

LA INTERACCIÓN SEGÚN GOFFMAN. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Oscar Lennon del Villar

Profesor

Departamento de Formación Pedagógica.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Chile

uelennon@hotmail.com

RESUMEN

En forma creciente se recalca la naturaleza interaccional de los procesos educativos, por lo cual es de indudable interés pedagógico entrar a considerar los trabajos sociológicos en torno a la interacción social, que no han sido casi incorporados por los estudios de inspiración vygotskiana. Desde esta perspectiva se abordan los análisis de Erving Goffman, su sociología enteramente consagrada al estudio de la interacción, los distintos enfoques y conceptualizaciones que emplea para ello, tanto el modelo dramático inicial como las interpretaciones ulteriores que ponen de relieve el mecanismo crucial de mantención y defensa de la faz. Finalmente, se formulan sugerencias sobre los usos posibles de todo lo anterior en el campo educacional, recurriendo a diversas investigaciones, de carácter etnográfico principalmente.

PALABRAS CLAVE

Interacción social, presentación de sí, definición de la situación, salvar y perder la faz, ritos interaccionales, procesos escolares

ABSTRACT

As the interactional nature of educational processes is increasingly noted, it is of invaluable pedagogical interest to consider the sociological research carried out with respect to social interaction. This has only barely been incorporated to the studies of a Vygotskian orientation. Within this perspective, we take into account the analysis of Ervin Goffman, his sociology devoted to the study of interaction, his different approaches and conceptualisations, the initial dramatic model, as well as the subsequent interpretations, which highlight the crucial mechanisms of face maintenance and defence. Finally, suggestions are given regarding the possible applications of this in educational settings, resorting to various studies, fundamentally of an ethnographic nature.

KEYWORDS

Social interaction, self introduction, situation setting, to save and lose face, interactional rites, school processes.

En el campo de la educación, los enfoques predominantes se han asentado tradicionalmente en la figura aislada del individuo, en una concepción esencialista o puramente abstracta de éste, sin tomar en cuenta su inevitable inscripción en contextos sociales particulares ni las consecuencias que de ello se derivan desde el punto de vista de su formación y de sus maneras de actuar y de pensar. En el curso de los últimos

lustros se asiste sin embargo a una crítica cada vez más frecuente de semejante punto de vista, en conexión sobre todo con el rescate de las ideas de Vygotsky (1979), en particular sus planteamientos acerca del rol determinante de la interacción social en los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño. Y a partir de los cuales se han generado diversos estudios, orientados por el objetivo de comprender los mecanismos y procesos implicados en los intercambios sociales que poseen la particularidad de producir el aprendizaje. Es el caso, por ejemplo, de las investigaciones efectuadas por Wertsch (1988) en torno a las diadas compuestas por un niño y un adulto que le presta guía y apoyo en la resolución de una tarea determinada, como armar un rompecabezas. No es menos cierto, empero, que en esos trabajos se tiende sobre todo a concebir esos procesos interaccionales como un puro encuentro de mentes, un mero “funcionamiento intersicológico” (Wertsch, 1988: 193), con la subsecuente omisión de sus aspectos específicamente sociales.

De ahí la importancia que revisten en relación a todo lo anterior las diversas corrientes de la sociología que han abordado el estudio de la situación interaccional, en especial el interaccionismo simbólico, las investigaciones de Goffman y la etnometodología. La principal fuente de inspiración de todas ellas reside en los análisis que efectuara Georg Simmel a principios del siglo veinte, en donde sostenía que la interacción constituye el sustrato más fundamental de la vida social humana: “la socialidad se hace y se deshace constantemente, y se rehace de nuevo entre los individuos, en un eterno flujo que los liga mutuamente (...) La sociedad no es sino el nombre que se da a un conjunto de individuos ligados entre sí por acciones recíprocas” (Simmel, 1981: 90). En otras palabras, lo que hace realmente que la sociedad pueda existir como tal es el hecho de que los individuos se hallan vinculados unos a otros por acciones y determinaciones recíprocas, que son además vividas o experimentadas de esa manera por los propios sujetos.

Por lo tanto, es dable esperar de las investigaciones sociológicas de la interacción social que puedan contribuir a una comprensión más completa o apropiada de la manera en que ésta sirve de base de sustentación del aprendizaje, incluyendo al que tiene lugar en el ámbito educacional. En este sentido, son de especial relevancia los trabajos de Erving Goffman, cuya extensa obra está consagrada en su integralidad al análisis de ese hecho tan simple en apariencia que es la interacción social, pero no a todas las formas de ella, ya que elige como terreno privilegiado de sus observaciones un tipo de situaciones que son también características de las instituciones educativas, esto es, los encuentros de carácter público o semipúblico en que los actores están obligados a manifestar su apego a las reglas establecidas. Además, el estudio de las interacciones es abordado por Goffman desde una mirada microsociológica, cuya pertinencia respecto a los procesos escolares ha sido señalada por las propias investigaciones del campo educativo realizadas en Chile, las que resaltan justamente la necesidad de “estudiar estos elementos de la dimensión microsociológica (...) que normalmente operan en las interacciones de la sala de clases, pero que al ser silenciados no son controlables ni evaluables” (Filp, Cardemil, Espínola, 1986: 168). Algo que distingue, en efecto, a la sociología de Goffman es la atención particular que concede a detalles infinitesimales de la vida social, a aspectos en apariencia minúsculos e insignificantes, lo que muestra de manera particularmente ilustrativa el examen que hace de un fenómeno tan banal como las excusas que mutuamente se dan dos desconocidos cuando se pasan a llevar accidentalmente en la calle, o bien del evitamiento de semejante evento por intermedio de los comportamientos de “desatención cortés”, concepto que designa justamente esa clase de encuentros en que dos individuos se cruzan en direcciones contrarias y cada uno mira discretamente al otro al tiempo que

con sus acciones intenta evitar una colisión con él. En semejante situación, descrita por Goffman como “el más insignificante ritual interpersonal” (en Wolf, 1982: 22) se configuran formas fugaces del orden social, verdaderos microsistemas sociales que surgen y se rehacen constantemente, cada vez que dos o más sujetos se hallan en una situación de copresencia y mutua atención.

El propósito de Goffman es precisamente el de identificar los componentes y procesos en los que se sostienen esas instancias mínimas y a la vez fundamentales de la vida social: los sistemas sociales que se instituyen a través de la interacción, que constituyen a su juicio un dominio específico de la realidad social, que hace necesario por tanto que sea considerado como tal y no, como se acostumbra a hacerlo, en términos de una pura sumatoria de acciones o subjetividades individuales. Se trata, además, de formas sociales complejas, que abarcan numerosos elementos, muchos de los cuales habitualmente pasan inadvertidos, por ejemplo el interés que casi siempre exhiben las personas involucradas en las situaciones interaccionales, pues pareciera las más de las veces que se encuentran completamente absorbidas por ésta, o la disimulación de las valoraciones que uno mismo está haciendo del otro sujeto. En breve, tras un hecho aparentemente tan simple y natural como un encuentro social, descubre Goffman un entramado complejo de elementos, una auténtica tramoya o maquinaria interaccional que siempre esta siendo elaborada conjuntamente por los actores en base a formas específicas de conducta e interpretación. Y eso es lo que intenta justamente desentrañar, sirviéndose de un análisis minucioso, microfocalizado, de la interacción, que se apoya en una amplia variedad de datos empíricos, recogidos de una fuentes diversas, incluyendo observaciones etnográficas realizadas con el propósito de “identificar los modelos y las series naturales de comportamiento que aparecen en forma innumerable cada vez que dos personas se hallan inmediatamente en presencia mutua” (Goffman, 1974: 8)

En el primero de sus libros, “La presentación de la persona en la vida cotidiana”, cuya versión original data de 1959, a partir de un modelo de análisis de inspiración dramática se aborda el estudio de las formas de presentación de los individuos en situaciones variadas de interacción, en las cuales queda de manifiesto la capacidad que poseen de suscitar impresiones en el otro. De lo cual se deriva la necesidad de un dominio de la expresividad propia, a objeto de proporcionar una imagen de sí lo más favorable posible en función de las circunstancias y la naturaleza de la interacción en curso. A fin de cuenta, pareciera que el tiempo de que disponen los actores en situación de mutua presencia y atención recíproca es empleado mucho menos en dar o compartir una información que en brindar un espectáculo que les permita mostrarse de una forma apropiada ante el otro, y por eso es que “la vida es algo que se representa en forma dramática” Goffman, 1981: 83), a la manera de una escena, de un intercambio de acciones y palabras teatralmente desplegadas. Si así acontece es porque el rol de interactuante nunca consiste en el seguimiento de una pauta de acción preestablecida, no se halla predeterminado con anterioridad a la situación misma, de suerte que los participantes siempre están obligados a elegir entre un conjunto de posibilidades diversas para adoptar una línea de actuación particular.

Es, pues, en un espacio siempre abierto e indeterminado que se despliega el juego interaccional, que posee una característica adicional importante, a saber, el hecho de que las prestaciones de un sujeto son una fuente esencial de información para el otro, para que pueda orientarse en una situación de interacción cara a cara, caracterizada por la

“influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (Goffman, 1981: 27). En efecto, cuando dos o más individuos entran en contacto les interesa adquirir o recordar información sobre el o los otros: de su status socioeconómico, su competencia e integridad, su actitud en anteriores encuentros, a fin de saber a qué atenerse, de qué manera actuar o dar una respuesta. Y por el hecho de que esa información nunca es completa, a menudo el problema se resuelve sobre la base de inferencias que resultan indispensables para manejarse de modo apropiado en las situaciones sociales. Tal como lo planteaba Thomas, uno de los inspiradores de los enfoques interaccionistas, “vivimos por inferencia”, y si yo llego a su casa “usted no sabe, no puede determinar científicamente que no he de robarle su dinero o sus cucharas; pero por inferencia yo no lo he de hacer, y por inferencia usted me tendrá como huésped” (en Goffman, 1981: 15). Por cierto, puedo equivocarme, sin embargo las más de las veces no ocurre así; y esto por la razón de que existe una asimetría que es inherente a los procesos de interacción social, ya que una persona no está en condiciones de controlar la totalidad de las impresiones que emanan de él, ni de impedirle por tanto a los demás que puedan darse cuenta del real sentido de sus conductas y palabras.

