curiosidad epistemológica, que facilite el proceso permanente del reflexionar profundamente, para tomar conciencia y desarrollar un pensamiento asertivo con conciencia social (Freire, P., 1998).

El hogar no es un mero receptor de la fuerza de influencia de los centros educativos o del entorno; por el contrario, responde activando su sistema afectivo valórico que cautela la estabilidad del proyecto de vida familiar y busca, en la escuela y el medio, el fortalecimiento de valores y la colaboración para el desarrollo de competencias afectivas de alto nivel, al igual que la dimensión de saberes cognitivos, sociales, políticos, religiosos, éticos. Por tanto, los Centros Educativos-Escuelas de Administración Municipal no deben oponerse a la visión valórica del hogar, sino mejorar esta situación.

La familia popular, que históricamente ha sido marginada del proceso de educación entregado en la escuela, vive dentro de una cultura del silencio, es preciso darles la palabra para que transite a la construcción de una educación más liberadora para sus hijos, que les permita alcanzar la autonomía y cultivar una curiosidad epistemológica, que desde su lugar de habla la lleven a la práctica a través de un permanente diálogo crítico en relación con el compromiso. La familia popular debe participar en la escuela en reflexiones, círculos de calidad cultural, como: un aprendizaje democrático en el país de los excluidos. Los padres, como primeros educadores, tienen una experiencia que es un gran aporte al crecimiento y desarrollo de la escuela; tienen saberes que ayudarán a los profesores a una mejor comprensión de los problemas vividos en el colegio, además serán presencia de lo popular en la intimidad de la escuela. Los sectores populares tienen en sí mismos un material genético, expresado en símbolos que se hace necesario

conocer y comprender, para establecer mejorías en sus proyectos de vida y provocar las transformaciones necesarias en la dinámica social (Freire, P., 1998).

La dinámica del hogar condiciona el quehacer de la escuela y del aula, por tanto, para poder comprender las dinámicas pedagógicas del aula y de la escuela, se hace necesario conocer las dinámicas educativas del hogar.

El presente artículo tiene como unidad de análisis la interacción de los sujetos y el capital simbólico de los padres de familias populares respecto de la escuela de administración municipal. *La intención pedagógica* es rescatar la “visión de la escuela, desde el lugar de habla de los padres de familias populares: comprender, con profundidad, la visión de los padres de la familia popular respecto de la escuela. Una mirada desde el Interaccionismo Simbólico”.

2. Enfoque epistemológico: teoría del interaccionismo simbólico

En el interaccionismo simbólico la naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad reviste un papel esencial. La interacción es la unidad de estudio. Se basa en el análisis de la vida cotidiana. Atribuye una importancia principal a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea.

George Herbert Mead (1863-1931), filósofo, sociólogo y psicólogo social de la Universidad de Chicago, es uno de los fundadores del Interaccionismo Simbólico, enfatiza su interés por observar las interacciones humanas diarias. Visualizó las palabras, los gestos y las expresiones como símbolos de aquellos que pensamos y sentimos. Estos símbolos constituyen el verdadero cimiento de la vida social.

La interacción simbólica, se concentra en el análisis de la relación “cara a cara” que ocurre entre las personas cuando éstas se comunican entre ellas. El interaccionismo simbólico apunta al significado subjetivo de los actos humanos y al proceso a través del cual los individuos desarrollan y comunican intenciones o elementos compartidos, y al desarrollo del concepto que las personas tienen de sí mismas —el yo—. El uso de las palabras, el lenguaje, es lo que hace a los seres humanos, especiales entre las otras formas de vida animal y vegetal. Nuestra condición humana está representada por la capacidad de interactuar y representar ideas y objetos a través de símbolos. Debido a que los símbolos se comunican, ellos son símbolos sociales y se aprenden a través de la interacción de los actores sociales.

Para Mead, la unidad de estudio era “el acto”, que comprende aspectos encubiertos como aspectos descubiertos de la acción humana. Dentro del acto, la totalidad de las diferentes categorías de las psicologías ortodoxas tradicionales encuentran su lugar. La atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etcétera, son consideradas como parte del acto... el acto, pues, engloba todos los procesos implicados en la actividad humana (Meltzer, 1964/1978, p. 23).

Mead, afirmaba que había una diferencia cualitativa importante entre la conducta humana y la conducta animal. Los humanos poseen facultades mentales que les permiten utilizar el lenguaje entre el estímulo y la respuesta para decidir su respuesta.

La teoría más importante y distintiva del interaccionismo simbólico es la de George Herbert Mead. En lo esencial, la teoría de Mead asignaba primacía y prioridad al mundo social. Es decir, la conciencia, la

mente, el *self*, emergen del mundo social. La unidad básica de su teoría social es el acto, que incluye cuatro fases dialécticamente relacionadas: impulso, percepción, manipulación y consumación. Un acto social implica dos o más actores, y el mecanismo básico del acto social es el gesto. Mientras los animales inferiores y los humanos son ambos capaces de mantener una conversación de gestos, sólo los humanos están capacitados para comunicar el significado consciente de sus gestos. Los humanos son distintivamente capaces de crear gestos vocales, y esto conduce a la capacidad peculiarmente humana de desarrollar y usar símbolos significantes. Los símbolos significantes conducen al desarrollo del lenguaje y a la capacidad distintiva de los humanos para comunicarse entre sí en el pleno sentido del término. Los símbolos, significantes también hacen posible el pensamiento y la interacción simbólica.

