



Escuela de Atenas. -Roma Vaticano-, Sodoma y Rafael. -Fragmento-.

**PSICOLOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN:
LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA
DE GEORGE HERBERT MEAD**

Odair Sass

RESUMEN

PSICOLOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN: LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA DE GEORGE HERBERT MEAD

El objetivo de este artículo es discutir sobre el pensamiento del psicólogo y filósofo norteamericano George Herbert Mead (1863-1931), ciertamente importante elaborador del Pragmatismo. Se destacan los tres elementos básicos de la psicología social elaborados por él: el pragmatismo y la perspectiva hegeliana que adoptó; el concepto de Yo; el papel esencial de la educación en la formación del individuo y en el desarrollo de la auto-conciencia.

ABSTRACT

SOCIAL PSYCHOLOGY AND EDUCATION: GEORGE HERBERT MEAD'S PRAGMATIC PERSPECTIVE

This article intends to discuss the thought of the Northamerican psychologist and philosopher George Herbert Mead (1863-1931), the great elaborator of pragmatism. The three basic elements of social psychology worked out by him are highlighted: Pragmatism and the Hegelian perspective; the concept of self; the crucial role of education in the formation of the individual and in the self-conscience development.

RESUME

PSYCHOLOGIE SOCIALE ET EDUCATION: L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE GEORGE HERBERT MEAD

Cet article a pour but de mettre en discussion la pensée du psychologue et philosophe américain George Herbert Mead (1863-1931) —un philosophe qui a participé de la réélaboration du concept de pragmatisme—. On souligne trois éléments essentiels de la psychologie sociale élaborés par lui: le pragmatisme et la perspective hégélienne, le concept de moi, et le rôle essentiel de l'éducation dans la formation individuelle et dans le développement de l'auto-conscience.

PSICOLOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN: LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA DE GEORGE HERBERT MEAD

Odair Sass*

Traducción del portugués: Elkin Obregón

1. EL AUTOR Y SU OBRA

George Herbert Mead (1863-1931), filósofo y psicólogo norteamericano, fue uno de los creadores del Pragmatismo, al lado de William James (1842-1910), Charles Sanders Peirce (1839-1914) y John Dewey (1859-1952). Tal vez sea Mead el menos recordado entre el grupo de pensadores que integra la primera generación de pragmatistas.

Las características de su obra -aparente dispersión de temas publicados en vida, bajo la forma de poco más de sesenta artículos o ensayos, en revistas especializadas, entre 1896 y 1930; publicación postuma de cuatro obras, compiladas y organizadas por sus discípulos: *The philosophy of the present* (1932), *Mind, Self and Society* (1934),¹ *Movements of thought in the nineteenth century* (1936/1967) y *The philosophy of the act* (1938)-, donde se plantean los caminos decididamente experimentales y de comportamiento (behavioral), por los cuales se orientó en parte la psicología norteamericana, explican la influencia parcial ejercida sobre dis-

ciplinas que trató directamente (psicología social y filosofía social), y la más sistemática sobre la sociología, por ejemplo en las obras de Goffman (1988), Gerth y Mills (1973) y Berger y Luckmann (1974). Si la obra de George Mead tuvo influjos muy oscilantes en las ciencias sociales y permanece hasta hoy muy poco conocida, sin duda sus escritos pedagógicos son aún menos conocidos y valorizados.

Es preciso hacer dos aclaraciones respecto de esos escritos: 1) deben ser interpretados a luz de la psicología social o de la teoría social del *self*, esbozada por el autor; 2) fueron elaborados y publicados en diferentes momentos de su vida académica. Así, en *The relation of play to education* (1896/1897), Mead señala tres actividades humanas básicas, nacidas de la experiencia social del individuo (*juego-play*-, trabajo *-work-* y arte *-art-*), para evidenciar el equívoco de que la sociedad moderna adopte el trabajo como principio educativo en la educación básica, ya que incluso el llamado trabajo libre (para oponerlo al trabajo esclavo), no es realmente libre, es trabajo alienado, hecho que contradice la propia noción de educar para la autonomía y la libertad. Si la escuela no

* Psicólogo, maestro y doctor en psicología. Profesor del Postgrado de la PUC-SP
Dirección electrónica: ehps@puccsp.br

1. Para evidenciar la dificultad de las publicaciones postumas, Charles Morris, organizador del texto de Mead, escribe en el prefacio: «Tengo plena conciencia de que nuestros esfuerzos combinados no han podido producir el volumen que desearíamos que George H. Mead hubiese escrito. Pero no hay pruebas de que incluso una prolongación de su vida hubiese logrado que el material adquiriera forma de volumen entre sus manos» (Morris, 1934/1972,21).

puede lograr plenamente sus finalidades, con base en el principio del trabajo, puede al menos contribuir a eliminar la esclavitud a que los hombres están sometidos (141-145).

El juego, pensado como actividad humana distintiva, desempeña un importante papel en la elaboración teórica de Mead. No obstante, es imprescindible anotar que esa categoría analítica asume diferentes contenidos, a medida que el autor desarrolla su teoría social de la psicología. Si en 1986, el juego (*play*) aparece contrapuesto al trabajo y al arte, en el sentido kantiano, como una actividad cuya finalidad es "sin fin", en *Mina, self and society*, las actividades lúdicas surgen, al lado del lenguaje, para explicar la formación social del *self*, a partir del mecanismo psíquico de adopción de la actitud o del papel del otro (*taking the role of the other*); aquí, el autor establece una distinción entre el juego (*play*) y el deporte (*game*), para identificar las diferentes implicaciones de ambos en la formación de la personalidad del niño:

En el período de los juegos (play period), el niño utiliza sus propias reacciones a los estímulos que emplea para construir una personalidad (self) ... Por ejemplo, juega que está ofreciendo algo, y lo compra; se envía a sí mismo una carta, y la recibe; se habla a sí mismo como si hablara al padre, al profesor: se detiene a sí mismo, como si fuera un policía... es ésta la forma más simple de ser otro para uno mismo...

Si comparamos el juego (play) con lo que ocurre en un deporte organizado (game), observamos la diferencia esencial de que el niño que participa en un deporte debe estar preparado para adoptar la actitud de todos los que en él intervienen, y que esos diferentes papeles deben tener una relación definida entre ellos (Mead, 1934/1972, 150-151).

Claro está que, en actividades de juego (*play*), las reglas, aunque existen, no son para el niño

objeto de reflexión, pues, para que lo fueran, tendría que tener una conciencia desarrollada; en contraste, los deportes (*games*), en general, deparan con el aprendizaje de sus reglas una fuente de interés y placer para el niño. Inciden en actividades sociales concretas que constituyen niveles diversos del desarrollo de la personalidad.