Por consiguiente, las actuaciones de cada actor no son, ni mucho menos, la única fuente de información para el otro, dado que le resulta imposible controlar todas las impresiones que emanan de él. Sus actuaciones constan de una parte “governable” que resulta relativamente fácil de manejar a voluntad, las aseveraciones verbales sobre todo, pero hay otras sobre las que no tiene gran control, de las que incluso no está muchas veces consciente, y que sí son accesibles para los sujetos con los que interactúa. En virtud esta asimetría en relación a la información que los actores manejan respecto de sí mismos y de los otros, y de las mutuas impresiones que se generan en la situación de interacción, surge la necesidad imperiosa de control sobre las propias expresiones para impedir que se produzca una discordancia demasiado grande entre las formas de presentación de sí y la impresión que los demás interactuantes realmente se forman de él a partir de los “aspectos ingovernables” de la conducta expresiva con el objeto de poder así controlar la validez de lo transmitido por los aspectos gobernables. En semejante asimetría radica el principio fundamental de la naturaleza dramática de la interacción social, pues hace que cada individuo se convierta en “un inquieto forjador de impresiones, empeñado en la harto humana tarea de poner en escena una actuación” (Goffman, 1981: 268).

Sin embargo, la metáfora teatral se revela a fin de cuenta inapropiada para una comprensión efectiva de la lógica interaccional, pues no está exenta de limitaciones, el hecho principalmente que en una puesta en escena se recurre a las mismas técnicas de actuación que habitualmente las personas utilizan en las situaciones sociales reales de la vida cotidiana, por lo cual no es posible apoyarse en ellas para aportar una explicación de éstas. El lenguaje del escenario –dice Goffman al término de su primera obra- constituye ante todo un artificio metodológico, pero que es necesario abandonar, junto con todos los conceptos de ámbito teatral: actores y auditorios, actuaciones exitosas y fallidas, habilidades dramáticas, entre otros, para proseguir el estudio de la estructura de las interacciones sociales. Esto ilustra por añadidura uno de los rasgos característicos de los análisis de Goffman, a saber, que no pocos de los numerosos conceptos que elabora, tomados a menudo los de uso habitual en de la vida cotidiana, suelen funcionar como “conceptos efímeros” (Winkin, 1988: 34), de igual modo que los andamios de una construcción, destinados a desaparecer una vez que la obra se ha terminado. Pues no es su propósito el de elaborar una teoría propiamente tal de la interacción social, sino más

bien el de explorarla en sus innumerables facetas y en la variedad de sus manifestaciones, a fin de poder clarificar así la naturaleza de esas entidades tan particulares de la vida social, de apariencia insignificante, pero que en realidad constituyen el entramado más básico de ella. Así se explica un aspecto adicional del enfoque de Goffman, el hecho de que permanece constantemente ligado a sus materiales empíricos, lo que se traduce en el empleo de metáforas y de nociones sacadas de la vida social misma, y en una continua “proliferación conceptual” que es reveladora de “una cierta resistencia (...) a las formulaciones analíticas ordenadas” (Wolf, 1979: 19).

Sostener la interacción

Con posterioridad a *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, la investigación de Goffman se prosigue desde una perspectiva distinta, sin que ello implique una discontinuidad total respecto a los análisis precedentes. De hecho, hay nociones y análisis diversos que se retoman, pero ahora desde un nuevo punto de vista. El problema ya no es el de las impresiones que mutuamente los sujetos se transmiten y el juego de interpretaciones que lo acompaña, sino el de la manera en que los actores construyen y mantienen en funcionamiento el proceso interaccional. En otras palabras, la pregunta que a la que se intenta ahora dar respuesta gira en torno la manera en que los actores proceden para asegurar ese orden social peculiar que es constitutivo de las interacciones, y que se instala desde el momento en dos sujetos se hallan en un campo de mutua presencia y percepción, lo que se traduce en la emergencia de una miríada de acontecimientos, como miradas, gestos, posturas, enunciados verbales, o “la mímica fugaz mediante la cual un individuo manifiesta su posición respecto a lo que está aconteciendo” (Goffman, 1974:7). Los materiales que componen la interacción son justamente esos, y es en ellos que se debe focalizar el análisis, ya que son los únicos accesibles a para el investigador. El propósito de Goffman es, pues, el de atenerse al escenario visible de las acciones y palabras de los sujetos, al espacio público interaccional, de modo que en ningún caso se trata de considerar la interacción en términos de intercomprensión, de reconocimiento intersubjetivo, o de integración de fines o de proyectos en una perspectiva común. En la *Interacción ritual: ensayos sobre la conducta cara a cara*, publicado en versión original en 1967, el autor explícitamente indica que su atención se focaliza no en el individuo y su psicología, sino en las “relaciones sintácticas” que ligan entre sí las acciones de diversas personas mutua y recíprocamente presentes. Algo que resume en una fórmula sucinta pero no por eso menos clara: “no los hombres y sus momentos; sino más bien los momentos y sus hombres” (Goffman, 1974: 8). Consecuentemente, su punto de vista no sólo se atiene a lo puramente social, sino además a lo que es directamente observable, y esto es válido tanto para el observador externo como para los propios participantes de la interacción, por lo que permite cumplir con un importante requisito epistemológico, el de “hablar desde el punto de vista de las personas que se estudian, puesto que es desde esta perspectiva que se construye el mundo”, es decir, las interacciones en que se sostiene (en Winkin, 1988: 138).

La tarea a la cual ahora se aboca Goffman es, pues, la de identificar y describir los procedimientos que hacen posible el orden interaccional, que permiten a cada uno de los sujetos involucrados manejar su cuerpo, sus palabras, sus expresiones emocionales de un modo tal que haga posible el desarrollo de la interacción. En términos más precisos, su propósito es el de revelar las reglas que regulan las acciones que emprenden los individuos cuando se hallan en esa situación de mutua presencia y atención recíproca, y

que se traducen en el encadenamiento secuencial de movimientos, en ajustes y reacciones mutuamente referidos y coordinados. En semejante situación, la primera obligación del individuo en interacción es la de sostener y asegurar la posibilidad misma del encuentro, y ello implica ante todo lo que Goffman (1974: 102) denomina “una obligación de compromiso”, es decir, focalizar y mantener su atención en lo que se dice y se hace allí, condición mínima aunque no suficiente para la existencia y funcionamiento del microsistema social interaccional. Al mismo tiempo, cada participante asume la responsabilidad de mantenerse vigilante respecto al curso de los acontecimientos, contribuyendo así a que transcurran de manera fluida y sin tropiezos, no sólo en lo concerniente al propio desempeño sino también al de los copartícipes, de quienes se espera que procedan de la misma manera para que se pueda así establecer un orden expresivo interaccional; y todo esto sin que la obligación de compromiso sea sentida o percibida como tal por los actores.

En consecuencia, es preciso ante todo lograr que nuestro comportamiento sea comprensible y pertinente para el otro, y pueda así armonizarse con el del suyo: la tarea rutinaria de todo actor es el de hacer constantemente comprensible sus dichos y sus gestos, de saber inscribirlos a la vez en el juego de reciprocidad de los comportamientos, saber por ejemplo “cómo demorar una frase para sincronizar su producción con la actividad de quien lo escucha” (Joseph, 1999: 40), dirigir una mirada atenta al interlocutor cuando uno se apresta a concederle la iniciativa verbal, o mirarlo atentamente cuando se intenta recordar un nombre o una expresión y se espera su apoyo para conseguirlo. En síntesis, resulta indispensable modular la expresión de actitudes, sentimientos y opiniones en concordancia con el entorno; y sirviéndose para ello de un “sentido de la realidad social” que habita en los individuos y que guía su manera de aprehender y organizar la experiencia interaccional. Según Goffman, ese sentido de la realidad social consiste básicamente en marcos sociales que ayudan a las personas a estructurar de manera apropiada un episodio interaccional, pues se trata de “principios de organización que gobiernan los acontecimientos –al menos los sociales- y nuestra implicación subjetiva en ellos” (en Winkin, 1988: 91); y proporcionan por tanto una idea más o menos aproximativa de la naturaleza de la situación interaccional en que se halla involucrado, y por ende de la manera de desenvolverse en ella. Más precisamente, es por intermedio de esos marcos y de elementos tomados del contexto situacional inmediato que es posible elaborar un esbozo de lo que probablemente ha de suceder más adelante, y de desenvolverse en consonancia con él. En todo caso, los marcos no son normativos, ni tampoco deterministas, de manera que adoptar uno de ellos para calificar una acción constituye en cierto modo una apuesta por cuyo intermedio se atribuye una perspectiva a la situación de interacción, la que puede así proseguirse de manera inteligible para los participantes, sostenerse a lo largo de una temporalidad que es inherente al proceso interaccional en razón de las circunstancias continuamente cambiantes que lo constituyen.