Mead, analiza una serie de procesos mentales que forman parte del proceso social general, incluidos la inteligencia reflexiva, la conciencia, las imágenes mentales, el significado y, en términos más generales, la mente. Los humanos poseen la capacidad peculiar de emprender una conversación interna consigo mismos. Desde el punto de vista de Mead los procesos mentales se derivan del proceso social y no están ubicados en el cerebro.

3. El *self*

Es la capacidad de verse a sí mismo como un objeto social; el *self* tiene la peculiar capacidad de ser tanto sujeto como objeto. Así pues, el *self* surge del proceso social. El mecanismo general del *self* es la capacidad de las personas de ponerse en el lugar de otros con el fin de actuar como esos otros actúan y verse a sí mismas como las ven otros. Mead, ubica la génesis del *self* en las etapas de juego y del deporte de la infancia. De especial importancia es el otro generalizado, que emerge en la etapa del deporte. La capacidad de verse desde el punto de vista de la comunidad es esencial tanto para la emergencia del *self* como para las actividades grupales organizadas. El *self* también incluye dos fases: el "yo", los aspectos imprevisibles y creativos del *self*, y el "mí", el conjunto organizado de actitudes de los demás asumido por el actor. Mientras el control social se manifiesta a través del "mí", el "yo" constituye la fuente de innovación de la sociedad.

El *self* está dialécticamente relacionado con la mente. Mead afirma que el cuerpo no es un *self* y se convierte en tal sólo cuando la mente se ha desarrollado. El *self* y su proceso reflexivo es esencial para el desarrollo de la mente; es imposible separar mente y *self*, porque el *self* es un proceso mental, es un proceso social. Mead, rechaza la idea de ubicar el *self*, al igual que todos los fenómenos mentales, en la conciencia y lo sitúa en la experiencia social y los procesos sociales.

El mecanismo general para el desarrollo del *self* es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos. "Es mediante la reflexión que el proceso social es internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él; por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, el individuo está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y para modificar la resultante de dicho proceso en cualquier acto social dado, en términos de su adaptación al mismo" (Mead, 1934/1962, p. 134).

El *self* también permite a las personas participar en sus conversaciones con otro. Es decir, uno es consciente de lo que está diciendo y, consecuentemente, es capaz de controlar lo que está diciendo y determinar qué es lo siguiente que va a decir.

La condición del *self* es la capacidad de los individuos de salir “fuera de sí” para poder evaluarse a sí mismos, para poder convertirse en objetos para sí. Las personas no se experimentan a sí mismas directamente, sólo lo logran poniéndose en el lugar de otros y contemplándose desde ese punto de vista o desde el punto de vista del grupo social en su conjunto. Como Mead señaló: “Sólo asumiendo el papel de otros somos capaces de volver a nosotros mismos” (1959, pp. 184-185).

4. Los principios básicos del interaccionismo simbólico

Dichos principios son:

- 1) A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.
- 2) La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- 3) En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
- 4) Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
- 5) Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
- 6) Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas relativas para luego elegir uno.
- 7) Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

George Herbert Mead, creía que mediante la interacción social llegamos a aprender cuál es “nuestro lugar” en el mundo social. Incluso la identidad de una persona es una creación social, afirmó en 1934. Su intención, con esta afirmación, era que llegaríamos a conocernos ampliamente contemplando cómo los demás reaccionan hacia nosotros. Para que ocurra todo este aprendizaje social es esencial la comunicación. Toda comunicación humana siempre encierra símbolos. Esto ocurre porque los pensamientos y sentimientos de una persona no son directamente asequibles a los demás. Primero deben ser codificados en símbolos tales como las palabras, los gestos, expresiones del rostro y los sonidos no lingüísticos que luego los demás pueden interpretar. Este proceso de la comunicación simbólica es a lo que se refiere el término interacción simbólica.

La teoría de la interacción simbólica considera dos mecanismos, presentes en la sociedad, para explicar cómo el sistema del aprendizaje ocurre en la sociedad:

- a) Los seres humanos aprendemos a creer lo que nuestras familias y amigos creen.
- b) Los seres humanos aprenden a través del desempeño de los roles que la sociedad genera para su funcionamiento.

Estos supuestos llevan al análisis interaccionista-simbólico a concentrar su atención en los grupos de pertenencia y los roles que el individuo desempeña en dichos grupos.

- 1) Desde que nacen, los seres humanos son capaces de generar respuestas a otros individuos, pero éstas no son respuestas sociales o antisociales.
- 2) Los humanos son seres con sentimientos, que actúan y piensan, que tienen la capacidad de elegir cómo actuar en la sociedad.
- 3) Los seres humanos responden a otros, y las respuestas a los actos de los individuos dependen de la situación en la cual dichos actos ocurren y de los motivos que los orientan.
- 4) Los seres humanos crean y usan símbolos con los cuales conceptualizan al "mundo real".
- 5) A través de la interacción de símbolos entre los individuos, los seres humanos desarrollan una concepción de ellos mismos, aceptada por la comunidad.
- 6) La sociedad es vista como un proceso en el cual los seres humanos construyen o negocian el orden social.

