

Perspectivas La estructuración de los intercambios simbólicos

Anne-Nelly Perret-Clermont*

Las teorías del aprendizaje social, por su tendencia a poner en valor los procesos de imitación, hacen de la trasmisión de conocimientos, esencialmente, un problema de reproducción de "copias fieles" de los estados de saber y de las actitudes del maestro. *Las aproximaciones psicológicas del aprendizaje*, que atribuyen la adquisición de conocimientos por el sujeto esencialmente a procesos endógenos de equilibración, no explican por qué el sujeto reconstruye estados de saber semejantes a los de los adultos de su entorno (a menos que se invoquen procesos biológicos generales como fuente de estos saberes, lo que deja inexplicadas, sin embargo, sus particularidades) y el proceso de trasmisión de conocimientos aparece entonces como un fenómeno de "clonaje". En cuanto a la *aproximación social* de los procesos de adquisición de saberes, al poner el acento sobre la dimensión colectiva de estas coordinaciones interpersonales de acciones o de pensamiento, tienden a reducir el rol del educando, al de un simple receptáculo que interioriza objetos que le son exteriores.

Como dice Rijsman, en el capítulo introductorio a esta parte de la obra, el desafío de la psicología social actual es ampliar la conciencia que tenemos de la dimensión, a la vez específicamente individual y específicamente social, de los procesos de objetivación de lo real. El sujeto está implicado ahí a través de su realidad corporal (motriz, perceptiva, emocional), su actividad intelectual y simbólica, y también porque este real (compuesto por personas, elementos físicos, acontecimientos) es la escena en la cual se desarrolla el drama que él

* Agradecemos al Fondo Nacional Suizo de la Investigación Científica cuyo apoyo permitió la redacción de este capítulo (contrato N° 1.738.083).

vive, drama con varios actores. En todos los momentos de su existencia el sujeto es llevado a encontrar acciones diferentes de las suyas, puntos de vista diferentes, que lo obligan a descentrar su pensamiento, y relaciones interpersonales que él debe administrar, a veces a corto plazo, a veces a largo plazo.

La dinámica del intercambio simbólico está injertada en las implicaciones del Sí mismo. Así, Rijsman sugiere poner en relación los datos relativos a los procesos del marcaje social y las observaciones de tipo más clínico de la tercera parte de esta obra. Nicolet y Iannaccone, en la exposición de su capítulo, ya habían hecho intervenir las normas exteriores a la situación de test como susceptibles de afectar la comprensión misma que los sujetos tienen de las consignas que se les presentan y del marcaje de la tarea. La dinámica del intercambio simbólico que se desarrolla en el transcurso de un encuentro particular, estaría estructurada pues por la implicación personal del sujeto, pero también por la interpretación que él hace de las significaciones sociales que vehiculizan tanto la tarea como la actitud del experimentador, dentro del contexto normativo más amplio en el cual tiene lugar el encuentro.

En una investigación de naturaleza diferente, Carotenuto propone interpretar los datos expuestos por él, haciendo referencia al rol muy específico de la institución escolar en la instauración de un cierto tipo de actitudes interpersonales y cognitivas. En efecto, es probable que la muy grande estructuración del medio escolar, las referencias permanentes que impone al niño, que mantiene una relación de dependencia con él durante un largo período, así como las modalidades particulares de transmisión del saber realizadas en la escuela, afectan de una manera específica el funcionamiento cognitivo del sujeto, conduciéndolo especialmente a una cierta forma de abstracción (y de generalización de estas abstracciones) fuera de la esfera de lo cotidiano.

En las observaciones realizadas aquí, Grossen y Bell presentan diálogos entre experimentador y niño a propósito de pruebas piagetianas, que ponen en evidencia, efectivamente, que el niño no capta generalmente de entrada cuál es el objeto del discurso de su interlocutor. ¿Cómo podría hacerlo puesto que, en estas pruebas piagetianas, se trata de conceptos abstractos, que justamente, no pueden ser dados a ver, sino solamente inferidos, a partir de ciertos tipos de "escenificaciones" que tratan de actualizar su significación? Comienza a existir un objeto de discurso común cuando, a través de sus tanteos y de las re-

acciones que ellos suscitan en el otro, el niño llega a eliminar entre sus interpretaciones, aquellas que son "falsas pistas", para coincidir con las expectativas del psicólogo.

En este mismo sentido, pero a propósito del aprendizaje de nociones enseñadas en la escuela, las investigaciones de Schubauer-Leoni (1986 y en esta obra) nos muestran que el objeto de saber que encuentra el niño, está siempre "vestido" por la tradición escolar que lo vehiculiza. En efecto, cuando el niño aprende a efectuar operaciones aritméticas elementales, debe aprender *simultáneamente* los usos lingüísticos vigentes para designar estas operaciones (por ejemplo las modalidades de formulación elegidas por los redactores del programa escolar) y las prácticas de la idiosincracia de su maestro en la materia. Es probable que estos hábitos y convenciones sean a la vez necesarios para la comunicación, puntos de apoyo para acercar la reflexión del adulto y la del niño y, al mismo tiempo, como "ruidos" que parasitan el acceso a la noción o la operación misma. Este "revestimiento" de los conceptos es inevitable puesto que, justamente, de abstractos que son, deben transformarse en "objetos compartidos" entre dos interlocutores. Pero este compartir no es adecuado más que si los dos interlocutores llegan a hacer la *misma abstracción* fuera de los límites de este "revestimiento". ¿Cómo se opera esta abstracción?