Ahora bien, el mecanismo más fundamental para que se produzca esa concordancia o mutua adecuación de acciones reside en la definición de la situación en la cual los sujetos se hallan involucrados, lo que implica determinar cuál es el carácter, alcance y sentido que se le quiere dar, por ejemplo un mayor o menor grado de formalidad. Definir una situación es “identificar cooperativamente una cierta estructura de interacciones, expresiones, comportamientos, expectativas, valores, como adecuados a los sujetos en aquel momento” (Wolf, 1979: 35). O sea, es responder a la pregunta sobre lo que está sucediendo, estipular la naturaleza y el significado del encuentro. Y si bien es cierto que

las más de las veces las definiciones de la situación se armonizan suficientemente entre sí para que la interacción pueda instaurarse y mantenerse sin dificultad, en ningún caso esto implica que tenga que producirse un acuerdo expreso, y detallado, sino que se requiere tan sólo de una mínima concordancia, e incluso en ocasiones de una mera “apariencia de acuerdo” o “barniz de consenso” (Goffman, 1981: 21) que resulta suficiente para un adecuado desenvolvimiento de la interacción. A esto contribuye el hecho de que por lo general se produce una especie de división del trabajo en la formulación de definiciones, de suerte tal que a cada participante se le permite un margen de discordancia, a condición sin embargo que no revista importancia inmediata para sus copartícipes. Sin embargo, aún en el caso de una pura fachada de consenso, se trata en realidad del resultado de una negociación, generada por la actividad mutuamente referida de los actores, por intermedio de la cual proporcionan una estructura y una significación particular a la interacción en curso. Así sucede incluso en los encuentros más rutinarios y recurrentes de la existencia cotidiana, regidos también por convenciones del orden expresivo” o interaccional que hacen que una mera proximidad espacial se convierta así en un fenómeno específicamente social, sujeto a sus propias normas y regularidades.

Por lo demás, el hecho de que casi siempre se logre establecer una definición compartida de la situación no elimina la posibilidad de que puedan surgir puntos de vista divergentes, e incluso de que pueda generarse un conflicto. Nunca está excluida de antemano la posibilidad de que ello pueda ocurrir. No obstante, en una circunstancia semejante suele también producirse un acuerdo entre los participantes, que dice relación por ejemplo con la necesidad de evitar un conflicto abierto que provocaría el desmoronamiento del microorden interactivo, con todas las consecuencias negativas que se desprenden para ellos. Es justamente en relación a este tipo de situaciones que Goffman elabora el concepto de “consenso operativo”: una interpretación de la situación que sea momentáneamente aceptable para los sujetos, pero que deja abierta la posibilidad, si se estima conveniente más adelante, de una discusión con respecto al carácter que se desea conferir al encuentro. De cada persona se espera por tanto que manifieste la capacidad de proponer una definición de la situación que sea a lo menos temporalmente aceptable para los otros. A fin de cuenta, la interacción social reposa esencialmente sobre una estructura básica: la de ayudar a los otros y ser ayudado por ellos, y esto requiere de un mínimo de cooperación de los sujetos, ante todo dando a las expresiones de su desacuerdo una forma que resulte mutuamente aceptable, lo que presupone a su vez para cada uno de ellos el control de los propios sentimientos y reacciones.

En síntesis, todos los participantes se hallan involucrados constantemente y casi siempre sin saberlo en la elaboración de una definición de la situación, incluso a través de sus propias expresiones corporales, por ejemplo una manera de portar su cuerpo o de caminar que puede tener el sentido de un desafío para los presentes, o para alguno de ellos en particular. Por el sólo hecho de manifestarse de un modo determinado en los distintos registros del simbolismo corporal, el actor está proyectando una definición de la situación, a través de sus gestos, tonos de voz, posturas corporales, formas de dirigir la mirada que son percibidos e interpretados por el otro, y por medio de los cuales se proyecta una expectativa acerca de la manera en que se espera ser reconocido y tratado en el curso de la interacción. Es lo que queda en evidencia con especial nitidez en el caso del aristócrata, de su talante y su prestancia, de todo lo que conforma su estilo y hábito de comportamiento, que funciona en la interacción como un modo de presentación y de expresión de sí en el que está inscrita la dignidad de su rango y la pretensión de “hacerse

acreditor de tal superioridad sobre sus conciudadanos" (Goffman, 1981: 45). Pero no se trata sino de un caso particular de la manera en que siempre se actualiza una definición de sí mismo en tanto partícipe de la interacción, ya que al ingresar a ella se está proporcionando inevitablemente una imagen de uno mismo, y por eso es que se recurre en ocasiones a administrículos especiales, como el guardapolvos blanco típico de los médicos cuando es utilizado en otras esferas por especialistas de un rango inferior. Sin embargo, las más de las veces es a través del semblante y compostura, de la manera de mirar, de "dar la cara" como se dice, que se reivindica una definición de sí mismo; y haciendo uso además de lo que Goffman (1973, 55) denomina "signos de relación", esto es, movimientos de carácter corporal que establecen y/o manifiestan la existencia de una determinada relación social, o bien de un cambio que se produce en ésta. Un ejemplo particularmente ilustrativo se halla en el proceso de formación de una relación de pareja, en el que entran en juego distintos signos corporales, de acercamiento físico, mutuas y prolongadas miradas a los ojos, etc.; pero el que asume la iniciativa queda expuesto a la posibilidad de un rechazo, el que siempre se halla inscrito potencialmente en toda interacción social, cualesquiera que sea su modalidad específica.

Mantener la faz

Un elemento fundamental del proceso interaccional radica, por consiguiente, en el hecho de que el actor siempre está presentando una faz (traducción del término inglés *face*) de sí mismo, que Goffman (1974: 9) define como "el valor social positivo que una persona reivindica efectivamente a través de la línea de acción que los otros suponen que ella ha adoptado en el curso de un contacto particular". En otros términos, se trata de una imagen de sí mismo, esbozada de acuerdo a ciertos atributos sociales aprobados que el individuo cuida y protege en el ámbito interaccional, y a la que está emocionalmente ligado. Si para una persona esa faz social es a menudo su "bien más precioso y su refugio" (Goffman, 1974: 13), no es menos cierto que en última instancia se trata de un préstamo que la sociedad le concede, ya que si no se muestra digna de ella le será retirada por los demás, que le conferirán en cambio atributos distintos de aquéllos por los que pretende ser reconocido. Las más de las veces en un encuentro social se produce una confirmación de la imagen de sí mismo que allí se proyecta, pero la posibilidad de que esto no pudiera ocurrir nunca deja de estar presente. Y si llega a materializarse, el sujeto se ve invalidado en la representación que propone de sí mismo, y esto hace que se "sienta mal", "herido", pues es en su persona misma que se halla puesto en cuestión. Introducir un orden expresivo en la situación de copresencia y mutua percepción es por ende un asunto complejo, pues lo que está en juego en último término son las personas mismas, que es preciso abordar y tratar con mucho tacto y prudencia.

Desde este punto de vista, los participantes en una interacción obtienen beneficios conjuntos y simultáneos cuando ella transcurre sin mayores perturbaciones, lo que hace que la cooperación entre los sujetos funcione como una condición efectiva del desenvolvimiento adecuado del quehacer interaccional. Tal es el sentido en que apunta justamente la expresión de Goffman (1973: 18) "modus vivendi interaccional", que pone de relieve el hecho de que los encuentros sociales constantemente se hallan expuestos a la eventualidad de que sobrevengan sucesos disruptivos, que suelen producirse con independencia de la intención o la voluntad de los actores y generan en ellos una sensación intensa de incomodidad, de perplejidad y desconcierto, un real estado de anomia; ya que en semejante situación se produce un verdadero derrumbe del sistema

social de la interacción cara a cara en el que están participando. Vale decir, por tanto, que el orden social de la interacción es particularmente frágil, siempre está planeando sobre él la amenaza de un incidente, o de un paso en falso, haciendo que los participantes se sientan indefensos, irreales, anormales, aun cuando no sean ellos los responsables de semejante situación. A fin de cuentas, es el sentido mismo de la realidad el que está en juego en la interacción y empieza a perderse cuando ésta se desestabiliza y la “avería” que entonces sobreviene no es prestamente reparada: “los encuentros difieren considerablemente según la importancia que se les concede, pero cruciales o insignificantes son siempre ocasiones que permiten a quienes están en ellos implicados afirmar su sentido de la realidad” (Goffman, 1974: 119). Es en último término en las reglas que ordenan y hacen posible la interacción que el sentido de la realidad se sostiene, y no en la naturaleza supuestamente inamovible o inquebrantable del mundo externo.

En consecuencia, y esto es algo de máxima importancia, pues constituye el mecanismo más básico de la interacción, cada sujeto debe intentar en permanencia controlarse o vigilarse a sí mismo, a fin de no poner al otro en una situación delicada respecto a la imagen que de sí está proponiendo; y si actúa de esa manera es porque ello constituye la garantía indispensable para la protección de la imagen propia. Dicho de otro modo, “salvar la faz es una condición de la interacción” (Id., 1974: 15), lo que significa que la preocupación por la faz, tanto la propia como la de los otros, está en el centro mismo del juego interaccional. A este respecto, Goffman plantea el concepto de figuración (*face-work*, trabajo de faz) para designar todo aquello que hace una persona con el propósito de que sus acciones impidan que llegue a producirse una pérdida de la faz que la lleve a dar, como se dice, un “un triste o un lamentable espectáculo”. Es algo que puede producirse por ejemplo cuando en el curso de una situación de contacto social manifiesta una imagen de sí que no es consistente con la línea de acción o de conducta que inicialmente ha proyectado. En tal situación se suele recurrir a bromas y a otros procedimientos similares a fin de lograr que el individuo se “sienta bien”, logre salir indemne de la situación embarazosa en la cual se halla inmerso. Pero si esto no acontece, se “siente pésimo”, “quiere hundirse”, pues las emociones se apoderan de él, ya sea de cólera por haber perdido la propia faz, o de angustia cuando es el otro a quien se ha hecho perder la faz; y en uno y otro caso hay no sólo una pérdida de control, una ruptura de equilibrio sino que el individuo queda por así decir “fuera de juego”. Así se entiende que en todas las culturas la interacción cara a cara esté asociada a estas capacidades de control de sí mismo que la emoción destruye, la que “en nuestra sociedad es signo de debilidad, de inferioridad personal o social, de culpabilidad, de derrota y otros rasgos negativos” de naturaleza similar (Goffman, 1974: 91).