Considerando suficientes los anteriores argumentos para sugerir, a) la relevancia de la obra de Mead en el ámbito general de las ciencias sociales, y del pragmatismo en particular, y b) la importancia de examinar sus escritos sobre la educación dentro del contexto de su visión de la psicología social, se expondrá primero, en sus trazos generales, la perspectiva de Mead acerca del pragmatismo, de la psicología social y de la educación, y, luego, los desdoblamientos específicos de su teoría social del *self* en el campo pedagógico.

2. EL PUNTO DE VISTA DE G.H. MEAD SOBRE EL PRAGMATISMO

Una advertencia inicial. Si los análisis de tendencia o de conjunto de las ideas y sistemas de pensamiento tienen la ventaja de identificar proposiciones, perspectivas, modos de proceder y consecuencias generales, pueden por otra parte ocultar variaciones o diferencias internas importantes entre los autores de tales ideas y pensamientos. En contrapartida, los análisis particulares, al tiempo que revelan la especificidad de un autor y de sus concepciones, obscurecen, muchas veces, por enfatizar los detalles y las particularidades, la relación de esas concepciones con el cuadro de referencia en que fueron creadas.

Diversos ejemplos pueden hallarse en la historia de la ciencia moderna. Para los propósitos de este artículo, sin embargo, basta mencionar el caso del pragmatismo. Bajo esa denominación se designan* cosas tan diferentes

entre sí como el modo de pensar y obrar de un pueblo (el norteamericano), y una escuela de pensamiento filosófico y científico sistematizado iniciada por William James y Charles Peirce, en el siglo XIX.

Charles Wright Mills, reputado intelectual norteamericano, declaró, en el post scriptum de su importante reconstrucción del pragmatismo *-Sociology and Pragmatism (1963/1968)-*, que la carencia de un estudio sistemático de la obra de George Herbert Mead lo llevó a la conclusión de que su estudio había logrado componer apenas una imagen fragmentaria del movimiento pragmatista (Mills, 1968, 483) y que las respuestas a ciertas afirmaciones precipitadas sobre tal movimiento exigía el trabajo de sistematización y formulación de las explicaciones "cordiales" del pragmatismo ofrecidas por Sidney Hook, Horace Kallen y sobre todo, por G.H. Mead (Mills, 1963/1968, 485).

Transcurridas más de tres décadas desde la autocritica y recomendación de Wright Mills, se observan aún apropiaciones parciales de la obra de Mead, en algunos casos, o una omisión injustificada, en otros.

Es curioso observar cómo autores norteamericanos que en las dos últimas décadas han querido renovar la discusión acerca del pragmatismo (por ejemplo, Rorty, 1982/1996, 1994/1997), y del *self* (por ejemplo, Popkewitz, 1998), no mencionan la importancia de la obra de Mead sobre esos temas. A lo sumo eligen preferencialmente a James y Dewey como interlocutores (Rorty), o citan de paso a Dewey (Popkewitz).

Si damos la debida importancia a las recomendaciones de Mills, dicha constatación sobrepasa la simple curiosidad. Así, una lectura atenta de los primeros sistematizadores del pragmatismo permite concluir que, bajo esa denominación, siguen agrupadas perspectivas

teóricas distintas, por decir lo menos. En esos términos, si no se quieren ignorar diferencias significativas, es imprescindible empezar por admitir que la atribución de los orígenes del pragmatismo (a Aristóteles, Locke, Berkeley y Hume, por James; a Kant, por Peirce; y a Hegel, por Mead y Dewey) trae consigo consecuencias significativas en las elaboraciones teóricas de cada uno de estos autores. Para los propósitos de este artículo, basta mencionar la ruptura contundente de Peirce con relación al pragmatismo de James y al humanismo de Schiller. Divergiendo de las reducciones, adoptadas por James, acerca de la noción utilitarista de verdad (una idea es útil porque es verdadera y verdadera porque es útil), y de la posibilidad de conocimiento reducida a la relación psicológica resultante de la experiencia individual, Peirce dice, en carta dirigida a James en 1904: "Usted y Schiller llevan el pragmatismo demasiado lejos para mi gusto". Y continúa:

También quiero decir que, a pesar de todo, el pragmatismo no resuelve ningún auténtico problema. Muestra apenas que presuntos problemas no son problemas reales. Cuando llegamos a asuntos como la inmortalidad, la naturaleza de la relación entre el espíritu y la materia ... quedamos a oscuras. Lo que el pragmatismo hace en estos casos es simplemente abrir el intelecto para recibir, no para ofrecer pruebas (Peirce, 1983, 104-105).

La polémica de Peirce con James y otros pragmatistas es más profunda de lo que aquí se resumió, pero no es pertinente a nuestros objetivos. Esta pequeña muestra, sin embargo, sugiere que lo más apropiado es hablar de pragmatismos, para no borrar las distinciones importantes que existen en las obras de sus constructores. Fue en esos términos como consideré más apropiado presentar una introducción a la psicología social de Mead, en 1992 - texto citado en las referencias bibliográficas-, y del que extraje la interpretación de Mead acerca del idealismo hegeghano, que presentaré a continuación.

Es suficiente, para nuestros propósitos, exponer el modo como Mead asimila a Hegel, especialmente en su concepción pragmática de la verdad² -destinada a distinguir y articular los conocimientos filosóficos y científicos, mediante la incorporación crítica de las tesis Hegelianas, del realismo como doctrina y del pragmatismo como método-, y en su teoría social del *self*, que se expresa en una psicología social, ambas tratadas en el próximo apartado.

Para no dejar dudas acerca de esto, Mead escribe en *A pragmatic theory of truth*:

No todos los idealismos son hegelianos, o neohegelianos, en la utilización usual de esos términos, pero lo que tengo de común con todos ellos es el abordaje de la realidad desde el punto de vista del pensamiento. Podemos abordar la naturaleza numenal sólo a través de la naturaleza numenal del pensamiento; el ropaje de la naturaleza es transitorio, contingente y particular (Mead, 1929, 83.).

Además del pasaje citado, la exposición más sistemática de Mead sobre el pragmatismo está contenida en dos textos, a saber: *Science raises problems for philosophy-Realism and Pragmatism* (en Mead, 1936/1967, 326-359), y *The philosophies of Royce, James and Dewey in their American setting* (1930, 211-231).