Para responder a esta cuestión es necesario observar en qué condiciones relacionales es posible esta abstracción. Las investigaciones realizadas en este sentido han puesto en evidencia, particularmente, el rol del conflicto socio-cognitivo en este tipo de desarrollo intelectual. Pero la idea misma de conflicto repele con frecuencia. Los sujetos podrían temer la confrontación. Investigaciones futuras deberían examinar, de más cerca, cómo interviene el experimentador cuando quiere legitimar el conflicto de puntos de vista, volverlo conveniente, es decir, aceptable, incluso valorable. En una situación de conflicto entre dos comprensiones parciales o diferentes, ¿cómo instaura el experimentador una dinámica tal, que este encuentro problemático se transforme en una ocasión de superar los límites de los puntos de vista personales, gracias a una reestructuración intelectual más global? En efecto, en caso de conflicto, podrían haber otras salidas capaces de reconfortar el Sí mismo en su egocentrismo, su narcisismo o su demanda de valorización, especialmente por tomas de poder en el campo simbólico. ¿Qué es lo que lleva al Sí mismo a entrar en una estrategia de resolución del conflicto más bien que en otra?

En sus trabajos sobre la “función de la ignorancia” Sara Paín (1980 y 1989) presenta ejemplos clínicos en los cuales se ve que el sujeto, efectivamente, no hace ciertos aprendizajes de orden lógico: él significa así ciertos sufrimientos –de sí mismo o de su entorno– que no puede afrontar y formular solo. Pontecorvo (1986), en otra aproximación psicoanalítica del funcionamiento cognitivo propone distinguir dos tipos de conocimientos: el primero, especie de “andamio” hecho de racionalizaciones, es una forma de protección contra el sufrimiento por intermedio de explicaciones que mantienen a distancia la causa del dolor; la otra forma de conocimiento, más verdadera, se vive como una travesía del sufrimiento: ella toma conciencia de su realidad en la vida del Sí mismo y elabora progresivamente todas sus dimensiones. Esto nos lleva a plantear la siguiente interrogación: en el fondo ¿por qué se quiere conocer o hacer conocer? La alegría de vivir, ¿es más grande conociendo, o no conociendo...? ¿Y de qué objetos de conocimiento se trata? En pedagogía, se habla con gusto de “objetivos”, “de entrenamientos finalizados”, etc. Pero, ¿dirigidos hacia quién, hacia qué? ¿Y qué lugar tienen estos saberes así adquiridos, en el equilibrio psíquico y relacional general de la persona y de su grupo social? ¿De qué saberes se protege la sociedad y a cuáles se abre? ¿Vale la pena correr el riesgo de conocer? En efecto, como dice Rijsman en su capítulo, las implicaciones que se perfilan detrás de estas interrogaciones, remiten no solamente al orden de la objetividad, sino también al de la justicia y al de la creencia, y a la delicada cuestión de la relación de confianza que permite, o no, confesar, y por lo tanto tomar conciencia de la precariedad de los saberes que son, solamente y siempre, verdades provisionarias.

En el niño, Paín observa también que constatar una maravilla es previo al pedido de su explicación. ¿Por qué entonces con frecuencia en el campo educativo se presentan explicaciones a los niños, aún antes de que ellos hayan tenido tiempo de comprender de qué se habla, ni de maravillarse de la existencia de los fenómenos, saberes o técnicas sobre los que se juzga bueno que ellos centren su atención y sus esfuerzos? En estas “sacudidas” del orden de las cosas, se tiene la impresión de que la implicación primera no es ya la construcción del conocimiento en el niño sino que se trata más bien de implicaciones de identidad, de poder o de reputación profesional (mal comprendida) que el docente busca defender. De parte del psicólogo que estudia los procesos cognitivos, se constata muchas veces el temor de que el con-

flicto sea una noción “inmoral” (sin duda porque él tiene conciencia, con mayor frecuencia, de los conflictos que hieren que de los conflictos que construyen). Al psicólogo no le gusta que sus datos le recuerden que estos procesos socio-cognitivos son siempre más complejos que los modelos teóricos que él puede aportar. Pero, ¿por qué encontrar ahí motivos para el desánimo? Precisamente, constatando la precariedad de los saberes, las dificultades de la comunicación, la multiplicidad de las implicaciones personales y de los campos de referencia, ¿no es apasionante constatar que, a pesar de todo, sucede y con bastante frecuencia, que dos personas lleguen a establecer una relación tal que pueda transmitirse ahí el conocimiento?

Como lo hace Rijsman en tanto psicólogo filósofo, uno puede interrogarse sobre la fuente de la objetividad y sobre sus límites; o, como Paín en la perspectiva del psicólogo clínico preguntarse cuál es el drama que se desarrolla en esos encuentros interpersonales. Nos parece que, en las dos perspectivas, el psicólogo social puede aportar una contribución propia, mostrando cómo la historia individual se articula con la de la comunidad que le dio origen y cómo, recíprocamente, el sentido de esta última es interpretado siempre por el sujeto a través de sus propias inversiones y filtros cognitivos.