El ritual de la interacción

Si cada individuo siempre está dispuesto a conformarse a las reglas que regulan los encuentros sociales, como la obligación de compromiso, es porque el hecho de que salvar la faz del otro es una manera de salvar la propia, y de evitar así un derrumbe de la situación social de la interacción que genera consecuencias negativas para todos los participantes de un encuentro social. Sin embargo, también hace intervenir Goffman (1974) a este respecto una clase distinta de consideraciones: la naturaleza propiamente ritual del juego interaccional, el cual reviste por tanto un carácter ceremonial y casi sagrado. Un ejemplo de ello son las ceremonias de los saludos y los adioses, la primera de las cuales sirve para mostrar que una relación está despejada de hostilidad, en tanto

que en la segunda se manifiesta un resumen de los efectos que el contacto personal ha tenido sobre las relaciones e indica además su evolución futura más probable. Los ritos de la interacción son actos formales, por intermedio de los cuales se manifiesta la consideración hacia los otros, pero también se reivindica la consideración de sí mismo por parte de ellos; y es por ello que en presencia de los otros es necesario mantener un orden ceremonial, recurriendo a rituales interpersonales, gracias a los cuales la interacción misma se torna creíble y cada sujeto se vuelve accesible para el contacto con el otro.

Si la interacción puede por tanto ser considerada como una “comunidad mutuamente sostenida” (Goffman, 1974: 104) es porque posee un carácter ritual, que está asociado a una actitud de intenso respeto por el otro y por lo que se hace conjuntamente con él. Desde luego, esto presupone una apreciable capacidad de autocontrol, por lo que no es casual que se trate de uno de los temas centrales de la socialización infantil en las más distintas culturas, en las cuales constantemente se está enseñando a los niños a dar muestras de agradecimiento, a hacer uso de buenas maneras, a pedir disculpas cuando se interrumpe al interlocutor que está hablando o se le ha dicho algo impropio, además de inculcarle un profundo respeto hacia las reglas ceremoniales que presiden la interacción; junto con ello se les enseña a ser coherentes en sus conductas interaccionales, a dar muestras de orgullo, dignidad y autodominio pero a guardar también una actitud de tacto y de respeto hacia los demás. Pues “si todos no fueran socializados de esta manera, la interacción, en la mayor parte de las sociedades y las situaciones, sería un peligro aún mayor para la sensibilidad y la faz de cada uno” (Goffman, 1974: 30).

A fin de cuenta, el mundo profano no es tan secularizado como pareciera serlo. Si bien es cierto que los dioses han sido puestos al margen, no lo es menos que el individuo es una “deidad de importancia considerable”, y que “si las personas no fueran objetos rituales delicados, los encuentros no estarían organizados como habitualmente lo están” (Id., 1974: 30). En la vida secular, constata Goffman, el individuo siempre está investido de cierta dignidad, recibe constantemente pequeñas ofrendas, es objeto de un tratamiento ceremonial que también él moviliza en sus relaciones con los otros. A este respecto evoca explícitamente las observaciones que hiciera Durkheim acerca del carácter sagrado de la persona humana, lo que implica una actitud de profundo respeto hacia ella, mantenerse a una distancia prudente sin inmiscuirse en el espacio que la rodea, valorar al mismo tiempo la comunicación con el prójimo como el más alto de los bienes: “la personalidad humana es algo sagrado; uno no se atreve a violarla, se mantiene a distancia de su esfera personal, y al mismo tiempo el bien por excelencia es la comunión con el otro” (Durkheim, 1963: 51). En último término, la estructura de la interacción reposa en las reglas sociales de la sacralidad de los individuos, las que permiten que a menudo pueda producirse un acuerdo frágil e insuficiente en la definición de una situación así como un orden expresivo que sea coherente con ella. Casi siempre los individuos evitan de actuar de una manera que pueda causar una ofensa a su copartícipe, por ejemplo cuando se abstienen por lealtad de retirarse de una conversación que no les resulta de interés, porque al actuar de ese modo “afirman las reglas morales que hacen que la responsabilidad frente a la sociedad sea también una responsabilidad con respecto a la interacción” (Goffman, 1974: 105). De ahí que el basamento del orden ritual sea el imperativo de guardar la faz propia y de los otros, principio estructurante de la interacción que opera en todas las culturas, más allá de sus diferencias en las formas de los códigos rituales, las que se manifiestan por ejemplo en el hecho de que en algunas de ellas sea mucho mayor la tolerancia hacia los participantes que no han sido previamente legitimados, o reconocidos como tales en el

curso de una situación interaccional, y cuya incorporación a ésta no es considerada por tanto como una intrusión molesta o impropia.

Cada sociedad posee un idioma ceremonial de la interacción que es expresión de este carácter ritual de la interacción y abarca diversos tipos de signos: lingüísticos, como los elogios, excusas o agradecimientos que se dirigen a alguien y en un cierto tono; gestuales que se manifiestan por ejemplo en una actitud corporal de interés, de respeto u obsequiosidad hacia el otro; signos espaciales, tal como el hecho ceder el paso a una persona, o cederle el lugar que se está ocupando. Esos que signos cumplen una función específicamente interaccional, adquieren una relevancia especial en los Goffman (1974: 15) denomina “prácticas de figuración” que son aquéllas que emprende una persona con el propósito de que sus acciones no hagan perder la faz a sus copartícipes en la interacción. Una de ellas es el “tacto”, una conducta de cooperación tácita a través de la cual se ayuda al semejante a mantener su propia faz cuando corre el riesgo de perderla, utilizando para ello pausas, insinuaciones, bromas o expresiones ambiguas que permiten hacer como si el mensaje inoportuno de un emisor no hubiese sido captado como tal. Es el caso también del “recíproco renunciamiento”, que se manifiesta en la conducta de “usted primero, por favor”, de uso común en situaciones en las que el riesgo presente de una mutua actuación desafortunada podría constituir una amenaza para la faz de dos o más sujetos. Asimismo, otra de las modalidades de la figuración consiste en la “deferencia”, “componente simbólico de la actividad humana cuya función es la de expresar a alguien ateniéndose a las reglas la apreciación que se tiene sobre él” Goffman (1974: 50) o de algo con lo que está directamente vinculado, cuya manifestación más visible son las excusas y restantes muestras de cortesía. Estas poseen la particularidad de que cada individuo debe obtenerlas de los demás, ya que si bien de costumbre espera recibir muestras de deferencia, no tiene el derecho de manifestárselas a su sí mismo, ya que al hacerlo se estaría adjudicando un profundo descrédito.

De igual modo, los ritos de evitamiento constituyen una forma de deferencia que invita a guardar una distancia prudente respecto al otro y no interferir así en su esfera personal, lo manifestación igualmente del carácter sagrado de la persona. Pero mantener la distancia no tiene que ver sólo con las reglas que regulan el contacto físico con los otros, sino también con el hecho de no quebrantar su intimidad o los límites de ella, por ejemplo a través de ciertos temas de conversación, por lo cual es necesario en este dominio mostrarse circunspecto, en un grado de intensidad variable dependiendo de cual sea la relación de familiaridad que se tenga con los co-partícipes. Los ritos de evitamiento constituyen acuerdos tácitos de no interferir en las zonas reservadas del yo, en los territorios personales en los cuales no es posible penetrar sin provocar una ofensa y un malestar en el otro. Además de los espacios que una persona ocupa durante una interacción, forman parte de esos territorios personales la indumentaria, la piel y elementos corporales cuyo acceso está socialmente regulado, incluso en lo concerniente a la dirección de las miradas. Siempre está latente la posibilidad de una “intrusión física”, de una mirada indiscreta o insistente, de una impropiedad verbal, todas las cuales son “ofensas territoriales” que a veces pueden consistir únicamente en un “suplemento ínfimo de sentido” pero de serias consecuencias, ya que puede provocar el repliegue escandalizado del otro, a menos que intervenga una nueva definición de la situación que logre generar una modificación retrospectiva del sentido inicialmente atribuido a un acto de esa naturaleza.

Una forma suplementaria del comportamiento ceremonial propio de la interacción se manifiesta en los modales, los que se actualizan en la actitud corporal, en la vestimenta, y en todo lo que “sirve para mostrar al entorno que uno es una persona premunida de ciertas cualidades favorables o desfavorables” (Goffman, 1974: 69), en el caso de nuestra sociedad por ejemplo mostrar que se está en posesión de atributos tales como la sinceridad y discreción, sangre fría ante la adversidad, dominio de sus emociones. Y se es capaz antes que nada de neutralizar el control del malestar que inevitablemente surge desde el instante en que un individuo no es coherente en su línea de presentación y de acción ulterior, o bien reivindica un reconocimiento exagerado por parte del otro, o da un paso en falso, hace una “metida de pata”. En un episodio interaccional como éstos, el riesgo de que se produzca una pérdida de la faz se expresa en diversos signos corporales: “ponerse colorado”, o más tenuemente “ruborizarse”, un tono de voz que se quiebra o que se torna demasiado agudo y elevado, una mirada iracunda; e incluso una pérdida del control de sí mismo cuando el individuo ya no está en condiciones de continuar el intercambio en las condiciones habituales y admitidas de éste. En semejante situación la estructura expresiva de la reciprocidad se desmorona, queda dislocada, lo que se traduce en sentimientos de vergüenza e incomodidad, y en la imposibilidad para el responsable de sostener la mirada de los otros, situación ritual característica de la pérdida de faz en la cual el individuo queda entregado sin la defensa de sus propios ojos a las miradas inquisidoras de sus coparticipes que no se atreve a enfrentar con sus propios ojos, convirtiéndose así para ellos en una figura lastimosa. En todo caso, no está descartado de que pueda existir en ocasiones el propósito explícito de arruinar un encuentro, de llevar a cabo una deliberada profanación del orden ritual, aunque en este caso la víctima tiene a veces la posibilidad de evitar la afrenta, de lograr incluso que recaiga sobre el agresor, fingiendo por ejemplo la indiferencia, una de las “prácticas protectivas” o defensivas que el sujeto utiliza para neutralizar tales perturbaciones y tratar así de imponer su propia definición de la situación de interacción.

