

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UN MUNDO DE TIPIFICACIONES.

SCHOOL INSTITUTION: A WORLD OF TYPIFICATIONS.

Francisca Jaqueline Maldonado Nevarez

Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa. Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango. kikeys30@yahoo.com

Resumen

En el presente artículo se analiza la institución escolar a partir de los esquemas tipificadores que permiten a los actores construir su realidad social desde la perspectiva de Berger y Luckmann. En la interacción los actores comparten un tiempo y espacio donde fluye constantemente la subjetividad de unos sobre los otros, y es por medio del lenguaje que se establecen una reciprocidad de actos expresivos y comunicación de significados. La escuela como una institución tiene que buscar los mecanismos para asegurar el control de los comportamientos de sus miembros, así aparece la habituación que guía y crea pautas en los roles que los individuos desempeñan. Así, la habituación y el lenguaje objetivan la acción humana y legitiman a la institución.

Palabras clave: tipificación, roles, habituación, interacción social, lenguaje e institución escolar.

Abstract

This article analyzes the educational institution from the typifying schemes that allow actors to build their social reality from the perspective of Berger and Luckmann. In interacting actors share a time and space where subjectivity constantly flowing over each other, and it is through language that a reciprocity of expressive acts and communication of meaning are established. The school as an institution must seek ways ensures control of the behavior of its members and habituation which creates standards on the roles that individuals play appears. Thus, habituation and language objectify human action and the institution.

Key words: Typification, roles, habituation, social interaction, language and educational institution.

Introducción

Cada institución escolar es única, es un mundo diferente, está llena de valores, conflictos, expectativas, expresiones, vivencias, etc. La escuela como parte de la sociedad se construye por medio de la interacción de los actores que la conforman, que gracias al lenguaje tiene sentido y significado su vida cotidiana que se presenta ya objetivada, caracterizada por un “aquí” y “ahora” con diferentes grados de proximidad y alejamiento espacial y temporal. Por lo

anterior se puede decir, que la escuela es una institución que se mueve en dos realidades: la objetiva y la subjetiva.

En la institución escolar, la realidad de la vida cotidiana es compartida con otros, las perspectivas de unos y otros suelen ser diferentes pero convergen en un sentido común, entendido como las maneras compartidas de pensar que se han analizado en la teoría social moderna, desde la definición de hecho social y representaciones colectivas de Durkheim (citado por Literas 2004). En esta realidad se presentan esquemas tipificadores donde los actores en encuentros “cara a cara” forman una imagen o tipo de lo que representan unos para los otros en situaciones también típicas. Así se hablará de un “buen director”, “alumno estudioso”, “excelente maestro”, una “productiva reunión de consejo”, etc.

En el presente trabajo el concepto central de articulación que se aborda es el de *tipificación* o *esquema tipificador* de Berger y Luckmann (1986). Estos autores hacen un análisis del conocimiento propio del sentido común y del quehacer cotidiano, y muestran que las tipificaciones, pensadas como imágenes simplificadas y esquemáticas de la realidad, son herramientas fundamentales de la acción dentro del orden social. El grupo social, a través del lenguaje, consolida un universo simbólico de referentes más o menos imperfectos, que se convierten en el sistema operativo de acción de los sujetos dentro del sentido común (Berger & Luckmann, 1986).

Derivada del concepto articulador se sostiene la siguiente tesis: La institución escolar es un mundo de tipificaciones donde los actores construyen su realidad social. En este contexto, el objetivo que de este ensayo es Analizar la institución escolar a partir de los esquemas tipificadores donde los actores conforman su realidad social desde la perspectiva de Berger y Luckmann. Asimismo, se integrarán algunas ideas de Alfred Schutz y Herbert Mead.

Para el logro del objetivo, la argumentación teórica se estructura en los siguientes ejes:

- La Interacción social
- La Objetivación lingüística
- Institucionalización del comportamiento
- Roles: Modos de conducta tipificados

La perspectiva teórica que está presente en estos ejes discursivos es el construccionismo social donde la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como un producto social, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia (Serrano y Pons, 2011).

