



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Teoría de la educación y de la socialización

José Luis Rodríguez Illera

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TEORIA DE LA EDUCACION Y DE LA SOCIALIZACION

DONATIU
Dr. SANVISENS



TD - 488

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700693384

**Tesis presentada para la
obtencion del titulo de Doctor
en Pedagogia, por
Jose Luis Rodriguez Illera.**

**Director:
Alejandro Sanvisens Marfull.**

Barcelona, Octubre de 1985.

Este trabajo debe mucho a muchas personas.

A algunas, vivas o muertas, que no las conozco personalmente, pero que su obra ha sido para mi constante eje vertebrador de lo que escribía: Gregory Bateson, Algirdas J. Greimas,... A todos mi agradecimiento, por permitirme pensar con ellos o en su contra,... por permitirme pensar al fin y al cabo.

También a aquellos con los que la relación personal ha sido posible: a mis compañeros del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona, y en especial a su Director, Alejandro Sanvisens, que me ha permitido explorar lo que me interesaba sin dejar de animarme.

Muchas de las cuestiones aquí planteadas solo pueden entenderse contra el fondo de la obra de Basil Bernstein -incluso algunas que no están explícitamente formuladas así-. Algunos desarrollos, en especial partes del capítulo 3, son un intento por clarificar, desarrollar y "superar" su trabajo. Para él mi más sincero agradecimiento y admiración.

Finalmente, quisiera dedicar este trabajo a las dos personas que más de cerca lo han vivido: Mercedes y Ana.

TEORIA DE LA EDUCACION Y DE LA SOCIALIZACION

Introducción General

CAPITULO 1. EDUCACION Y SOCIALIZACION. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. =====

1.1. Socialización y educación. Planteamiento del problema.

- El problema de la definición.
- Orígenes de los estudios sobre socialización.
- Grandes influencias en el estudio de la socialización.
- Corrientes actuales.

1.2. Las concepciones de la educación como reproducción: las lecturas sociológicas.

- Teorías sociológicas de la educación.
- La educación como reproducción cultural: la obra de B. Bernstein.
 - La estructura del código.
 - El modelo general: la transmisión cultural.

1.3. Notas.

- [1] Concepciones de la socialización.
- [2] Bibliografía comentada sobre socialización.
- [3] Bibliografía sobre la teoría de B. Bernstein.
- [4] Educación y reproducción: notas sociológicas.

CAPITULO 2. HACIA UNA TEORIA DE LA EDUCACION Y DE LA SOCIALIZACION. =====

2.1. Algunos requisitos de una teoría de la educación y de la socialización.

- Introducción.
- El componente descriptivo de una teoría de la educación.
- El aspecto interaccional y el componente explicativo.

2.2. La concepción global de la teoría: 'sincronía' y 'diacronía'.

- El componente descriptivo.

2.3. Notas. Sobre la distinción entre 'descripción y explicación'.

CAPITULO 3. CONSTRUCCION DE UNA TEORIA (i): ESTUDIO DIACRONICO. =====

3.1. El proceso de socialización. Un modelo abstracto. La Máquina Educativa/Socializante.

- La Máquina Educativa/Socializante.
- El Estado final del proceso educativo: cuestiones previas

3.2. El estado final del proceso socializante. La lectura de una clasificación abstracta.

- El Estado final del proceso socializante: una propuesta.
- El nivel II.
- El nivel III.
- Categorías, lenguaje.

3.3. Reglas de cognición y reglas de acción.

- Introducción y esquema.
- La noción de 'regla'.
- La naturaleza semántica de las reglas.
- RA y RC: un ejemplo: las RC temporales.

3.4. Notas.

- [1] Sobre la relación de esta teoría con la teoría de Bernstein.
- [2] Sobre el carácter 'evolutivo' de la máquina educativa.
- [3] Nota sobre la terminología.
- [4] La clasificación de Bateson.

CAPITULO 4. CONSTRUCCION DE UNA TEORIA (ii): ESTUDIO SINCRONICO.

4.1. Las prácticas educativas y sus clasificaciones.

4.2. Un modelo de rasgos.

- La clasificación de las prácticas educativas.
- Los rasgos que fundamentan la clasificación.

4.3. Los límites del modelo de rasgos.

4.4. La clasificación de las prácticas educativas en el interior de una teoría de la socialización.

4.5. Notas. Sobre el concepto de clasificación.

APENDICES.

APENDICE 1: Teorías de la morfogénesis.

APENDICE 2: La educación como sistema. Educación y reproducción.

APENDICE 3: Semiótica de la comunicación educativa.

APENDICE 4: Comunicación y escuela.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

INTRODUCCION GENERAL.

=====

El objetivo del presente trabajo es plantear algunos de los principios para construir una teoría de la educación y de la socialización. Como se verá a lo largo del texto, no se pretende tanto formular la mencionada teoría cuanto situarla en el interior de una problemática. Esta problemática es, grosso modo, lo que a veces se ha denominado con una expresión impropia pero muy gráfica 'la construcción humana del hombre'.

Mas que intentar presentar el resto del trabajo -que esperamos que se presente por sí mismo- nos ocuparemos aquí de algunas cuestiones relativas a su forma. En primer lugar parece necesario señalar las múltiples referencias teóricas que enmarcan este intento: la teoría de la transmisión cultural de Basil Bernstein, el conjunto de la reflexión de Gregory Bateson y, en general, de algunos pensadores 'sistémicos' como von Foerster, Varela, etc., la teoría semiótica de A.J.Greimas, son los puntos nodales de la elaboración aquí presentada. Como es obvio no todos ellos son perfectamente coordinables entre sí, y mucho menos instrumentalizándolos de cara a una teoría de la socialización (sólo Bernstein se ha ocupado explícitamente de ella), y por lo tanto la labor realizada ha consistido en un auténtico bricolage teórico. Ello quizás conlleva que el resultado final esté claramente desnivelado y que sea difícil leerlo -por el

simple hecho de exigir varias fuentes teóricas distintas-, pero creemos que la reelaboración efectuada ha sido constante y que una línea continua une todos los aspectos tratados y todas las referencias teóricas utilizadas.

Esta aparente dificultad se nos ha mostrado como algo necesario: los discursos teóricos en el campo pedagógico adolecen habitualmente de un lastre 'humanista' (en el peor sentido del término) que les ha impedido desconectar la teorización sobre su objeto de la implicación ideológica con determinados aspectos del mismo. Quizás no sea posible una desimplicación total en ninguna ciencia, pero lo cierto es que las posiciones personales, los puntos de vista, suelen conducir a imposibilitar completamente la construcción de una auténtica teoría. En el campo pedagógico, por absurdo que parezca, todavía es necesario recurrir a las máximas de Durkheim o de Levi-Strauss y plantearse estudiar la educación como una 'cosa' o como si se tratase de una sociedad de 'hormigas'.

Nuestro trabajo se pretende, pues, descriptivo. Incluso el formato de la teoría de la educación que propondremos en el capítulo 2 otorgará al componente descriptivo de la misma el lugar central. Pero es evidente que resultaría ingenuo suponer, a estas alturas del siglo, que existe algo así como la descripción perfecta o, cuanto menos, la descripción aséptica; no pretendemos caer en simplezas

semejantes -aunque no estaría demás revisar cuidadosamente el trabajo de un buen número de pensadores sistémicos que se han planteado la cuestión con un sesgo diferente-, por más que nuestra forma de expresarnos sea, a veces, prisionera de muchos sobreentendidos: 'descripción' es ante todo un artificio, una especie de nudo gordiano al que volver una y otra vez, y seguir volviendo siempre : incluso cuando ya se considera que la descripción ha terminado. Es, si se quiere, una actitud intelectual, o, mejor, una meta-actitud: la certeza de que cualquier intento por 'cerrar' una descripción exige, inmediatamente, recomenzar de nuevo la misma descripción, situándose en otro punto de vista, cambiando ligeramente las pertinencias, descubriendo en el objeto (esto es, en el sistema) una y mil facetas nuevas o relegadas hasta entonces a la penumbra.

Por otra parte, hablar de 'descripción' evoca necesariamente contextos de investigación tradicionales en las denominadas ciencias 'naturales' y ciencias 'físicas': baste quizás citar dos obras tan diferentes como las de Thom (1972) y Maturana & Varela (1973, Varela 1979) para comprenderlo: ambos autores hacen de la descripción uno de los puntos centrales de sus trabajos. No solo una gran influencia marca nuestra utilización del término (tan desigual en rigor, por otra parte, con las mentadas), sino probablemente también el deseo de mostrar y de demostrar hasta qué punto los discursos pedagógicos dan por sentado y obvio lo que constituye -lo que

debería constituir- el núcleo de su reflexión: todo lo que se esconde en el termino 'educación'. Por tanto, 'descripción' tiene en este trabajo una acepción doble, dos desiderata: necesidades metodológicas, trabajo empírico, meticulosidad del modelo y de sus condiciones de observación, etc, pero también trabajo arqueológico, búsqueda de lo obvio, 'especulación' teórica.

Hablar de descripción tiene además un carácter 'modesto' en la actual vorágine de teorías, paradigmas y programas de investigación que aparecen y desaparecen sin haber engendrado, en la mayoría de los casos, reflexión mayor que la contenida en algún ensayo seminal. Además, y por finalizar esta larga justificación, siendo un termino basal en el enfoque sistémico no presupone casi nada: no ocurre así con otros que podrían haberlo sustituido, como, por ejemplo, complejidad (término favorito de E. Morin), opuesto inmediatamente a 'simplicidad'.

Hablar, pues, de descripción de la 'educación' como pre-requisito para construir una teoría, una reflexión sistemática. Y hacerlo hasta cierto punto a contrario, sin intentar retomar los temas y las formas clásicos de la Pedagogía o de las diferentes aproximaciones al proceso de socialización: creemos que en su mayoría constituyen un auténtico obstáculo epistemológico para un posible enfoque científico de la educación y de la socialización.

En segundo lugar, hemos pretendido sintetizar en este trabajo la mayor parte de nuestras preocupaciones por un tema que nos parece a la vez complejo y fascinante. El origen remoto de esta elaboración se encuentra en un artículo nuestro de 1975 : Comunicación y escuela, [que hemos incluido como apéndice, por ser inhallable], y en el que se encuentran ya las marcas de toda la elaboración posterior. Más recientemente, algunas partes de este trabajo han sido expuestas en público: el Apéndice 3 Semiótica de la comunicación educativa es una conferencia impartida en la Universidad del País Vasco en Enero de 1983; en Junio del mismo año, la primera parte del capítulo 2, Algunos requisitos para una teoría de la educación fue presentada en el "II Congreso de Teoría de la Educación", Salamanca; finalmente, un esquema de la argumentación ofrecida en el capítulo 3 se presentó en Octubre de 1984 en el marco del "Second International Meeting on Sociocybernetics", en Madrid. Ninguna de estas partes ha sido publicada con anterioridad y, desde luego, han sido reelaboradas cobrando solo ahora auténtico sentido, por mas que ya lo tuvieran para su autor en cada uno de estos momentos.

Otras partes de esta reflexión, continuada ininterrumpidamente en los ultimos cinco años, no se ven reflejadas. El motivo es muy simple: o bien su grado de elaboración es todavía muy bajo y es necesario afinarlas más,

o bien no hay forma, de momento, de integrarlas coherentemente con el esbozo de teoría aquí delineado.

CAPITULO 1

Educacion y socializacion.

Planteamiento del problema.

CAPÍTULO 1.
EDUCACION Y SOCIALIZACION.
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.
=====

1.1. Socialización y educación. Planteamiento del problema.

- El problema de la definición.
- Orígenes de los estudios sobre socialización.
- Grandes influencias en el estudio de la socialización.
- Corrientes actuales.

1.2. Las concepciones de la educación como reproducción: las lecturas sociológicas.

- Teorías sociológicas de la educación.
- La educación como reproducción cultural: la obra de B. Bernstein.
 - La estructura del código.
 - El modelo general: la transmisión cultural.

1.3. Notas.

- [1] Concepciones de la socialización.
- [2] Bibliografía comentada sobre socialización.
- [3] Bibliografía sobre la teoría de B. Bernstein.
- [4] Educación y reproducción: notas sociológicas.

1.1. Socialización y educación. Planteamiento del problema.

- El problema de la definición.
- Orígenes de los estudios sobre socialización.
- Grandes influencias en el estudio de la socialización.
- Corrientes actuales.

A. EL PROBLEMA DE LA DEFINICION.

=====

Los estudios sobre socialización son difíciles de definir: habría que pensar en ellos más como una problemática de límites imprecisos que como el resultado del 'cierre categorial' de una supuesta ciencia de la socialización. Así, Clausen (1968 a), en el texto quizás mas importante sobre este tipo de estudios dice explícitamente:

"most often socialisation designates a general area of interest, not a sharply definable process."

E incluso cuando intenta caracterizar positivamente el contenido de esta area:

"Viewed generically, the process of socialisation includes the patterning of social learning transmitted through child care and training, the acquisition of language and selfhood, the learning of social roles and of moral norms. To a large degree, childhood socialisation is the social orientation of the child and his enculturation, first within the small social world of family and neighborhood and then in relation to the larger society and culture."

Esta cita de Clausen -que es en esos momentos el encargado de publicar el conjunto de las principales aportaciones del Committee on Socialisation and Social Structure, perteneciente al Social Science Research Council, en la década de los años sesenta-, es suficientemente ilustrativa como para pensar que lo que el término 'socialización' recubre no es sino la práctica totalidad de la psicología evolutiva y de grandes partes de la sociología en su mutua intersección, añadiendo además aspectos estrictamente educativos. Se trata, por tanto, de una macro-área de investigación, una especie de saco sin fondo en el que, al menos aparentemente, pueden incluirse casi cualquier tipo de estudios con la única condición de que verse sobre aspectos 'sociales' de cualquier etapa de la vida humana. En este sentido amplio del término es evidente que todo el conjunto de los estudios pedagógicos y educativos no forman sino una parte -importante aunque pequeña- de la totalidad de los intereses de los estudios sobre socialización.

Esta visión tan amplia de la socialización solo es comparable con otras visiones también muy amplias de la pedagogía. Aquellas, precisamente, que piensan el proceso educativo más allá de los límites de la infancia y adolescencia, alargándolo al resto del periplo vital y que lo hacen, además, contemplando aspectos 'educativos' en cualquier tipo de relación interhumana, sea o no de ámbito escolar. Esto

es de aquellas versiones que conciben a la pedagogía como interesada en lo que se ha venido a denominar educación informal (mas adelante, capítulo 4., señalaremos de qué se trata y de las dificultades que hay para poder definir adecuadamente este término y su concepto asociado), y, simultáneamente, alargando o ampliando la relación educativa a cualquier momento de la vida humana (la denominada educación para el ocio, para el tiempo libre, la educación en/de la tercera edad, la educación de la pareja y del matrimonio, etc.). Más allá del problema nominal que efectivamente aparece (¿por qué denominar 'educación' a este tipo de prácticas?), los defensores de estas perspectivas van en contra de una cierta tradición pedagógica, por lo que la demostración de la importancia de su perspectiva resta todavía por hacer. —más allá de los motivos socio-profesionales que cualquier grupo o corporación pueda intentar imponer en un determinado momento, por motivos bien diferentes a los estrictamente teóricos—.

Por tanto, pues, 'educación' y 'socialización' son términos que esconden conceptos demasiado amplios como para remitir a un único significado y ser así coordinables en cualquier tipo de geometría conceptual. Para tal fin, para poder hablar de las relaciones entre ambos términos o/y entre los diferentes campos de estudio a ellos asociados, es necesario delimitar previamente el sentido con el que van a

ser empleados. Empezaremos indicando someramente algunos elementos históricos que nos permitan situar el problema.

B. ORIGENES DE LOS ESTUDIOS SOBRE SOCIALIZACION.

=====

Aunque los orígenes más recientes de los estudios sobre socialización se remonten sólo a finales de los años treinta, cuando se publica un número monográfico del American Journal of Sociology, con dos artículos que utilizan el término ya en su sentido actual, y es el mismo año en que Dollard et al. publican su importante e influyente Frustration and Agression, lo cierto es que el clima moderno para estudiar la socialización proviene de finales del siglo XIX. Si bien es verdad que se trata de unos orígenes arbitrarios, puesto que en cualquier tema de tanta generalidad como éste los primeros estudios pueden hacerse remontar mucho más en el tiempo, casi tanto como se desee, pero no tanto como para no exponer claramente que cuando nos referimos a los orígenes recientes de los estudios sobre socialización lo hacemos pensando en aquellas reflexiones que se han llevado a cabo con un decidido espíritu metódico y con criterios cercanos a los que son utilizados por las ciencias sociales: coherencia en el planteamiento, (esto es, que no existan contradicciones), que

se apoyen en una teoría, que sean empíricos, etc. Por ejemplo Danzinger(1971) sitúa a finales de los años treinta los orígenes a los que nos estamos refiriendo, sin hacer mención de prácticamente nada de lo sucedido anteriormente, a no ser como antecedentes e influencias, lo cual nos parece a todas luces exagerado, pues, por ejemplo y entre otras muchas cosas, ignora los trabajos realizados por Margaret Mead a finales de la década anterior e inicios de la que él escoge como inicial, así como de otros muchos investigadores en etnología y antropología. Por otra parte, los estudios sobre socialización se encuentran muy ligados, tanto en sus orígenes como en su historia, al desarrollo de la sociología y psicología norteamericanas, olvidándose los muy importantes puntos de vista producidos en Europa por la psicología infantil (Piaget y Wallon, especialmente), así como por la sociología (por ejemplo, Durkheim).

De hecho, el termino socialización -que es un neologismo de las primeras décadas del siglo XIX, al menos en lengua inglesa- aparece por primera vez en un trabajo de G.Simmel hacia principios de la ultima década del XIX (si bien en el interior de la concepción teorica de Simmel). Quizás el primero en utilizarlo en un sentido lejanamente similar al actual sea Giddings en su Theory of Socialization, de 1897, aunque no se puede asimilarlo a los usos mas recientes (Clausen 1968 a, para el uso que hace Giddings).

Los avatares que sufre el concepto son mas bien escasos en los años subsiguientes, ya que no se encuentra todavía lo suficientemente bien definido como para poder apreciar cambios de importancia en cuanto a su utilización. Quizás su uso por parte de E.Burgess cuando publica su The Function of Socialization in Social Evolution, en 1916, incida ya de forma mucho más clara que hasta entonces en ese sentido primario que la mayor parte de los autores conceden al término: la participación del individuo en la vida afectiva y social del grupo en el que se socializa, compartir sus normas de conducta y sus sistemas de creencias y representaciones. Así es como parece creerlo Clausen (1968 a, p.23) cuando cita este pasaje de la tesis doctoral de Burgess:

"From the standpoint of the group, we may define it as the psychic articulation of the individual into the collective activities. From the standpoint of the person, socialization is the participation of the individual in the spirit and purpose, knowledge and methode, decision and action of the group."