La unidad de esos textos gira en torno de la discusión entre el idealismo y el pragmatismo que, para Mead, implica el esclarecimiento de la relación entre filosofía y ciencia. El conocimiento no es un puro acto de pensamiento, ni la pura impresión de la experiencia, sino la relación establecida entre la experiencia y el pensamiento, cuya existencia se localiza en nuestra experiencia espaciotemporal. Es ésta la base del realismo.

La existencia es aquí una relación cognoscitiva de la experiencia del sujeto con el objeto, capaz de un análisis objetivo:

El interés del realista se concentra en este proceso de análisis, de dividir el objeto del conocimiento en sus diversos elementos, con el aislamiento, tanto de sus conexiones, como de las cosas en sí mismas, revelando así la doctrina del carácter externo de las relaciones. Las relaciones no existen dentro de los límites de aquello que es efectuado; existen entre elementos que están conectados entre sí (1936/1967, 238).

El conocimiento relacional y analítico postulado por el realismo implica que a) aquello con lo que tenemos una relación cognoscitiva es real; b) la fase analítica de la experiencia es más importante que la fase sintética, enfatizada por los empiricistas; y c) las relaciones entre los elementos del conocimiento es pauta por la exterioridad. El énfasis del realismo en el análisis del objeto implica el método de su realización. A ese respecto, dice Mead: «Lo que ha tenido tal vez mayor importancia para el punto de vista de la doctrina realista es su reconocimiento de los objetos del pensamiento tal como aparecen en el proceso de análisis. La filosofía realista es aquella cuyo método es analítico» (330).

En líneas generales, el método analítico utilizado por el realista apunta a la recuperación de los elementos esenciales del objeto del conocimiento y la explicación de las relaciones entre esos elementos. Los elementos esenciales son elementos que existen en el mundo y de los cuales hacemos uso en el pensamiento; son las denominadas "constantes lógicas". A partir de la obtención de esos elementos esenciales es posible entonces establecer las relaciones entre ellos, relaciones marcadas por la exterioridad.

2. Una crítica de conjunto acerca de la concepción de verdad en los pragmatistas fue presentada por Horkheimer (1946/1976,11-67).

Mead ilustra el método realista recurriendo a la doctrina hegeliana del *self* social. Para esta doctrina, hablamos del *self* como perteneciente a un grupo social como ciudadano, como miembro de una familia, como un punto en suma a través del cual pasan todas las relaciones sociales. De este modo, «las relaciones del hombre con las personas que lo rodean son justamente lo que constituye al hombre. Sus relaciones con los miembros de su familia hacen de él lo que él es» (332).

Por eso, según Mead, en la doctrina hegeliana del *self* «no podemos decir que la relación del padre con el hijo se sitúa fuera del carácter de padre e hijo. No podemos decir que estamos ante dos objetos diferentes, conectados por la relación paternal y filial» (332).

En otras palabras, la relación entre padre e hijo es interna y pensada como la expresión finita y particular de un *self* absoluto.

Contra esa concepción, la doctrina realista admite que las relaciones cognoscibles son conexiones establecidas entre elementos diferenciables unos de otros, capaces de ser aprehendidas por el proceso de análisis, y que no modifican necesariamente los elementos en sus estructuras. Es lo que ocurre cuando procedemos a las operaciones de adición o sustracción. Los números que forman los términos de esas operaciones son elementos distintos, y las operaciones no modifican sus caracteres esenciales.

También pueden analizarse así las relaciones sociales. Conozco a una persona, y nos hacemos amigos. El hecho de que haya una influencia recíproca entre nosotros, que provoca alteraciones en ella y en mí, no autoriza al analista a suponer que seamos otras personas antes y después de nuestra relación; es necesario que el análisis de ésta indique aquello que en cada

uno fue modificado, y aquello que permanece igual.

El supuesto de la dependencia relacional entre elementos distintos permite, desde el punto de vista científico, la verificación de múltiples proposiciones de variados dominios, que puedan robustecer la explicación funcional de los acontecimientos.

Especialmente en lo que se refiere a la psicología, ese principio del realismo filosófico moderno «ha ayudado a liberar la psicología de sus preocupaciones ante la filosofía de los estados mentales» (Mead, 1934/1972, 52, nota 8 -1924-), en la medida en que ella pasa a concentrarse en los aspectos relacionales de sujetos entre sí y del individuo con la sociedad.

La comprensión de la teoría pragmática de la verdad de Mead exige aún otro paso: el de entender bajo qué aspectos el pragmatismo de Mead se apropia de Hegel, y en cuáles difiere.³

En forma sucinta, la posición de Mead con relación a Hegel es la siguiente: la doctrina hegeliana es la expresión mayor del romanticismo; admite que corresponde a la filosofía explicar el conocimiento como un proceso, consecuente con su noción de evolución; el proceso del conocimiento tiene como base la contradicción instaurada entre dos polos antagónicos -tesis y antítesis-, que conducen a la síntesis; la contradicción se verifica entre universales y, contrario a la destrucción del pensamiento, es la condición para que éste sea elevado a un nivel superior del entendimiento y, en consecuencia, a la superación de la fase histórica en que se encuentra.

La doctrina hegeliana se extiende a muy diversas áreas del conocimiento humano: la filosofía de la historia, la historia de la filosofía,

3. La exposición de Mead sobre el pensamiento hegeliano se encuentra en (1934/1967,127-152). Exposición muy valiosa porque ejemplifica claramente la apropiación pragmatista de Hegel.

el derecho, la teoría del Estado; en resumen, aporta tanto al materialismo dialéctico como a la teología liberal.

Mead destaca de esa doctrina dos aspectos que desempeñan un importante papel en su teoría psicológica: 1) el conocimiento se realiza a través de la idea hegeliana de contradicción; 2) la historia de las instituciones.

Refiriéndose al segundo aspecto, escribe:

En un sentido bastante preciso podemos definir esta filosofía no sólo como evolucionista, sino también como una filosofía de carácter (character) social. Su resultado más importante radica en la forma en que conduce a las instituciones humanas, especialmente en lo que concierne a la evolución de esas instituciones (Mead, 1936/1967,147).

En cuanto al primer aspecto, Mead entiende que Hegel establece de un modo incorrecto el conflicto o la contradicción, entre universales.

En el caso de la ciencia, aduce que el procedimiento del científico es encontrar "hechos" (*facts*), o eventos particulares que entren en conflicto, o se opongan a las teorías o leyes científicas explicativas del fenómeno en cuestión.

En esos términos, la contradicción, al menos en el ámbito de la ciencia, se da entre universal (leyes y teorías) y particular (evento o "hecho" -"*fact*"-), y no entre universales. El problema científico aparece en forma de excepciones a las leyes hasta entonces aceptadas como explicativas.