En una mirada sociológica, la sumatoria de la totalidad de estilos o formas de vidas compartidas por los miembros de una sociedad, es lo que se denomina cultura (Jorge Gilbert 1997, p. 71). Esta incluye, además de las ideas y los valores, formas productivas y sus respectivas tecnologías, leyes y costumbres. En otras palabras, la cultura se refiere a símbolos compartidos, cuyos significados prevalecen en una sociedad o en alguna parte de ella. Desde este punto de vista, la cultura presenta una categoría material y otra no material. La cultura no material está compuesta por creencias, conocimiento, valores y normas compartidas por los miembros de la sociedad.

5. Interpretación de la cultura desde la perspectiva de la interacción simbólica

El enfoque de la interacción simbólica entiende a la cultura como elemento fluido y dinámico más que estático. La actividad cultural principal es la definición de la situación y esto es un producto de las negociaciones entre los individuos. Este paradigma enfatiza la iniciativa y actividad individual de los actores interactuando en un proceso dado.

La definición y descripción de las culturas, de acuerdo con este paradigma, se origina a partir de supuestos básicos:

- Los seres viven tanto en un ambiente físico como simbólico.
- A través de los símbolos, las personas tienen la capacidad de estimular a otros.
- Por medio de la comunicación de símbolos los individuos pueden aprender de otras personas grandes cantidades de significados y valores, como a la vez, formas de comportamiento social.
- A través del aprendizaje de las culturas y subculturas, la mayoría de las veces, los individuos pueden predecir las conductas de otros seres humanos y de este modo orientar sus propias conductas al comportamiento de otras personas con las cuales necesitan interactuar.

- Los símbolos y sus significados no actúan de forma aislada, la mayoría de las veces lo hacen en grupos grandes y complejos.
- El razonamiento es el proceso que hace posible identificar respuestas simbólicas de acuerdo a la forma en que el curso de las acciones sociales futuras son entendidas y evaluadas con relación a los valores de los individuos.

6. El proceso de socialización

Para el sociólogo norteamericano George Mead (1863-1931), la socialización está basada en la emergencia del Yo, el cual es el resultado de la experiencia social. Mead, enfatizaba la importancia de aprender a ponernos en el lugar —rol— de otros individuos para aprender el comportamiento social. Esto se realiza en los niños a través de las actuaciones —imitaciones— y juegos. Finalmente entendía al Yo como el resultado de la combinación de elementos espontáneos y elementos guiados por las reacciones de otras personas. Mead, asumía que el desarrollo de la personalidad es posible gracias a la interacción del niño con otros a través de símbolos tales como el lenguaje, signos y gestos, interacción simbólica.

Mead, desarrolló el concepto del otro generalizado, es decir, el conjunto o la totalidad de las expectativas que las personas creen que el resto de los miembros tienen de una cultura o una comunidad. De este modo, el individuo se examina a sí mismo como si fuera otra persona y a través del proceso de "toma de rol" y el "juego del yo", la persona desarrolla el conocimiento del "otro generalizado".

Entonces, de acuerdo con Mead, la primera función es el préstamo de roles, es decir, en la medida que el niño va desarrollando sus habilidades comunicacionales es capaz de asumir el papel de otra persona y actuar de acuerdo con éste.

La siguiente función Mead la designa, desempeño de roles, por ejemplo, el niño que asumió en su juego ser un profesor es algo ocasional; sin embargo, si realmente se gradúa como tal pasará a desempeñar verdaderamente el rol de profesor. Para Mead, ejecuta el rol.

Mead, utiliza el concepto de otro significativo para referirse a aquellos individuos que ejercen una gran influencia en las actitudes de las personas. Los otros significativos juegan un papel importante en el desarrollo del yo mismo y de la personalidad del sujeto, debido a que éste le otorga un gran valor a los juicios y opiniones de los otros significativos. A la mayoría de los individuos les preocupa causar una impresión favorable en los otros significativos, más que agradar al concepto abstracto del otro generalizado.

La idea central del yo, de acuerdo con Mead, es el conocimiento que el individuo adquiere de ser un componente distinto del resto de los participantes de la sociedad. En este sentido, tanto el yo como la sociedad son inseparables entre sí; dicha conexión se presenta a través de tres estadios diferentes:

- 1) Los niños nacen carentes de la noción del yo, pero con la capacidad psicológica de adquirirlo a través de la experiencia social. El yo sólo comienza a desarrollarse una vez que el niño comienza a participar en actividades con otros niños.

- 2) La experiencia social, entendida como el intercambio de símbolos, es decir, significados compartidos por los individuos envueltos en la interacción social.
- 3) Debido a que tenemos la capacidad de entender las intenciones de los otros es posible ponernos en sus lugares y entender sus puntos de vista y acciones. En este sentido el uso de símbolos en la interacción social nos permite interpretar las conductas de otros individuos en la misma forma que éstos interpretan o evalúan las nuestras, lo que Mead, denominaba: "ponerse en lugar de otro".