Esta cita de Burgess enfatiza los aspectos de participación por parte del individuo en el grupo y, a fortiori, en la sociedad en la que este se haya inscrito (sin entrar aquí en las posibles incongruencias que pueden existir

entre diferentes grupos o/y subculturas y el resto de la sociedad, esto es, del aparato jurídico y policial que es controlado por otros grupos sociales.

Otro aspecto de la socialización que suele ser invocado habitualmente (Malrieu, 1973, es quizás quien más ha insistido en ello), es el complementario del anterior: lo que supone para el individuo la aceptación de un largo espectro de normas y leyes sociales que debe aceptar para integrarse plenamente en el grupo y, en general, en la sociedad. Ambos aspectos del proceso de socialización se suelen considerar inseparables y son, hasta cierto punto, las dos caras de la misma moneda. El propio Malrieu (1973), en su largo trabajo, resume desde una óptica más filosófica los principios que han orientado los estudios sobre socialización en este siglo. En su terminología, la socialización conlleva dos procesos inseparables: la aculturación (o mejor, la endoculturación) y la personalización (también García Hoz, desde posiciones más cercanas a la pedagogía tradicional, ha mantenido una diferenciación muy parecida, si bien formulada menos operativamente y con menos matices que Malrieu; de hecho, García Hoz ha contribuido históricamente a concebir la socialización como una de las caras del proceso educativo -'completada' por la personalización-, en lugar del uso habitual, creando una cierta confusión al asimilar 'socialización' sólo a los aspectos de endoculturación).

Ambos términos nos indican las dos grandes polarizaciones entre las que ha oscilado el discurso teórico de la socialización: por una parte, la concepción 'sobresocializada' del hombre, que proviene y enfatiza los conceptos de adecuación a las instituciones, los sistemas de reglas y de normas jurídicas que el individuo debe seguir, etc. Se trata, en definitiva, del influjo de los estudios de la antropología cultural de los años treinta muy especialmente. Pero también del auge y esplendor de la sociología de este siglo: la influencia de Durkheim y posteriormente del funcionalismo norteamericano ha dejado una gran impronta sobre la propia concepción del proceso de integración en la sociedad por parte del niño. Malrieu ha señalado muy justamente que se trata aquí de una concepción de la socialización como adaptación a las instituciones. Pero, por otra parte y simultáneamente, la socialización ha sido concebida como una apertura a los demás, como un proceso de personalización (Malrieu, 1973, pp. 17-46). Esta sería la concepción dominante en determinados enfoques psicológicos, o, mejor, psicólogos pre-científicos, muy cercanos a las relecturas de Scheler (con todo el innegable interés que poseen, pero con el total descuido metodológico con el que suelen hacerse), a determinados enfoques que se denominan 'psicologías humanísticas', etc. También, que duda cabe, la personalización habría sido planteada con otros términos desde

terrenos más firmes, más cercanos a la psicología experimental y social.

Nosotros pensamos que ambas ideas tienen su justificación y que, efectivamente, el proceso de socialización tiene un resultado, al menos, doble. Pero que es difícil intentar conjugar ambos aspectos, ambas caras de la misma moneda.

C. GRANDES INFLUENCIAS EN LOS ESTUDIOS SOBRE SOCIALIZACION.

Las relaciones entre los propios términos 'socialización' y 'educación', así como entre las teorías que a ellos van asociadas, son difíciles de plantear por la misma polisemia que caracteriza a ambos. "Educación" no sólo conlleva tras de sí la tan mentada doble etimología, cuanto y sobre todo la multitud de acepciones que hoy en día se le dan. Pues no se trata sólo de desentrañar tal etimología, ni incluso de buscar sus orígenes de uso en la lengua castellana (Lerena, 1983), o de pensar continuamente los orígenes más recientes de las concepciones sobre educación -las que provienen de Rousseau-, tareas todas ellas interesantes y necesarias, cuanto, si se nos permite un cambio de óptica,

intentar explicitar una teoría de la educación que se vea por tanto comprometida con, al menos, una concepción propia sobre lo que es educativo y lo que no lo es. Lo contrario se sitúa en posiciones críticas, muy desveladores en ocasiones pero incapaces de apuntalar una sola idea....a veces por el temor a ser criticado.

Con 'socialización' es incluso peor, pues se utiliza el término como un gran cajón de sastre en el que todo cabe. Sirva un ejemplo: en las compilaciones mas importantes dedicadas al tema (Goslin 1968, Clausen 1968, Brim 1968, Danzinger 1971, Dreitzel 1972, Mayer 1970, Richards 1974, Mussen 1983, etc.) no hay apenas dos trabajos (del centenar largo que las componen) que se planteen mínimamente construir una teoría de la socialización. De hecho, el uso habitual de 'socialización' parece ya lo suficientemente descriptivo y adecuado como para darlo por bueno, si se matiza con la distinción entre socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann 1967, entre otros).

Vamos a revisar a grandes rasgos los orígenes y las principales problemáticas de los estudios sobre socialización, pues creemos que -a diferencia de los estudios pedagógicos y educativos- se trata aquí de una tarea poco y mal conocida, a la que pensamos aportar unas gotas de sistematización.

Los orígenes más recientes de los estudios sobre socialización (esto es, el momento en que el término se empieza a utilizar con un sentido inequívocamente actual) se remontan tan solo, como ya dijimos, a finales de la década de los años 30 del presente siglo y el mayor auge de estos estudios -para luego decrecer vertiginosamente- se produce en torno a los años 50 y sobre todo 60. Danzinger ha señalado, quizás exagerando un poco, que en principio el término 'socialización' era utilizado como un sustituto del de 'educación', término este último asociado con tradiciones intelectuales no experimentales y más bien metafísicas. Los estudios sobre socialización surgieron, pues, cuando algunos sectores de la psicología norteamericana se dedicaron a estudiar la educación desde la perspectiva empírica y experimental que era tradición en su disciplina. Sin embargo, y siempre siguiendo a Danzinger, las influencias que convergieron sobre estos orígenes modernos son mas amplias que las exclusivamente psicológicas. Las tres grandes influencias que pueden señalarse sobre los estudios de socialización son (Danzinger, 1970): (i) el conductismo y la teoría del aprendizaje asociada; (ii) la sociología positivista y la teoría del rol; (iii) el psicoanálisis y las lecturas norteamericanas de Freud.

Para Danzinger, cada una de estas influencias ha sesgado característicamente los estudios sobre socialización,

haciendo que la investigación discurriese por unos derroteros determinados y no por otros. Así, por ejemplo, la teoría del aprendizaje habría conllevado una visión de la socialización en la que el niño es ante todo un receptor de influencias externas y, consiguientemente, un ser pasivo. La investigación que se diseñaba, en consecuencia, no permitía que se tomase en cuenta la capacidad del niño para seleccionar o, en general, para actuar activamente sobre los estímulos recibidos. También la teoría del aprendizaje y la concepción conductista intentaron explicar la socialización en término 'no-humanos', esto es, en términos puramente técnicos y que no daban cuenta de que el entorno socializante es un entorno humano; a pesar de que las reformulaciones de la teoría del aprendizaje social conllevan ya la necesidad de introducir modelos humanos -para el denominado 'aprendizaje por imitación'-, paliando así este primer defecto de las teorías, lo cierto es que todavía el análisis proveniente del conductismo no ha superado estos límites iniciales de su propia concepción filosófica en la que se fundamenta (el empirismo filosófico).

La sociología positivista también habría inculcado sus particulares sesgos en la investigación sobre socialización. Así, la propia concepción del sistema de roles sociales, que se coloca como la base y, a veces, la totalidad de la concepción sobre la personalidad. Esa ecuación, como dice Danzinger, entre cultura y personalidad, que lleva

directamente a una 'concepción sobresocializada del hombre', según la famosa expresión de D.Wrong, en la que la socialización, el estar socializado, se equipara con la conformidad ante las pautas y las metas que impone la sociedad. Este es uno de los permanentes riesgos de cualquier planteamiento sociológico contemporáneo sobre la socialización: la herencia del funcionalismo es tan importante en sociología que resulta difícil encontrar ensayos críticos que desimpliquen con claridad la cuestión de la socialización, de la conformidad, estabilidad, etc. (esta cuestión, dicho sea de paso, se nos planteará bajo otra forma cuando intentemos elaborar una visión más teórica del proceso de socialización, en los capítulos 3 y 4 de este trabajo).

También la perspectiva sociológica se ha destacado por sesgar el enfoque acudiendo a una identificación de la socialización en sentido amplio con el desarrollo de la personalidad en cualquiera de sus aspectos. Esto ha imposibilitado preguntas demasiado afinadas sobre cómo o porqué determinados aspectos o rasgos de personalidad no se habían desarrollado como era de esperar.

Finalmente, Danzinger señala el sesgo introducido por las ideas de Freud. Es importante señalar que las ideas de Freud han sido tergiversadas en varias ocasiones históricas, o, cuanto menos, leídas de manera parcial. Así, los estudios

sobre cómo los niños son cuidados, las prácticas de aprendizaje temprano, la inculcación de hábitos alimenticios y de limpieza, etc, etc, todo este tipo de estudios, y otros más, se han hecho como si estuvieran directamente basados en cuestiones psicoanalíticamente fundamentales. Una aplicación ligeramente más compleja de las ideas de Freud es la realizada años después (justo en el umbral en el que surgen los estudios sobre socialización, y en ocasiones por los mismos autores), con el intento de definir operacionalmente 'variables' tales como 'rechazo', 'hostilidad', 'permisividad', etc. Dollard y Miller, Sears, Bandura y otros muchos psicólogos norteamericanos son bien conocidos por haber intentado una confirmación empírica de los postulados psicoanalíticos. Así surgió toda una corriente que intentaba poner en correlación la teoría del aprendizaje con el psicoanálisis mediante el recurso a la teoría de la 'frustración-agresión'.

Estas perspectivas utilizan la teoría psicoanalítica como si se tratase de un entramado teórico susceptible de ser desvinculado internamente, tomando préstamos de los términos más inverosímiles para posteriormente intentar correlacionarlos -despojados ya de su nudo de relaciones- con otros términos que han sido previamente sometidos al mismo tratamiento: el resultado, desde luego, no tiene ningún interés.

La influencia del psicoanálisis sobre los estudios de socialización ha sido más profunda a la vez que más general. Danzinger lo señala con razón: una gran responsabilidad en investigar las interacciones niños-padres por una parte (y no se puede olvidar que esta es una de las piedras metodológicas en los estudios que venimos comentando), y, por otra parte, un énfasis en los aspectos emocionales en detrimento de los más específicamente cognitivos, que sólo más modernamente parecen haberse colocado en un primer plano de interés.

Ahora bien, aunque las principales influencias sean las señaladas por Danzinger, no cabe duda de que otras escuelas de psicología, sociología y antropología han sido ejes de referencia indiscutibles para algunos aspectos de una cierta teoría implícita que se ha venido gestando a lo largo de este siglo sobre el proceso de socialización. No sería lo menos importante destacar, por ejemplo, los orígenes de la psicología evolutiva -y simplemente de la psicología. No nos referimos tanto a las impresionantes obras de Piaget, Vygotsky o Wallon -que por otra parte nos resultan más cercanas en el tiempo-, cuanto a los auténticos fundadores de las disciplinas y a las ideas sobre la infancia y sobre el desarrollo humano que tenían. Ciertamente esto es una tarea por realizar (al menos hasta donde nosotros conocemos), a pesar del importante trabajo de Brofenbrenner y Croll (1983), por poner un ejemplo

reciente. Pero no cabe duda de que en menos de un siglo los psicólogos han pasado de ser especuladores más o menos conscientes de lo que hacían, muy preocupados por el campo de la naciente biología científica y polemizando con él (recuérdese a Baldwin), o por la psicología transcultural y de los pueblos (Wundt), en reflexiones claramente contrastantes con su trabajo en el laboratorio, a ser en la actualidad especialistas en algún área más o menos grande, sólo conocedores de esta parcela de saber y con un enorme des-conocimiento de las problemáticas epistemológicas que se plantean en otras áreas vecinas a la suya, o en la suya propia. Es tal el conjunto de presupuestos que en la actualidad se dan por buenos, que la imagen del niño resultante puede variar en el interior del campo psicológico en muy pocos años.

D. CORRIENTES ACTUALES.

=====

El uso del termino 'socialización' ha sido criticado por los propios investigadores 'internos' a este amplio campo de estudio. Así, cuando Richards (ed, 1974) compila el importante volumen The integration of a child into a social world, señala explícitamente:

"Early in the preparation of this volume, one of the publishers' representatives suggested that the word 'socialisation' should appear in the title. This was rejected -unanimously, I think- by the contributors. In doing this we were not trying to suggest that socialisation was not a central theme of the book but that word itself had become associated with theoretical views of the topic which we did not share."

Es evidente que la perspectiva de los investigadores británicos es muy diferente a la de los norteamericanos. Si a éstos se les achaca no moverse del funcionalismo en sociología y del neoconductismo en psicología como máximas perspectivas teóricas de los estudios sobre socialización, los británicos adoptan decididamente un enfoque mucho mas 'biologista', utilizando métodos típicamente etológicos o muy cercanos a ellos (recuérdense los importantísimos trabajos de Bowlby, las críticas y reformulaciones de Ainsworth, o los muy sugerentes de Blurton Jones, o, en general, del grupo liderado por Schaeffer). Sin embargo, los propios investigadores británicos fueron ya tempranamente criticados por su orientación 'etológica' acondicional y el consiguiente olvido de los aspectos mas sociales y políticos del problema (paradigáticamente, en la propia compilación de Richards: Ingleby, 1974.).

Pero si quizás la crítica de Ingleby fue un poco apresurada, lo cierto es que los males endémicos del enfoque norteamericano habían sido ya puestos seriamente en cuestión por los investigadores europeos...y por algún autor americano: la concepción funcionalista, al señalar la concepción sobresocializada del hombre que conlleva (Wrong, 1963), y el neoconductismo al mostrar los postulados causales inherentes a las teorías del aprendizaje más clásicas: el carácter pasivo acordado al niño y la consiguiente aproximación metodológica de buscar en la interacción de los padres los factores causales de la conducta de los niños.

Las principales concepciones que en la actualidad intentan explicar el proceso de socialización derivan de la psicología (el denominado conductismo social, algunas corrientes de la psicología evolutiva), o de la sociología (el funcionalismo, la sociología del conocimiento, etc.). En casi ningún caso se trata de teorías que intencionalmente se planteen ser teorías de la socialización, sino que ejemplifican partes de sus razonamientos mediante el recurso al proceso de socialización.

Como ya dijimos, las concepciones que se reclaman estudios del mencionado proceso son tan dispares que apenas pueden ser unificadas. Si, por ejemplo, examinamos el gigantesco 'reading' de Goslin (1968) encontramos las

siguientes perspectivas bien definidas: la etológica (Palmer), la del aprendizaje social (Gewirtz , Bandura , Aronfreed), la cognitiva (Baldwin , Kohlberg), la psicoanalítica (Miller), la antropológica (LeVine), la sociológica (Inkeles), la interaccionista - simbólica (Cottrell), la ambientalista (Moore y Anderson) y la antropológico-cognitiva (Greenfield y Bruner). Quizás el libro de Goslin sea un caso extremo, pero lo cierto es que todas las perspectivas mentadas, y algunas más, han intentado históricamente afrontar la cuestión de la socialización.

Desde un punto de vista exclusivista, todas ellas han sido criticadas y sería ocioso recordar aquí un conjunto tan desmesurado de propuestas y de críticas. Por otra parte, qué duda cabe que cada propuesta tiene algo de razón en aquellos aspectos que define como propios; y por lo general ninguna de todas estas propuestas se sitúa en un plano de comparabilidad con las otras, por lo que el único criterio que nosotros podemos colocar como distintivo se refiere -en la línea de algunas propuestas epistemológicas contemporáneas- a la capacidad para generar programas de investigación a corto y medio plazo de cada una de estas teorías. Por poner un ejemplo: nosotros creemos que intentos tan meritorios como los de la sociología funcionalista norteamericana (paradigmáticamente: Parsons, 1965), han sido muy poco fructíferos en lo que atañe al estudio de la socialización y

de la educación. Incluso perspectivas como la de Inkeles (1968, 1966) son tan rápidamente omnicomprensivas y omniexplicativas que cualquier tema se agota en apenas unas pocas reflexiones. A la inversa, planteamientos como los del cognitivismo de raíz antropológica (Greenfield y Bruner 1966, Scribner y Cole 1973, 1981, etc.) puede decirse que han creado tras de sí un auténtico 'programa de investigación', todavía de resultados inciertos, desde luego, pero que ha conducido ya al replanteamiento de un buen número de cuestiones sobre el proceso de socialización.

En definitiva: que si bien es cierto que teóricamente son muchas las perspectivas que han estudiado el proceso de socialización, también lo es que muy pocas de ellas han sido capaces de generar una teoría mínimamente adecuada, y un programa de investigación a medio plazo. Ello es particularmente claro cuando se revisa el mas completo 'up to date' sobre el tema (Mussen, ed, 1983, vol.IV), en el que destaca la ausencia total de trabajos teóricos y la consiguiente exclusividad de estudios 'temáticos' o de contenidos de la socialización. Otra prueba, si se quiere a contrario, es la descripción efectuada por Quintana (1984) de las teorías de la socialización: son tan abundantes que puede dudarse de que efectivamente sean teorías de la socialización, a no ser que se aplique un criterio excesivamente generoso y que se sitúen en plano de igualdad lo que son simples

orientaciones metodológicas, con concepciones del mundo claramente filosóficas y con auténticas teorías científicas (situar, por ejemplo, la teoría del aprendizaje social al lado de posiciones filosóficas como las de Scheler).

En cuanto a los contenidos, a los temas de los que se han ocupado los estudios de socialización, también son de lo más heterogéneo. Veamos un listado que no se pretende exhaustivo:

- a.- el sistema familiar, padres-hijo.
- b.- influencias extrafamiliares en la personalidad.
- c.- formación de la personalidad en la familia.
- d.- clase social y socialización.
- e.- estudios transculturales.
- f.- estudios históricos.
- g.- adquisición de roles sexuales.
- h.- desarrollo moral.
- i.- el apego (attachment) como lazo primario de socialización.
- j.- socialización animal y humana.
- k.- socialización después de la infancia.
- l.- socialización y periplo vital (life span): la socialización en las diferentes etapas de la vida.
- m.- contenidos de la socialización: adquisición del lenguaje, estilo cognitivo, competencia interpersonal, etc.

n.- socializaciones 'especiales': instituciones disciplinarias, niños ciegos, sordos y disminuídos. Minorías étnicas, etc.

Como se ve, la variedad es extraordinaria (en 1.3.2. ofrecemos una bibliografía mínima sobre la mayor parte de estos temas y de las principales fuentes bibliográficas para este estudio), y, como ya apuntábamos en 1.1., esta concepción 'amplia' de la socialización disuelve los estudios sobre socialización en un amplio conjunto de disciplinas.