La interacción social

La Interacción “Cara a Cara”

En la vida cotidiana de la escuela la realidad es una construcción compartida con los demás. Según Berger y Luckmann (1986) existen diversas formas de

percibir a los otros, resaltando como la más importante de donde se derivan los otros modos, a la situación “cara a cara”, que de acuerdo con estos autores “es el prototipo de la interacción social”.

En esta interacción “cara a cara” entre los alumnos, maestros y directivos, unos y otros comparten un espacio y tiempo presente donde el “aquí y ahora” fluyen constantemente uno sobre el otro el periodo que dure esta situación, donde se tiene lugar una reciprocidad de actos expresivos. “Esto significa que en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas” (Berger y Luckmann, 1986, 47).

En el esquema Schutziano, la relación cara-a-cara posee una posición privilegiada dentro de la concepción del mundo de la vida. En los encuentros cara-a-cara, cada uno de sujetos (nosotros), experimenta al Otro en el presente vívido; ambos comparten un sustrato común de experiencias pertenecientes al mundo externo y son capaces de ejercer una influencia mutua con sus actos ejecutivos. Sólo dentro de la relación cara-a-cara el otro puede ser experimentado como una totalidad y una unidad indivisa, lo cual es sumamente relevante en vista de que todas las múltiples relaciones sociales restantes derivan de la experiencia originaria de la totalidad del sí-mismo del Otro en la comunidad de tiempo y espacio (Dreher, 2003).

Solo en la interacción “cara a cara” entre los actores de la escuela, uno y otro son tan reales, la subjetividad de un alumno frente al maestro será más accesible para él, que la de su profesor, porque él se conoce y difícilmente llegará a conocer completamente a éste último, por muy cercana que sea la relación entre ellos. En toda interacción de este tipo las experiencias pasadas, el conocimiento de sí mismo y la reflexión sobre sí que hace cada uno de los participantes en la situación, determinará típicamente una respuesta de “espejo” (Berger y Luckmann, 1986) sobre la actitud de uno frente al otro.

El conocimiento de sí mismo es sumamente importante, como explica Mead (citado por Pons 2010) en su concepto del *self*, que la autoestima y la noción de uno mismo se originan, se mantienen y se modifican a través de la interacción social. El *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 mismo como lo ven otros. Incluye dos fases: el “yo”, los aspectos imprevisibles y creativos y el “mí” el conjunto organizado de actitudes de los demás, asumidos por el actor. (Ruiz, 1994). Entonces todo esquema tipificador tiene una combinación del “yo” y del “mí”

La vida escolar cotidiana está conformada por esquemas tipificadores que permite que los maestros, alumnos y directivos sean “aprehendidos y tratados en encuentros cara a cara”. De entrada, ya existe una tipificación cuando se habla de “maestro”, “alumno” y “director” y dependiendo de la interacción y cercanía entre ellos se experimentaran como “alumno trabajador, inteligente, obediente”, “buen maestro, comprensivo”, “muy buen director”, etc.

Las tipificaciones afectan las interacciones en la escuela, están pautadas por las objetividades de la institución y la subjetividad de los actores, es decir por los actos expresivos que se manifiestan que van cargados de valores, opiniones, actitudes, etc., lo que a veces provoca que continuamente se estén modificando o por el contrario se reafirmen dichas tipificaciones. Todo esto implica que existan procesos de negociación en toda situación “cara a cara”.

Berger y Luckmann (1986, 49) sostienen que los “encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble: yo aprehendo al otro *como* tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica”.

Schutz (citado por Dreher 2003) cuando habla de procesos de tipificación, sostiene que no existen tipos en general, sino sólo tipos que son formados para la solución de un problema particular (teórico o práctico). La tipificación en relación al conocimiento de un modo típico de comportamiento, la concatenación de motivos típicos o actitudes típicas de personas típicas, resulta del problema a mano, en virtud de cuya definición y cuya solución es formulado el tipo. El problema depende de la situación del actor individual, de su fundamentación en la ontología del mundo de la vida, de la propia situación biográfica y, consecuentemente, del sistema de relevancias que surgen de él o ingresan a él.