Así, «el conflicto que el científico, el investigador, debe resolver, es el que surge entre la ex-

cepción y la ley, no entre una ley y otra, entre un universal y otro» (135).

En la terminología lógica, prosigue Mead, lo que el científico enfrenta «es un conflicto entre una proposición universal afirmativa y una particular negativa» (135).

Es importante aclarar que la crítica pragmática de Mead acerca de Hegel incide sobre el presupuesto idealista que localiza la contradicción entre universales y, si así podemos expresarlo, en el plano de la abstracción, cuando de hecho debe localizarse en el plano de la relación entre universal y particular; entre lo concreto y lo abstracto.

El siguiente texto sintetiza la discordancia y aceptación esenciales de Mead con respecto a Hegel:

[...] Hegel asume que nuestro desarrollo, incluyendo el desarrollo de la ciencia, se realiza mediante el conflicto entre universales, éntrelas ideas. En realidad, se realiza mediante el conflicto entre universales, o leyes, y algún evento particular, alguna excepción. Si podemos hacer esa reserva (reservation) al considerar la doctrina hegeliana, podremos entonces decir que Hegel supone correctamente que el desarrollo de nuestro conocimiento obedece al conflicto. Sucede a través de la apariencia (appearance) de los problemas y la solución de los mismos. Tienes una tesis y una antítesis y avanzarás hacia una síntesis. (135).⁴

Tan importante como la concordancia y la reserva de Mead respecto a Hegel, es advertir la conversión pragmatista del pensamiento hegeliano: la contradicción viene a ser entendida como el conflicto establecido entre un universal afirmativo y un particular negativo,

4. Lejos de nosotros suponer que ese reparo (*reservation*), para usar el término de Mead, agota la polémica ya secular con el hegelianismo; menos aún queremos verla como una crítica que Marx, por ejemplo, haya omitido. Simplemente registramos, por enésima vez, la crítica facilista al pragmatismo; incluso aquella hecha por los marxistas, muchas veces deja de considerar ese nivel de sutilezas pragmatistas.

que se manifiesta en la cualidad de un problema, resuelto a su vez por el hallazgo científico de su solución.

Esa conversión se completa en el momento en que Mead asimila, de modo que no ofrece dudas, la noción hegeliana de reflexión. Al respecto dice:

La reflexión es un proceso para hallar soluciones a los problemas. Aquello que llamamos "inteligencia reflexiva" (reflective intelligence) es sacar a la luz, con relación a lo que estamos habituados a creer, alguna excepción. Ponemos todas nuestras visiones, nuestras ideas, nuestros métodos de conducta en la forma universal. Reconocemos que esos universales probablemente están sujetos a excepciones, pero tenemos por hábito obrar de esa manera. Esperamos que las cosas sucedan de un modo universal. Cuando una excepción surge, nos vemos frente a un problema; debemos entonces pensar reflexivamente. Y el pensamiento desarrolla la presentación de una hipótesis (136).

No es difícil identificar la perspectiva pragmatista del texto; cabe apenas destacar que, para el autor, la reflexión y la inteligencia reflexiva -formas de ser del pensamiento- son medios para la resolución de problemas.

Para concluir la reflexión sobre el pensamiento filosófico de George Mead, es imprescindible analizar ahora el postulado de la exterioridad de los elementos del mundo, que pueden llegar a vincularse entre sí por proposiciones funcionales; vínculo formulado por el científico a través del método de verificación de hipótesis.

La relación funcional es, para el autor, una relación simbiótica (*relational symbiosis*) entre

proposiciones; se refiere, por tanto, al plano lógico, y no al plano empírico: «Lo que ocurre con el juicio cuando se precipita dentro de una proposición es que se purifica del evento empírico que lo originó, y puede ahora entrar en **relación simbiótica** con un número indefinido de otras proposiciones» (Mead, 1929, 47. El resaltado es mío)

Es interesante recordar una frase, de apariencia inocente e irrefutable, formulada por Mead: «El científico hace una pregunta a la naturaleza, y espera obtener respuestas; la naturaleza no puede ser en sí misma problemática».

Tal aserto equivale a decir que los elementos del mundo tienen existencias indiferentes entre sí, una existencia natural, hasta que el científico los vincula en términos de proposiciones funcionales.⁵ Equivalencia no compartida por todos aquellos que admiten la existencia de un mundo exterior al propio sujeto.

El problema comienza cuando preguntamos cuál es el estatuto ontológico de esos elementos: ¿El atributo rojo que damos a una flor tiene el mismo estatuto del rojo con que designamos el color de la piel del indio?

La pregunta hecha no tiene la perspectiva nominalista que aplica la palabra rojo arbitrariamente a "seres" tan distintos como una flor y un indio. Incide sobre el estatuto natural o artificial de los objetos denotados por la palabra; es decir, ¿una flor y un indio componen la misma naturaleza?

Por supuesto, llamar rojo al indio o la flor de no altera un ápice de la materialidad de esos seres. Sin embargo, esto no ayuda a responder sobre la "naturaleza" de sus existencias o sus formas de existir.

5. Esperamos haber dejado claro que la noción del autor sobre las proposiciones funcionales dista de la simplificación positivista que entiende el funcionalismo como un método de análisis para el cual el sistema a ser explicado lo es todo; el resto, incluyendo las estructuras que desempeñan las funciones, es secundario; y que, deliberadamente, no se preocupa de la génesis y el desarrollo de esas estructuras, sino sólo de sus funcionamientos para la manutención del sistema.

La tentación de afirmar que tanto la flor como el indio son partes de la naturaleza, a las cuales simplemente yuxtaponemos el atributo rojo, es grande. Pero, a partir de ahí, el propio signo, el rojo de la flor y el rojo del indio, pasan de un modo inexorable a hacer igualmente parte de la naturaleza; la flor es natural, el indio es natural, la palabra rojo con que son designados es natural; los caracteres sociales de la palabra, del indio y del significado de la flor son naturalizados.

Todo cuanto debe hacerse es establecer vínculos preposicionales entre estos elementos para tornarlos inteligibles a la mente humana, atribuyéndoles, lógicamente, significados sociales, pero sus estatutos naturales no son tocados; todos son "cosas ahí".

Es justamente ese postulado, fundamentado incluso de corrientes científicas opuestas, lo que resulta problemático.

El pragmatismo de George Mead discurre en el plano común de ese postulado; las proposiciones funcionales suponen la existencia funcional, como "cosa ahí", de la acción humana.