Por cierto, hay no pocos conceptos adicionales que Goffman elabora con el objetivo de efectuar una descripción minuciosa de las situaciones de interacción, y de clarificar los diversos mecanismos que en ella operan y la hacen existir, que al igual que los recién señalados retoman nociones del lenguaje cotidiano, e incluso el significado que allí tienen. Tras ello subyace la intencionalidad epistemológica de situarse en el nivel mismo del juego interaccional, de sus aspectos fenomenales y empíricos, la que se actualiza también en la ausencia de todo propósito de proponer un modelo teórico de la interacción, que dé cuenta mediante un conjunto de proposiciones lógicamente conectadas de sus distintos aspectos, formas y modos de funcionamiento. Desde la perspectiva de Goffman, una propuesta de ese tipo se traduciría inevitablemente en un empobrecimiento de los análisis y de la comprensión de la instancia más básica de la vida social, que reviste por lo mismo una variedad innumerable de sus manifestaciones, y se caracteriza por la riqueza de componentes empíricos y por su devenir siempre emergente. Y no es sólo el sustrato más fundamental de la realidad social humana sino también aquél en que se sustenta el individuo mismo, dado que “la naturaleza más profunda del individuo está a flor de piel: la piel de los otros” (Goffman, 1973: 338). Vale decir, por consiguiente, que en los procesos interaccionales no está en juego únicamente el sentido mismo de la realidad, sino la propia identidad de las personas, la que se determina y se rehace continuamente en el seno de las situaciones interpersonales en las que cada sujeto se halla involucrado; y se trata por ende de una identidad que reviste una diversidad de facetas, pues es la resultante de la historia de los encuentros sociales múltiples en que el sujeto participa

desde su temprana incorporación a su universo social y al devenir interaccional que lo sostiene.

Perspectivas educacionales

Tanto por la diversidad de las situaciones de interacción que examinan como por los múltiples aspectos de ellas considerados, los trabajos de Goffman abren una amplia gama de usos posibles en el campo de la educación. Así, la institución escolar, la sala de clases en especial, es uno de esos universos en los que está particularmente presente la tendencia a sentirse “en representación”, lo que se acompaña de la obligación de vigilarse y de controlar la impresión que se produce. Se trata, en efecto, de un rasgo característico del proceso interaccional entre estudiantes y profesores, por el hecho de que les incumbe a éstos el cometido de controlar continuamente el grado de implicación de los primeros y el interés que demuestran por las actividades en curso, de obtener de ellos igualmente su involucramiento en torno al “foco oficial de atención”, rasgo característico según Goffman (1974:101) de los encuentros sociales que siguen el modelo de la conversación, en la cual los participantes hacen emerger un mundo social compartido a través de gestos específicos de atención mutua y conjunta, del silencio que guardan en función de los turnos de palabra, del evitamiento de interferencias mutuas. Pero también le corresponde al maestro verificar en qué medida los efectos esperados en materia de comprensión y aprendizaje se están alcanzando, además de mantener un orden interaccional apropiado en el aula que permita llevar adelante las actividades interrelacionadas de enseñanza y el aprendizaje. Como consecuencia de todo ello, los alumnos se hallan expuestos en forma permanente a las apreciaciones, observaciones y correcciones del profesor, formuladas públicamente ante el curso las más de las veces, con los riesgos que ello podría ocasionar para la faz propia. Y no les es dada la posibilidad de eludir o ignorar estas exigencias de la situación escolar, sólo disponen de la opción de adecuar sus conductas a las expectativas del docente durante el tiempo prolongado de su permanencia en las aulas, dando muestras de una comprensión e interés que no siempre son reales, que revisten la forma de lo que Goffman (1974: 112) denomina un “involucramiento simulado”, el cual se produce cuando un individuo no consigue implicarse de manera espontánea en una conversación sin tener al mismo tiempo la posibilidad de apartarse de ella. Sin embargo, esto suele acompañarse de signos de fastidio o aburrimiento, síntomas inevitables de ese “involucramiento falso”, que no están ausentes en el espacio del aula, y que constituyen según Goffman (Id.) “una forma de insubordinación que practican con persistencia quienes no están realmente en posición de rebelarse”. En todo caso, se trata de signos que no dejan de ser percibido por el profesor, y que funcionan como una advertencia de que algo anda mal en la interacción, como efectivamente según Goffman cuando no se logra retener la atención de los demás participantes en el curso de la conversación.

Los procedimientos de creación de impresiones a que recurren los alumnos, tanto más complejos o sofisticados a medida que se incrementa su edad y su experiencia de la vida escolar, son también de uso frecuente en el marco de las prácticas de evaluación que acompañan casi sin interrupción los aprendizajes escolares, y que son de importancia crucial para los estudiantes. Por lo mismo, a menudo la evaluación se convierte en “un juego táctico entre dos sujetos que actúan y cuyos intereses se oponen: el maestro quiere juzgar el verdadero valor del alumno; el alumno trata de parecer mejor, de enmascarar sus lagunas” a la vez (Perrenoud, 1990: 255), con todas las consecuencias que se derivan de

ello. Así, se ha observado que estudiantes universitarios de las áreas de literatura y humanidades en situación de examen o interrogación oral, logran responder satisfactoriamente a los requerimientos de ese ejercicio escolar, a pesar de no poseer un conjunto apropiado de elementos de respuestas, gracias al control de sus expresiones corporales y lingüísticas, y a las impresiones que de esa manera intentan y consiguen suscitar en sus examinadores (Bourdieu, Passeron, Saint Martin, 1968). De acuerdo a los autores, es un tipo de conductas que se presenta de manera recurrente en el medio universitario, y más precisamente en las facultades de letras y ciencias humanas que toman como objeto de investigación. Por lo demás, no es algo que esté presente no tan sólo en los momentos de interrogaciones y exámenes orales sino durante los cursos mismos, en donde los estudiantes la mayor parte del tiempo están tratando de producir en el profesor la impresión de que captan o entienden sin dificultad sus explicaciones. Y así acontece porque revelar la no comprensión o una escasa comprensión “sería renunciar a verse a sí mismo en términos de los halagadores criterios del ‘deber-ser’ del estudiante”, lo que a menudo se traduce en una “resignación estatutaria a la comprensión aproximativa” (Bourdieu, Passeron, 1970: 140), la que se explica por la conjunción de dos factores: primero, porque el conjunto de condiscípulos opera como una instancia disuasiva respecto a la formulación de preguntas que revelarían las dificultades de comprensión, por el temor parecer ridículo, ingenuo, o de aparecer reivindicando una imagen de sí mismo que no es coherente con la que se ha proyectado anteriormente; segundo, porque la enseñanza del profesor se dirige de hecho a un alumno ideal, “al estudiante tal como debería ser”, lo que también contribuye a neutralizar en el estudiante real la tentación de reivindicar el derecho a la comprensión. Es ésta una situación ilustrativa de las proposiciones de Goffman acerca de los acuerdos muchas veces mínimos, e incluso ficticios en cierta medida, que hacen posible la instalación y desenvolvimiento de los procesos interaccionales, como en efecto acontece en el clásico estilo de la enseñanza *ex cátedra* examinado por Bourdieu, Passeron y San Martin, tras el cual subyace según los autores un malentendido lingüístico permanente que reduce de manera considerable el rendimiento comunicación pedagógica.

Desde el punto de vista de los análisis de Goffman, son de particular relevancia las observaciones recién evocadas a propósito del efecto disuasivo que ejerce por su sola presencia el grupo de pares al interior de las aulas universitarias en relación a la formulación de preguntas a los profesores. Pues permite apreciar un aspecto de la educación escolar que no ha sido al parecer considerado, a saber, el hecho de que en la sala de clases funcionan en realidad dos sistemas de interacción simultáneos: uno de los cuales gira en torno a la relación entre el profesor y los destinatarios de su enseñanza; y otro distinto compuesto por el grupo de pares. La existencia de este último se constata por lo demás ya en los primeros niveles del decurso escolar, según se desprende de investigaciones de carácter etnográfica realizadas en diversas escuelas de Santiago a las que asisten niños de familias de un nivel de ingresos medio bajo. En ellas se hace ver, en efecto, que en los inicios de su carrera escolar, después de transcurrido poco más de un mes de clases, se han desarrollado ya “formas de complicidad entre sus compañeros que les permiten rebelarse a las normas que la escuela trata de inculcarles (...) ya saben cuando pueden hacer desorden, no obedecer (...) a la profesora, iniciar actividades por su cuenta.” (López, Assael, Neumann, 1984:105). Del mismo modo, una manifestación adicional de la presencia simultánea en el aula de dos sistemas de interacción está dada por las conductas de los estudiantes que suscitan juicios contradictorios entre sus compañeros y el profesor, como en el ejemplo evocado por Jackson (1992: 64) de un

alumno que recibe los elogios de su profesor por su desempeño en danza “creativa” en tanto que sus pares consideran que su estilo es más bien afeminado. Y ello muestra según Jackson que a menudo los alumnos deben solicitar la aprobación simultánea de dos “audiencias” que pueden diferir en sus apreciaciones. Una solución de compromiso en situaciones de esta índole es la que proporcionan estudiantes estadounidenses de buen rendimiento escolar y de pertenencia afroamericana, que suelen adoptar un estilo de tonalidad irreverente con el profesor “para enmascarar sus aspiraciones académicas y laborales, a fin de ocultarlas ante los chicos negros que las habrían rechazado y ridiculizado” (Delamont, 1984: 95).