El anonimato

La escuela como institución se configura mediante el proceso de construcción de creencias, significados, normas, símbolos, espacios, vivencias, expectativas, etc., de profesores, alumnos y directivo en un contexto socio-educativo (Ruiz, 1994). Este proceso de construcción de la realidad social de la institución será fuerte o débil en la medida en que la interacción entre sus actores se establezca en dos tipos de relaciones que marcarán el anonimato: las que por una parte se limitan a asociados y contemporáneas y las se refieren a los antecesores y sucesores, a los que han precedido y sucederán en la historia de la sociedad.

Como afirman Berger y Luckmann (1986, 49) “las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación “cara a cara”. Toda tipificación lleva un anonimato, por un lado están los contemporáneos con los que existe un conocimiento más o menos confiable. Así un maestro interactúa con sus compañeros o alumnos durante determinado tiempo, pero puede surgir la situación que alguno de ellos se cambie de centro educativo y que el encuentro “cara a cara” se vuelva a repetir o no. De igual forma en relación con sus asociados, un estudiante sabe que existen otros alumnos de las demás escuelas que conforman una zona escolar, quizás los conozca pero no tiene una relación directa con ellos, ha escuchado de ellos, pero el encuentro “cara a cara” es superficial, transitorio o quizás es cosa del pasado, y en último caso no se ha dado. Al respecto Berger y Luckmann (1986) consideran:

El grado de interés y el grado de intimidad pueden combinarse para aumentar o disminuir el anonimato de la experiencia. La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un contínuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación cara a cara (p. 51).

El otro tipo de interacción que entraña un anonimato es el de los antecesores y los sucesores. En la institución el directivo, alumnos y maestros se relacionan con sus antecesores de una forma sumamente anónima, por ejemplo, al ver las

fotografías de los alumnos de generaciones anteriores, o la plantilla de personal que laboró en otros ciclos escolares y los directores que han trabajado en la escuela. Estas tipificaciones tienen un contenido mítico, mientras que las de los sucesores son todavía más anónimas porque carecen de individualización, cuando se habla de los alumnos de 1º del próximo ciclo escolar, o el docente que cubrirá al maestro que se jubila o se cambia de institución estamos en el plano de una proyección todavía vacía porque aún no ocurre, son imaginarios.

Tanto, la interacción “cara a cara” como las relaciones directas o indirectas con los contemporáneos, asociados, antepasados y sucesores conforman la estructura social, es decir, “todas esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1986, 52).

Mientras, Berger y Luckmann utiliza el concepto estructura social como elemento de la vida cotidiana, Schutz (citado por Ruiz 1994) emplea el concepto “mundo de la vida” elaborado por las personas, donde se encuentra el acervo social de conocimientos que aporta al individuo un conjunto de tipificaciones que le permiten actuar a partir de la elección de diversas posibilidades que ha experimentado a lo largo de la vida y que resultan típicas: escenarios, situaciones, personas, actos, etc., que le permitan la convivencia con los demás.

La Objetivación lingüística

La interacción entre los actores de la institución escolar en la vida cotidiana está cargada de actos expresivos que pueden objetivarse y están al alcance tanto de quien los produce como de quién los recibe e interpreta. Estos actos tantos son productos humanos como objetivaciones de la subjetividad humana y permanecen más allá de la situación “cara a cara”. Así, un maestro, en una situación “cara a cara” con sus alumnos donde está evaluando algún contenido importante, se da cuenta que éstos no tienen el aprendizaje que esperaba, utilizará índices corporales como gestos o movimientos para mostrar su subjetividad a los estudiantes quienes con la evidencia expresiva interpretarán el significado de esos índices objetivados al percibir quizás preocupación o enojo por no haber logrado lo programado.

Al objetivar los índices o actos expresivos, se presenta también la significación o producción humana de signos. En la situación anterior “cara a cara”, para los alumnos pueden tener diferentes significados las acciones del docente, sin embargo, si éste realiza un registro de esa evaluación, ésta trasciende más allá del “aquí” y el “ahora”. El registro es una objetivación que puede usarse como signo y estará disponible en la realidad común para que se sea interpretado por otros docentes y directivos. Por eso, la realidad de la vida cotidiana es posible gracias a esas objetivaciones de productos de la actividad humana que expresan las intenciones subjetivas de los demás.