Como veremos en la secuencia, sobre todo con relación a la psicología social, para Mead el análisis del comportamiento humano presupone el contexto social en que se manifiesta. Más aún, el comportamiento está determinado socialmente. ¿Cuál es, entonces, nuestra divergencia con el autor? El problema no radica en que Mead niegue la "naturaleza" social del comportamiento humano, si no en el hecho de que el carácter social es naturalizado.

Gracias a esa naturalización de la sociedad, Mead se orienta hacia la perspectiva evolucionista de la historia y de la sociedad,

abstrayendo, en consecuencia, las condiciones sociales concretas que determinan la formación del yo y del *self* individuales.⁶

Para lo que aquí interesa, sólo es importante conservar la idea de que, desde el punto de vista del marxista, incluso los objetos naturales, como el algodón que va a ser procesado, pierde su "naturalidad" en la medida en que recibe la forma humana de su destino; al ser transformado en hilo, es decir, al tornarse diferente al algodón en bruto, deja de ser algo natural para convertirse en el primer momento de un trabajo humano. Utilizado luego como cuerda para elevar una cometa, o como tejido para elaborar trajes, se tratará de usos que el hombre le da como objeto de consumo (Giannotti, 1975, 126).

Con mayor fuerza -aún desde teoría marxista-, es insustentable el postulado de que la relación mutua de los hombres pueda ser analizada bajo el supuesto naturalista.

Consideremos la relación padre-hijo. Mead nos dice que la dialéctica hegeliana agrupa esos elementos en sí mismos; para dejar de lado el carácter idealista de ese análisis, propone que entendamos padre e hijo como elementos diferentes, y que los sometamos a un análisis funcional. Dicha sugestión implica exactamente la imposibilidad del análisis de las determinaciones recíprocas entre estos elementos; quedará apenas, así sea en términos universales, el análisis funcional y de complementariedad entre los dos polos. Se gana así en abstracción, y se pierde la concreción analítica.

Nuestra reserva, entonces, es ésta: Mead se queda en la mitad del camino de la crítica al empiricismo y al idealismo hegeliano, pues al rechazar la dialéctica en que un polo se expre-

6. Es así como entiendo la siguiente observación de Habermas: «Bajo la influencia de los presupuestos naturalistas del pragmatismo, G.H. Mead repite [...] la idea de Hegel de que la identidad del yo sólo puede constituirse a través de la ejercitación en los papeles sociales, es decir, en la complementariedad de expectativas de comportamiento con base en el reconocimiento recíproco» (Habermas, 1968/1987, 20, nota 10).

sa en el otro, el carácter social del hombre es naturalizado, como una "cosa ahí".

Es preciso aclarar un punto importante: la crítica que hicimos a Mead es, obviamente, una crítica externa, o sea, una crítica de la perspectiva marxista de la ciencia.

Sin embargo, a pesar de ser externa: la crítica al naturalismo de Mead no es extrínseca, pues si Marx es del linaje de Hegel, también Mead es de ese mismo linaje.

La opción de la crítica externa de la perspectiva marxista ofrece, para nosotros, un blanco claro: es obvio que no podríamos acusar a un teórico del ser pragmatismo de ser pragmatista. Ello equivaldría a decir, por ejemplo, que Mead, en vez de ser pragmatista, debería ser marxista. Tal procedimiento carece de una justificación razonable. Nuestra perspectiva es la de hacer la crítica de una teoría psicológica vigorosa, como lo es la elaborada por Mead, desarrollándola bajo la óptica de la teoría crítica de la sociedad y del individuo.

3. LA FORMACIÓN DEL SELF: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

El concepto de *self* ocupa un lugar en la psicología social de George Mead. Por una parte, los diferentes modos de que se vale el autor para explicar lo que denomina *self*, *selves*, *person*, *personality*, *self-consciousness*, son convincentes y consistentes; por otro lado, las dificultades tocan con el entendimiento diversificado que se extrajo del concepto, e, incluso, con los posibles escollos que ofrece la traducción del término otros idiomas.⁷

7. En el primer caso, cítese el debate realizado entre Hebert Blumer, que entiende el *self* como un proceso, y Robert Bales, que lo destaca como estructura (Blumer, 1969,535-544 y 547-548; Bales, 1969,545-547; Mead, 1934/1972,178 y 263, nota 10). En el segundo caso, la traducción de *self* por persona, en la lengua española, no es convincente. Menos aún se justifica la traducción de *self* por el pronombre "yo", como aparece en diversas publicaciones en lengua portuguesa.

Según el autor, «la esencia de los *self* [...] es cognoscitiva (*cognitive*): radica en la conversación de gestos internalizados que constituye el pensamiento, o en términos de la cual opera el pensamiento o la reflexión. De ahí que el origen y las bases del *self*, como los del pensamiento, sean sociales» (Mead, 1934/1972, 173).

Si la base social del *self* está en sus rasgos generales, delineada, nos resta aguzar la vista para mirar más de cerca su estructuración.

Es evidente que la psicología, como campo científico, sería prescindible si la organización de las experiencias del individuo fuera la reproducción pura y simple de las estructuras externas -actitudes sociales de los otros- en donde aquellas se realizan. Aquí, mencionar la diferencia entre las nociones de internalización -en la que hay un "sentido personal" en la organización de las estructuras externas-, y de interiorización -que enfatiza la transposición, al interior del sujeto, de las estructuras externas tal como se presentan en la experiencia-, nos ayuda a comprender mejor lo que está siendo puesto en cuestión.

Con esto quiere decirse que pueden distinguirse, en la experiencia del individuo, la porción que hace parte del yo -que reacciona ante las actitudes de los otros-, y la porción que él toma para sí y es procesada/internalizada antes de ser integrada al yo, o a ser incorporada a su conducta, o, incluso, antes de tornarse un disponible para él.

Por supuesto, este entendimiento no puede ser comprendido como si se tratara de la metafísica del cómo una persona puede ser ambas cosas, yo y mí; por el contrario, quiere investigar en qué sentido, en el comportamiento del in-

dividuo, surge el "yo" frente al "mí" (Mead, 1934/1972, 173-174), además de verificar el modo en que esas fases (*phases*) de la persona se organizan para formar una totalidad concreta: el *self*.

Ante muchas de nuestras acciones, nos preguntamos a posteriori: ¿Cómo fui capaz de tal cosa? ¿Por que en tal situación no reaccioné de forma X, y sí lo hice de la manera Y? No es infrecuente que nos digamos a nosotros mismos que somos dos personas, y lleguemos incluso a considerar una mejor que la otra. Muchas veces reaccionamos con extrañeza respecto a nosotros mismos, sin que por ello, en ese momento, nos juzguemos "locos" o "extrañados".