7. Desarrollo del Yo

Mead, sostenía que el yo mismo se desarrolla gradualmente en la medida en que el individuo va adquiriendo mayor habilidad y sofisticación para "ponerse en el lugar de los otros". Similar a Freud y Piaget, pensaba que la primera etapa de la niñez es crucial para la formación del yo. Mead, minimizaba la importancia de los factores biológicos; describía al yo como un proceso que con el tiempo se va tornando cada vez más complejo debido a la adquisición de nuevo conocimiento social. En este proceso, se identifican tres etapas fundamentales:

- 1) Durante la primera etapa de vida, debido a la carencia de experiencia social, los niños responden a través de la imitación, repitiendo lo que las personas hacen. En este punto, el yo aún no existe ya que el niño responde por medio de una conducta mimética sin comprender los significados de sus acciones. Esta primera etapa de la conducta es una cruda réplica más que una interacción basada en símbolos.
- 2) Se desarrolla en la medida en que el niño comienza a adquirir la habilidad de utilizar el lenguaje y otros símbolos, en donde el yo comienza a manifestarse en la misma forma que un actor representa a un personaje de una obra, a través de la actuación. En este sentido el niño reconoce pautas de conductas sociales y ocupa el rol de otras personas, específicamente los padres u otros significativos del grupo primario, proporcionándoles la oportunidad de aprender a imaginar y entender el mundo desde la perspectiva de otras personas. En esta etapa, el yo aún se presenta fragmentado, debido a que el niño actúa o representa el rol de una persona a la vez. El yo carece de unidad dentro del todo debido a que el niño no puede brindarle coherencia a toda la acción, sino que representa una serie de actuaciones individuales sin un vínculo común entre sí.
- 3) Desde el momento en que los niños comienzan a adquirir experiencia social aprenden a desempeñar simultáneamente diversos roles. El yo se transforma en algo cada vez más complejo, incluyendo numerosas acciones y respuestas a las acciones de otras personas; en la medida en que el yo es algo mayormente complejo es posible entender y representar una diversidad de roles sociales. De esta manera el individuo se mueve de la etapa de la actuación simple de un rol, a actuaciones más complejas que envuelven la interacción de muchos roles.

Los niños comienzan, gradualmente, a tomar conciencia de que viven en un mundo más amplio y que existe una gama de normas y valores compartidos por los individuos. "En la medida que dichas normas

y valores se comienzan a organizar sus propias acciones, de la misma manera que se imaginan que lo haría una persona cualquiera en su mundo social” (Gilbert Ceballos, 1997, p. 197).

Para Mead, la socialización perdura toda la vida y señalaba que el yo es una parte sustancial del proceso de socialización. Consideraba a los seres humanos como entes creativos e imaginativos, que juegan un papel importante en su propia socialización. Mead, concluía que el yo se desarrolla en torno a la sociedad, pero ésta no lo determina de forma rígida, quedando así ambas partes expuestas a transformaciones y cambios.

8. La escuela desde el capital simbólico de los padres de familias populares

En una sociedad humana, las personas no pueden ser pensadas como seres motivados por fuerzas externas o internas, posibles de pautar para que respondan a estructuras más o menos establecidas. Deben ser valoradas como seres reflexivos e interactivos, que componen la entidad social. No cabe duda que la capacidad de pensar capacita a las personas para actuar reflexivamente, esta capacidad se configura y define mediante el proceso de interacción social. Para esto, es saludable tomar conciencia-darse cuenta-entender-asumir y valorar la socialización como un proceso dinámico, que favorece en las personas el desarrollo de la capacidad de pensar de una manera distintivamente humana.

El aprendizaje de significados y símbolos deriva del proceso de interacción social. Los actores sociales, al interactuar, recurren al lenguaje, que es un vasto sistema de símbolos, cuya unidad básica es la palabra. Las palabras hacen posible todos los demás símbolos. Los actos, objetos y las palabras existen y tienen significado, porque pueden ser descritas mediante el uso de las palabras. Por tanto, en el proceso de construcción de las relaciones pedagógicas, los profesores, los alumnos y los padres de familia comunican, simbólicamente, símbolos con significados culturales producto de las interacciones con los otros, experiencias de vida y mapas: cognitivos, sociales, políticos, afectivos, religiosos. A partir de esto se hace necesario entender la educación como un proceso esencialmente comunicativo, mediante el cual los constitutivos de la cultura material e inmaterial de la escuela son internalizados por los estudiantes y familias de éstos. Esto interpela a la escuela para construir escenarios comunicacionales que promuevan la creatividad desbordante. Es un imperativo ético el que la cultura estática y dinámica de la escuela no sea opresora, estereotipadora ni conservadora, que a través de un modelo administrativo rígido eclipsa la creatividad desbordante. No existe razón necesaria o inevitable para que la escuela sea opresora o conservadora. Por el contrario, al interior de cada escuela, deben generarse escenarios pedagógicos que a través de contextos comunicacionales reflexivos-autorreflexivos-críticos-autocríticos acepten y se asombren de la creatividad de las personas en proceso de interacción social fluida libremente.