Berger y Luckmann (1986, 55) sostienen que “los signos y los sistemas de signos se caracterizan todos por su “separatividad”, pero pueden diferenciarse según el grado en que pueda separárselos de las situaciones

cara a cara". En este sentido, aparece el lenguaje como un "sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana" (Berger y Luckmann, 1986, 55) y tiene esa característica de separarse de la situación "cara a cara".

Los maestros, alumnos y director en las interacciones que establecen en la vida cotidiana de la escuela, utilizan el lenguaje de una forma natural donde comunican significados o expresiones que no son directas de su "aquí" y "ahora", pueden evocar situaciones que se dieron en el pasado o que aún no existen porque se proyectan para el futuro, puede que ellos no hayan estado presentes en dichas situaciones, que tienen cierto grado de anonimato, es decir, aquí es donde radica la separabilidad del lenguaje.

Pero en la interacción social, el lenguaje tiene otras características importantes: la reciprocidad, expansividad y la trascendencia. La reciprocidad se da cuando los actores de la institución escolar conversan, uno escucha lo que el otro le dice, y responde continuamente a su interlocutor, las dos subjetividades están en continuo proceso de producción de signos vocales y significados, lo que hace más real esa subjetividad de ambos. La expansividad se refleja en la objetividad de todas las vivencias o experiencias que los actores van teniendo y tipificando durante toda su vida.

De igual forma, la teoría del mundo de la vida recurre a los signos y símbolos y les asigna una particular "función de sujeción significativa" (Srubar citado por Dreher 2003). Con ayuda de los signos como elementos del lenguaje, es posible superar los límites o "trascendencias" que existen entre los individuos; las "trascendencias" del mundo de los Otros pueden ser superadas mediante el uso de signos. Los símbolos aseguran que los límites del mundo de la vida cotidiana puedan ser sobrepasados y que nosotros, en tanto individuos, podamos compartir con otras personas las esferas de la realidad simbólicamente representadas. Los signos y los símbolos son elementos del mundo de la vida, los cuales son compartidos intersubjetivamente y heredados de modo de asegurar la cohesión y la significatividad del mundo de la vida individual como un todo.

También, el lenguaje como parte esencial de la interacción tiende puentes que le permiten trascender las dimensiones espaciales temporales y sociales. "Por medio del lenguaje puedo trascender el espacio que separa mi zona manipuladora de la del otro; puedo sincronizar mi secuencia de tiempo biográfico con la suya, y dialogar con él sobre individuos y colectividades con los que de momento no estamos en interacción "cara a cara" (Berger y Luckmann, 1986, 58).

Así en las interacciones entre maestros, alumnos y directivo, el lenguaje hace presentes tipificaciones (sean situaciones o actores) ausentes del pasado y futuro, del "aquí" y el "ahora". En la conversación pueden pasar de un tema significativo a otro cruzando diferentes realidades, donde dichos temas se convierten en símbolos y al modo lingüístico que se usa se le llama lenguaje simbólico. Este construye y recupera símbolos para objetivarlos en la vida cotidiana de la institución. En relación con esto Mead (citado por Pons 2010).afirma que la persona emerge de la interacción social a través, fundamentalmente, del lenguaje y en la forma de interacción simbólica.

Institucionalización del comportamiento

Habitación

Berger y Luckmann (1986) en relación con la habitación, sostienen que todo acto social o individual repetido frecuentemente, crea una pauta para el que la ejecuta que permite reproducir dicho acto ahorrando esfuerzos e implica que si la acción se vuelve a realizar en el futuro será de la misma forma y con el mismo ahorro de esfuerzos. En la escuela, la habitación es importante porque los alumnos, maestros y directivo guían sus acciones con base en esta, establecen rutinas donde sus significados se dan por establecido; así, escuchan un timbre que les marca el horario que seguirán durante la jornada diaria (entrada, recreo, salida), reglas que deben acatar, saberes que tienen que conocer, espacios que deben ocupar, saben que un día específico de la semana se realizan honores y las pautas que deben seguir para efectuar esta actividad.