Aunque pueda parecer exagerado, creemos que no hay más orientaciones teóricas que las señaladas hasta este momento (quizás con la excepción de la etnometodología, a la que aludimos en las notas), y que las aproximaciones existentes al estudio de la socialización se mueven en el espacio que forman: la psicología evolutiva (y especialmente la psicología genética), la sociología funcionalista, marxista y del conocimiento, la etología humana, y la psicología social y cognitiva. Este espacio es, desde luego, tan amplio como se desee, y en él se inscriben -acentuando más una orientación que otra, o tornándola exclusiva- todas las aproximaciones empíricas que ni tan siquiera intentan justificarse teóricamente.

1.2. Las concepciones de la educacion como reproduccion: las lecturas sociologicas.

Teorias sociologicas de la educacion.

La educacion como reproduccion cultural: la obra de B.Bernstein.

- La estructura del codigo.
- El modelo general: la transmision cultural.

TEORIAS SOCIOLOGICAS DE LA EDUCACION.

Vamos a dedicar este capítulo a comentar las concepciones sociológicas sobre la educación y la socialización. Como más adelante se verá, nuestra propia exposición debe mucho a estas teorías y es, en cierto modo, un esfuerzo por superar/complementar el marco exclusivamente sociológico en el que se mueven.

La sociología, desde Durkheim, ha dedicado una gran parte de sus reflexiones al fenómeno educativo. Primariamente social, la educación ha sido objeto de reflexión para investigadores de la talla del propio Durkheim, de Dewey, Veblen, o Mannheim, y, desde luego, se le ha prestado también una atención cuidada por parte de los pensadores marxistas. Quizás han sido estos últimos los que han planteado la problemática que a nosotros nos interesa y que creemos particularmente fructífera: la conexión de la educación con el sistema de estratificación social y más concretamente con las clases sociales, así como la concepción global del sistema educativo en el interior de los mecanismos de producción/reproducción social.

Siendo imposible revisar, siquiera someramente, el conjunto de aportaciones a tan amplia problemática, nos limitaremos a exponer la teoría que creemos mas completa y

compleja, la de Basil Bernstein, intentando además señalar sus conexiones y diferencias más importantes con las ideas de otros sociólogos (en especial, Bourdieu, y Bowles & Gintis; en las notas de este capítulo se encontrarán abundantes comentarios y bibliografía sobre la cuestión) .

LA EDUCACION COMO REPRODUCCION CULTURAL:

LA OBRA DE BASIL BERNSTEIN.

Situar adecuadamente el trabajo de Bernstein es una tarea compleja por varias razones: (a) por las dos etapas de reflexión que caracterizan el conjunto de sus escritos y las dificultades para coordinarlas; (b) por la evolución que sufren algunos de los conceptos a lo largo de más de 25 años; (c) por la falta de definición clara de algunos de los conceptos fundamentales; (d) por la propia dificultad del tratamiento conceptual llevado a cabo por Bernstein, y (e) por las conexiones políticas e ideológicas que algunas de sus ideas han conllevado. Sin pretender poder sobrepasar todas estas dificultades en una presentación breve como la presente, intentaremos al menos hacernos eco de ellas y discutir sus

aportaciones tal y como él mismo las piensa, a diferencia de los pocos trabajos introductorios en nuestro idioma que le han hecho poca justicia (a excepcion, aunque no completa, de Alonso Hinojal, 1980).

Muy esquemáticamente se puede decir que hay dos etapas relativamente bien diferenciadas en la obra de Bernstein: la primera, que se inicia en 1958 y que se caracteriza por un interés casi exclusivo en investigar el habla de los niños en función de su clase social, y que podríamos denominar globalmente como de sociología del lenguaje; y la segunda, más difícil de delimitar en sus inicios -pero, que como muy tarde, se puede situar en 1971- y que extiende la reflexión a una teoría sociológica de la educación. Ambas etapas, que se corresponden grosso modo con los volúmenes 1 y 3 respectivamente de su gran obra Class, Codes and Control, están unidas por una indagación cada vez más afinada del concepto de código y por las sucesivas reformulaciones que se le dan. Esto es, el lenguaje, y más específicamente el código -en la concepción que Bernstein tiene de este concepto- son el nexo de unión entre todas las partes de su obra.

Vamos a dividir esta presentación en tres áreas: la propiamente lingüística, la referida a la familia y la referida a la escuela. En las tres veremos cómo la constante

es su común inteligibilidad a partir de la estructura de clases de nuestra sociedad. Finalmente intentaremos poner todas juntas para obtener un modelo de transmisión cultural.

LA ESTRUCTURA DEL CODIGO.

El propio Bernstein ha esquematizado en tres fases o etapas sus principales puntos de vista sobre la noción de código.

Inicialmente Bernstein pensó los códigos como un conjunto de características poco unidas entre sí. Distinguía el denominado lenguaje público (que luego se convertiría en el código restringido) y el lenguaje formal (que luego denominaría código ampliado). Cada uno de ellos se caracterizaba por una serie de características o rasgos que Bernstein creía haber observado en el habla de los niños de una u otra clase social. Estos rasgos o características son:

a) Código restringido.

1. Gramaticalmente breve, simple, frases inacabadas, construcción sintáctica pobre, y con utilización verbal predominante de la voz activa.
2. Utilización simple y repetitiva de las conjunciones (pues, entonces y porque).
3. Uso frecuente de órdenes y preguntas cortas.

4. Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios.
5. Poca utilización de pronombres impersonales como sujetos.
6. Propositiones ('statements') formuladas como preguntas implícitas, que buscan una 'empatía circular' ("es natural, no?", "no lo hubiera creído", etc.).
7. Confundir entre razones y conclusiones.
8. Se encuentra habitualmente una selección individual de un grupo de frases idiomáticas (giros verbales, frases hechas, etc.).
9. El simbolismo utilizado es de bajo orden de generalidad.
10. La apreciación personal está implícita en la estructura de la frase, por lo que es un lenguaje de significados implícitos.

b) Código ampliado.

1. La sintaxis y el orden gramatical son adecuados y regulan lo que se dice.
2. Las modificaciones lógicas y el énfasis están mediatizados por una construcción gramaticalmente compleja de frases, especialmente por la utilización de conjunciones y cláusulas de relativo.
3. Uso frecuente de proposiciones que indican relaciones lógicas y de proposiciones que indican contigüidad espacial y temporal.
4. Uso frecuente de pronombres impersonales.
5. Selección discriminada de adjetivos y adverbios.
6. La apreciación personal es explícita, tanto en la estructura como en la relación entre frases.
7. El simbolismo expresivo, condicionado por la forma lingüística, distribuye soporte afectivo antes que significado lógico a lo que se dice.
8. Utilización del lenguaje apuntando a las posibilidades inherentes a una conceptualización conceptual jerárquica para organizar la experiencia.

Tradicionalmente, gran parte de las críticas dirigidas a la concepción de Bernstein se limitan a considerar esta primera concepción de los códigos. Así, Siguan (1979) en un trabajo que describe con detalle los intentos para validar empíricamente las teorías de Bernstein, se centra exclusivamente en esta caracterización de los códigos, ¡que es veinte años anterior!

Una segunda caracterización insiste más en los aspectos sintácticos del habla que en un agregado de rasgos.

Finalmente, a partir de las numerosas críticas que su posición había recibido, Bernstein cambia hasta pensar los códigos en términos exclusivamente semánticos. Esto es, las características que inicialmente habían recibido una atención sólo superficial pasan a convertirse en centrales para su teoría. Así, las distinciones/oposiciones entre 'universalismo' vs 'particularismo', 'abstracto' vs 'concreto', etc, que ya se encontraban en la primera caracterización ofrecida, son de alguna manera asumidas al tomar como principal criterio diferenciador entre ambos códigos la noción de 'dependencia' vs 'independencia' de contexto.

Esta concepción de los códigos, como ligados directamente a las variantes verbales, ha sufrido también una

evolución a lo largo de la última década, llegando a plantear una definición de la noción de 'código' como la siguiente (Bernstein, 1981, p.328): " A code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates: a) relevant meanings, b) forms of their realization, c) evoking contexts."

Como se ve, el cambio es quizás más importante que todos los anteriores pues se llega a identificar el código como un mecanismo generativo no sólo de mensajes sino también de conductas -en tanto que formas de realización de los significados relevantes-. Esta definición de los códigos en general puede reescribirse, como hace el propio Bernstein, cuando se intentan analizar códigos más particulares o específicos : así, "evoking contexts will be rewritten as specialized interactional practices. Relevant meanings will be rewritten as orientations to meanings. Forms of realization will be rewritten as textual productions." (Bernstein, 1981, p. 329). Volveremos sobre esta cuestión.

LAS AGENCIAS: FAMILIA Y ESCUELA.

Familia y escuela reciben un tratamiento complejo y hasta cierto punto complementario. Ello es así porque Bernstein concibe que la agencia primaria de socialización es la familia, y que la escuela actúa re-socializando o

re-contextualizando la experiencia que el niño trae ya cuando entra en ella. El argumento es bien conocido pues ha sido explotado, con matices, tanto por Baudelot y Establet como por Bourdieu y Passeron, y consiste en postular que tanto las pautas de conducta que se transmiten en la escuela como el lenguaje que en ella se utiliza es el de las clases medias. Esto es, el niño viviría diferencialmente la escuela según si ésta utilizase o no el mismo tipo de código en el que el ha sido socializado previamente. De esta desigualdad estructural surgen la mayor parte de los problemas que luego son reificados como cuestiones de aptitudes, o de inteligencia.

Pero si bien este es el esquema del argumento, Bernstein ha dedicado gran parte de sus esfuerzos a profundizar y clasificar los diferentes tipos de familia y de escuela, así como las conexiones que se establecen entre ambas (las diferencias entre familia 'personal' y 'posicional', así como el estudio de las formas y funciones que adopta el lenguaje en su interior), mediante la distinción entre orden 'instrumental' y orden 'expresivo', y el consiguiente cálculo familiar de medios/fines (para los detalles, Bernstein, 1966).

En cuanto a las escuelas, la caracterización mediante la dicotomía orden instrumental / orden expresivo fue rápidamente desplazada por una investigación sobre la naturaleza del curriculum y los factores organizativos a él

asociados. La distinción entre curriculum 'integrado' y curriculum 'compilado' o 'apilado', y los consiguientes tipos de escuelas, es la primera versión de lo que más adelante se transformará en la distinción entre formas de clasificación y de enmarque (Bernstein, 1971), que a su vez darán lugar a la descripción de dos tipos ideales de prácticas educativas: las pedagogías visibles y las invisibles (Bernstein, 1977).

EL MODELO GENERAL: LA TRANSMISION CULTURAL.

Este rápido 'aide-memoire' de los principales conceptos bernsteinianos y del orden en que fueron surgiendo en relación a las principales áreas de investigación, ha dejado intencionadamente fuera algunas de las ideas principales. Pues son de alguna manera los basamentos de toda la concepción de Bernstein.

Para empezar, la idea de clase social. Bernstein parte de un concepto de clase social (y no, por tanto, de un modelo 'aséptico' de estratificación social) cercano a las posiciones marxistas. De hecho todos sus trabajos empíricos se basan en la distinción entre clase(s) media(s) y clase obrera, poseyendo ambas -en la versión final de su teoría- ambos códigos, pero caracterizándose las primeras por un empleo

mayor y más habitual de código elaborado. Si al principio sólo hablaba de dos clases, posteriormente ampliará este esquemático catálogo haciendo subdivisiones, para finalmente utilizar la terminología de 'clases dominantes' vs 'clases dominadas'.

En este proceso de reformulación han aparecido muchas críticas -quizás las mas importantes- al uso que Bernstein hace del término y de ahí al conjunto de la teoría. Destaca entre todas la de Bisseret (1979) que señala las valoraciones implícitas a favor del código ampliado que recorren los trabajos de Bernstein y cómo está preso de una ideología 'substancialista': las diferencias esenciales entre las clases que antes se situaban del lado de las aptitudes ahora están del lado del lenguaje. Bisseret señala además el origen histórico (y de clase) de algunas formas sintácticas que en la actualidad se consideran la máxima expresión de la racionalidad lingüística, prototípicas del código elaborado.

También Sinha (1977) y, en general, todos los autores que parten de posiciones estrictamente marxistas han criticado la utilización que Bernstein hace del concepto de clase social. Simplificando un poco puede decirse que al adoptar un punto de vista cercano a la estratificación por el empleo y el nivel de estudios -que son como se sabe las formas más usuales dentro de la sociología no marxista de 'simplificar' el

concepto de clase social para poder utilizarlo operativamente se pierde el potencial tanto crítico como explicativo del concepto. Aunque esta crítica es cierta (y creemos que más importante que la de señalar la necesidad de distinguir un número de clases mayor), tampoco puede pensarse radicalmente, pues los autores que piensan la cuestión educativa en términos exclusivos de clase social no obtienen de ello la riqueza y matices de análisis que aparecen en la obra de Bernstein.

Esto es, autores como Bowles y Gintis (1975) o Baudelot y Establet (1977) que han llevado a cabo trabajos más ortodoxos desde posiciones marxistas caen a nuestro juicio en simplificaciones groseras -como el denominado 'principio de correspondencia'-, que por otra parte ya han sido criticados ...incluso por ellos mismos, o que han conducido a reelaboraciones muy importantes de la teoría originalmente propuesta (Bowles y Gintis, 1984).

Sin embargo, las críticas de Bissneret y Sinha -entre otros- a la concepción de las clases sociales que Bernstein tiene no puede obviarse. Pues un autor que intenta replantearse los problemas epistemológicos del trabajo experimental en sociología, como es en parte su caso, acude a una concepción de las clases excesivamente 'tradicional' y cercana a los sociólogos empiristas norteamericanos. También es verdad que Bernstein parece pensar la cuestión de las

clases sociales más como algo 'ya dado' en su teoría que como algo que deba también construirse; en este sentido, lo cierto es que Bernstein ha propuesto considerar la emergencia de una 'nueva clase media' a lo largo del presente siglo, bien diferenciada en cuanto a sus concepciones educativas, caracterizada por el amplio proceso de tercerización observable en todos los países occidentales y en cierta manera responsable del control simbólico más que del ejercicio del poder derivado de la posesión de los medios de producción (Bernstein, 1977, 1981). Por tanto, se puede afirmar que: por una parte la concepción clásica (si acaso se puede hablar todavía así, y efectivamente existe en Marx y en el pensamiento marxista una sola concepción del concepto de clase social) no es utilizada y, la definición de 'clase social' se realiza mediante el recurso a la profesión y estudios; pero por otra parte Bernstein intenta re-definir las funciones de las clases sociales en las sociedades actuales, acudiendo a la dicotomía poder económico/control simbólico.

No sería justo abandonar esta cuestión si no planteásemos la principal aportación de Bernstein en este punto. Nos referimos a su utilización, un tanto personal, de los conceptos de 'solidaridad orgánica' y 'solidaridad mecánica' de Durkheim. Pues la necesidad teórica de dar cuenta del proceso de transmisión y no sólo del nivel estructural, le ha exigido caracterizar microanalíticamente las agencias de transmisión/reproducción. Bernstein ha acudido

aquí -esto es, en el caso de la familia- a una curiosa interrelación de las formas organizativas y de los efectos que se derivan sobre el grupo y los individuos (según tenga lugar la solidaridad mecánica o la orgánica), con las formas de interacción que son posibles y las construcciones de personalidad que de ello se derivan (tomando el impulso de G.H.Mead y acudiendo para ello a la teoría de roles). Por tanto, la clase social se caracteriza, en la familia, por el tipo de solidaridad y de relaciones que genera, y el sistema de roles asociado. Es aquí cuando la crítica a la escasa distinción entre las clases cobra sentido, y cuando una revisión cuidadosa de los trabajos empíricos de Henderson y del propio Bernstein podría mostrar hasta qué punto sus previsiones han sido exactas.

=====

La forma final que ha adoptado la teoría de Bernstein, hasta el momento presente, es un intento de hacer entrar esta gran complejidad de conceptos y de niveles de análisis en un modelo general del proceso de transmisión / adquisición. Aunque el detalle del modelo nos llevaría una gran cantidad de tiempo, parece posible señalar esquemáticamente las grandes líneas de desarrollo.

Recordemos la definición de código : " A code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates: a) relevant meanings, b) forms of their realization, c) evoking contexts." Recordemos también como se 'operativizan' estos tres componentes: a) --> orientaciones hacia el/un significado; b) --> producciones textuales; c) --> prácticas interaccionales especializadas.

El 'código' funciona en el interior de la teoría de Bernstein como un concepto mediador entre diferentes niveles o partes que deben ser puestos en relación. Estas partes son: determinadas prácticas, formas de interacción familiar o grupal, que se dan en virtud de la diferencia de clases y de los principios de solidaridad mecánica u orgánica; pero también se trata de 'contextos evocadores', esto es, de situaciones definidas socialmente y en las que se hallan rasgos que 'evocan' para el sujeto un determinado tipo de práctica -sea verbal o conductual- en relación a ese contexto. Esta evocación, suponemos, que tiene un sentido cercano a los contextos de aprendizaje (de los que más adelante hablaremos, en 3.1. y 3.2.).

La tripartición del código tiende mas bien a integrar la caracterización semántica del mismo y la forma en que se manifiesta en función del contexto. Por ejemplo, un niño puede captar o no que un determinado contexto esta socialmente definido como de "examen", aunque aparentemente revista la

forma de "entrevista"; según su percepción del contexto adoptará un tipo u otro de interacción (lo enmarcará débil o fuertemente) y producirá un tipo de conducta u otra, que tendrá una determinada orientación al significado (dependiente o independiente del contexto): esto se ve, paradigmáticamente, en el trabajo de Holland (1979). La forma interrelacionada de adquisición de estos tres subcomponentes, con los distinguos necesarios, esta expuesta en toda su complejidad en Bernstein (1971).

1.3. Notas.

[1] Concepciones de la socializacion.

[2] Bibliografia comentada sobre socializacion.

[3] Bibliografia sobre la teoria de B.Bernstein.

[4] Educacion y reproduccion: notas sociologicas.

1.3.1. CONCEPCIONES DE LA SOCIALIZACION.

Existe una concepción habitual sobre la socialización, que es la que hemos delineado antes brevemente, y que ha sido fuertemente contestada por algunos autores. Ya nos referimos a tal contestación, implícitamente, al mencionar el trabajo de Wrong (1961). Pero otros autores, como Speier (1976) muy especialmente, han llevado a cabo una crítica explícita desde los presupuestos etnometodológicos. Speier señala que los estudios sobre socialización pecan de un adultocentrismo evidente, que se autoconfirma metodológicamente, y que consiste dicho rápidamente en adoptar consciente o tácitamente las siguientes cinco convenciones ideológicas:

- "1. Children are adults in the making.
2. Children get socialized or 'made' into adults mainly by adults who teach culture, i.e. 'norms', 'values', 'roles', 'behaviour systems', etc.
3. Children progressively develop into competent social members.