La importancia de la comunicación reside en el hecho de que proporciona una forma de conducta en la que el organismo o el individuo puede convertirse en un objeto para sí. Una comunicación en el sentido de los símbolos significantes, comunicación que está dirigida no sólo a los otros, sino también al individuo mismo. En la medida en que la comunicación es parte de una actitud, introduce por lo menos a una persona. Aquí se debe entender que las personas, en cuanto pueden ser un objeto para sí, son esencialmente una estructura social y surgen en la experiencia social. La conversación de gestos es el comienzo de la comunicación. Por conversación significativa entendamos, que la acción es tal que afecta al

individuo mismo y que el efecto producido sobre el individuo es parte de la puesta en práctica inteligente de la conversación con otros. Es la interacción lingüística en la que el individuo es un objeto para sí. Esto confiere una importancia fundamental a la comunicación, puesto que se trata de una actividad en la que el sujeto reacciona frente a sí mismo. Lo esencial de la comunicación es que el símbolo despierte en la persona de uno lo que despierta en el otro individuo.

Invocando a Humberto Maturana, puede señalarse, desde su discurso, que no tenemos ninguna posibilidad de hacer referencia a nosotros mismos, a otros, o a cualquier situación, fuera del lenguaje. "Lo peculiar humano está en el lenguaje y su entrelazamiento con el emocionar". Para él, el lenguaje tiene que ver con coordinaciones de acción consensuadas. Así formamos conciencia de que, escuela y padres de familias habitan un ámbito cultural humano, que muchas veces implica contradicciones y negación de uno al otro. Estas acciones humanas involucran emociones, por tanto, se requiere localizar la emoción nuclear, sin la cual la convivencia familia-escuela no sería posible. Desde los significados que los padres de familias dan a la escuela, emerge tal emoción, y esa es el amor. Si esta emoción, se transforma en el ámbito donde la interacción entre padres-profesores-alumnos se desarrolla, no cabe duda de que en este tipo de relaciones se reconocen como un legítimo tú. El amor es el fundamento de lo social, pero no toda interacción es social. Desde los datos se observa que las escuelas deben conocer y entender a los estudiantes a través del estudio y entendimiento de las familias, que observen las condiciones afectivas en que viven sus alumnos, proponen que los profesores visiten las casas de los niños, sean profesores basados en lo familiar y no en lo estructural, esto permitirá construir un colegio de comunidad de personas y hacer un colegio-familia que se enriquece de los niños y de las familias. Los profesores deben hablar de pedagogía desde la realidad subjetiva y objetiva de los niños y no basados en teorías que traen de la universidad. Una escuela en red con las familias, que deje la jerarquía de lado, basada en la sencillez, en la humildad y que se relacione con los niños de acuerdo a sus vivencias: "que muestre interés por mi hijo". "Una escuela que haga todo lo posible porque los niños lleguen más allá y no quedarse sólo con el cuarto medio". Una escuela "que ayude a superar la pobreza", que entienda que la pobreza es un fenómeno social que tiene que ver con los sistemas de poder político y económico. Desde la percepción de los sujetos populares queda claro que la escuela tiene que hacer una educación basada en la realidad misma del país, de la comunidad, de la familia, sólo así sabrá en que se tiene que basar para hacer "una educación basada en la pobreza"; una "escuela que entienda que la educación es un servicio y no un poder".

Las relaciones pedagógicas deben favorecer la emergencia, que involucra una constante resignificación, reorganización que permita construir algo inexistente. A partir de esto no cabe duda de que el *self* es un producto emergente del proceso pedagógico. Las personas tienen la capacidad de considerarse a sí mismas como objeto y sujeto, por tanto, las prácticas pedagógicas deben favorecer su desarrollo. Cada alumno, cada padre de familia tiene la capacidad de hacerse objeto de sí mismo, por tanto, interpelo a la escuela para asumir, como una de sus misiones, el desarrollo del *self*, pero esto presupone un proceso social-comunicativo entre los actores sociales de las familias y la escuela. No olvidemos que el *self* surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales. Los docentes no deben olvidar que, una vez que el *self* se ha desarrollado puede seguir existiendo en ausencia del contacto social.

Lo otro importante de recordar es que el *self* está dialécticamente relacionado con la mente. El *self* y su proceso reflexivo es esencial para el desarrollo de la mente. Es decir, prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo del *self*, a través de la reflexión, mejoran considerablemente el nivel de conciencia

de los estudiantes. Desde la epistemología del interaccionismo simbólico, el proceso de reflexión citado se ha de entender como la capacidad de los seres humanos de ponernos en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos. Estudiantes, padres, profesores, por su condición humana son capaces de examinarse a sí mismos de igual modo que otros los examinan a ellos. Sólo mediante la reflexión el proceso social es internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él, que permiten al sujeto adoptar la actitud del otro hacia él; el individuo está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y para modificar el resultado de dicho proceso. La condición del *self* es la capacidad de las personas de salir fuera de sí para poder evaluarse a sí mismos, para poder convertirse en objetos para sí. "Sólo asumiendo el papel de otros somos capaces de volver a nosotros mismos" (Mead, G., 1959, pp. 184-185).