La habitación se va dando en relación con la institucionalización, que aparece cuando se establece una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, sean alumnos, maestros o directivo en la institución escolar. Las tipificaciones de acciones habitualizadas son compartidas por la comunidad escolar y la institución tipifica a los actores individuales y a las acciones individuales. De esta manera, el maestro de educación física, realizará actividades propias de su especialización con los alumnos en sus horarios establecidos, lo mismos harán los demás de acuerdo a su tipo de trabajo.

La habitación también puede presentarse como un mecanismo de control de la institución escolar sobre el comportamiento de los alumnos, maestros y directivo, ya que establece pautas definidas que marcan un rumbo a seguir, entre ellas están: los reglamentos de escuela, aula, los valores, horarios, materiales escolares, rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación, las formas o manifestaciones de respeto, etc. El control social es inherente a la institución, cuando los actores siguen tipificaciones de acciones habitualizadas se han institucionalizado y por ende han sido sometidos al control social construyendo un transfondo de rutina que sirve para estabilizar las acciones individuales y sociales.

Pero si esto no se ha logrado, la institución recurre a mecanismos de control adicionales como el castigo y la sanción. Las tipificaciones tienen que presentar un mundo objetivo a los actores, es decir la objetividad del mundo institucional. La institución escolar se presenta para los alumnos, maestros y directivo con una realidad propia, como un hecho externo y coercitivo. Berger y Luckmann (1986, 83) definen a la objetivación como "el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de la objetividad".

En relación con la objetivación del mundo institucional Schutz (citado por Dreher 2003) utiliza el concepto de "mundo de la vida cotidiana" y la define como la realidad experimentada dentro de la actitud natural por un adulto alerta que actúa entre y sobre ese mundo y entre los demás seres humanos. La "actitud natural" es el estado de conciencia en el cual se acepta la "realidad de

la vida cotidiana" como dada. Al ser gobernado por el "motivo pragmático", el mundo de la vida cotidiana es algo que debemos modificar por nuestras acciones o que las modifica.

Desde la fenomenología, en el mundo de vida existe una realidad que los sujetos aprehenden como dada, lo que para el construccionismo social sería la objetivación de la realidad, un modo de habituación, pero ambos enfoques coinciden en que esa realidad puede ser modificada por la acción de los actores.

Por su parte, el interaccionismo entiende el control social como la dominación del "mí" sobre la del "yo", esto es que la sociedad se expresa en el individuo a través de esta fase del *self*, en este sentido, define a las instituciones sociales como la "respuesta común de la comunidad", respuesta que a través de la educación, se internaliza en la persona, proceso esencial para llegar a tener *self*. El aspecto central del interés del interaccionismo es la acción conjunta, que adopta formas pautadas y se rige por sistemas de significados preestablecidos, como la cultura y el orden social, lo que sin embargo no son determinantes de la acción humana (Ruiz, 1994).

En la vida cotidiana de la institución los actores producen la objetivación y por lo tanto también la pueden cambiar, lo que implicará salir de la escuela y verla desde el exterior. Así, se presentan los tres procesos dialécticos de la realidad social: la externalización, objetivación y la internalización. Correspondiendo cada uno de ellos a una caracterización del mundo social. "La sociedad es un producto humano", "La sociedad es una realidad objetiva" y "El hombre es un producto social" (Berger y Luckmann 1986, 84).

Legitimación

La institución escolar como mundo institucional requiere de legitimación, es decir, formas de justificarse y explicarse. En este proceso la legitimación "explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados" y "Justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos (Berger & Luckmann, 1986, 122). Entonces, la legitimación es cognitiva, implica conocimiento y es normativa, porque involucra valores y sobre el lenguaje es el instrumento principal de la legitimación.

La legitimación en la institución escolar, el conocimiento precede a los valores, ya que le indica a los maestros, alumnos y directivo por qué deben realizar una acción y no otra y el por qué las cosas son lo que son. Para llegar al orden institucional, la legitimación atraviesa por diferentes niveles: incipiente, de proposiciones teóricas rudimentarias, teorías explícitas y los universos simbólicos.