4. Children's development can be either successful as they grow up through stages of life or it can be deviant anywhere along the way.

5. Children are defective social participants by virtue of precompetence or incompetence at behaving appropriately." (Speier, 1976, p. 98.)

Es evidente que Speier realiza una crítica de los fundamentos de la mayor parte de las aproximaciones al mundo infantil, y especialmente de los estudios de socialización llevados a cabo -según él- por sociólogos y antropólogos. Frente a ello, la alternativa de considerar que existe una auténtica 'cultura infantil' y que las interacciones adulto - niño pueden, y deben, ser consideradas como culturas en contacto, es ciertamente atractiva por la reivindicación implícita que conlleva. Los propios análisis de Speier muestran hasta que punto esto puede ser corroborado por las investigaciones empíricas.

Quizás conviniese discutir esta cuestión con detalle, pues es evidente que la crítica apunta a la raíz -y este trabajo comparte algunos puntos de vista criticados-. La falta de espacio nos obliga a ser un poco esquemáticos, pero no se puede obviar lo que creemos una confusión del máximo calibre en la propuesta de Speier: en realidad las cinco convenciones ideológicas criticadas, y con razón, se basan en la

extrapolación que se ha hecho de los principios de la psicología evolutiva; todas ellas se apoyan en la idea de cambio entre el 'estado' infantil y el 'estado' adulto. Si bien es verdad que se trata de una diferencia fenomenológicamente observable, la interpretación y la valoración que se hace de ella es completamente ideológica: se alzaprima el estado adulto como 'superación' del estado infantil (procediéndose así a una equiparación de amplia raigambre en el pensamiento moderno: niño = primitivo), y éste sólo es valorizado, sólo existe como pre-condición, como fase previa del adulto. La crítica de Speier se desliza del reconocimiento de esta valoración ideológica hacia los fundamentos evolutivos en los que se apoya, y creemos que simplemente no es legítimo hacer tal derivación. Por más que las ideas 'evolucionistas' hayan sido fuertemente criticadas en sociología (por la primera gran generación de sociólogos, como muy bien ha mostrado Giner, 1973), y por más que se demuestre continuamente cómo se 'infiltran' en discursos aparentemente neutrales, lo cierto es que la perspectiva evolutiva -considerada globalmente, como un 'paradigma' epistemológico de las ciencias sociales- no puede considerarse, como tal, como un simple presupuesto o convención ideológica, por más que la mayor parte de prácticas 'científicas' que de ella se han derivado puedan ser sometidas a tal tipo de lectura. Si el paradigma evolutivo -que no evolucionista- ha sido y es el dominante en los estudios de

socialización, su crítica debe hacerse sectorialmente, esto es, en cada parcela específica de la socialización, viendo entonces en cuáles es más un obstáculo que una plataforma (por ejemplo, creemos que es inevitable en todos aquellos aspectos de la socialización ligados directamente -aunque no única o mecánicamente- a la maduración), y no globalmente mediante una descalificación o inversión de la totalidad del enfoque. Para hacer esto último debe acotarse previamente y con mucho cuidado el terreno sobre el que se va a hacer, aunque sólo sea con el fin, como dice el proverbio, de no tirar al niño con el agua.

Si la posición etnometodológica tiene para nosotros importancia, se debe al tipo de críticas y replanteamientos que suele llevar aparejada y que difícilmente se encuentran fuera de ella. Sin embargo, no la vamos a tomar en consideración en este trabajo; los penetrantes análisis de Schultz, Garfinkel o Sacks en las estructuras del mundo de la vida abren una vía completamente nueva y cuya exploración sería objeto de una elaboración muy diferente, pues exigiría una crítica previa de la posición del propio investigador en tanto que adulto y sus ideas, y metodologías, preconcebidas. Para nosotros, tomar en consideración la crítica etnometodológica supone aceptar el punto de vista 'emic' -en la terminología de Pike- en lo que hace a los estudios sobre socialización; no tanto porque identifiquemos biunívocamente

ambas aproximaciones, cuanto porque consideramos que la 'reducción' psicologista que operan los etnometodólogos al intentar situarse del lado del niño es congruente con una determinada posición emic: la del sujeto que se socializa a la vez que es socializado.

La bibliografía al respecto es muy amplia. Además del artículo de Speier, los trabajos clásicos de Schultz, o los de Berger y Luckmann (1967) que aunque sin ser completamente 'etnometodológicos' son también de gran interés. MacKay (1973) representa un intento, muy limitado, de sistematización. También los 'readings' de la Open University School and Society y The Process of Schooling contienen trabajos sobre el tema, de gran influencia en la denominada 'Nueva Sociología de la Educación', por ejemplo en Keddie (1970) publicado en el libro clave de esta corriente: Young (ed, 1971).

SOCIALIZACION Y PSICOANALISIS.

La descripción final del proceso de socialización (que desarrollaremos en el capítulo 3) aplicada al sujeto humano, en tanto que 'soporte' del propio proceso de socialización, introduce la cuestión general de qué modelo de sujeto está implícito en la teoría. La mayoría de los enfoques tradicionales en pedagogía adoptan decididamente un modelo de

'hombre integrado' o/y de 'hombre global', esto es un modelo cristiano aunque con lenguaje laico. Las teorías de la personalidad o/y del aprendizaje que se toman como referencia hacen lo mismo.

Hay dos cuestiones diferentes que son separables: se trata, por una parte del 'paradigma' sociológico funcionalista del hombre integrado en su sistema social [la variante marxista de la reproducción repite lo mismo en algunos casos: Bowles y Gintis]. Se enfrentan aquí los términos de 'integrado' versus 'desviado', etc. En este nivel polémico, es fácil demostrar la interrelación sistémica de todos los conceptos que se manejan y como muy probablemente la cuestión se resuelve mediante la teoría de tipos (sin necesidad de plantear los problemas de cualquier análisis estrictamente funcionalista).

Otra cuestión muy diferente es la que se refiere a la 'estructura mental' del sujeto. Aquí se parte de que la personalidad, objetivo y fin del proceso de socialización en las teorías clásicas, es algo internamente coherente, organizado, que forma una 'totalidad'. Como es notorio, esto no es así: o bien se adopta la solución de plantearlo como un ideal, como una meta conseguible en algunos casos y en otros no (éxitos y fracasos respectivamente de la socialización), aunque siempre re-aprendibles; o bien se plantea más radicalmente que se trata de una ilusión y que el modelo de

personalidad o/y de estructura mental debe ser necesariamente otro.

Esta ultima posición es la representada por algunas corrientes de psicoanálisis. No todas, desde luego, pues la suerte que la teoría de Freud sufrió en el mundo anglosajón condujo a determinados mestizajes específicos de la cultura norteamericana, que llegaron a entender el psicoanálisis como una teoría de la personalidad más, partiendo de una peculiar lectura de la segunda tópic freudiana. El yo, o su parte mas consciente, el 'self', ocupaban el lugar central de una personalidad que se autorregulaba frente a los impulsos asociales del ello. Esta simplificación y deformación de la teoría psicoanalítica obtuvo un gran éxito en la sociedad americana, pues no cuestionaba absolutamente nada: simplemente devolvía a la sociedad moderna su lugar psicopatógeno (K. Horney et al.), recomendando por tanto una menor presión psíquica sobre sus miembros, a la vez que convertía a la cura psicoanalítica en el lugar privilegiado de readaptación social.[En Estados Unidos, durante décadas, solo N.Brown -un profesor de literatura- y H.Marcuse -un filósofo especializado en Hegel- produjeron textos verdaderamente importantes y disidentes de la ortodoxia imperante]. En Europa, Melanie Klein dominó el panorama de la clínica y de la teoría psicoanalítica también durante décadas. Aunque su obra es de una importancia fuera de cualquier duda, lo cierto es que desembocó en la concepción de las relaciones de objeto que ha

sido frecuentemente leída como una distinción relativa a la normalidad del sujeto [entre nosotros, Castilla del Pino]. Por otra parte, la lectura que hizo Lacan, desde principios de los años 50, de la teoría de Freud supuso un nuevo enfoque radicalmente opuesto a los mentados, incluyendo la crítica explícita de nociones como las de 'personalidad' (en una polémica famosa con D.Lagache), la de curación, la de sujeto, etc (Lacan, 1966).

Lo cierto es que solo la posición lacaniana plantea verdaderamente opciones radicales en relación a las teorías psicológicas y sociológicas clásicas de la socialización, así como a las concepciones cognitivas. La idea misma de que el sujeto es siempre un sujeto 'escindido' por el lenguaje, de que la 'construcción' del sujeto no es solo un asunto interaccional sino que interviene también una tercera instancia ('el Otro') [frente a posiciones como las de Guntrip, o, en general, las derivadas del denominado interaccionismo simbólico: G.H.Mead (1934), Berger y Luckmann (1967), etc.]

TEORIAS DE LA EDUCACION.

Otra de las cuestiones con la que nos encontramos se refiere a la práctica inexistencia de auténticas teorías de la

educación (y en especial conectadas con la problemática de la socialización). Si bien es cierto que hay multitud de ensayos teóricos sobre la educación, más o menos articulados, más o menos construyendo 'pedagogías', no creemos que sea posible encontrar una teoría global, explícita y con intenciones amplias que merezca el nombre de tal. Algunos trabajos importantes como el de Moore, o el de Nassif, o la reciente compilación dirigida por Sanvisens (comp., 1984) oscilan entre proponer criterios epistemológicos pero sin dotarlos de contenido, o bien en proponer articulaciones concretas pero sin ningún tipo de reflexión epistemológica o metodológica.

En nuestro país, un claro síntoma de esta situación se ha materializado en el interés epistemológico que ha sacudido el campo de la teoría de la educación, y del que ha quedado constancia en varios libros (Varios, 1983; Castillejo et al. 1982; Escolano (comp, 1978), etc.), frutos de reuniones entre pedagogos. Plenos de propuestas interesantes, en especial las de Castillejo y las de Garcia Carrasco, no han desembocado en ninguna teoría general, en ningún intento de articulación sistemática -quizás con la excepción parcial de los dos mentados-, por lo que no se puede hablar de que exista ninguna teoría de la educación en sentido estricto. Nos es imposible realizar aquí un análisis detallado tanto de las 'teorías' al uso como de las razones de su manifiesta incapacidad para ser auténticas teorías (esta laguna puede colmarse gracias al trabajo de Puig (1983), en el que se ha

intentado caracterizar la evolución histórica de la reflexión pedagógica y del impacto que el nuevo paradigma sistémico puede llegar a provocar en el campo conceptual de la pedagogía).

Sin embargo, el criterio mas sobresaliente de estas teorías pedagógicas es que han sido históricamente incapaces de generar investigación empírica alguna. Baste, por el contrario, pensar en las obras de Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner, etc., o bien en las de Durkheim, Bourdieu, Bernstein, Willis, etc., todas ellas, equivocadas o no, están respaldadas por multitud de trabajos empíricos, sea en el campo más psicológico o en el mas sociológico. Y en muchos de estos autores se encuentra una teoría de la educación, más o menos explícita.

1.3.2. BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE SOCIALIZACION

Sin pretender ser exhaustivos (en rigor es imposible, dada la definicion 'amplia' de socialización), intentaremos

ordenar minimamente la dispersa bibliografía existente sobre los procesos de socialización.

[a] Introducciones.

=====

Quizás la presentación efectuada por Dazinger (1971) siga siendo la mejor por su brevedad y claridad. Una más amplia, aunque bastante menos sistemática -desde un punto de vista metodológico-, es la de Malrieu (1973). Una discusión general de los aspectos de socialización desde una perspectiva sociológica, cercana al funcionalismo, es la de Quintana (1984), aunque tampoco hace hincapié en los aspectos metodológicos.

[b] Compilaciones.

=====

La mayor parte de los artículos importantes están reunidos en 'readings' que son de consulta obligada. Junto al más amplio y mas importante, el de Goslin (ed, 1969), merecen destacarse: el de Clausen (ed, 1968) que es sin duda el de orientación sociológica más definida, y que representa muchos de los puntos dominantes en el estudio de la socialización en los Estados Unidos durante varias décadas, así como el de Dreitzel (1973) en el que predomina más otros enfoques: etnometodológico, ecológico, radicales, etc.; el de Mayer (ed,

1970), así como el de Mead y Wolfenstein (eds, 1955), principales fuentes de datos antropológicos, además de las clásicas monografías funcionalistas de los años veinte y treinta. Los 'readings' hechos exclusivamente desde puntos de vista psicológicos o psicológico-sociales son, globalmente, más escasos: el más completo, desde la óptica norteamericana, es el reciente de Mussen (ed, 1983), pero hay otros como el de Richards (ed, 1975) que nos parecen metodológicamente mucho más sugerentes; el de Danzinger (ed, 1971) es quizás más ecléctico, mezclándose en él artículos de primera importancia (como los de Bernstein, o el de Bell) con otros muy secundarios. El texto de Brim y Wheeler (1968), aunque no puede considerarse un reading -sólo son dos largos artículos-, tampoco es un libro al uso y conjuntamente con el de Lugo y Hershey (1974) es una de las principales fuentes de trabajos sobre socialización a lo largo del periplo vital (también podrían incluirse, cómo no, los volúmenes editados sobre la 'life-span psychology', si bien empezaríamos ya a utilizar un sentido muy amplio de 'socialización').

Los siguientes artículos son posiblemente los más representativos de los mencionados readings y, desde luego, los que más directamente nos atañen para este trabajo:

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. y Stayton, D.J. (1974)
 Baldwin, A.L. (1969), Bandura, A. (1969), Bell, R.Q. (1970)
 Bernstein, B. (1970), Blurton Jones, N.G. (1974),
 Bronfenbrenner, U. (1973), Bruner, J.S. (1974),
 Chombart De Lauwe, M.J. (1970), Clark, B.R. et al. (1973)

Cottrell, L.S. (1969), Danzinger, K. (1970), Dreitzel, H.P. (1973.), Gewirtz, J.L. (1969), Greenfield, P. M. y Bruner, J.S. (1966), Harre, R. (1974), Ingleby, D. (1974), Inkeles, A. (1969), Kagan, J. (1969), Kohlberg, L. (1969), LeVine, R.A. (1969), Maccoby, E.E. (1970), Mackay, R. (1973), Moore, O.K. y Anderson, A.R. (1969), O'Neill, J. (1973.), Palmer, F.H. (1969), Rafky, D.M. (1973.), Rheingold, H.L. (1969), Richards, P.M. (1974), Shotter, J. (1974), Weinstein, E.A. (1969), Wheeler, S. (1969).

[c] Otras fuentes.

=====

No pudiendo ofrecer una bibliografía completa, nos limitaremos a enumerar algunos de los principales libros y artículos que consideramos de interes inexcusable para una teoría explícita de la socialización.

En realidad hay muy pocos textos que se propongan esta tarea. Quizas la gran excepción sea Lorenzer (1971), que lo ha hecho desde una cierta posición psicoanalítica. El trabajo de Lorenzer merecería un comentario detenido que nos es imposible de efectuar aquí, pues exigiria revisar las aportaciones psicoanalíticas a una teoría de la socialización. Creemos, por otra parte, que Freud mismo hizo una profunda crítica de determinadas posiciones pedagogicas (como muy bien ha señalado Millot, 1979), aunque no de la pedagogía. El punto crítico de estas posiciones -y quizás en esto Lorenzer no parece tener ideas muy claras- es la concepción de sujeto que defienden, por oposición a las teorías mas 'psicológicas' dominantes.

Desde luego, los trabajos de Bernstein (1971, 1977) y de sus colaboradores (Adlam, Henderson, Holland, Brandis, etc.) ya citados. También los de Lundgren (1971, 1977,) y el grupo sueco de investigadores, más tempranamente preocupados por conectar los ámbitos de la reproducción y de la producción.

1.3.3. BIBLIOGRAFIA SOBRE LA TEORIA DE B. BERNSTEIN

1.3.3.A. Esta nota intenta solo suplir la información bibliográfica ausente del texto.

Entre los múltiples lugares que 'introducen' la teoría de Bernstein, quizás los más adecuados sean: MacDonald (1977), Alonso Hinojal (1980)

En castellano existen algunas presentaciones parciales de la teoría: Siguan (1979), Miras (1984), Rondal (1979), Stubbs (1975), Marcellesi y Gardin (1972) y la mencionada de Alonso Hinojal. Ninguna cubre la totalidad de la teoría, centrándose todas en la primera etapa de la reflexión, la mas sociolingüística. Por otra parte, alguna de ellas como

la de Siguan son especialmente sesgadas en las críticas -teniendo en cuenta que se centran sólo en trabajos de Bernstein anteriores a 1965- y por tanto muy parciales en su valoración global.

Las críticas que generó la teoría se encuentran desperdigadas en multitud de lugares. Desde la más inicial y conocida, la de Labov (1968) a la que ya contestó el propio Bernstein, a muchas otras como las de Bissieret (1979), Lawton (1968), Sinha (1977), etc.

El trabajo experimental realizado por el propio grupo londinense puede consultarse principalmente en Bernstein (comp., 1972), Lawton (1968), Adlam (1977), Henderson (1971), Brandis y Bernstein (1975), Holland (1979), etc. El trabajo de E. Pedro Ribeiro (1981), más centrado en la órbita de Lundgren, es también de gran importancia entre los intentos llevados a cabo en este sentido. Nosotros mismos hemos tenido ocasión de realizar una investigación réplica de la de J.Holland (1979), si bien con una muestra mucho mayor (Rodríguez Illera, 1985).

1.3.3.B. Algunos de los principales problemas que surgen en la última fase de la teoría de Bernstein se refieren casi exclusivamente a las nociones de clasificación y enmarque.

Estas nociones merecen una discusión a parte del texto principal.

Se trata como es sabido de dos nociones bastante formales, que pueden ser utilizadas y aplicadas al análisis de fenómenos no solo educativos. Su parentesco con las introducidas por Mary Douglas, la gran antropóloga británica, bajo el nombre de grupo y rejilla (o cuadrícula: grid) han sido señaladas por ambos autores (Douglas, 1970, 1977?, 1982; Bernstein, 1971, 1977). Thompson (1981?, 1982) ha intentado un análisis formal de ambos pares de conceptos -en especial de los introducidos por Douglas y de la concepción del curriculum de Bernstein- intentándolos subsumir por medio de una modelización catastrofista, si bien posee algunos límites que ya hemos señalado anteriormente (Rodríguez Illera, 1982). En cualquier caso, los conceptos de clasificación y enmarque han ocupado durante toda la década de los setenta un lugar central en la teorización de Bernstein, que sólo con el modelo expuesto en Codes, modalities and the process of cultural reproduction pasan a quedar completamente clarificados en su relación al conjunto de la teoría.