Desde el discurso de los sujetos populares, se infiere que los diseños curriculares que administra la escuela no permean la pedagogía denunciando la ausencia de una idea base de paradigma, como macro modelo teórico fundamentador de las Ciencias de la Educación, que facilite un modelo teórico de la educación para hacer ciencia educativa al interior de la escuela e interpretar la práctica educativa.

El aprendizaje de los estudiantes debe ser contextualizado en el escenario de la vida y de la escuela, lleno de permanentes interacciones e interrelaciones. Indudablemente, en este escenario existe un modelo de cultura. Entendamos por cultura social al conjunto de capacidades y valores, contenidos y métodos que utiliza una sociedad determinada. En definitiva, parece estar claro que la escuela, o la cultura escolar, no es más que un subsistema de la cultura social.

La cultura escolar indica lo que los adultos queremos que niños y jóvenes aprendan en la escuela. Desde estos supuestos, la escuela debiera ser un agente transmisor crítico de la cultura social. Educación integral es integrar y desarrollar armónicamente los elementos básicos de la cultura social en el marco de la cultura escolar, es decir, capacidades y valores, contenidos y procedimientos; si falta uno de ellos la escuela estaría desintegrando la educación integral.

La escuela, centrada en una mirada sociológica interpretativa contextual, tiene que velar por cuáles son las capacidades y valores que se deben desarrollar en un contexto social.

Desde esta mirada, el currículo es la cultura social convertida en cultura escolar por medio de los profesores y de la escuela. Los profesores son mediadores e intermediarios de la cultura social, al desarrollar valores y capacidades propias de una sociedad, por medio de contenidos y procedimientos que respeten la identidad y capital cultural de los alumnos y de sus familias.

La escuela debe transitar de un modelo de enseñanza-aprendizaje a el modelo de aprendizaje-enseñanza que parte de cómo aprende la persona, considera sus capacidades, valores y sus afectos para luego determinar el modelo de aprendizaje.

La escuela no puede ignorar que dentro de los aspectos psicológicos y ambientales está, entre otros, la familia. No olvidemos que el rol educativo de la escuela es crear situaciones comunicacionales que promuevan la ampliación de la conciencia histórica y transformadora de los alumnos; la escuela, como espacio social, permite aprender a través de la interacción social. Por otro lado, la familia, como principal agente de socialización, construye el espacio para que sus miembros aprendan en la interacción todo lo que puedan para desarrollarse afectivamente y desenvolverse en la sociedad. A partir de esto se hace fundamental que existan ciertos consensos valóricos y de principios entre escuela y familia.

El resultado de esta interacción conforma el clima organizacional de la escuela. El clima de una organización es como la personalidad de un ser humano. La interacción de los distintos miembros de una escuela conforma la personalidad del establecimiento y determina su sello personal. Cada miembro de la comunidad educativa percibe el clima de su escuela de manera única y personal. El comportamiento de cada miembro del establecimiento es el reflejo de su percepción del clima escolar.

9. La escuela como espacio de interacciones simbólicas

La escuela es un ámbito de convivencia generado por profesores-alumnos-padres, que viven juntos gran tiempo del día. Es un espacio de colaboración, que desde la confianza y la aceptación del otro funda el amor como emoción base de las interacciones simbólicas consensuadas, que tiene como propósito pedagógico reflexionar y capacitar el hacer del alumno y no de su SER.

Si el propósito de la escuela es crear situaciones de comunicación para construir contextos pedagógicos que formen seres humanos que tengan conciencia de sí mismo y capitalicen su conciencia social; este ámbito de convivencia genera alegría, colaboración y libertad. Esta convivencia social se conserva gracias a la emoción del amor, que ocurre en el fluir de las conductas de interrelación donde el otro surge como un Tú genérico que se legitima como un Yo auténtico.

La pedagogía de los fines y objetivos, fijados a nivel central, centra su interés y energía en la adecuación de la educación a las necesidades de este nuevo milenio. No sabemos como será la dinámica social a mediados y fines de estos nuevos tiempos, por tanto, movidos por una racionalidad instrumental, cualquier predicción en este sentido es extrapolar el presente. Lo grave de esto, es que la escuela es interpelada para formar niños y jóvenes que hagan, en el futuro, un mundo que los adultos prefijan hoy. ¿Dónde queda la autonomía de los niños? No cabe duda de la invasión cultural que obliga a los niños y jóvenes a construir su identidad fuera de ellos mismos, y esto implica condenarlos a vivir en ausencia de sí mismos, enajenados, movidos por los intereses ideológicos y económicos de poderes de la estructura social. Es preferible una escuela que promueva un fuerte proceso de reflexión que permita a niños y jóvenes ser íntegros, autónomos, afectivos, conscientes de su ser social capaz de transformar e innovar las estructuras de poder, y de que el mundo en que viven surja con su existencia.