El primer nivel de legitimación incipiente, se presenta en la escuela cuando por ejemplo, un maestro o directivo le explica a los alumnos del porque "así se hacen las cosas", es decir les transmite un sistema de objetivaciones. El segundo nivel de proposiciones teóricas rudimentarias, los actores encuentran diversos esquemas explicativos pragmáticos que se relacionan con acciones concretas que efectúan. El tercer nivel de legitimación contiene teorías explícitas, que proporcionan marcos de referencia amplios a los respectivos

sectores de comportamiento institucional, es decir, la interacción de la maestra de educación especial cuando trabaja con los docentes sobre las adecuaciones curriculares de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El cuarto nivel de legitimación son los universos simbólicos, Berger y Luckmann (1986, 124) los definen como “cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica”. Lo simbólico nos remite a procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana, más bien se ubican en un nivel teórico. Por ejemplo, la explicación teórica de porque en la interacción algunos alumnos se comportan de un modo y no de otro. El universo simbólico conjunta los significados objetivados socialmente y los subjetivamente reales.

Desde la perspectiva de la fenomenología, no se habla de una legitimación, sino de dominación y transformación de la acción. Por eso el mundo de la vida cotidiana se caracteriza por el hecho de que los sujetos actúan e interactúan en él con el objeto de dominarlo y transformarlo en coexistencia con los demás. Pero esa acción e interacción requiere de un acervo de experiencias previas acerca de él, que son transmitidas por la socialización (lo que en el construccionismo sería socialización primaria y secundaria). Para Schutz (citado por Dreher, 2003, 78) "Nuestros movimientos corporales – kinestésicos, locomotores, operativos – engranan, por así decir, en el mundo, modificando o cambiando sus objetos y sus relaciones mutuas". La intención pragmática gobierna la actitud natural del mundo de la vida y la válida, aunque en cierta forma se puede decir que dicha “actitud natural” la está institucionalizando y legitimando también.

Roles: Modos de conducta tipificados

Los actores de la institución escolar en la interacción se identifican con las tipificaciones objetivadas socialmente, dichas tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamientos. Donde es posible poner distancia sobre ellas cuando se reflexiona sobre estos comportamientos. Esta distancia entre el actor y su acción le permite que se aprehendan como tipos y no como individuos, por ejemplo, el maestro que aprehende a ser maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre sus acciones como maestro, así surge el rol del maestro.

“Los roles son tipos de actores que aparecen en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado. La tipología de “roles” es necesaria en la institucionalización de comportamiento, ya que las instituciones se encarnan en la experiencia individual a través de ellos”(Berger y Luckmann, 1986, 97).

Para Mead (citado por Pons 2010), la interacción social está mediada por símbolos con significado que le permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, mediante un proceso de comprensión de los roles sociales o *role-taking*..., las normas sociales sobre cómo debería comportarse cada uno de ellos permiten predecir con éxito de qué manera se van a comportar, además de favorecer en uno mismo la adquisición de los roles.

Cuando en la escuela los actores desempeñan e internalizan los roles de maestro, alumno, directivo, etc., participan en el mundo social que se vuelve real para ellos subjetivamente. Asumir el rol de maestro, alumno o directivo implica seguir normas para el desempeño del rol que son accesibles a todos miembros de institución, que las conocen y saben que las conocen.

El director que asume su rol y conoce sus normas, se responsabiliza de mantener dichas normas para asegurar el control. Para Berger y Luckmann (1986, 98) “todo comportamiento institucionalizado involucra “roles”, y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización”.

El orden institucional de la escuela se logra mediante la representación de los roles en dos niveles: en el primero, el desempeño del rol del alumno, representa el rol del alumno. En segundo lugar, el rol representa todo un vínculo institucional de comportamiento.

La escuela en la experiencia real se manifiesta y existe a través de la representación de los roles que desempeñan sus actores. Los roles son entonces construcciones sociales porque incluyen actividades, prácticas, actitudes, significados, signos, representaciones, códigos y pautas que los identifican y que son compartidos por los demás actores de la institución.

La posibilidad de asumir el rol del otro surgirá con respecto a las mismas acciones realizadas por ambos. De esa manera surgirá una colección de acciones tipificadas recíprocamente, que cada uno habitualizará en papeles o “roles”, algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común. Cada uno está en posibilidad de prever las acciones del otro (Berger & Luckmann, 1986).