1.3.4. EDUCACION Y REPRODUCCION: NOTAS SOCIOLOGICAS.

Aunque en el texto sólo hayamos concedido una atención detallada al trabajo de Basil Bernstein, lo cierto es que también otros autores han llevado a cabo reflexiones tan influyentes como la suya, desde el campo propiamente sociológico. Explicitar mínimamente estas otras teorías sería algo verdaderamente complejo, pues se trata en algún caso de obras tan complejas, o más, que las del propio Bernstein. Sólo vamos a presentar algunas ideas generales, con una bibliografía comentada, de otras teorías sociológicas de la educación que se inscriben en la corriente que podríamos denominar 'reproductiva', esto es, que contemplan al sistema educativo como un subsistema del sistema social con la función de ayudar en la reproducción o mantenimiento de las estructuras de éste.

Por otra parte, y aunque esta corriente haya sido y sea quizás la más fructífera de las distintas sociologías de la educación, lo cierto es que ha recibido críticas importantes que han hecho variar algunos de sus supuestos, o, al menos, modificarlos formalmente.

Los principales autores y obras que de alguna manera representan esta corriente, con todos los matices que podamos hacer, son:

- * Pierre Bourdieu y J.C.Passeron (1970).
- * C.Baudelot y R. Establet (1970)
- * Lundgren (1983)
- * S. Bowles y H. Gintis (1975, 1984)
- * P.Willis (1977)
- * Sociólogos norteamericanos (M.Apple (ed, 1982) , H.Giroux (1983), etc.)

Todos estos autores mantienen perspectivas a veces enfrentadas entre sí y su adscripción a un mismo campo teórico sólo puede hacerse si se habla de sociología de la educación, pues incluso no son nada uniformes al pensar la cuestión de la producción y reproducción social. Arnot y Whitty (1982), Gordon (1984), Harker (1984), Sánchez de Horcajo (1979), entre otros, constituyen buenas presentaciones críticas del trabajo de estos autores.

Quizás el caso más conocido entre nosotros sea el de Bourdieu. Su teoría educativa y su sociología de la cultura han sido quizás las más influyentes de todas las producciones sociológicas que han tratado sobre la educación (conjuntamente con la de Bernstein), y también las de muchos de sus colaboradores (por ejemplo, Passeron, 1984; Boltanski 1971). Las críticas dirigidas en contra de la obra de Bourdieu [más bien en contra de La Reproducción, pues el conjunto de su obra no ha sido sometido a crítica desde el campo pedagógico], se basan mayoritariamente en que el artefacto allí construido es

capaz de explicar la reproducción social pero no el cambio social. Ciertamente es una crítica importante, aunque creemos que errada: la misma idea de cambio es la que no se encuentra definida por estos críticos (ni tampoco en Bourdieu, que nosotros sepamos, aunque en Bourdieu 1970, 1979, hay elementos para ello), por lo que resulta difícil precisar mínimamente a qué se refieren cuando insisten en que la educación es un tipo de práctica promotora del cambio social. Si la idea de cambio se jerarquiza mediante tipos lógicos como propusiera Bateson (1964/71), y como nosotros mismos hemos hecho en este trabajo y también anteriormente, (Rodríguez Illera 1981), entonces lo que resulta es que lo que a un determinado nivel puede leerse como reproducción e inmutabilidad, a otro nivel es transformación y cambio. No pretendemos, desde luego, resolver en unas breves líneas esta cuestión, pero sí apuntar que la lectura 'social' de la Máquina Educativa estaría directamente concernida con ello [en este trabajo nos ha preocupado más su lectura 'psicológica', en cuanto tomábamos como base el modelo de Bernstein que es, no lo olvidemos, un modelo centrado en los procesos de transmisión cultural].

CAPITULO 2.

Requisitos de una teoria de la
educacion y de la socializacion.

CAPITULO 2.

HACIA UNA TEORIA DE LA EDUCACION Y DE LA SOCIALIZACION.

2.1. Algunos requisitos de una teoría de la educación y de la socialización.

2.2. La concepción global de la teoría: 'sincronía' y 'diacronía'.

2.3. Notas.

[1] Sobre la distinción entre 'descripción y explicación'.

2.1. Algunos requisitos de una teoría de la educación y de la socialización.

- Introducción.
- El componente descriptivo de una teoría de la educación.
- El aspecto interaccional y el componente explicativo.

1. Introducción.

Intentaremos exponer, lo mas sintéticamente posible, algunos de los criterios epistemológicos que guían nuestra indagación sobre los conceptos de /educación/ y de /socialización/, y, por tanto, el sentido general de nuestro trabajo contradistinguiéndolo de la mayor parte de las aproximaciones anteriores que hemos comentado en el capítulo 1.

Pues examinar el término /educación/ (o /socialización/), sin decidir previamente si se trata de noción o de concepto -por utilizar la terminología althusseriana-, equivale en alguna medida a formular una teoría sobre el mismo. En el peor de los casos se tratará de una teoría implícita y, por lo general, ingenua, pero teoría al fin y al cabo. Dejando de lado los aspectos etimológicos e históricos, y situándonos exclusivamente en una perspectiva sincrónica (como artificio metodológico, desde luego), el examen del término sólo podrá hacerse mediante el filtrado previo que le imponen las teorías existentes. La tarea, pues, consiste en marcar diferencias que produzcan sentido.

Esquemmatizando mucho, y dejando de lado cuestiones importantes que aparecerán sin duda al hilo de los intereses

por los que aquí nos decantemos, la indagación sobre /educación/ y la teoría que sobre tal término vamos a intentar bosquejar exige unos requisitos mínimos: (1) un componente descriptivo, o de constitución-construcción del objeto u objetos de la teoría. (2) un componente explicativo que dé cuenta de las determinaciones a las que tal objeto está sometido.

Se requieren varias precisiones; (a) al no tratarse de un trabajo de corte gnoseológico, los distinguos pertinentes entre axiomas, teoremas, etc., pueden ser obviados. (b) el componente descriptivo, como luego veremos, maneja una gran cantidad de términos, niveles, relaciones, etc., no tratando propiamente con un objeto. El objetivo de este componente es articular en un único modelo todos estos elementos más sus interacciones -aun siendo un objetivo claramente utópico para este momento histórico, su formulación es deseable sin prejuzgar el elevado grado de generalidad al que tenga que ser construido. (c) el componente explicativo figura también como desideratum de toda teoría. No trataremos de sus requisitos en este trabajo, que se pretende exclusivamente exploratorio, aunque realicemos algunas observaciones sobre el mismo.

2. El componente descriptivo de una teoría de la educación.

Vamos a distinguir dos partes en el componente descriptivo. Por un lado lo que denominaremos definición, entendiendo por tal el procedimiento de identificación/aislamiento en categorías de aquello que denominaremos en adelante educación (reservando /educación/ para referirnos a las concepciones sobre educación que acotan a su modo la referencia del término), y que no es una definición en el sentido usual.

La otra parte que completa el componente descriptivo es el aspecto interaccional. Tomando como base los elementos ya definidos, tendríamos que dar cuenta no sólo de su ordenación sintagmática o secuencial, sino también y sobre todo de las interrelaciones que mantienen con todo aquello excluido de la definición pero pertinente en su relación con los elementos educativos. Este aspecto interaccional sería el que plantearía problemas en relación al componente explicativo de la teoría por haber solapamiento entre ambos.

Vamos a comentar el aspecto definicional del componente descriptivo. En realidad, la definición no es, a su vez, sino una parte del conjunto de operaciones necesarias para aislar/identificar categorías. La otra parte, que es

funcionalmente dependiente de esta primera, o, mejor, adyuvante, la denominamos restrictiva y su misión consiste, precisamente, en ayudar a que la definición sea posible. La totalidad formada por la definición más el conjunto de restricciones forma la regla de reconocimiento de lo educativo o también regla constitutiva, si seguimos la sugerencia terminológica de Searle (1967). De hecho, parece mejor la terminología searlina pues tiende a subrayar el carácter construído de la regla antes que su carácter procedimental -la idea de re-conocimiento presupone la existencia previo de contenido de la cognición, lo cual evidentemente no funciona en el interior de un discurso metalingüístico; solo sería aplicable, como pretenden algunos generalistas ingenuos, a la relación entre metalenguaje y lenguaje objeto, entendiendo tal relación como transparente.

El objetivo de la regla constitutiva puede formularse de forma muy simple: separar lo educativo de lo que no lo es. Este objetivo es la piedra angular de toda teoría sobre la educación, pues equivale a una explicitación de sus fundamentos. A diferencia de otras teorías y disciplinas, las concepciones pedagógicas al uso no son uniformes en sus consideraciones sobre la /educación/; este es un mal de casi todas las 'ciencias humanas', pero que en el caso que nos ocupa alcanza cotas elevadísimas. O bien se restringe la educación a lo que acontece en determinadas instituciones

sociales, como la escuela y la familia, o bien se la concibe tan ampliamente que no puede separarse de la totalidad de la experiencia social: la educación cósmica, informal, etc. En ambos casos, y en los intermedios, funcionan reglas constitutivas de lo educativo, reglas de separación, aunque suelen ser implícitamente; las dificultades que plantean son, por eso mismo, múltiples: por un lado acumulan cargas históricas no criticadas y sedimentadas por la propia dinámica de la cultura, a la vez que se apoyan en argumentos de autoridad. Por otro lado, y no menos importante en nuestra época, su incapacidad para pensar las nuevas formas que adopta la educación derivada de la evolución social y técnica.

En cualquier caso, y más allá de que su formulación resulte acertada, la regla o reglas constitutivas parece desde este momento un requisito -quizás el más importante- para cualquier teoría de la educación.

Para poder enunciar la regla constitutiva en su sentido más lato, la definición, son previas un conjunto de decisiones que enmarcan la construcción del espacio que será definido. A tales decisiones las denominamos restricciones, en virtud de que su función es restringir la totalidad de los universos discursivos, para, de esta forma, lograr que la definición sea reconocible. En efecto, si la educación se predicase de todo, aunque fuera en abstracto, se convertiría en un principio mágico; debe ser, si se nos permite la

metáfora thomista en este punto, localista. Para ello, deben parametrizarse los principales universos discursivos que son considerados, usualmente, como explicativos. Sin pretender exhaustividad, los siguientes nos parecen obligatorios: (a) biológico; (b) cultural; (c) social; (d) histórico. El tipo de pregunta que genera, o no lo hace, restricción en la definición es del siguiente formato: (a) ¿se da la educación únicamente entre seres humanos? Si es así, ¿acontece sólo entre humanos 'individualizados'? (b) ¿es reconocible la educación en diferentes culturas? (c) ¿es reconocible lo educativo en cualquier sociedad? (d) ¿se mantiene lo educativo a través de la historia?

Preguntas más afinadas permitirían ver hasta dónde sus respuestas configuran diferentes aproximaciones a la /educación/. Por ejemplo, la perspectiva dominante sobre la /educación/ en nuestro país a lo largo de las últimas décadas, y, en general, la concepción católica de la /educación/, han tendido a contestar afirmativamente a todos los interrogantes. Pero aunque mostrásemos otros ejemplos contrarios a preguntas más discriminatorias, lo que es importante —independientemente, por el momento, de las respuestas concretas que se hayan dado— es la existencia de tales parámetros que toda teoría de la educación debe tomar en cuenta, y, a ser posible, explicitar.

Se observará que puede trazarse una jerarquía de presuposiciones al hablar de educación —y que si no fuese así

volveríamos a la concepción totalista, mágica. Pero tal jerarquía no es exclusiva de ninguna teoría particular, sino que pueden derivarse varias de un mismo ordenamiento; por otra parte, las presuposiciones no son únicamente de orden teórico, sino que conviocaban órdenes más elevados: desde el metateórico hasta el metafísico. Es en este sentido en el que puede decirse que toda teoría de ciencias humanas (en rigor : todo núcleo teórico de tipo definicional) se halla contextualizada por diferentes capas. 'Contextualizada' quiere significar en este caso 'situada' en el interior de una cierta concepción del hombre y del mundo.

Sin embargo, tal jerarquía de presuposiciones es, ante todo, gnoseológica y, quizás, ontológica, pero difícilmente puede hablarse de ella en el interior de la teoría: aparecen aquí mezclados presupuestos de todo tipo, fundamentalmente bajo formas de restricciones, que no pueden ser jerarquizados internamente, debido a que por ser presupuestos remiten, por su propia naturaleza, a concepciones exteriores a la propia teoría.

En cuanto a la parte definitoria de la regla constitutiva resulta difícil cernirla directamente. En primer lugar porque depende de las restricciones adoptadas anteriormente (la anterioridad es aquí un artificio expositivo, pues la formulación de la definición conlleva ya

algunas restricciones coextensivas; pero como nuestro propósito es investigar la arquitectura de la teoría, el continente mas que los contenidos -suponiendo, desde luego, que esta abstracción se tome como propedéutica de los enfoques habituales sobre /educación/-, resulta difícil sin acudir a la formulación concreta de las restricciones intentar delimitar las relaciones que mantienen con la definición). En segundo lugar, por una doble acepción del término educación que enmarca a la vez que desdobra las posibles definiciones; nos estamos refiriendo a la consabida polémica entre la educación como proceso y la educación como resultado. Esta doble acepción, referida casi siempre al proceso y al resultado de la evolución individual, ontogenética, del sujeto que soporta educación, es difícil de recuperar como tal y remite para su comprensión teórica a los ya viejos debates de las críticas al estructuralismo; estructura y génesis, estructura e historia, diacronía y sincronía, etc. Pues más allá de recurrir al expediente de una doble terminología, que parece por otra parte necesario, entendiéndolo como otra restricción a añadir a las ya mentadas, se plantea una cuestión de considerable envergadura: la de las conexiones entre ambos polos. Sin embargo, esto no afecta directamente a nuestro objetivo actual, que se limita a la formulación de una parte de la regla constitutiva, sino que está relacionado con el componente explicativo y, secundariamente, con el aspecto interaccional del componente descriptivo (se trata, pues, de

una cuestión que afecta a ambos componentes de la teoría y en concreto a la piedra angular que los une: la concepción productiva-reproductiva de la educación; ya se ha planteado al hablar de Bernstein, y en el los próximos capítulos intentaremos abordar parte de este problema).

Separar lo educativo de lo que no lo es. Esta sintética formulación del ideal definitorio conlleva algunos implícitos que merecen destacarse. (1) Una cierta identidad entre educación y 'lo educativo', esto es, la asimilación de la adjetivación del acto -'lo educativo'- a la entidad que se investiga; dicho de otra forma, suponer que la educación sólo acontece en , o a través de , acciones concretas y que la clasificación de tales acciones como actos educativos es la realidad primordial -o quizás la única realidad- de la educación. (2) La idea de que lo educativo debe separarse, aislarse, intenta señalar el carácter construido por el observador (luego veremos hasta qué punto esto es así) de la calificación como educativo; además supone una cierta indiscriminación primaria de las acciones -algo que es común, por otra parte, al material con el que trabajan las 'ciencias humanas'- . (3) Finalmente, el carácter específico de la separación no está señalado aunque la propia formulación tienda a declararlo como binario.

Hay otra restricción adicional a las ya mencionadas y que es preferible discutirla por separado debido a su importancia. El enfoque que estamos proponiendo debe excluir una práctica hasta cierto punto habitual en otros enfoques sobre /educación/, que consiste en realizar un análisis semántico del término como principal (o único) requisito para su re-definición. A pesar de que este proceder es fecundo, y a pesar de que puede ser llevado a cabo con rigurosidad, creemos que es totalmene insuficiente tanto para proponer una teoría de la educación -inclusive si el sesgo fuese estrictamente filosófico-, como incluso para dar cuenta del componente descriptivo, o aún de la parte definitoria del mismo. Pues el análisis semántico no puede sobrepasar los límites de la significación ya dada, ya registrada en el lexema.

En este intento por separar lo educativo de lo que no lo es, una primera aproximación debería, precisamente, acotar los diferentes usos del término educación -tal y como aparece descriptivamente, desde luego. O bien, haciendo la hipótesis mas fuerte, suponer que existe un cierto isomorfismo entre los usos descriptivos del término y los niveles de análisis que deben establecerse. Estos niveles de análisis no tienen porqué ser entendidos como niveles dependientes de una ontología, o configuradores de la misma, como a veces suele ocurrir con el enfoque sistémico; esto es, no se trata necesariamente de niveles de realidad.

Estos niveles de análisis, internos a la definición, son múltiples y dependen no solo del uso lingüístico y conceptual del término educación, sino también del observador. En ellos se da la operación de identificación/aislamiento en categorías que proponíamos como fundamental del subcomponente definitorio. Vamos a proponer considerar, como hipótesis de trabajo, los siguientes: (1) nivel o 'realidad' social de la educación; (2) nivel organizativo; (3) nivel interaccional; (4) nivel biológico. Lo educativo se predica, al menos, de todos estos niveles.

Muy sintéticamente y con el fin de ejemplificar estos niveles de uso/análisis: (1) la 'realidad' social de la educación se corresponde con el concepto de sistema educativo de un país o de un Estado; esto es, con el conjunto de normas y leyes que definen la forma concreta que puede tomar la educación. (2) la 'realidad' organizativa de la educación hace referencia a lo que podríamos denominar 'espacios educativos', o también 'situaciones', 'contextos', etc. Al tener que predicar la educación de algo, por ejemplo de un proceso, se tiene forzosamente que restringir tal entidad a las condiciones reales en las que acontece; ocurre que la educación, por estar socialmente reglamentada, se da en un marco espacio-temporal definido: edificios, horarios, etc. Existen, desde luego, diferentes espacios educativos y no únicamente la escuela; la separación, ya usual, entre

educación institucional o formal y educación informal intenta dar cuenta de ello (aunque en realidad plantea tantos problemas, de orden teórico, como los que resuelve, infra capítulo 4). (3) La 'realidad' interaccional de la educación no es otra cosa que sucede en los diferentes espacios educativos. Determinar qué elementos interactúan y cómo lo hacen es la tarea de este nivel (se observará que el lenguaje que utilizamos, tanto al hablar sobre este nivel como sobre los restantes, lleva en sí mismo las marcas de operaciones restrictivas no explicitadas. Pero no puede ser de otra manera). (4) La 'realidad' biológica de la educación, aunque quizás el adjetivo deb cambiarse, se corresponde, grosso modo, con la constancia educativa; esto es, con el resultado del proceso educativo y con su mayor o menor perdurabilidad. Este planteamiento presupone, por ejemplo, que algo de lo educativo puede encarnarse en los elementos que interactúan en (3) -como consecuencia de esa misma interacción- y, por tanto, que tales elementos son entidades biológicas (aunque quizás no todos).

Las influencias recíprocas que estos niveles mantienen parecen organizarse en forma de red, aunque quizás pudiera señalarse una jerarquización (débil) de tales influencias en función de la(s) pertinencia(s) de un observador. La posible jerarquización implícita de la red, postulando su carácter parcial, se podría derivar de la no reciprocidad total de las influencias, o, inclusive, del

diferente tiempo interno de cambio en cada uno de los niveles: por ejemplo, (4) influye muy débilmente, o/y muy lentamente, en (1) y en (2), y desde luego nunca en tanto que proceso.