La extrañeza que a veces sentimos de nosotros mismos obedece a respuestas inéditas que emitimos ante la novedad de las situaciones con que nos enfrentamos, y que no estaban, hasta el momento de la consumación del acto, incluidas en nosotros; o, en todo caso, no hacían parte de nuestro repertorio de respuestas.

Más aún, un comportamiento no sólo puede ser inédito para quién lo emite, sino también para los otros miembros del grupo social o de los participantes del acto al que deben responder; en otras palabras, el comportamiento de un individuo puede alterar el patrón de respuestas de los demás, y alterar así, significativamente, el conjunto del proceso social.

Cuando actuamos ante una situación que hace parte del contexto de nuestras vidas, reaccionamos en la forma del "yo"; yo voy a al trabajo, yo voy a la escuela, yo estudio, y así indefinidamente.

En las situaciones rutinarias, ni siquiera alcanzamos a darnos cuenta de que reaccionamos

así. ¿Qué ocurre cuando nos hallamos ante una situación que escapa a la rutina, o mejor, que exige reflexión?

El párrafo siguiente es sugestivo a ese respecto:

Hablo conmigo mismo y recuerdo lo que yo dije, y tal vez hasta el contenido emocional que acompañaba lo que dije. El "yo" de este momento está presente en el "mí" del momento siguiente. Y aquí no puedo volver a lo contrario (turn around) con rapidez suficiente para atraparme a mí mismo (to catch myself). Me convierto en "mí" en la medida que recuerdo lo que dije. Al "yo" puede concederse, pues, esa relación funcional (Mead, 1934/1972, 174, el resaltado es mío).

Por la continua conversión del "yo" en "mí",⁸ o por la relación funcional que recupero a través de la memoria que está en mí, se procesa el diálogo interiorizado: el objeto del "yo" es el "mí" y no la experiencia directa.

Es también por ese motivo que muchas veces, como ya dijimos, nos asombra lo que acabamos de hacer. Así, pues, «es el "yo" el que nos hace afirmar que nunca tenemos consciencia plena de lo que somos, que nos sorprendemos de nuestra propia acción» (174; 203-204).

Por cierto que, cuando obramos con relación a alguna cosa, o a alguien, tenemos consciencia de nosotros mismos; de no ser así, no sabríamos lo que acabamos de o nos disponemos a decir o hacer.

Sin embargo, esa consciencia no puede emanar directamente del "yo" que no puede experimentarse directamente, sino mediatizado por la memoria de aquello que es para mí. Del enfrentamiento entre la acción del "yo" y la reflexión de la experiencia en "mí" se teje la tra-

8. Las nociones del "yo" y del "mí" son tratadas en muchos momentos de la obra de Mead. Destacamos, entretanto, no obstante, por su profundidad y extensión, Mead (1934/1972, secciones 21,25,27 y 35).

ma de la autoconsciencia, o consciencia de sí. Sobre esto dice el autor:

En la memoria, la experiencia del "yo" está siempre presente. Podemos retroceder directamente unos pocos momentos en nuestra experiencia, y luego dependemos de las imágenes de la memoria. A tal punto que el "yo", en la memoria, es como un intérprete (spokeman) del self de un segundo, un minuto, o de días atrás ...

Si se pregunta, entonces, dónde aparece directamente el "yo" en la experiencia de alguien, la respuesta es que aparece como figura histórica. Lo que fuiste un segundo antes es el "yo" del "mí" [...] El "yo" es, en cierto sentido, aquello con que nos identificamos. Su incorporación a la experiencia constituye uno de los problemas de gran parte de nuestras experiencias conscientes; y no es dado directamente por la experiencia (174-175, resaltados míos).

Uno de los varios párrafos en que Mead busca diferenciar las fases constitutivas del *self* dice lo siguiente:

He tratado de distinguir el "yo" y el "mí" como fases distintas del self, el "mí" corresponde a las actitudes organizadas de los otros, que asumimos definitivamente y que determina nuestra conducta en la medida en que ésta es de carácter autoconsciente. Por otra parte, el "mí" puede ser considerado el donante (giving) de la forma del "yo". La novedad aparece en la acción del "yo", pero la estructura, la forma del self es convencional (209).

Así el "yo" es la fase del *self* que se exterioriza, reaccionando ante las actitudes de los otros, y el "mí" es la fase del *self* que internaliza aquellas actitudes: «El yo" es la reacción (*response*) del organismo ante las actitudes de los otros; el "mí" es el conjunto organizado de las actitudes de los otros que el individuo adopta para sí mismo. Las actitudes de los otros cons-

tituyen el mí organizado, y el individuo entonces reacciona a ellas como un "yo" » (175).

El *self*, en los términos definidos, articula el pasado, el presente y el futuro. Su momento, representado por el "mí", está vuelto hacia el pasado; el momento del yo es la expresión presente de lo que el sujeto proyecta como futuro. Así pensado, el *self* completo contiene la perspectiva de futuro, el devenir de la acción. Así pues, desde el punto de vista histórico, si es un hecho que el orden social capitalista determina ciertas formas de personalidad, es igualmente sustentable que nuevas formas de organización de la vida social pueden proporcionar nuevos tipos de personalidad.

Otro concepto clave de la teoría social de Mead, aquí apenas si hemos mencionado, para no desviarnos del objetivo principal, es el que él denomina otro generalizado (*generalized other*). Para el autor, la reflexión es la resultante de la internalización, por el individuo, de un reflejo generalizado de la actitud del otro, reflejo que puede hallarse, por ejemplo, en el significado de la palabra o en la significación que alguien atribuye a la acción del otro. La experiencia social que proporciona al individuo confrontarse con un otro, que es también particular, es reflejada generalizadamente por aquel. Sólo como reflejo generalizado de las relaciones particulares podemos comprender, desde la perspectiva social, la universalización que tales relaciones adquieren, o pueden adquirir. Por eso, podemos definir el otro como una pauta organizada y generalizada de lo real, o como el otro generalizado; además, podemos admitir que es el otro generalizado el que proporciona la unidad del *self*, o la lucha racional entre el "yo" y el "mí". Según el autor, «La comunidad organizada o el grupo social que proporcionan al individuo su unidad del *self* pueden ser llamados "el otro generalizado". La actitud del otro es la actitud de toda la comunidad» (154).

En cuanto a su naturaleza, el otro generalizado puede ser un individuo que desempeña

una función social (padre, madre, hijo, profesor, estadista, etc.), un grupo social (grupos primarios o secundarios), una institución social (partido político, sindicato, escuela), e inclusive objetos físicos (cultos primitivos a la naturaleza, devoción religiosa a las estatuas, cultivo de miniaturas en ciertas culturas).