Al respecto, Mead (citado por Pons 2010) el aprendizaje de la conducta apropiada a cada rol supone una interiorización de la sociedad dentro del individuo. Éste puede, entonces, desplazarse fuera de sí mismo y evaluar sus características y su conducta. La esencia de la comunicación humana, afirma Mead (citado por Pons, 2010)), es la capacidad de la persona para anticipar las repuestas que cada acto suyo provocará en los demás. Esto implica que, para poder comunicarse, la persona ha de conocer qué significan para los demás los símbolos que uno utiliza o, en otras palabras, ser capaz de asumir el rol del otro. Surge, así, el concepto del “otro significativo”, representado por aquellas personas que ocupan roles relevantes en la vida de una persona (padres, educadores, grupo de iguales).

Desde el interaccionismo simbólico el concepto del “otro significativo” es un aspecto importante en la socialización porque facilitará el aprendizaje de roles y la noción de uno mismo, al pasar de generalizar los puntos de vista del “otro significativo” al “otro generalizado” es decir al conjunto de la sociedad.

Para Schutz (citado por Ruiz 1994) El mundo de la vida si bien puede tener una existencia real, sólo se experimenta de manera mediada, a través de las tipificaciones subjetivas de cada persona y tales tipificaciones o roles de han elaborado por generaciones de personas que van realizando actos similares y que van sedimentando cada actividad típica, ordinaria, cotidiana.

Se puede decir, que los roles que desempeñan los actores en la institución existen independientemente de quien los ejecuta, porque se han tipificado. Entonces los roles son tipificaciones de lo que son los actores en la

institución escolar diferenciándolos de lo que no son, pero siempre en una relación de interacción.

Conclusiones

-La institución escolar es un mundo de tipificaciones donde los actores al interactuar construyen su realidad social porque en ella suceden procesos de objetivación y subjetivación donde las actividades de los sujetos (subjetividad) se objetivizan para que puedan ser interpretadas y transformadas. Además, de que surgen tipificaciones que se sedimentan en roles y se institucionalizan comportamientos que legitiman a la institución en un proceso de orden negociado en las interacciones, el establecimiento de normas sociales y mecanismos de control.

-Los esquemas tipificadores de la vida cotidiana de la institución escolar permiten que los actores se experimentan en interacciones “cara a cara” donde existe una reciprocidad de actos expresivos en un espacio y tiempo. Dichos esquemas están pautados por las objetividades de la institución y las subjetividades de los actores que al interactuar los pueden modificar o consolidar.

-En la vida cotidiana de la institución escolar el lenguaje es el principal elemento que permite las interacciones entre los actores que comparten significados y expresiones que pueden ser directas o indirectas de su “aquí” y “ahora”, es decir trascienden las dimensiones espacial, temporal y social.

-Los actores de la institución construyen tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas compartidas por toda la comunidad escolar, que les marcar pautas o rumbos a seguir en la vida cotidiana de la escuela. Aunque la habituación surja como un mecanismo de control social, que estabiliza las acciones individuales y sociales, los actores en la interacción negocian la construcción de su realidad.

-La realidad social de la institución la construyen los actores porque son productos sociales debido a que la escuela no está aislada es una parte de la sociedad producida por los seres humanos y presentada como realidad objetiva.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Octava reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A. Pp. 235
- Dreher, J. (2003). *Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann*. Universidad de Konstanz.
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Drecher.pdf>
- González, D. (2007). *La sociología constructivista de Berger y Luckmann como perspectivas para el estudio del turismo*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales. México: Universidad Iberoamericana. Pp. 205

- Literas, L. (2004). Poder simbólico y realidad social. *Nómadas*, núm. 10, julio-diciembre, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Pp. 1-15
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *eduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-41
- Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*. 5 (2), 93-104.
- Serrano, J. y Pons R. (2011) El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Versión On-line* ISSN 1607-4041 REDIE vol.13 no.1 Ensenada ene. 2011.
- Serrano, A. (2008). Mujeres colombianas: hacia la construcción social de nuevas tipificaciones. *Papel Político*. Bogotá:v.13 n.2 jul./dic. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716562005>