Todo esto hace ver, adicionalmente, que lo que se ha designado tradicionalmente con como la “relación profesor-alumno” nunca deja de estar mediatizada, en grado variable según las circunstancias, por el sistema de interacción entre pares, el que se despliega por lo demás no sólo en el ámbito de la clase sino también en los espacios y tiempos de la escuela en que ésta deja de funcionar. Al respecto es dable suponer que uno de los rituales de la tradición escolar, el de formarse antes del ingreso a la sala y pasar ordenadamente a ocupar sus respectivos lugares, cumple la función justamente de instaurar una separación visible entre estos dos sistemas de interacción, de marcar no sólo el tránsito hacia el que conforman el profesor y sus alumnos, sino también su lugar central y preeminencia en la vida de las aulas. Pues al interior de éstas no existe, ni mucho menos, una armonía preestablecida entre los dos sistemas interaccionales que allí coexisten, los que pueden incluso no coincidir entre ellos e incluso oponerse, como lo deja en evidencia el análisis acerca de los estudiantes que adquieren un alto status y prestigio entre sus condiscípulos en razón justamente de la habilidad de que dan muestras para perturbar el desarrollo de la clase (Delamont, 1984: 95). Y si desde los primeros niveles de la escuela se establece y funciona en el aula, como antes se indicara, el sistema de interacción entre pares y su capacidad de generar conductas disruptivas, ésta se acrecienta de modo considerable en los grados más avanzados del sistema escolar, en los cuales los alumnos están en condiciones de instalar un juego de carácter estratégico en torno a las reglas que rigen su comportamiento en el aula. Lo cual se traduce más concretamente en el despliegue de distintas tácticas, por ejemplo retardar el momento de ponerse a trabajar, “olvidar” los ejercicios que toca abordar, extraviar su material, tratar de pasar desapercibido o generar mil y un pretextos para escapar a la regla común. Esta capacidad colectiva de acción estratégica se expresa con particular intensidad en el ámbito de las evaluaciones, como lo comprueban estudios de carácter etnográfico en los que se da cuenta de las discusiones de carácter colectivo que se entablan con el profesor ante el anuncio de una evaluación próxima, las que giran en torno a la necesidad de realizar o no la prueba, a la forma de ésta, a la extensión de sus contenidos, entre otros tópicos. Y una situación de similar naturaleza suele producirse en el momento de la entrega de los resultados, la que frecuentemente se acompaña de discusiones a propósito de las notas obtenidas, de la posibilidad de que sean más altas, o de una segunda oportunidad para mejorarlas (Delamont, 1984: 124)

Por consiguiente, la idea del orden interaccional de la clase como el resultado de una pura y simple imposición por la autoridad de un conjunto de reglas, controles y sanciones que no le deja otra opción a los alumnos que la de someterse a ellas, no es apropiada para describir el devenir interaccional de la sala de clases, sobre todo porque omite el hecho de que se trata de “un proceso de constante negociación de límites” (Filp, Cardemil, Espínola, 1986: 111), es decir, de una actividad compartida de definición de la situación,

como de hecho acontece en todos los contextos interaccionales. En otras palabras, si la imposición de límites en lo atingente a las formas comportamiento permitidos y esperados de los alumnos, al igual que la formulación de las tareas a realizar, son un atributo estatutario del maestro, esto no es de por sí suficiente para el funcionamiento de las interacciones de naturaleza educativa. Pues éstas presuponen como requisito indispensable contar con la disposición favorable y la colaboración de sus destinatarios, sin las cuales se torna imposible la consecución de sus fines propios: los cambios en qué consiste el aprendizaje, los que se localizan en el estudiante mismo y además dependen en buena medida de su modo de participación interaccional en el aula.

En este sentido, el estudio de las variaciones observables en las formas de involucramiento de los alumnos en el quehacer conjunto con sus profesores lleva a la constatación de que uno de los atributos esenciales del “buen alumno” reposa justamente en el tipo particular de interacción que establece con el maestro, ya que da muestras de un interés más o menos persistente por sus instrucciones y explicaciones, solicita con mayor frecuencia la palabra, de manera insistente casi siempre; y a su vez los profesores retoman y destacan sus afirmaciones o preguntas. Por el contrario, en el caso de los escolares de reputación y resultados negativos son más frecuentes los desplazamientos físicos en la sala de clases, que suscitan interacciones diversas con sus compañeros, y que dan lugar a intervenciones de carácter regulativo por parte de los maestros (Sirota, 1988), lo que tiende a provocar conductas de repliegue respecto a la actividad en curso: el alumno juega con los materiales escolares, dibuja figuras sin relación con las tareas que se están realizando y deja de prestar atención. Sustraerse a la participación en el sistema interaccional entre pares aparece, por tanto, como una característica esencial del “buen alumno”, o más en general su dominio de las modalidades particulares de interacción que se usan en las aulas y que son objeto de una actitud y consideración especial por parte de los maestros, generándose de esta manera un flujo interaccional que facilita en modo apreciable la consecución de los objetivos de aprendizaje. Por el contrario, la calidad de la comunicación entre alumnos y profesor no es la misma cuando los primeros no tienen un dominio apropiado de las reglas que regulan las interacciones de la sala de clases, lo que a menudo acarrea verdaderos “desastres relacionales” (Coulon, 1993: 139) que están en la base de las dificultades y el fracaso de esos estudiantes.

Sin embargo, se ha observado que esas reglas que rigen el comportamiento en las aulas, que no son pocas, no hablar en voz alta durante el trabajo individual, no interrumpir durante los debates, alzar la mano cuando se quiere formular una pregunta entre otras, funcionan de manera casi siempre tácita, ya que no son objeto de una enunciación o enseñanza explícita por parte de los profesores. Y esto se halla asociado a una elevada frecuencia del discurso regulativo, que ocupa una parte apreciable del tiempo de la clase. En semejante situación, los alumnos a menudo recurren a diversas metodologías de exploración de límites normativos que no son claros, utilizando sobre todo procedimientos o “conductas de ensayo-error (...)” como una forma de disminuir la ambigüedad resultante, de hacer que los límites se expliciten, de lograr que la autoridad se manifieste” en tal sentido (Filp, Cardemil, Espínola, 1986: 111). En otros términos, los alumnos desarrollan diferentes conductas más o menos transgresoras que les permiten comprobar *in situ* si dan o no lugar a reconvenciones o sanciones del profesor, a objeto de poder determinar así los límites entre lo posible y lo inadecuado. Paradójicamente, las conductas de naturaleza disruptiva que utilizan con este propósito hacen posible un desenvolvimiento más adecuado del flujo interaccional con los profesores, en la medida que hacen emerger

las reglas implícitas que rigen las actividades del aula, entienden mejor lo que se espera de ellos, y contribuyen de esta manera a una definición más apropiada de la situación.

A conclusiones parecidas llegan los mismos autores en lo concerniente a los ritmos de aprendizaje en la clase, los que para algunos alumnos resultan difícil seguir, por circunstancias diversas como la de no alcanzar una comprensión adecuada de los contenidos o estar habituados a un ritmo más pausado del trabajo escolar, pero sin que el maestro tenga consciencia de ello. En un contexto relacional como éste, las manifestaciones de indisciplina de los alumnos constituyen un medio del que se sirven con el propósito implícito de regular en una forma más conveniente para ellos la progresión y el desarrollo de los contenidos, y de reducir así sus problemas de aprendizaje: “estas conductas pueden ser interpretadas como una manera de retardar la transmisión de lo instructivo, una forma de oponerse al tiempo de transmisión impuesto en la sala de clases” (Filp, Cardemil, Espínola, 1986: 113). Si la dimensión temporal es uno de los componentes esenciales de las interacciones sociales de orientación didáctica, la manera en que se maneja en la escuela suele afectar a los niños que proceden de familias de “clase baja”, ya que según los mismos autores “los tiempos que se destinan (...) resultan inadecuados para ellos”; y son inadecuados por el hecho de que esos niños tienen necesidad de un “sobrepaprendizaje” comparativamente a los alumnos que proceden de hogares situados en posiciones sociales más altas.