En resumen, el otro generalizado puede ser entendido como la mediación con que la sociedad abstracta realiza concretamente la determinación del sujeto.

Según la exposición precedente -de la cual debe retenerse la explicación de la emergencia del individuo en la forma de un *self* dotado con la consciencia de sí mismo, a partir de la apropiación singular de las experiencias sociales que le son proporcionadas-, no es difícil señalar, en sus líneas generales, la importancia de la educación en el proceso de formación del individuo.

Dos temas generales sobresalen en los textos pedagógicos de George Mead: el papel del curriculum, expresado por los contenidos de las disciplinas, en la enseñanza del conocimiento científico moderno, y la función que la escuela debería desempeñar en la formación del *self*, es decir, en la formación del individuo reflexivo y autoconsciente.

No sobra recordar que esos temas, bajo la óptica del pragmatismo, reposan sobre las nociones: a) escuela, comprendida como institución social que proporciona al alumno de manera peculiar un conjunto de actitudes de la comunidad/sociedad/cultura; o sea, escuela es un otro generalizado; b) experiencia, entendida como experiencia inteligente, que conduce a la reflexión; es la base para organizar el curriculum escolar, propiciando al alumno la adquisición de los métodos de investigación científica y su inserción, cada vez más compleja, como miembro de la sociedad y como ciudadano. Educación, experiencia, ciencia y democracia son indisociables, según los pragmatistas, para constituir el nuevo hombre.

El énfasis en el método es de tal orden que Mead, en un texto de 1906, analiza la enseñanza de las ciencias en la enseñanza superior (*college*), después de argumentar a favor de la creciente proximidad metodológica entre las ciencias de la naturaleza y las humanidades («No existe, con respecto al método, una distinción fundamental entre las investigaciones del historiador, del filólogo, del estadístico social y las del biólogo, del geólogo, e incluso del físico y del químico». Mead, 1906a, 391), concluye que «el ideal de la educación moderna es la solución de problemas, el método de investigación. Y éste no es menos dominante en las humanidades que en las ciencias naturales» (391).

Dichas consideraciones, asociadas al hecho de que las humanidades, además de referirse a contenidos que, de un modo variado, hacen parte de la experiencia y del interés del alumno (la historia del hombre, su evolución, sus instituciones sociales, artes, literaturas y hazañas), permitiendo que éstos le sean presentados con los vínculos que guardan entre sí, explican, en parte, la preferencia por las ciencias humanas con relación a las ciencias de la naturaleza. Estas, presentadas, desde las primeras etapas de la escolarización como conocimientos especializados, y disociados los unos de los otros, permanecen sin las debidas conexiones en la mente del alumno y extrañas a su experiencia. De ahí, es importante concluir que:

El problema de las ciencias en la enseñanza superior está, por lo tanto, muy íntimamente relacionado con las ciencias en la escuela secundaria. Si se permitiera al niño acceder a ellas apropiadamente [...] ingresaría a la enseñanza superior con el mundo de la ciencia incorporado ya a su vida, y este mundo sería un campo de su propia experiencia [...] resolvería problemas buscando soluciones que exigen el examen de contenido de las más especializadas ciencias. Pero ha sucedido lo contrario. Actualmente, las ciencias en la escuela media (high school) se hallan en más precaria condición que en la ense-

ñanza superior, porque el niño está más distante del campo de las ciencias exactas que en los posteriores años de universidad (393-394).

El aislamiento de las ciencias entre sí, la enseñanza basada en la premisa de que el niño primero debe entender y hablar el lenguaje adoptado en cada una de ellas para luego formular y resolver problemas, promueven las separaciones entre la física, la química y la matemática, fragmentada ésta a su vez en álgebra y geometría, que parecieran carecer de nexos comunes. De todo ello surge el fracaso de la ciencia, que permanece tan distante como es posible estarlo de las experiencias concretas del niño, como si éste no estuviera familiarizado con la luz, el calor, la electricidad, las transformaciones químicas, el crecimiento y reproducción de las plantas y de los animales:

Los alumnos reciben sin ninguna experiencia concreta términos tales como "soluciones", "precipitaciones", "calor", "electricidad", "desintegración de las rocas por la acción de agentes atmosféricos" ... términos que pierden mucho de su significado, y llegan a ser más opresivos que esclarecedores. Los principios primordiales del trabajo científico aplicado al niño deben ser los trabajos de campo y los laboratorios (Mead, 1906b, 244).

El pensamiento del niño y del alumno joven se convierte, para muchos educadores, en un enemigo de la ciencia; enemigo que debe ser vencido. El resultado, fatalmente, es desastroso.

Debe señalarse que esas críticas pioneras del autor contra la educación norteamericana de su tiempo inciden, por una parte, sobre la escuela de base herbartiana, y, por otra, sobre la perspectiva que pretendía, ante los fracasos de la enseñanza de la ciencia moderna, volver a un currículum, organizado en términos de la "vieja historia", bajo los argumentos de la cultura de época. Sobre este punto escribe el autor:

[...] pero más necesario es que la inmediatez (immediacy), la tangibilidad (tangibility), la comprensibilidad (comprehensibility) de la antigua historia natural sustituyan la introducción técnica a las ciencias universitarias, que las desalojó de su lugar formativo. Es decir, no hay necesidad de perder el contacto inmediato con la experiencia del niño [...]

Así mismo, es necesario reconocer que, aunque los mismos problemas señalados pasan de una generación a otra, las soluciones pueden diferir en cada generación científica; y la falacia teórica de la cultura de época (culture-epoch) radica en la suposición de que, gracias a que los problemas parezcan idénticos, es posible dar al niño moderno las viejas soluciones (238).

Estas elucubraciones sobre un proceso educativo que tenga por referencia la experiencia del niño, proporcionándole experiencias inteligentes que favorezcan el desarrollo del pensamiento reflexivo y la gradual apropiación del conocimiento científico (rigurosamente presentes en el pensamiento meadiano, al menos desde el final del siglo XIX, por influencia directa de Dewey y Hegel -véase Mead, 1900, 1-17), ganan una más elaborada expresión en su psicología social; es decir, cuando la experiencia individual es entendida en términos del mecanismo psíquico de apropiación de la actitud del otro (*taking the attitude of the other*), mecanismo que permite al individuo internalizar en su propia experiencia las actitudes del otro, y las pautas sociales organizadas. Ese concepto le permite concluir que

la incorporación de la mencionada reacción social del individuo constituye el proceso de educación, que se apropia, en forma más o menos abstracta, de los medios culturales de la comunidad. La educación es, en síntesis, el proceso de incorporar a los propios estímulos una cierta serie de reacciones organizadas [...] (Mead, 1934/1972, 264-265).