Según los sujetos populares, se puede caracterizar la acción formativa de la escuela como reducida a una función de capacitación, estando más centrada en la adquisición de habilidades, destrezas y competencias, como recursos operacionales ausentes de reflexión y concientización social e histórica. La acción educativa de la escuela debe estar centrada en la dimensión humana del niño, que le permita vivenciar la responsabilidad y la libertad, que le haga posible elegir desde sí y no movido por presiones externas. Para esto, los profesores deben aceptar al niño como otro yo legítimo y no como un tránsito para la vida adulta; para ello, la relación epistemológica debe crear las condiciones para que el niño amplíe su capacidad de acción reflexionada en el mundo en que vive, que le permita contribuir a su transformación de modo responsable, con la comunidad a que pertenece. Lo que está en juego en este proceso es el enriquecimiento de la capacidad de hacer y reflexionar del niño (a); no la transformación o cambio de su ser. Los niños pertenecen a una historia de afectos no de competencia.

Desde el interaccionismo simbólico, lo primero a establecer es que, la interacción simbólica hace referencia al carácter peculiar y distintivo de la interacción. Profesores, alumnos y padres de familias tienen

la capacidad de interpretar las acciones de otros y no solo reaccionan ante ellas. Cada respuesta de un alumno-profesor-padre, no es una simple consecuencia de las acciones desarrolladas por los demás, sino que se basa en el significado que otorgan a esas acciones que, necesariamente, pasan por un proceso de interpretación y reflexión.

La interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación y la comprensión del significado de las acciones del prójimo. Tanto profesores, alumnos y padres poseen un sí mismo, es decir, son el objeto de sus propias acciones, pueden actuar respecto a sí mismos y con respecto a los demás. Esta es la capacidad, de los seres humanos, de formularse indicaciones a sí mismos sobre aquello que les rodea, para orientar sus acciones en función de lo que advierten. Por tanto, la vida consciente de una persona son las indicaciones hechas a sí mismo. Esto implica un proceso de reflexión del sujeto, ya que la auto formulación de indicaciones es un proceso comunicativo dinámico, a través del cual, la persona advierte cosas, las evalúa, les confiere un significado y decide actuar conforme al mismo. Por medio de este proceso el ser humano se enfrenta al mundo o a los demás. Lo importante es señalar que el proceso de indicaciones a sí mismo siempre tiene lugar en un contexto social-cultural-histórico.

El significado que dé a una conducta un profesor, un alumno o un padre es producto de su experiencia en la interacción social. Esto da como resultado un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores. El contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción en cuestión. La conciencia sobre la existencia propia y los objetos se crea en la interacción social. Los actores sociales involucrados en el proceso educativo deben comprender que las personas crean significados compartidos a través de su interacción, y estos significados revelan su realidad.

Padres, profesores y alumnos deben estar conscientes de que en la relación entre el Yo y el contexto social nace una tarea pedagógica: debemos ser los otros si queremos ser nosotros mismos, es decir, el padre, si quiere ser en sí mismo un padre debe ser hijo; lo mismo ocurre con el hijo y con el profesor.

Los educadores deben estar atentos a que en la interacción social se construye la autoconciencia y la capacidad de reflexionar. Por tanto, las prácticas pedagógicas deben facilitar la interacción auténtica; así los estudiantes, a través de la reacción de los demás ante sí mismo, o sea, ante su conducta concebida por los otros, se descubren como sujetos y objetos al mismo tiempo. Es decir, como un "mí" que se contempla a sí mismo y es contemplado por otros y como un "Yo" que observa y actúa. Un Yo implica la existencia de otro como miembro de la interacción, puesto que se crea y mantiene a través de la interacción.

Desde el interaccionismo simbólico la unidad de investigación mínima es la persona en interacción. El lenguaje es la herramienta a través del cual el conocimiento se transmite y tiene lugar el desarrollo humano, a través del intercambio de símbolos verbales y no verbales. El Yo y la conciencia son productos sociales; un rol central juega aquí el "otro generalizado", que es la actitud del conjunto de la comunidad. La capacidad de adoptar el papel del "otro generalizado" es esencial para el *self*.

El *self* requiere ser miembro de una comunidad y conducirse según las actitudes comunes a la comunidad. Los *selfs* comparten una estructura común, pero cada uno recibe una peculiar articulación biográfica. De igual forma, en la sociedad existen muchos otros generalizados debido a la pluralidad de grupos que existen en su seno. El "Yo" y el "Mí" son procesos que se desarrollan dentro del proceso total del

self. El Yo es la respuesta inmediata de un individuo a otro. Es el aspecto incalculable, imprevisible y creativo del *self*, las prácticas pedagógicas de las escuelas de sectores populares deberían promover la relación "Yo-Yo", ya que a través de las acciones del Yo nuestras propias acciones nos sorprenden, además porque es una fuente potente de innovación en el proceso social. Una pedagogía del Yo generaría innovación del proceso social. Es aquí donde se encuentran nuestros valores más importantes, el Yo nos permite desarrollar una personalidad definida. El Yo confiere dinamismos y creatividad, sin él los actores aparecerían totalmente dominados por controles internos y externos.