Como cuestión terminológica puede ser útil, aunque arbitrario, dar nombre a las unidades categoriales mayores de cada nivel de análisis. Así (4) estaría compuesto por aprendizajes, dejando ahora de lado si adjetivarlos como educativos no sería redundante. Estos aprendizajes sólo serían considerados, por la determinación que les impone su nivel de análisis/uso como resultados o productos (no debe olvidarse que estamos trabajando exclusivamente en el componente descriptivo-definitorio). En (3) habría que hablar de relaciones educativas que acontecen a través de procesos comunicativos, los que a su vez forman contextos de aprendizaje. El término que proponemos para (2) es el de prácticas educativas que se dan, o acontecen, en escenarios educativos, por mas que 'prácticas' sea una noción que es utilizada por muchos otros discursos teóricos. En cuanto a (1) parece preferible dejarlo por el momento, pues el que quizás sea más indicado estructura educativa, ha sido usado en exceso y, además, por reservar 'estructura' para otras distinciones de la teoría.

Antes de pasar al aspecto 'gramatical' de la definición, conviene ampliar un poco más el aspecto de

‘niveles’, pues se encierra en él el contenido sobre el que la regla constitutiva opera. Pues en efecto, más allá de la terminología, que puede cambiarse a voluntad se encuentra la pregunta por aquello que se analiza en cada nivel. Dicho de otra manera qué teoría o teorías generales son aquellas de las que la(s) teoría(s) de la educación sería una parte. En (1) se trata, desde luego, de una teoría sobre la sociedad/cultura; y las preguntas correlativas son del siguiente tipo: ¿por qué una sociedad debe dedicar una parte de sí a la educación?, ¿qué elementos de la cultura dominante se eligen, y por qué, para ser enseñados? etc. En (2) se trataría de una teoría de las organizaciones/instituciones, preguntándose por la especificidad de las organizaciones educativas, hasta qué punto son instituciones, etc. Paralelamente, el objeto de análisis en (3) son conductas y la pregunta fundamental (la regla constitutiva) sería: ¿qué subclases de las conductas es educativa? Por acabar, en (4) lo que se analiza no está tan claro; es una mezcla de una teoría de la memoria, de los hábitos, etc. Podríamos intentar subsumir materiales tan diversos mediante el recurso, tan habitual en nuestros días, a la cognición. Consecuentemente la pregunta -un tanto inhabitual- podría ser: ¿qué tipo de ‘cogniciones’ están educadas?, pues (4) consideraba a la educación, primariamente, como resultado -aunque, desde luego, pueda considerarlas como participantes en el proceso.

En cuanto al aspecto de la definición que podríamos denominar 'gramatical', encargado de establecer las subclases educativas en los diferentes niveles señalados, las siguientes observaciones pueden hacerse: (a) en primer lugar indagar si es posible o no considerar el carácter 'sistémico' de la totalidad de los niveles. Dicho de otra manera, si las relaciones que los niveles mantienen entre sí autorizan a considerarlos como una totalidad, o mejor como un auténtico sistema, o bien hay que separarlos cuidadosamente con el fin de mostrar sus oposiciones y desfases; esta problemática afecta tanto a los niveles de análisis como, si hiciéramos la hipótesis de correspondencia, a los niveles de realidad; (b) en el caso de que el supuesto sistémico fuese descartado, el aspecto gramatical debería excluir de su campo alguno de los niveles.

En tercer lugar, (c), la operación de aislamiento/identificación, lo que metafóricamente es la regla constitutiva, resulta, en una primera aproximación a través de los usos, biseccionada según se parta de los presupuestos ideológicos de una pedagogía visible o de una pedagogía invisible -según los conceptos de Bernstein, ya tratados en el Capítulo 1.3. En el primer caso, la operación de aislamiento/identificación se aplicaría muy fuertemente y se distinguiría con claridad entre lo educativo y lo que no lo

es; en el segundo, caracterizado por una débil clasificación y un débil enmarque, la dificultad residiría en poder pensar el campo de lo no educativo y, sobre todo, en poder definirlo en relación a los niveles.

Finalmente, (d), se plantea el mismo problema desde la teoría y no ya a través de los usos. Si la teoría opera mediante una clasificación fuerte, el resultado es separar niveles; si opera con una clasificación débil, los niveles aparecen aglomerados. No obstante, hay que partir de que la construcción de un metalenguaje, y no otra cosa es formular una teoría, conlleva una clasificación fuerte (lo que, desde luego, no implica ni el carácter 'sistémico' de su objeto, ni, desde luego, que la operación de aislamiento identificación tenga que ser binaria), al menos idealmente.

3. El aspecto interaccional y el componente explicativo.

Aunque hemos omitido, deliberadamente, llenar de contenido los diferentes subcomponentes que han ido surgiendo, no parece posible seguir mucho más adelante sin acudir a alguna concretización. Pero, en caso de hacerlo, deberíamos intentar explicitar las múltiples restricciones y decisiones

que motivan optar por un determinado enfoque sobre lo educativo; lo cual es una tarea que desborda, con mucho, nuestros propósitos ...ya que es trabajo propiamente filosófico en gran medida. Sin embargo, se puede dar una idea, muy general, del aspecto interaccional y del componente explicativo.

El aspecto interaccional, situado al mismo rango de generalidad que la regla constitutiva, debería ofrecer un modelo descriptivo de las unidades (que esta habría aislado) en su interacción. Muy especialmente de la interacción interna al campo constituido por el discurso pedagógico, dejando para el componente explicativo las determinaciones que tal interacción reviste cuando es contemplada desde la óptica del 'entorno' que el propio discurso pedagógico crea. Por desgracia, tal separación roza los límites de lo utópico, ya que la frontera entre lo educativo y lo que no lo es resulta en muchos casos ambigua.

Un punto de unión entre ambos, entre el componente explicativo y el subcomponente interaccional es el que hace a la dinámica global de lo educativo; entendiendo por 'dinámica global' la descripción o explicación del conjunto de niveles de la definición, hecha desde el punto de vista sociológico -por considerarlo el límite 'superior', a diferencia del biológico o cognitivo-, que conduce a la sub-teoría de la producción-reproducción cultural y social.

2.2.La concepción global de la teoría: 'sincronía' y 'diacronía'.

- El componente descriptivo.

LA CONCEPCION GLOBAL DE LA TEORIA: 'SINCRONIA' Y 'DIACRONIA'. DEFINICION DE LA MAQUINA EDUCATIVA.

Habiendo ya señalado algunos de los requisitos más importantes -y mínimos- que debería cumplir una teoría de la educación y de la socialización como la que aquí estamos intentando definir, vamos a intentar llenar de contenido algunos de tales requisitos. Por desgracia, nos parece imposible hacerlo con todos, pues excede con mucho nuestras posibilidades, si bien procuraremos dar cuenta de los más básicos.

EL COMPONENTE DESCRIPTIVO.

El componente descriptivo de la teoría, que no podemos concebirlo como dado de una vez para siempre sino más bien como un largo camino de sucesivas aproximaciones y ampliaciones, se centra, como hemos propuesto, en sus aspectos definicional e interactivo. Para ello hemos delineado cuatro 'niveles de uso/realidad': social, organizativo, interaccional y biológico, que nos parecen cubrir suficientemente todos los aspectos que necesitamos considerar.

Sin embargo, la indagación descriptivo-definitoria exige restringir adecuadamente cada uno de estos niveles. Ello se hace en el mismo momento de la definición, en cuanto acto mínimo de distinción (para parte de esta terminología, así como del aparato conceptual subyacente: Spencer-Brown, 1968; Varela, 1979; Maturana y Varela, 1973. También, aunque no adoptaremos la terminología, Bueno 1984. Algunas ideas muy parecidas, en Rodríguez Illera, 1981). Desde nuestro punto de vista, cabe considerar que el acto de distinguir/definir es aquel mediante el que se aísla el 'sistema' de su 'entorno', esto es, la introducción de un límite, de una frontera conceptual, que supone la instauración de un espacio, la delimitación de un interior (el sistema) y de un exterior (el entorno), mediante la nominación.

Es por ello por lo que hemos insistido tanto en estos aspectos aparentemente 'nominales': a veces los nombres son sólo etiquetas que pueden intercambiarse sin más problemas, y otras son auténticas decisiones que conviene explicitar cuidadosamente (desde luego, el nombre puede cambiarse cuantas veces se quiera, pero no así la definición subyacente).

La definición que vamos a proponer reposa en la óptica sistémica y es, además, doble: la efectuaremos tanto al nivel que hemos denominado 'social' como al que hemos denominado 'biológico' o individual. Pero no se trata en

ninguno de ambos casos de una definición formal, hecha inicialmente y funcionando como guía de desarrollos posteriores; más bien se trata de la que va a ir configurándose poco a poco a lo largo de este trabajo, mediante largas paráfrasis o mediante comentarios muy puntuales. Esto es, no se trata de una definición hecha 'a priori' y luego investigada 'deductivamente', sino más bien de que la propia arquitectura de este trabajo, con sus adelantos y sus retrocesos, sea quien delimite la mencionada definición. Ya se verá (por ejemplo, a lo largo del capítulo 3, así como en el Apéndice 2) las dificultades que surgen al intentar delimitar con un poco de precisión lo que hemos denominado 'el punto de vista sistémico' en pedagogía.

Sin embargo, tampoco vamos a poder obviar los otros niveles de uso del concepto de educación, pues como se recordará la principal tarea que nos habíamos propuesto consistía en indagar el carácter sistémico o no de lo que habitualmente se denomina 'educación'. Para ello será necesario un planteamiento doble: por una parte, construir la definición a la vez que elaboramos la teoría o el modelo que vamos a proponer (capítulo 3), y por otra intentar comprobar si es posible una definición 'sistémica' de tipo descriptivo, que intente plantearse la cuestión de los diferentes subsistemas implicados y de su mutua coordinación (capítulo 4).

Inicialmente vamos a considerar que el término 'educación' posee, al menos, una doble definición: por una parte, que puede ser considerado como un acto, como un estado: el 'estar' educado, el acto concreto de educar —más allá, ahora, de la caracterización efectiva de tal acto. Esta concepción inscribe la educación en un tipo particular de acciones, de pasos de un estado a otro (de no-educado a educado). Por otra parte, vamos a pensar en 'educación' como la descripción de un proceso: el educarse, el devenir educado.

No se trata de una diferencia esencial, sino más bien del lapso de tiempo considerado: en el acto de educar sólo se toma en consideración un lapso relativamente breve, o, en cualquier caso, perfectamente acotado entre dos estados que queremos definir y que conocemos bien; por el contrario, al pensar en el proceso educativo lo que hacemos es considerar un lapso de tiempo amplio, en el límite indeterminado, del que nos interesa casi más la implicación del sujeto que se educa, que conocer perfectamente bien los estados que delimitan tal proceso (como ya veremos, también nos vamos a interesar por tales estados).

Esta doble definición no es por tanto tal. Se trata más de un diferente énfasis que de perspectivas antagonicas, si bien, en el límite, considerando los extremos, surgen dos 'realidades' bien diferenciadas: el acto concreto,

arbitrariamente aislado, de educar, y el conjunto de actos que conforman el proceso educativo 'a largo plazo'.

Esta doble definición ha sido, además, doblemente pensada en función del ámbito social en el que aconteciese: se circunscribía la educación a lo que sucedía en la escuela, o bien se ampliaba el ámbito de lo educativo hasta confundirse con los límites de lo social. Para ambos tipos de definición hay, desde luego, razones convincentes: creer que la educación sólo se da en la escuela (y en la familia) es partir de una concepción educativa muy restringida, muy cercana a la noción de educación como acto, como transformación dirigida y conscientemente realizada por el educador; esta concepción es históricamente reciente, pues sólo después del nacimiento de la escuela y de su progresiva implantación social, hasta convertirse en obligatoria, ha podido fundamentarse una concepción semejante. Algunos de los pensadores y pedagogos que intentan delimitar claramente la idea de educación se ven obligados a defender una posición muy cercana a ésta que venimos comentando, ya que consideran que la educación es la acción intencional ejercida por el educador para lograr la perfección del educando; lo característico de esta acción 'educativa' radicaría en la capacidad que tiene el agente de la misma de poder modificarla de acuerdo a sus objetivos y adaptándola a los medios que posea para alcanzarlos (por ejemplo, Castillejo 1981, Millan 1983, etc).

Por el contrario, disolver la educación en cualquier ámbito social se corresponde mas con una visión que tiende a identificar, en el límite, educación y aprendizaje, preocupándose más por éstos, y ello independientemente del lugar social en el que acontecen. Esta posición, y la definición consecuente, es paradójicamente mas reciente, a pesar de que los fenómenos a los que se refiere son consustanciales a la cultura y, por tanto, anteriores al surgimiento histórico de la escuela. Los pedagogos no se han preocupado mucho por este punto de vista -entre otras razones por haber llegado a identificar su objeto de estudio con la escuela-, al menos hasta épocas recientes; han sido otras tradiciones las que se han tenido, necesariamente, que enfrentar a los problemas derivados del aprendizaje extra-escolar, o al análisis de los aprendizajes que acontecían en culturas que ni tan siquiera conocían la escuela (más adelante, en el capítulo 4, analizaremos con más detalle las concepciones que circunscriben o no lo educativo a la escuela).

Tenemos, pues, dos definiciones posibles de educación, y ambas contempladas desde puntos de vista 'restringidos' o 'amplios'. Si son o no pensables tambien en relación a los cuatro niveles de uso que habíamos distinguido idealmente, es algo que no estamos en condiciones de plantear en este momento. Baste con señalar que si intentamos

ejemplificar el subcomponente interaccional , y no sólo el definitorio como venimos haciendo hasta ahora, deberíamos ofrecer una definición que no sólo especificase el aspecto 'positivo' del uso del término 'educación', sino que acotase también lo que podríamos denominar su entorno. Solo la definición del 'sistema educativo' (en nuestra terminología actual: una definición de 'educación'), más su correspondiente entorno, permitiría captar la interacción entre los diferentes subcomponentes descriptivos.

Esta es en cierto modo la tarea que vamos a intentar llevar a cabo a lo largo de este trabajo. Pero lo vamos a hacer con muchas de las limitaciones señaladas y también aligerando un poco la terminología que hemos introducido en este capítulo. En el capítulo 3 intentaremos captar más particularmente la dinámica global de la educación entendida como proceso, incluyendo una caracterización del formato interno de una teoría o modelo del mismo. En el capítulo 4 nos centraremos en la educación entendida como acto, llevando a cabo una crítica de las representaciones habituales de las prácticas educativas.

2.3. Sobre la distinción entre 'descripción' y 'explicación'.

Esta distinción se apoya explícitamente en la elaboración de Thom (1972, 1980) que plantea toda ciencia como el estudio de una fenomenología; la primera tarea del investigador consistiría en describirla adecuadamente.

Pero también se halla dispersa en algunos autores de la corriente sistémica: el paso del 'objeto' al 'sistema' conlleva la dificultad inicial de delimitación, diferenciar entre sistema y entorno; a ello se añade el papel del observador, tan trascendental que algunos generalistas lo incluyen en su definición de sistema. Autores como von Foerster (1981), o como Atlan (1972, 1980) entre otros son los más representativos.

También se encuentra en la concepción de Bateson (1972) y en la de Watzlawick et al. (1967) cuando llegan a afirmar que la descripción exhaustiva de un sistema es su explicación.

Pero, por otra parte, quizás sea necesario decir que el sentido general de este capítulo, más epistemológico que los restantes, no trata, al menos no es nuestra intención, de elaborar un dispositivo crítico, ni tampoco desde luego de acogerse a ninguno de los ya elaborados, no se trata, pues,

tanto de deconstruir (demoler ordenadamente y conservando las piedras angulares para verlas mejor) cuanto de construir. Lo cual no implica que se parta de cero, que no vayan a ser adoptadas decisiones y supuestos; evidentemente que sí, y qué duda cabe de que van a poder ser objeto y objetivo de empresas deconstructoras, pero se trata más bien de una posición personal que todo intelectual conoce: es mucho más fácil señalar las insuficiencias de otros discursos que intentar construir uno propio. Esta posición es particularmente necesaria en el caso de una teoría de la educación. Pues los presupuestos arrastrados son tan grandes y profundos que las adhesiones impensadas a puntos de vista ajenos son moneda corriente y de fácil circulación. La educación, y la pedagogía, es el campo en el que todo vale, y en el que los vientos reinantes en cada época cambian opiniones y creencias con mayor facilidad de lo que cuestan formarse. Es por ello por lo que un dispositivo crítico frente a las teorías de la educación existentes se ha realizado ya en numerosas ocasiones (el propio Lerena 1983, ya citado), que parece ocioso volver a intentarlo incluso desde ángulos diferentes si solo ha de ser un dispositivo crítico.

Ya dijimos que para nosotros hablar de 'descripción' era tanto como un artificio retórico que preferíamos a hablar de 'complejidad', 'hipercomplejidad', u otros términos quizás más actuales. La razón de ello tiene que ver con el intento de

construir una epistemología de la observación y de la descripción. Autores como von Foerster (1981), McCulloch (1966), Bateson (1971), Maturana y Varela (1973), Varela (1979), Morin (1977, 1980), etc, han intentado no sólo pensar el proceso de observación/descripción como obtención de conocimientos que un sujeto efectúa de un objeto o/y sistema, sino también y simultáneamente como el conocimiento que se obtiene del propio observador/descriptor, quien, a su vez, se incluye en el proceso de conocimiento. Esta especie de círculo hace que toda descripción sea una propuesta de sentido de la que el descriptor no está ausente y que, inevitablemente, impida que quede "cerrada".

CAPITULO 3.

Construccion de una teoria (i):

Estudio Diacronico.

CAPITULO 3.

CONSTRUCCION DE UNA TEORIA (i):

ESTUDIO DIACRONICO.

3.1. El proceso de socialización. Un modelo abstracto.
La Máquina Educativa/Socializante.

3.2. El estado final del proceso socializante. La
lectura de una clasificación abstracta.

3.3. Reglas de cognición y reglas de acción.

3.4. Notas.

[1] Sobre la relación de esta teoría con la teoría de
Bernstein.

[2] Sobre el carácter 'evolutivo' de la máquina
educativa.

[3] Nota sobre la terminología.

[4] La clasificación de Bateson.

3.1. El proceso de socialización. Un modelo abstracto. La
Máquina Educativa/Socializante.

La Máquina Educativa/Socializante.

El Estado final del proceso educativo: cuestiones
previas

CAPITULO 3.1.

=====

El proceso de socialización. Un modelo abstracto. La Máquina Educativa/Socializante.

En esta parte vamos a ocuparnos exclusivamente del estudio diacrónico, esto es, de la dinámica del sistema a través del tiempo. Para ello, conviene iniciarla recordando algunas distinciones y restricciones efectuadas que delimitan nuestra tarea mínimamente.

Sólo nos ocuparemos aquí de intentar captar la dinámica global en lo que se refiere a los niveles de uso/realidad que habíamos denominado 'social' y 'biológico', reservando la indagación de los otros dos restantes para el componente sincrónico de la teoría.