Debe insistirse en que, si bien los refinamientos conceptuales y los contornos de la psicología social aparecen en su obra postuma de 1934, *Mina, self and society*, la idea de que la relación más provechosa entre la psicología y la educación debe ser establecida en términos de la psicología social aparece nítidamente en artículos de la primera década. Así, en una conferencia dictada en 1909, y publicada en 1910, dice, hablando de la conciencia social implicada en la instrucción:

Si analizamos nuestro sistema de educación comprobamos que los materiales del currículo han sido presentados como preceptos (percepts) capaces de ser asimilados, por la naturaleza de su contenido, a los otros contenidos de la conciencia; y el método que se indica es aquel que puede preparar más favorablemente esos materiales para ser asimilados. Este tipo de tratamiento psicológico del material y del aula es reconocido de inmediato como herbatiano. Se trata de un tipo de psicología asociacionista. Sus críticos agregan que es intelectualista. En todo caso, no es una psicología social, porque el niño no es visto como una persona (self) entre otras personas (selves), sino como una masa perceptiva (apperceptionsmasse) [...] El destierro, por parte de la escuela tradicional, de las actividades de juego (play) y de cualquier actividad adulta en la cual el niño podría participar como un niño, es decir, el destierro de los procesos en que el niño puede ser consciente de sí mismo en la relación con los otros, indica que el proceso de aprendizaje carece de todo contenido social (Mead, 1910, 689).

La socialización del niño refleja la división de trabajo moderna, que atribuye a la escuela «la tarea de almacenar la mente con ideas, así como con los materiales y los métodos» (689). Pero la tarea de socializar el *self*, al cual deben estar destinados esos materiales y métodos, es entregada al hogar, a la industria, al mercado, a la tienda y al parque. En consecuencia, no se

ve la escuela como un lugar privilegiado para contribuir con la formación del sujeto.

Si la conciencia de sí emerge paralelamente al reconocimiento de otra conciencia, se torna infructuoso o inútil intentar controlar la atención de los niños por medio de la educación formal, a menos que se les considere seres sociales y «desde el punto de vista de la psicología, no sólo el método y el material, deben ser socializados, sino que también deben serlo los medios de conservar la atención de los alumnos» (692).

Para enfatizar su afirmación de que el proceso de escolarización sólo puede ser estudiado con éxito si existe el aporte de una psicología social, es decir, una ciencia que reconozca los procesos de adquisición del conocimiento, de atención y valorización en términos emocionales, como capaces de ser investigados en el contexto de las relaciones entre personas, bajo la óptica de la conciencia social, concluye el autor: «Para una educación conciente de sus fines el niño no se torna social por el aprendizaje. Debe ser social para que pueda aprender» (693).

Para concluir, quiero indicar los límites de este artículo. Se quiso señalar, a propósito de la recurrencia sistemática al pragmatismo, que la educación está en la esencia misma de esa filosofía que quiere hacerse ciencia, tomando como referencia el pensamiento de George Herbert Mead. Es obvio que ciertos aspectos importantes no fueron tocados, o fueron apenas mencionados tangencialmente, tales como los diálogos privados del autor con otros pragmatistas, y los "públicos" con Darwin, Wundt y los filósofos clásicos, ni fueron examinadas con total amplitud sus ideas y propuestas sobre la educación. No obstante, si quedó suficientemente demostrado que las lecturas actuales del pragmatismo deberían incluir las variaciones y matices fundamentales que se establecen entre sus primeros teóricos, este texto habrá cumplido su propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALES, Robert (1969). "Comment on Herbert Blumer's paper ". In: *The American Journal of Sociology*. No. 71. pp. 545-547.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas (1974). *A contrução social da realidade: tratado de sociología do conhecimento*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes.

BLUMER, Herbert (1969). "Sociological implications of the thought of George Herbert Mead ". In : *The American Journal of Sociology*. No. 71. pp. 535-544.

GERTH, Hans e MILLS, Charles W (1973). *Carácter e estrutura social: a psicologia das instituicoes sociais*. Rio de Janeiro: Civilizacáo Brasileira.

GIANNOTTI, José A (1975). *Exercicios de Filosofia: Selecao Cebrap 2*. Sao Paulo: Brasiliense: Cebrap.

GOFFMAN, Erving (1988). *Estigma: notas sobre a manipulacao da identidade deteriorada*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

HABERMAS, Jürgen (1968/1987). *Técnica e ciencia como ideología*. Lisboa: Edicóes 70.

HORKHEIMER, Max (1946/1976). *Eclipse da razao*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil.

MEAD, George Herbert (1896/1897). "The relation of play to education". In : *University Chicago Press*. Vol. 1. pp. 140-145.

_____ (1900). "Suggestions toward a theory philosophical disciplines". In: *Philosophical Review*. Vol. 9. pp. 1-17.

_____ (1906a). "The teaching of Science in College". In : *Science*. Vol. 24. pp. 390-397.

_____ (1906b). "Science in the High School". In : *School Review*. pp. 237-249.

_____ (1910). "The psychology of social consciousness implied in instruction". *Science*. Vol. 31. pp. 688-693.

_____ (1929). "A pragmatic theory of truth". In : *Studies in nature of truth*. University of California Publications in Philosophy. Vol. 11. pp. 65-88.

_____ (1930). "The philosophies of Royce, James and Dewey in their American setting". In : *International Journal of Ethics*. Vol 40. pp. 211-231.

_____ (1932). *The philosophy of the present*. Charles W. Morris, (ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

_____ (1934/1972). *Mind, self and society: from the standpoint a social behaviorist*. Charles W Morris. (ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

—————(1936/1967). *Movements of thought in the nineteenth century*. Merrit H. Moore. (ed.). 8a. ed. Chigago: The University of Chigago Press,

—————(1938). *The -philosophy of the act*. Charles W Morris, (ed.) Chigago: The University of Chigago Press.

MILLS, Charles Wright (1963/1968). *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

MORRIS, Charles (1934/1982). "Prefacio". En: MEAD, George M. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. 3a. ed. Buenos Aires: Paidós. pp. 19-21.

PEIRCE, Charles S. (1983). *Escritos coligidos*. Sao Paulo: Abril Cultural, pp. 1-176.

POPKEWTTZ, Thomas S. (1998). *Struggling for the Soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

RORTY, Richard (1982/1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.

—————(1994/1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SASS, Odair (1992). *Crítica da razão solitaria: a psicología social de George Herbert Mead*. Sao Paulo: Pontificia Universidade Católica (Tese de Doutoramento).