El "Mí" es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume, es la adopción del otro generalizado. Las personas son conscientes del "Mí", por tanto, implica responsabilidad consciente. El Mí es habitual y convencional. Esencialmente, los conformistas están dominados por el Mí. La sociedad domina a la persona a través del Mí. El control social es la dominación de la expresión del Mí sobre la expresión del Yo. ¿Las relaciones pedagógicas de las escuelas en reflexión se centran en la relación Yo-Yo; Mí-Mí; Yo-Mí o Mí-Yo? No olvidemos que el Yo no es un Mí y no puede convertirse en un Mí.

Indudablemente la escuela, a través de procesos sociales, toma forma de un "otro generalizado", que influye en la conducta del individuo como unidad social, adoptando éste la actitud del otro generalizado. Todo este proceso está inserto en un universo lógico de raciocinio o sistema de símbolos significantes universales. El alumno, en el proceso social educativo es influenciado por los "otros significantes" (familia, amigos, profesores), y actitudes sociales del "otro generalizado" (escuela, familia). Es en esta interacción social donde la persona surge en el proceso reflexivo. A través de la acción e interacción con estos grupos sociales, el alumno facilita sus estados mentales autoconscientes y pensantes.

Para poder oponerse al "otro generalizado", el individuo debe construir otro generalizado aún mayor, compuesto por elementos del presente, pasado y futuro.

Tenemos un "otro" que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. La comunidad o grupo social organizados, que proporciona al individuo su unidad de persona, pueden ser llamados el "otro generalizado". La actitud del "otro generalizado" es la actitud de toda la comunidad.

Es en la forma del "otro generalizado" que los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y que los llevan a cabo, es decir, que es en esa forma que la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales, porque de esa manera el proceso o comunidad social entra, como factor determinante, en el pensamiento del individuo. En el pensamiento abstracto, el individuo adopta la actitud del "otro generalizado". La toma de roles se generaliza, lo que significa que el pensamiento y el accionar de la persona "conversan" socialmente con una contraparte general y anónima, que es la sociedad. Así el sujeto ve y juzga sus acciones a la luz de las expectativas de la sociedad.

Origen y desarrollo de la conciencia y del Yo coinciden con la socialización del individuo. Cuando el "otro generalizado" se desarrolla, se desarrolla también el "Yo", lo que implica que internaliza las reglas y normas de la sociedad.

Bibliografía

- BLUMER, Herbert (1981): *El interaccionismo simbólico*. Editorial HORA.
- FREIRE, Paulo (1985): *Pedagogía del oprimido*. Ediciones Siglo XXI. 35.ª ed.
- (1997): *La educación como práctica de la libertad*. Ediciones Siglo XXI. 45.ª ed. España.
- (1980): *Educación y concientización*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.
- : *Sobre la acción cultural*. CIRA 26.
- (1994): *Reflexiones sobre mi vida*. Ediciones Siglo XXI.
- (1998): *Pedagogía de la esperanza*. Ediciones Siglo XXI. 3.ª ed.
- (1998): *Pedagogía de la autonomía*. Ediciones Siglo XXI. 2.ª ed.
- GILBERT CEBALLOS, Jorge (1997): *Introducción a la sociología*. Editorial LOM, 1.ª ed.
- GÜIDANO, Vittorio (1994): *El sí mismo en proceso. Hacia una terapia pos-racionalista*. Ediciones Paidós. 1.ª ed.
- GIROUX, Henry (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI. México.
- (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Editorial Siglo XXI. Madrid.
- MATURANA, Humberto, y VERDEN-ZOLLER, Gerda (1993): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Ediciones Instituto de Terapia Cognitiva.
- MATURANA, Humberto (1997): *Formación humana y capacitación*. 2.ª ed. Ediciones DOLMEN, Chile.
- (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colección Hachette/Comunicación. CED. 1.ª ed.
- (1997): *El sentido de los humanos*. Ediciones DOLMEN. 9.ª ed.
- (1997): *La objetividad*. Ediciones DOLMEN. 1.ª ed.
- MATURANA, Humberto, y VARELA, Francisco (1995): *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. 12.ª ed.
- MATURANA, Humberto, y BLOCH, Susana (1996): *Biología del emocionar y alba emoting. Bailando juntos*. Ediciones DOLMEN, 1.ª ed. Chile.
- PINTO, Rolando (1997): *Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la educación chilena en los últimos 20 años*. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. PUCCH. Santiago, Chile.
- : *La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular del centro educativo. Apuntes del Programa de Doctorado en Educación con Énfasis en Currículum y Evaluación, Curso de Análisis Crítico de los Diseños de Innovación Curricular*.
- (1998): *La teoría crítica como mirada de análisis de las propuestas educativas crítico-innovadoras en América Latina*. Santiago, octubre. Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.
- RITZER, George (1993): *Teoría sociológica*. Editorial Mc Graw-Hill. 1.ª ed.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla, 1.ª ed.
- SÁEZ, J. (1998): "El debate, teoría praxis en ciencias de la educación y su repercusión en pedagogía social", en *Revista de Pedagogía Social*, n.º 3.
- RUZ, Juan (1996): *Teoría crítica de la educación. La pedagogía como ciencia crítica*. Ediciones Universidad Educare, Publicares, serie Investigaciones.