Nos vamos a centrar en la consideración de la educación en tanto que proceso, intentando ofrecer un modelo general del mismo, pero dejando la perspectiva de la educación como acto para más adelante. Supondremos, además, que la noción de educación considerada en tanto que proceso es comparable a la de socialización, siempre que mantengamos un punto de vista 'amplio' sobre las prácticas educativas, esto es, siempre que consideremos que la educación acontece no sólo

en contextos educativos formales o escolares, sino en la totalidad de ámbitos experienciales de un sujeto. Así pues, utilizaremos 'educación' y 'socialización' indistintamente a lo largo de este capítulo.

LA MAQUINA EDUCATIVA/SOCIALIZANTE.

Para intentar indagar el proceso de educación / socializante utilizaremos la expresión 'máquina educativa / socializante' (o, M.E.) como concepto descriptor de la dinámica global de este proceso. Será un concepto que nos sirva para referirnos brevemente a un conjunto de características que a continuación intentaremos explicitar.

Empezaremos por definir lo que entendemos como proceso. Para nosotros un proceso es una estructura trimembre, compuesta por una transformación (T) que une o conecta según las pertinencias de un observador un estado inicial (EI) y un estado final (EF). Esta fórmula muy general se ha revelado capaz de ser asumible por disciplinas muy diversas: desde la cibernética (Ashby, 1951) y la teoría de la acción ((von Wriqth, 1963), hasta el materialismo histórico cuando esquematiza los procesos de producción mediante el recurso a

la transformación (trabajo) ejecutado por un trabajador sobre una materia prima para conseguir un producto (Harnecker, 1970). Aunque hemos señalado sólo tres elementos, lo cierto es que ésa es una visión formal de lo que es un proceso (para otras perspectivas no tratadas aquí, Coquet, 1984); habría que incluir por una parte al 'observador' que determina la comparabilidad entre el estado inicial y el final, así como las características de tales estados -que son siempre una selección-, y también debería incluirse al agente o agentes de la transformación, con toda su caracterización social, e incluso lo mismo para el sujeto sobre el que se ejerce la transformación.

Como se ve, por tanto, lo que unifica perspectivas tan diversas es la remisión común a dos estados y la idea de tiempo entre ambos. Los estados no tienen que ser necesariamente diferentes, sino que el proceso puede darse con una transformación que conserve todas las características del estado inicial en el final: por ejemplo, la transformación de identidad. Pero no suele ser el caso, y desde luego no tiene para nosotros un gran interés (más adelante retomaremos el punto e intentaremos situar adecuadamente este tipo de transformación).

En el caso concreto de la educación y de la socialización, una primera cuestión que surge consiste en

identificar el 'objeto' que posee un Estado final e inicial, y sobre el que se ejecutan las transformaciones. Aunque inicialmente partamos de que tal entidad es el individuo, lo cierto es que hacerlo así supone varios presupuestos: en primer lugar que lo que denominamos 'el individuo' es una categoría de análisis suficientemente clara y primitiva como para tomarla como punto de partida; en segundo lugar, que, a menos que efectuemos una redefinición, la noción de individuo conlleva casi necesariamente un cierto 'psicologismo' en nuestro punto de partida para investigar la M.E.

Ninguno de estos presupuestos nos parece descartable por el momento: no estamos en condiciones de redefinir inicialmente la noción de individuo, o el par individuo - persona, de tan vieja raigambre filosófica. Ni tampoco podemos obviar una posible acusación de psicologismo, al menos en este momento de nuestra elaboración. Esperamos matizar estas cuestiones a lo largo de la exposición.

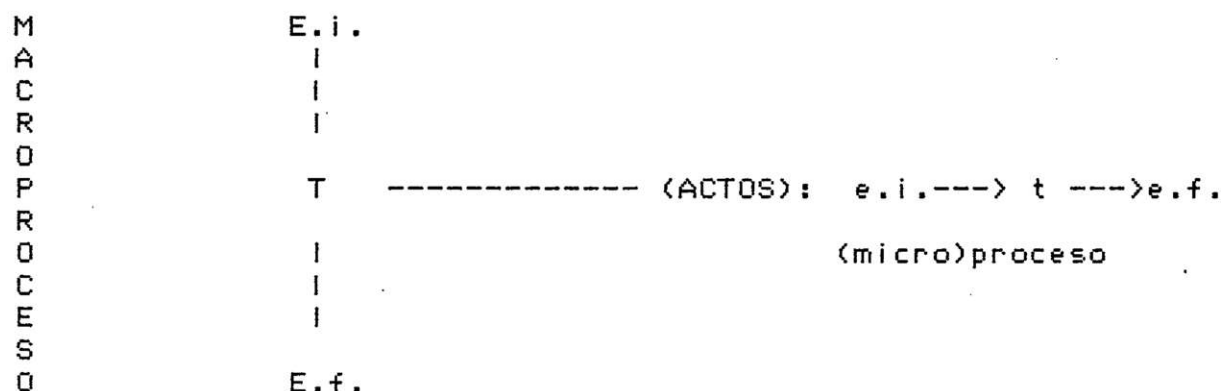
Al plantear nuestro problema en términos procesuales creemos ganar bastante en lo que afecta al formato global de la teoría. Esto es, resulta más fácil esquematizar los diferentes campos de estudio que podemos elegir, las diferentes aproximaciones a nuestro objeto. Se trata de considerar la distribución que surge de considerar los diferentes elementos del proceso educativo, tomándolos uno a uno o de dos en dos: estudiar el Estado inicial (E.i.), el

final (E.f.) y la transformación (T); hacer lo mismo con las diferentes parejas que se forman: E.i./T, E.i./E.f., E.f./T. En fin, tomar en consideración los tres términos: E.i.---> T ---> E.f.

Empezaremos por una somera definición de los términos uno a uno. El E.i. comprendería una caracterización biológica y cultural del recién nacido. El campo de la transformación estaría formado por un número indeterminado, en la práctica infinito, de actos educantes/socializantes; la estructura de esos actos sería también la de un proceso, o microproceso, de la forma: e.i. ---> t ---> e.f. Los elementos finales del proceso serían, en muchos casos, los iniciales del siguiente proceso, y así sucesivamente. Finalmente, la caracterización del E.f. sería determinante sobre qué ítems del E.i. deberían considerarse pertinentes para ser comparados con él. Una adecuada descripción del E.f. debe intentar dar cuenta de la gran multiplicidad de rasgos que entran en la consideración (incluso intuitiva) de lo que se considera un individuo socializado, o bien tiene que proponer una reducción justificada de tales rasgos.

Como puede verse, los actos educantes han sido introducidos para caracterizar la transformación. De alguna manera se ha utilizado un doble registro: uno que podríamos denominar 'diacrónico' encargado de modelizar el proceso global de socialización y educación, y otro que podríamos

denominar 'sincrónico' que daría cuenta de la estructura de la transformación. Existen por tanto dos lecturas:



Esta representación/modelo exige varias puntualizaciones. La primera y más obvia es que las parejas E.i./e.i., T/t y E.f./e.f. no tienen en común más que su referencia abstracta a una idea de proceso, pero que no son en modo alguno comparables. Una segunda puntualización debe considerar por tanto los términos sustancialmente, intentando ver qué describen, a qué se refieren: tal y no otro debería ser el objetivo primario del modelo. En tercer lugar, preguntarse por la caracterización de T como un sumatorio de actos educativos, caracterizados a su vez según un modelo procesual; además se plantea la cuestión de si un acto es, en el fondo, un proceso, así como la inversa de si un proceso no es más que un acto (en el modelo parece existir tal identificación). Finalmente, convendría precisar más en qué

sentido el proceso de socialización puede considerarse como un macroproceso único, o bien se trata de varios macroprocesos..

Estas cuatro cuestiones ostentan diferente estatuto lógico. La primera es mas una afirmación y una advertencia (que más adelante procuraremos retomar). La segunda y la cuarta, sin embargo, van a constituir el resto del presente capítulo, y en cuanto a la tercera su lugar adecuado sera el capítulo 4.

EL ESTADO FINAL DEL PROCESO EDUCATIVO: CUESTIONES PREVIAS.

La segunda cuestión planteada era una exigencia fundamental del modelo: llenar de contenidos los términos E.i., T, E.f. Vamos a intentar demostrar que esta tarea se reduce a la caracterización del E.f.

La transformación había sido definida como un sumatorio de actos educativos, y por lo tanto quedaba, en cierta forma, reducida a una descripción sincrónica, no entrando en los pormenores del proceso. En cuanto al E.i., sólo podía ser adecuadamente pensado una vez que conociésemos la caracterización del estado final y pudiesemos, por tanto, establecer algun tipo de comparación. Siguiendo este esbozo obtenemos que sólo el Estado final nos sirve para esta primera caracterización del proceso (debemos recordar que se trata de

pensar los componentes del proceso aisladamente y no en su interacción).

Esta idea de centrarnos casi exclusivamente en el estado final del proceso educativo /socializante puede hacer pensar que se trata de una construcción inversa a la propugnada por la epistemología genética y, en general, por la psicología evolutiva: intentar pensar el proceso de 'delante hacia atrás', acudiendo explícitamente a explicaciones finalistas, etc. Aunque pensamos que se trata de aspectos complementarios, existen también razones para no descartar de entrada esta perspectiva (para más detalles, vease la nota 2 de 3.4.): por ejemplo, el que las prácticas escolares se conformen intencionalmente por referencia a un objetivo último que determina lo que en ellas debe transmitirse (el curriculum), o el que la propia metodología cibernético - sistémica utilice habitualmente una modelización de entradas y salidas cuando el sistema que se estudia es demasiado complejo.

Aunque estas razones no sean concluyentes por separado, parecen suficientes como para no descartar la forma de análisis propuesto. Por otra parte, la caracterización del E.f., en la que entramos a continuación, fijará el tipo de razonamiento que vamos a hacer y al que sólo hemos aludido en abstracto.

El E.f.del proceso de socialización puede ser comparado con la resultante de un proceso morfogenético. Esto es, podemos suponer que el proceso de integración de los individuos en su sociedad/cultura conlleva inevitables cambios que les afectan en cualquier nivel que consideremos, pero que son cambios que permiten 'reconocer' al mismo individuo a través de todo el proceso. Este criterio de reconocimiento se basa, primariamente, en un sentido lato de forma corporal y, solo secundariamente, en un posible criterio de tipo conductual o mental (suponiendo, desde luego, que cambios corporales conllevan cambios cognitivos y conductuales necesariamente).

Surge, pues, una idea de cambio como aglutinadora de los matices que puedan expresarse en torno al E.f. y su comparabilidad con los estados inmediatamente anteriores. Pues denominar a un estado como 'final' supone, de alguna manera, considerar que los cambios posteriores a tal estado no van a ser morfogenéticos, no van a ser cambios 'en profundidad', sino cambios meramente accidentales (esta identidad parcial entre cambio y transformación, así como su dependencia de una lógica del cambio, han sido examinados con anterioridad (Rodríguez Illera, 1981) al examinar el tipo de lógica que funciona en la atribución del adjetivo 'creativo' a un determinado producto. Se distinguía allí entre cambio 'fuerte' y cambio 'débil', intentando rescatar una

conceptualización dispersa en varios autores del enfoque sistémico: el primero correspondería a cambios de parametrización de un sistema, mientras que el segundo lo sería de las variables). Las concepciones cibernéticas de la morfogénesis son estudiadas con un cierto detalle, en cuanto a los mecanismos que proponen, en el Apéndice 1.

La idea general que preside nuestro enfoque del proceso de socialización sería: durante este proceso se conforman los parámetros 'personales' y 'sociales' de los individuos mediante un conjunto de mecanismos (transformaciones), hasta alcanzar un estadio en el que son estructuralmente estables; a partir de ese momento, los cambios que se producen son débiles.

Una aproximación como la anterior debe ser matizada: no se trata de contraponer totalmente un antes y un después, como si ocurriese una intervención mágica que impidiese la presencia de cambios fuertes después del E.f. Creemos que esto sería contrario a lo que realmente sucede. Más bien habría que considerar que, aunque ocurra, la re-estructuración de los parámetros fundamentales por los que un individuo significa su experiencia es mucho menor a partir de un determinado momento de la vida (el E.f.). Esta hipótesis tiende a desdoblar en por lo menos dos el principio explicativo de cualquier conducta: el nivel estructural y el nivel fenoménico. Hay un largo

conjunto de alternativas bimembres que encuadran nuestra adscripción: la mas clásica es la de código y mensaje utilizada por los semióticos, pero también la de sistema y estructura por los biólogos de la autopoiesis, etc. Los cambios débiles se darían en el nivel fenoménico o experiencial, mientras que los fuertes afectarían al estructural.

Así pues, aunque ambos niveles no existan independientemente y su interdependencia sea total, su forma específica de conexión hace que se los pueda pensar como relacionados jerárquicamente en cuanto a su plasticidad y su consiguiente resistencia al cambio. La tesis que sostenemos es que el proceso de socialización finaliza cuando determinadas instancias sociales suponen que el nivel estructural ha alcanzado un grado de desarrollo y de estructuración que ellas consideran adecuado.

Hasta este momento hemos delimitado nuestro enfoque señalando:

- a. que el proceso de socialización es mas amplio que el estrictamente educativo, a menos que se considere a este último en un sentido amplio.
- b. que consiste en la 'integración' de un individuo en su cultura y sociedad.

c. que el criterio ultimo sobre tal integración es un criterio social y no exclusivamente ligado al desarrollo evolutivo -biológico.

d. que ese criterio social se basa en inferencias sobre la estructuración de la conducta y de la cognición del individuo.

e. que existe un límite temporal para el proceso de socialización instaurado socialmente, aunque relacionado con criterios bio-psicológicos.

(Vamos a concentrarnos en los puntos (b-c), dejando el (d) para los últimos apartados de este capítulo, y el (e) para el 3.3., y solo retomando algunas de las consecuencias de (a) que serán analizadas en el capítulo 4.)

Las posibles lecturas del E.f. se enfrentan siempre a un problema delimitativo de orden temporal, pero sobre todo conceptual: ¿cómo saber cuando y con qué criterios un individuo está integrado en su sociedad y en su cultura de referencia? Esta pregunta puede desplazarse ligeramente para ser abordada con mayor facilidad: ¿cuándo una sociedad considera a un individuo como perteneciente a ella? ¿con qué criterios lo hace? El desplazamiento ha consistido en pasar de un punto de vista 'naturalista' (averiguar los criterios 'en sí') a un punto de vista social generalizado: trasladar a la

concepción que la sociedad tiene de sí misma -y que no tiene porqué coincidir con lo que efectivamente hace- los criterios últimos de legitimación. *

En las sociedades occidentales tales criterios se hallan codificados en la (sub)estructura jurídica. Ello no quiere decir que se trate de un fenómeno exclusivamente 'superestructural' y que, por tanto, no sea explicativo. Antes al contrario, si de verdad se pretende elaborar una teoría mínimamente adecuada del funcionamiento de una sociedad occidental, el elemento jurídico debe considerarse como de una importancia central en lo que, quizás eufemísticamente, se denominan 'Estados de derecho'.

La sociedad define a través de su aparato jurídico los criterios para incluir o excluir a un individuo de su seno. Desde luego, 'la sociedad' no es sino la representación que un grupo dominante se hace de sí mismo y de sus relaciones con otros grupos. Desde luego también que tal exclusión casi nunca es total en nuestras sociedades. Desde luego, en fin, tales criterios son cambiantes históricamente y, dentro de una misma época, diferentes de sociedad a sociedad. Estas tres limitaciones (carácter de clase, peculiaridad de la exclusión / inclusión, y relatividad histórica y social) son las que determinan la posibilidad misma de caracterizar el E.f. desde un punto de vista exclusivamente jurídico.

La definición en cuanto tal -aislándola de su posible carácter de clase y de su relatividad histórico-social- puede ser comprendida de la siguiente forma: la sociedad acepta como miembros suyos a aquellos individuos que: (i) de cuya conducta se infiera una capacidad para comprender las reglas sociales vigentes; (ii) preferiblemente, no sólo comprendan tales reglas sino que las acepten y actúen en consecuencia.

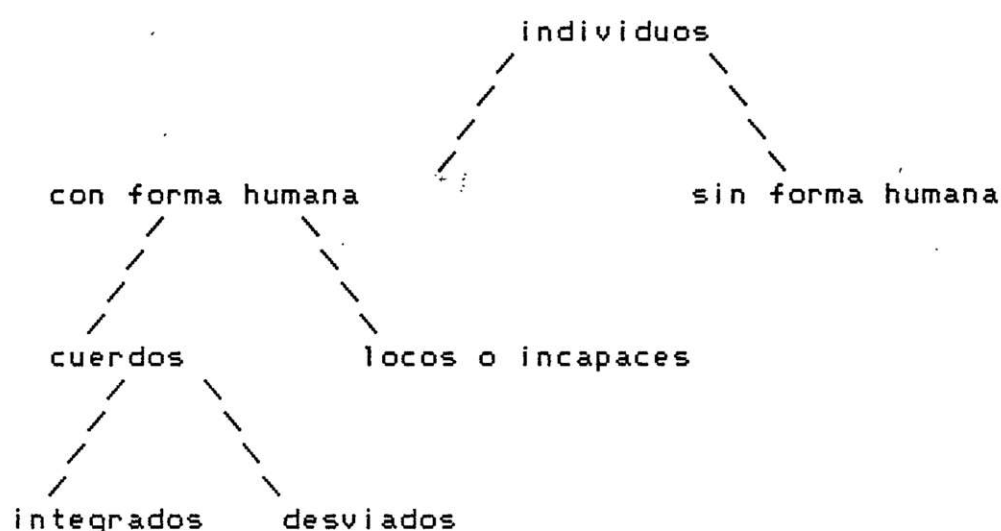
Hay tres criterios mezclados en esta caracterización que damos de los principios jurídicos. [1] un criterio, implícito, de que los entes que van a ser sometidos al principio de exclusión/inclusión sean efectivamente individuos, esto es, seres dotados de una apariencia corporal humana: que no se trata de monstruos irreconocibles como humanos (este es un punto fundamental para la caracterización del E.i.). [2] un criterio conductual-cognitivo: que los citados individuos se comporten, dentro de una amplia gama de conductas posibles, pero dentro de esa gama; y, consiguientemente, se les suponga la comprensión de aquello que están efectivamente haciendo. [3] un criterio ético-moral: que tales individuos que comprenden las reglas del juego social las consdieren buenas, que se comporten 'normalmente'.