Ahora bien, este aprendizaje suplementario dice relación no sólo con los contenidos, sino también con las reglas que regulan el quehacer escolar del aula, cuyo dominio resulta indispensable para desenvolverse allí de modo adecuado. A fin de cuenta, “un alumno competente es aquel que logra hacer la síntesis entre el contenido académico y las formas interaccionales necesarias para la realización de una tarea” (Coulon, 1993: 141), las que abarcan por lo demás un sinnúmero de aspectos. Sin embargo, para los niños procedentes de familias que poseen un bajo nivel de instrucción esta competencia escolar interaccional es mucho más difícil de alcanzar, en virtud sobre todo del marcado desfase entre el modelo de relaciones interpersonales y de comunicación que se usa en la escuela y el que impera en su medio sociocultural; y a lo que se suma su ausencia de familiaridad con el universo de la escuela, en donde “tienen que aprender a conocer un mundo con el cual no han tenido, y difícilmente tendrán, un contacto experiencial directo” (López, Assael, Neumann, 1984: 105). En conexión con todo ello es pertinente recordar que las formas de interacción social se hallan sujetas a variaciones de orden cultural, como lo ha hecho ver Goffman (1974), las que tienen que ver por ejemplo con la preocupación acerca de la proyección de sí mismo en los demás (algo característico del universo escolar), con el grado de formalidad de los encuentros, con el umbral de tolerancia respecto al ingreso por su propia cuenta de nuevos participantes, y más en general con las distintas reglas que estructuran el funcionamiento interaccional. De hecho, se ha podido observar que parte importante de los problemas que encuentran en la escuela los niños de minorías étnicas reside justamente en “manejar el código de las exigencias implícitas de los profesores y de la institución escolar: hablan a contratiempo, guardan silencio cuando el profesor espera sus respuestas, interpretan mala los signos visuales de éste” (Duru-Bellat, Henriot-VanZanten, 1992: 183). Si de esto se desprende un obstáculo importante para esos alumnos, al igual que para aquéllos que provienen de grupos sociales de bajo nivel de instrucción, no es menos cierto que dichas reglas pueden ser objeto de una enseñanza explícita y metódica, que tome en cuenta el hecho de que “en este proceso constante de negociación de límites, los niños de los sectores populares tienen la posibilidad de

aprender a ejercer el control, a discutir, a preguntar” (Filp, Cardemil, Espínola, 1986: 117), de ir así adquiriendo el dominio de las normas y hábitos que estructuran la vida interaccional del espacio escolar. Si esos niños no logran adaptarse a las exigencias de los maestros es en gran medida porque “no están habituados al tipo de comportamiento que exige la escuela” (López, Assael, Neumann, 1984: 143), puesto que no disponen de ese saber práctico de las reglas implícitas que regulan su quehacer, como las de atenerse a las actividades estipuladas por el maestro, en el momento y plazo establecido para ello, manifestar respeto y obediencia hacia él, saber que es al maestro a quien incumbe el rol de iniciar la interacción social que tiene lugar en la sala de clases.

Por otra parte, las investigaciones etnográficas de la vida en las aulas han demostrado la importancia que reviste el encuentro inicial que se produce entre el maestro y una nueva clase, circunstancia en la cual los alumnos ponen en juego diversas interacciones exploratorias con el profesor “desconocido” a fin de completar y precisar la impresión primera que de él se han formado: “emplean los resultados de sus sesiones de comprobación para orientar sus actitudes y comportamientos futuros” (Delamont, 1984: 131). Así, entre los procedimientos de prueba a los que recurren figuran provocaciones deliberadas que sirven para saber de qué tipo de profesor se trata, cuáles son sus niveles de exigencia y sus concepciones y criterios acerca de lo que es tolerable o inadmisibles en el aula. En consecuencia, en estos momentos inaugurales el maestro exhibe por primera vez ante sus alumnos su capacidad efectiva de controlar el decurso interaccional del aula y las conductas disruptivas de los alumnos, y de encauzarlo acuerdo a las finalidades específicas del trabajo escolar. Ya en ese primer contacto interaccional se entabla de hecho una negociación en torno a la forma en que se han de transcurrir las interacciones con los alumnos, se establece una primera definición compartida de la situación, una matriz inicial de relaciones e interacciones que condiciona en buena medida su desenvolvimiento posterior, y que reviste por lo mismo de una relevancia particular. No es menos cierto, sin embargo, que ese primer consenso de trabajo deberá seguir siendo objeto de negociaciones a lo largo de toda la historia interaccional conjunta, pues es posible que el profesor intente elevar los niveles de exigencia y rendimiento, y a su vez los alumnos intentarán imponer su propio punto de vista en relación esto y a los diversos aspectos relativos a la forma de operar en el aula y de los resultados que allí alcanzan.

Es algo que ilustran, en efecto, con particular claridad las contiendas, ya mencionadas con anterioridad que se producen en el aula en torno a las evaluaciones y calificaciones, en las que se expresa uno de los rasgos distintivos del sistema interaccional entre alumnos y maestros, a saber, el poder potencial del que disponen los primeros de manifestarse en cuanto grupo, de ejercer así presión sobre el profesor para tratar de modificar en su favor la definición de la situación, intentando hacer variar incluso el estilo de enseñanza del maestro, el cual no es independiente del comportamiento de los alumnos, de la forma que adoptan las interacciones con el profesor, como se ha podido comprobar mediante experimentaciones realizadas en situaciones “naturales” (Delamont, 1984: 91). De hecho, incluso ya en la enseñanza básica, en el último de sus ciclos, se ha observado que por momentos “la clase se convierte en una lucha de poder” (Filp, Cardemil, Espínola, 1984: 105), tras la cual subyace el propósito de los niños de imprimir una dirección determinada al sistema interaccional con el maestro, en lo que atañe por ejemplo a la forma de repartir el tiempo entre las distintas materias o al tipo de trabajo a realizar. Todo ello implica para el maestro un desafío que no le es posible eludir, pues lo que allí está en juego es la finalidad misma de su quehacer profesional, la de lograr negociar e imponer una definición

de la situación que permita orientarla de la manera más adecuada en función de los objetivos que orientan las actividades en curso. Y no se trata de un aspecto irrelevante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a lo menos si se consideran los estudios de orientación vygotskiana, en los que se señala justamente que uno de los requisitos esenciales de la construcción compartida de conocimientos reside en la habilidad del educador o experto de encauzar la acción conjunta en función de la visión de la tarea en su conjunto que tiene en mente, y de la meta a la que hay que llegar (Coll y otros., 1995: 226).

En todo caso, el poder potencial de manifestarse en cuanto grupo al interior del aula de que los alumnos disponen no sólo se actualiza en las contiendas en torno a la definición de la situación o al tema de las evaluaciones, puesto que representa además una amenaza para el orden interaccional mismo de la clase, y por ende para la propia faz del maestro. En este plano, el poder colectivo de los estudiantes puede exteriorizarse de variadas maneras, en ocasiones por intermedio de lo que Goffman denomina procedimientos de “subversión mediante la ironía” (en Woods, 1990: 72) que no han dejado de ser observados por la etnografía de la escuela, sobre todo en cursos en los que prevalecen alumnos en situación de ruptura y/o de distancia y conflicto sociocultural con respecto a la institución escolar: por ejemplo, acciones y palabras que suscitan a “risas colectivas hostiles”, graffitis dibujados en los muros de la sala de clases, formas de “rebelión simbólica” como la destrucción súbita de materiales que habían sido elaborados por los propios alumnos a lo largo de todo el año escolar (Id.). Es también el caso desde luego del “desorden generalizado”, en el cual se produce un verdadero derrumbe anómico del sistema social de la clase, que según Testanière (1967) es la expresión a veces de un malestar que se focaliza en la figura del profesor pero que en realidad lo trasciende, pues apunta hacia la institución escolar misma, sus normas y sus formas de trabajo. El peligro que lo acecha de una ruptura más o menos total del orden interaccional de la clase es, pues, un componente importante del juego interaccional de las aulas, que está asociado a una potencial de pérdida de la faz para el maestro, a la que se además halla expuesto a causa de la asimetría de información que es propia según Goffman de toda situación interaccional, pero que alcanza un umbral mucho mayor en la sala de clases.

En efecto, en la medida que en las aulas se generan en forma casi permanente un conjunto de acontecimientos simultáneos, para el docente “resulta prácticamente imposible controlar con la vista a todos los estudiantes y enseñar al mismo tiempo”, de manera que no puede advertir “muchos de los acontecimientos que se desarrollan a su alrededor” (Jackson, 1992: 123). Por otra parte, el maestro es a su vez es objeto, en su apariencia física y su vestimenta, sus posturas corporales y su expresión facial, de un examen continuo y detenido por lo alumnos “que juzgan a los profesores a partir de los indicios tomados de su apariencia” (Delamont, 1984: 109); lo que no deja de ser percibido por los profesores, cuyo rol profesional posee rasgos de teatralización y dramaturgia resultante del hecho de estar y de “sentirse en representación” ante un público habitualmente numeroso de estudiantes: “tan pronto como entras en el aula sientes que la clase te está midiendo, tienes la impresión de que están sopesándote a ti más de prisa que tú a ellos” (Delamont, 1984: 118). De ahí la importancia que tiene para el maestro su forma de de presentación personal, y los distintos aspectos de ella, algo que justamente destacaba Goffman, quien “sugiere como aspectos significativos de la apariencia personal son importantes en el colegio” (en Delamont, 1984: 109), puesto que hacen que el profesor se halle expuesto en forma continua a una pérdida de la faz, la que puede sobrevenir a

veces por un simple detalle de su apariencia personal, pero que en otras ocasiones puede producirse como consecuencia de los actos disruptivos de carácter colectivo de los estudiantes que pueden llegar hasta la prevalencia total del sistema de interacción que ellos conforman.

No obstante, también la pérdida de la faz es algo que suele formar parte de la experiencia de los alumnos, por el hecho sobre todo de que la escuela es un contexto esencialmente evaluativo, marcado por lo mismo por “culto escolar de la jerarquía” (Bourdieu, Passeron, 1970: 180), lo que se traduce en las continuas apreciaciones valorativas que afectan a los estudiantes, de carácter negativo las más de las veces. La experiencia de “sentirse humillado” y de ser objeto de discriminación en las relaciones con el profesor no está ausente en la escuela (Cerdeña, Toledo, 2000); y se trata de situaciones que son profundamente interiorizadas por los estudiantes, como se desprende del hecho de que las suelen poner en prácticas entre ellos mismos. No es extraño por tanto, como lo recalcará Goffman (1975) en sus estudios acerca de los estigmas que pesan sobre las personas que poseen un atributo que suscita en los demás un profundo menosprecio, que sea a menudo en el momento de ingresar a la escuela que el niño adquiere conciencia del estigma físico, social u otro del que es potencialmente portador; y esto, a través de las actitudes de rechazo, de los sarcasmos y bromas de sus compañeros, un tipo de interacciones entre pares que se presenta de múltiples maneras en el universo escolar actual. Así, a veces se elabora en base a rasgos corporales que se apartan de los que se estiman convenientes o “normales”, pero en otras ocasiones tienen como referente la pertenencia étnica, como en el caso de un niño mapuche que asiste a una escuela de Santiago y se transforma en el blanco de burlas y la mofa de sus camaradas desde el momento en que manifiesta “que le gustaba jugar a la chueca” (Donoso, 2000: 161). Y también el hecho de proceder de otro país da lugar a este tipo particular de interacciones, las que con frecuencia se acompañan de la creación de sobrenombres, los que son experimentados por quienes los reciben como un verdadero acto de exclusión y rechazo, según se desprende de su propio discurso en el que afirman que poner un sobrenombre es como decirle “...tu eres más guatón y ándate de aquí porque todos aquí somos más delgados” (Cerdeña, Toledo, 2000: 86).

Sin embargo, el juego de la “diferencia vergonzante” (Goffman, 1975: 163), en el cual la persona queda literalmente despojada por los otros y ante ellos de una faz aceptable, está igualmente presente en los propios contextos interaccionales de enseñanza y aprendizaje, bajo modalidades diferentes: en situaciones como el dictado o la prueba escrita que entrañan un intenso grado de tensión y temor para los niños que los hace estallar en llanto en ocasiones; a través del uso reiterativo de formas de descalificación como retos, amenazas y expresiones de depreciación resultantes de comparaciones que se hacen entre alumnos; en los procedimientos de etiquetaje, de designación mediante un rótulo como “lento”, “flojo” “tonto”, a veces retomado y repetido por los propios compañeros del niño, y que “representa un estigma, una descalificación que va incidiendo en un deterioro de la autoimagen” (López, Assael, Neumann, 1984: 309). A todo esto se halla ligado, dicen las mismas autoras, a un “sentimiento de inseguridad ante los otros”, lo que representa un obstáculo adicional para una adecuada participación en los intercambios que tienen lugar en el aula, dado que la seguridad, la confianza en sí mismo, “garantiza que una persona no fallará en el desempeño de su rol en la interacción” (Goffman, 1974: 93), de suerte que cuando esa confianza está ausente surgen conductas de ansiedad, de evitamiento, de timidez y temor. Como consecuencia de ello, se produce un progresivo distanciamiento

de los alumnos respecto a sus profesores, los canales de comunicación se quiebran, la situación interaccional deja de funcionar como una instancia efectiva de enseñanza y aprendizaje.

En todo caso, lo anterior concierne en particular a los alumnos que tienen más dificultades para adaptarse a las reglas que rigen la vida de las aulas, que provienen en mayoría de los sectores sociales más desfavorecidos, pero también a sus propios padres, los que también están expuestos a una pérdida de la faz cuando concurren a la escuela, pues forman parte de la categoría de padres a los que “se les exige y a la vez se les descalifica” (López, Assael, Neumann, 1984: 337). Se trata de personas que como lo indica Goffman (1974: 168) son “miembros de las clases inferiores que portan de manera evidente las marcas de su status, en su discurso, su aspecto y sus maneras”, al igual que sus hijos; y la visibilidad de su condición social, así como la relevancia que ésta tiene en la formas de percepción y apreciación de las personas, hace que se conviertan en blanco predilecto de prácticas variadas de estigmatización. Así, en las escuelas a las que asisten los niños de los barrios populares “muchos de los elementos de la cultura de los alumnos, de sus familias y de su clase social son reprimidos, desacreditados” (López, Assael, Neumann, 1984: 361), y no son por tanto incorporados a los procesos interaccionales de enseñanza y aprendizaje. Al igual que en todas las restantes, estas modalidades de estigmatización de carácter específicamente social tienden a suscitar una sensibilidad especial ante lo que los demás consideran una deficiencia, lo que favorece el surgimiento de un sentimiento de vergüenza, de desprecio de sí mismo a medida que esas experiencias se reiteran (Goffman, 1975: 17), que la faz del alumno sigue siendo objeto de maltrato en razón de su pertenencia social.

La relevancia que en el mundo escolar posee esta dimensión de la faz del alumno es algo que ponen en evidencia, igualmente, estudios recientes sobre escolares adolescentes. Como lo hacen ver Dubet y Martuccelli (1998), uno de los mecanismos de protección de su propia imagen, que les permite “administrar” las exigencias, juicios y críticas que los afectan, que son entre ellos a menudo poco coherentes o discordantes, consiste justamente en adoptar una faz determinada que permita salir airoso de los acontecimientos difíciles, exhibiendo por ejemplo sentimientos de desapego frente una experiencia de fracaso. Además, el hecho de asumir una faz particular constituye también “una manera de resistir frente a los estereotipos negativos proyectados por los profesores” (Id., 214), especialmente frecuentes en los establecimientos a los que concurren niños y jóvenes de los sectores populares. Los autores constatan adicionalmente que la preocupación por la faz, que se incrementa paralelamente a la importancia de las pruebas escolares, desempeña también un papel importante en el grupo de pares adolescentes, pues está en la base de las reputaciones que allí se elaboran, las que se exteriorizan y se viven subjetivamente en términos de “honor”, de “debilidad”, de “potencia” de sus integrantes. E incluso el juego en torno a la faz llega a convertirse en la obligación de encarnar un verdadero “personaje”, como lo dejan de manifiesto los propios alumnos cuando son entrevistados. De ahí la afirmación de que “el colegial se socializa por la faz”, puesto que la preocupación por su imagen se convierte en un elemento central para él, tanto en el aula como en el grupo de pares, de manera que la pérdida de la faz se transforma en una verdadera experiencia de pérdida de la identidad propia.

En síntesis, como conclusión de todo lo anterior, parece razonable afirmar que los trabajos de Erving Goffman constituyen una referencia indispensable para entender

adecuadamente lo que es el sustrato más básico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la vez el medio específico de la acción profesional docente: las interacciones sociales. Y no tan sólo por el hecho de que sus investigaciones abren el acceso a una dimensión esencial del quehacer conjunto de profesores y alumnos, sino también porque permiten descubrir no pocos aspectos de las situaciones escolares tradicionalmente ignorados, o considerados irrelevantes, como es el caso de la dualidad de los sistemas interaccionales del aula, de las prácticas de protección de la faz, de las negociaciones y conflictos en torno a la definición de la situación, entre otros. Los análisis Goffman muestran, por añadidura, que tras algo en apariencia tan simple como la interacción subyace un entramado complejo y multifacético de elementos y mecanismos diversos, respecto de los cuales entrega una valiosa contribución, que enriquecen significativamente la comprensión de los procesos del aula, en particular la dinámica de las relaciones entre el profesor y sus alumnos. Nada impide de hecho que esos aportes puedan ser incorporados a los estudios de inspiración vygotskiana que, como se indicara antes, tienden a describir la construcción compartida o interaccional de conocimientos en términos de contactos puramente psicológicos o mentales, ni que sean tomados en cuenta en el ámbito de la pedagogía y de la formación de maestros, lo que se traduciría en un manejo y dominio mucho más reflexivo y riguroso de las interacciones de carácter didáctico, y de las consecuencias que de ellas se derivan. Por lo que es de esperar que pasen a formar parte del repertorio de herramientas de la acción profesional docente, en especial de aquella que reconoce en la situación interaccional su instancia más fundamental, el terreno en el que se juega su finalidad específica de generar la comprensión y aprendizaje.

Bibliografía

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970) *La reproduction*. Ed. De Minuit: París.
- Bourdieu P., Passeron J.C., Saint Martin M. (1968) *Rapport pédagogique et communication*. Mouton: París.
- Coll C., Colomina R., Onrubia J., Rochera J. (1995) *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En Fernández P., Melero M.A. (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI: Madrid.
- Coulon A. (1993) *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France: París.
- Delamont S. (1984) *La interacción didáctica*. Cincel-Kapelusz: Madrid.
- Dubet F., Martuccelli D. (1998) *En la escuela*. Losada: Barcelona.
- Durkheim E. (1963) *Sociologie et philosophie*. Presses Universitaires de France: París.
- Duru-Bellat M., Henriot-van Zanten A. (1992) *Sociologie de l'école*. A.Colin: París.
- Goffman E. (1973) *Les relations en public*. Ed. de Minuit: París.
- Goffman E. (1974) *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit: París.

- Goffman E. (1975) *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Ed. De Minuit: París.
- Goffman E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Goffman E. (1991) *Les cadres de l'expérience*. Ed. De Minuit: París.
- Jackson Ph.W. (1992) *La vida en la aulas*. Morata: Madrid.
- Joseph I. (1999) *Erving Goffman y la microsociología*. Gedisa: Barcelona.
- López G., Assael J., Neumann E. (1984) *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* PIIE: Santiago.
- Madgenzo A., Donoso P. (eds.) (2000) *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. LOM: Santiago.
- Perrenoud P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata: Madrid.
- Simmel G. (1981) *Sociologie et épistemologie*. Presses Universitaires de France: París.
- Sirota R. (1988) *L'école primaire au quotidien*. Presses Universitaires de France: París.
- Testanière J. (1967) *Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degree*. *Revue Francaise de Sociologie* Vol. VIII, N°special: París.
- Vygotsky L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica: Madrid.
- Wertsch J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós: Barcelona.
- Winkin I. (1988) *Les moments et leurs homes*. Du Seuil: París.
- Wolf M. (1982) *Sociologías de la vida cotidiana*. Cátedra: Madrid.
- Woods P. (1990) *L'ethnographie de l'école*. A.Colin: París.