Estos tres criterios inclusivos dan lugar a tres criterios exclusivos. [a] uno absoluto, por el que los humanos se reconocen entre sí y excluyen completamente de su sociedad a seres nacidos con malformaciones muy graves. Cuando esto

ocurre, la exclusión adopta la forma de exterminio. Pero no únicamente puede esta exclusión estar basada en criterios 'biológicos': los casos más habituales han sido de orden 'ideológico': la exclusión de los esclavos como ciudadanos de pleno derecho, muestra cómo el reconocimiento entre los hombres no es algo totalmente predeterminado. Cabe subrayar que el tipo de exclusión es bien diferente a la ya señalada: los esclavos, en determinadas ocasiones, podían pasar a ser liberados, etc. [b] un segundo criterio pasa por aquellos casos en los que si bien se reconoce la inclusión del individuo en la sociedad, se le priva de la mayor parte de sus derechos efectivos en virtud de su forma de comportarse: entran aquí los casos de locura muy especialmente, pero también otros en los que la exclusión (no total) se realiza debido a la conducta económica del individuo: se le considera incapaz de administrar sus bienes. [c] un último criterio de exclusión recae sobre aquellos individuos que si bien comprenden las reglas sociales, hacen caso omiso de ellas. Se crea la figura de la desviación social en su más amplio sentido y la de la delincuencia más particularmente. Este es un tipo de exclusión relativa, pues la sociedad cuenta con abundantes mecanismos de re-integración de tales individuos, y además la exclusión nunca es absoluta. Excepción hecha, claro esta, de aquellas desviaciones que son castigadas con la pena de muerte: la exclusión aquí es del tipo máximo, como la que podía acontecer en el caso de alteraciones genéticas graves

que cuestionaran la propia forma humana: de hecho, gran parte del lenguaje utilizado para pensar la delincuencia (y otros tipos de desviación social) utiliza abundantes términos y metáforas médicas...

Estos tres tipos de inclusión/exclusión brevemente delineados son muy diferentes. Así, el criterio que hemos denominado 'ético', cuando se aplica a la inclusión, presupone necesariamente los dos anteriores: para estar completamente integrado en una sociedad es previo cumplir los dos criterios: 'biológico' y 'conductual-cognitivo'. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso de la exclusión: aquí cumplir el tercer criterio presupone no cumplir los dos anteriores (esto es, ser humano y no estar loco; por más que los límites entre desviación social y locura no sean nítidos). La clasificación de estos macro-tipos puede hacerse fácilmente mediante un árbol:



Conviene recordar que los límites (y la propia definición) de estas categorías no son nítidos y que han sufrido variaciones históricas muy importantes -baste recordar el análisis de Foucault o de Szasz sobre la locura-, siendo solo característicos de nuestras sociedades occidentales. Sin embargo, es muy posible que toda sociedad establezca más de un criterio de separación entre los individuos que incluye como propios y los que excluye, por más que no coincidan con los contenidos que nosotros hemos dado.

Lo que sí es de destacar es cómo aparecen mezclados dos principios diferentes para ordenar los criterios: la primera gran dicotomía está referida exclusivamente al nacimiento y sólo sirve para caracterizar esa situación. Las otras dos, sin embargo, hacen referencia a la conducta y sólo a ella, independientemente de su origen. En este sentido, el

pensamiento jurídico encuentra problemas en su definición de individuo humano -y por ende jurídico- al tener que aceptar y modificar un criterio médico: forma humana y vida veinticuatro horas después del alumbramiento. La arbitrariedad es tan total en cuanto al número de horas como lo es cuando se debe decidir sobre la vida intrauterina: sólo el recurso al consenso / arbitrariedad puede auto-legitimar algo que es extraño al propio campo jurídico. Este primer criterio, del origen, funciona como algo necesario al sistema para dar sensación de completud, pero no es esencial al mismo en lo que respecta a su lógica.

El segundo principio es de tipo conductual, o, mejor, cognitivo-conductual. Por decirlo así, es de tipo 'sincrónico': no hay en él ninguna referencia al origen, ni tan siquiera al pasado como causa explicativa: se limita a juzgar los actos (esto es, la clasificación social de las acciones, si mantenemos la distinción acto/acción tal y como es propuesta por Harre y Secord 1972, o en von Cranach y Harre (eds, 1982), etc.), y a inferir, a partir de ellos, una cierta capacidad cognitiva del agente de los mismos. Se comprenderá, entonces, que el estudio de los criterios, no solo jurídicos sino también médico-psiquiátricos, que sirven para definir la locura sea un punto capital para una teoría de la socialización y de la educación. Pues el concepto de individuo

'normal' e integrado solo existe por contraposición con el de individuo anormal.

Hemos llegado, casi sin proponérselo, a una conceptualización del producto o estado final del proceso de socialización que se asemeja mas a una concepción ética que a una lectura de la misma en clave psico-socio-biológica. Si bien los criterios jurídicos no deben tomarse con exclusividad (pues sólo nos dan una pequeña parte de lo que sucede en realidad: la más autoconsciente para un determinado grupo social), tampoco pueden ser obviados. Pero este criterio conductual o cognitivo- conductual que parece encontrarse en la base de los grandes esquemas clasificatorios del pensamiento jurídico nos retrotrae de nuevo a esa urdimbre psico-socio-biológica de la educación. Pues por más que las categorías 'tímicas' proyectadas sobre el producto deban ser analizadas mediante el recurso a disciplinas 'culturales' (que, en el mejor de los casos, debieran ser capaces de indicarnos el porqué de tal superestructura, así como sus interrelaciones con las otras estructuras de la sociedad), y por más que actúen como 'nivel profundo' desde un punto de vista semio-narrativo (Greimas y Courtes, 1979) y sean, por tanto, absolutamente necesarias para poder dar cuenta de cómo se construye el sujeto socializado, no parece posible decidir si son primeras o mas bien segundas en lo que hace a la propia existencia de dicho producto. Aún habiendo dicho que se

proyectan sobre el producto, quizás éste no sea sino un resultado de dicha proyección sobre una forma hasta entonces carente de correlato semántico.

Para intentar avanzar en el razonamiento, hay que volver sobre la caracterización del E.f. que habíamos hecho, esto es: la inferencia social de las capacidades cognitivas para comprender -y secundariamente aceptar- las normas sociales vigentes. En realidad, si antes habíamos procedido a la reducción ético-sociológica del problema, ahora vamos a intentar proceder a la reducción que a su vez la fundamenta: la cognitiva. Para ello es necesario no adentrarse en una compleja e irresuelta discusión sobre las relaciones entre acción y cognición. Ambos términos, enunciados así, son demasiado generales y constituyen una problemática filosófica. Por nuestra parte, aún sabiendo la precariedad del intento, nos parece preferible obviar ese terreno y, además, contemplar el vasto problema de la acción sólo desde su vertiente cognitiva. No se trata aquí de otra reducción más, sino de contemplar el aspecto que nos parece más accesible en este instante.

Las razones de este sesgo no son sólo tácticas: hay también un convencimiento de que sólo una adecuada teoría capaz de dar cuenta del sistema psíquico de los individuos permitirá establecer una adecuada teoría del sujeto

educable/socializable, que es la pieza clave de la concepción que aquí intentamos esbozar. Aunque, de hecho, intentar esta caracterización cognitiva es algo que excede los límites de este trabajo. Mas bien se trata de ofrecer un modelo muy general, antes que de pretender ofrecer soluciones concretas: un marco comprensivo que resitúe el problema.

El E.f. del proceso de socialización (o del proceso educativo en sentido amplio) podría caracterizarse intuitivamente como el de una unidad en el interior de una gran diversidad. Esta expresión, consagrada ya en la teoría de sistemas, nos introduce adecuadamente en la problemática. El producto del proceso de socialización, los individuos socializados, se podrían caracterizar por ser todos diferentes entre sí (no hay dos que sean exactamente iguales, ni que piensen igual, etc.), pero compartiendo a la vez el hecho de ser capaces de reconocer las normas sociales, etc. Mantienen una cierta 'unidad' que les permite reconocerse como pertenecientes a una misma sociedad o/y cultura, ser todos humanos, reconocer la expresión de los sentimientos en otros individuos, reconocer sus conductas como dotadas de una cierta significación, etc.

Esta cuestión de la unidad en la diversidad del producto del proceso de socialización es la gran problemática que un enfoque que se autodenomine sistémico debe intentar resolver; hacerlo efectivamente permitiría pensar el conjunto

del proceso de socialización como si se tratase de un auténtico sistema abierto, de una 'máquina con entrada' inclusive: cuyos componentes fuesen relativamente intercambiables pero que mantuviesen sus funciones (para las ideas iniciales sobre este punto, que son los orígenes lejanos de este trabajo, ver el Apéndice 4). La analogía es demasiado sugerente como para no intentar comprobar hasta dónde podemos llegar. Por otra parte, los trabajos que han intentado enfoques sistémicos de la educación (en especial: Sanvisens 1984, Puig 1983, Colom 1982) no han contemplado esta dimensión 'diacrónica' que es, sin embargo, absolutamente prioritaria para comprender el proceso educativo / de socialización y no sólo los aspectos que podríamos denominar 'interactivos' o sincrónicos y que han sido el principal objetivo de estas aproximaciones, por otra parte interesantes.

Necesitamos, pues, una teoría cognitivo-conductual que sea capaz, al menos idealmente, de ofrecernos una concepción unificada de cómo los individuos integran en su conducta y en su cognición los complejos procesos de aprendizaje-socialización. Deberá ser una teoría que no sólo de cuenta de una determinada 'integración' de tales aprendizajes (objetivo que parece ser el que algunos psicólogos y pedagogos miopes plantean como único), sino que pueda dar cuenta también de las no-integraciones que acontecen durante y al final del proceso, así como de los

límites de una cognición o/y conducta que pueda calificarse como 'humana'. Se trataría de una teoría que fuese capaz de generar las bases para el posterior juicio ético / jurídico que es, en última instancia, el que decide sobre la inclusión / exclusión del individuo; pero que no se limitase a estos aspectos 'legales' de la conducta, sino que también fuese una teoría de la conducta en sentido amplio. Esta teoría que debería caracterizar el producto sería casi independiente del proceso que conduce a tal producto. Esto es, no estaría obligada a dar cuenta de la relación T/E.f. en un primer momento; por lo tanto, dejaría de lado las polémicas sobre las concepciones conductistas habitualmente interesadas en el proceso de socialización frente a la crítica etnometodológica que se les ha hecho (McKay 1973, Dreitzel 1973, etc).

3.2. El estado final del proceso socializante. La lectura de una clasificación abstracta.

El Estado final del proceso socializante: una propuesta.

El nivel II.

El nivel III.

Categorías, lenguaje.

3.2. EL ESTADO FINAL DEL PROCESO SOCIALIZANTE. LA LECTURA DE UNA CLASIFICACION ABSTRACTA.

EL ESTADO FINAL DEL PROCESO SOCIALIZANTE: UNA PROPUESTA.

En el capítulo anterior hemos trazado el marco general desde el que abordamos la caracterización del proceso de socialización / educativo. Pero a excepción de señalar el juego de inclusiones y exclusiones que definen al pensamiento jurídico occidental (esto es, a una de las formas ideológicas dominantes en nuestras sociedades, quizás la más profundamente encarnada en la propia práctica de los sujetos: la conducta y el pensamiento 'normales' y normalizados parecen ser el punto de referencia obligado tanto para la construcción como para la 'justificación' de las propias acciones), no hemos llenado de contenido el estado final del proceso.

No lo hemos hecho, se sobreentiende, en lo que respecta a lo que habíamos aislado como aquello que fundamenta el juicio de inclusión/exclusión: el componente conductual o/y cognitivo del E.f.

Vamos a intentar ahora formular una propuesta. Provisional, desde luego, y en modo alguno un intento de cerrar una problemática extraordinariamente compleja. Se trata, más bien, de proponer un programa de investigación más que de darlo por hecho. Pero, además, y como se verá más adelante es un programa que afecta a varias disciplinas y que probablemente no puede ser resuelto por ninguna aisladamente.

La teoría que mejor se ajusta a este conjunto de condiciones heterogéneas creemos que es la propuesta por Bateson en distintos lugares de su obra (Bateson, 1942, 1955, 1970 y 1964/1971, entre otros). Si bien no existe una formulación detallada y suficientemente razonada, hay en esos artículos material de primera importancia para nuestros intereses.

Bateson ha intentado pensar la relación entre los diferentes tipos de aprendizaje que puede realizar un individuo, así como entre los diferentes niveles que es necesario distinguir para dar cuenta de la comunicación y el lenguaje. Se trata de un problema teórico de máxima importancia, pues atañe a la propia clasificación de los tipos de aprendizaje y de comunicación, y, por consiguiente, al establecimiento de diferencias significativas entre tales aprendizajes o/y comunicaciones. Aunque la solución dada por

Bateson -consistente en distinguir tipos lógicos russellianos en el interior del conjunto formado por la totalidad de los aprendizajes- no sea probablemente la solución definitiva a tan complejo problema, aporta a nuestro juicio la mayor cantidad de soluciones coherentes.

La teoría de la comunicación de Bateson, así como la clasificación de los tipos de aprendizaje que de ella se deriva es heredera de la gran tradición conductista por una parte -que es una de las grandes tradiciones que confluyen en el inicio de los estudios sobre socialización, como ha señalado Danzinger (1970)-, pero también de la reformulación que supone el advenimiento de las disciplinas informativistas a finales de los años cuarenta, así como de su propia experiencia en los campos psiquiátrico y etnológico.

Las clases que distingue en el interior del conjunto de aprendizajes son bastante conocidas como para insistir de nuevo sobre ellas (Bateson 1964/1971 ofrece la descripción estandard; para mas detalles, ver la nota a final del capítulo). La introducción del concepto de 'deutero-aprendizaje', ya en 1942, o lo que es lo mismo, el famoso 'aprender a aprender' -que luego ha sido tan utilizado por pedagogos y psicólogos sin saber en muchos casos de dónde provenía-, supuso la mayor aportación teórica hasta la clasificación completa posterior. En cualquier caso, es el deuteroaprendizaje (o aprender a aprender, o aprendizaje II)

lo que constituye el concepto mas importante por la cuidadosa lectura que de él hace Bateson en varios lugares de su obra: el que fundamenta la teoría del doble vínculo, así como introduce la noción batesoniana de 'carácter' -muy cercana al contenido psicológico, pero reconvertida en términos de aprendizaje exclusivamente-, es el concepto que soporta la carga teórica de la posibilidad de metacomunicación, etc.

La gran ventaja de la jerarquía propuesta por Bateson es que su forma típicamente arbórea nos permite entender la problemática de 'unidad en la diversidad' antes señalada (no creemos, por cierto, que el sistema clasificatorio utilizado sea el mejor, sino un caso particular y pobre del más general de red (Rescher 1979, entre otros lugares), pero pasando del nivel meramente intuitivo a otro que especifica las relaciones entre las diferentes clases, manteniendo además la integración del conjunto.

Los diferentes niveles de aprendizaje/comunicación (el intento batesoniano de identificar completamente ambos conceptos se encuentra formulado en Ruesch y Bateson, 1951) se mueven desde lo más concreto (Aprendizaje 0 y I) hasta lo más abstracto (A.III) dejando un nivel intermedio de relativa concreción-abstracción (A.II). Pero la lectura mediante el recurso a la oposición 'concreto/abstracto' no es desde luego la única posible. También puede intentarse acudiendo al concepto de 'flexibilidad': la jerarquía, en este caso,

obedece a una doble conceptualización; pues, por una parte, especifica el tipo de aprendizaje que se considera: la flexibilidad -entendiendo por tal la facilidad para adaptarse ante el cambio de estímulos- se vería constreñida según se subiese hacia arriba; pero, por otra parte, responde también a la génesis, para el individuo, de cómo esos aprendizajes interiores a cada clase han llegado a constituirse: aquí la flexibilidad resulta dependiente de la lógica de tipos y habría que considerar que cada nivel es muy flexible en sus inicios y progresivamente se va volviendo rígido. Ello, claro está, sin poder obviar la interconexión entre ambas conceptualizaciones: lo mas flexible en un nivel es, simultáneamente, menos flexible en el siguiente (hacia abajo), una vez que se ha terminado el proceso interno de génesis.

Quizás la propia lectura de Bateson que, ligeramente retocada, sostendría un cierto principio de congruencia entre los niveles, sea también de ayuda: cualquier ítem de conducta / comunicación / cognición estaría integrado simultáneamente en cada uno de los niveles, que actuarían como 'controladores' de diferente abstracción. Incluso una interpretación 'epigenética' sería posible: los A.II se habrían formado por ser los caminos más repetidos y con la misma configuración de múltiples A.I que se irían formando. En esta misma línea, las posibilidades de cambio serían menores según se subiera en la escala, por encontrarse cada vez más profundamente

'encarnados', o programados, los patrones de aprendizaje/comunicación.

Tenemos, pues, una teoría que nos permite situar un nivel de 'igualdad' para todos los individuos, y un(os) nivel(es) de diversidad o de diferencia. Aquellas pautas de aprendizaje/comunicación/cognición que serían idénticas para todos los individuos (o para la gran mayoría) estarían asignadas a A.III -y, por descontado lo que Bateson denomina A.IV-, mientras que la diversidad empezaría ya muy fuertemente en A.II y se iría haciendo cada vez mayor.

Esta forma de plantear la cuestión conlleva consecuencias fundamentales para cualquier teoría de la socialización y de la educación. La más importante de ellas consiste en señalar que la descripción del E.f. del proceso de socialización no es una sino varias: tantas como clases de aprendizaje estemos interesados en describir. Que lo que a un nivel es homogeneización de los individuos (lo que a veces, de manera reductora, se ha denominado 'socialización'), a otro nivel es diversificación de los mismos individuos (lo que a veces se ha denominado 'individuación' o 'personalización'). Pero que es el mismo proceso el que genera ambos estados, que sólo dependen para su existencia de la voluntad del observador: ora intentando señalar las similitudes, ora haciendo lo propio con las diferencias. Pero que se trata de las dos caras de una misma moneda: que basta leerla atendiendo

a los diferentes niveles lógicos implicados para que se vea con claridad.

Si revisamos un poco el sentido general de nuestra argumentación podremos captar mejor lo hecho: estudiar el proceso (y no el acto) de educar -renunciando, de momento, a cualquier enunciación de la 'regla constitutiva' de lo educativo-; estudiar el proceso en sentido amplio -y no restringido; caracterizar ese proceso de socialización mediante el recurso a un modelo abstracto: Estado inicial ----> transformación ----> Estado final; sostener que sólo el Estado final permite caracterizar adecuadamente el proceso; distinguir dos niveles de cambio en ese Estado final y estudiar sólo el cambio estructural; reconocer que el criterio último sobre el Estado final es de naturaleza social (ético-jurídico), aunque fundamentado en una base psico-biológica; intentar caracterizar esa base psico-biológica recurriendo a una teoría de la clasificación del aprendizaje y de la comunicación; encontrar varios niveles lógicos de esos agregados de aprendizajes constituidos a través del proceso socializador.

Se comprenderá quizás mejor, al resumir este conjunto de decisiones, que hemos ido dejando varios restos, varias sombras, alguna de las cuales intentaremos retomar.

Caracterizar el producto del proceso de socialización mediante el recurso a una clasificación de los aprendizajes basada en tipos lógicos no resuelve todos los problemas. Casi al contrario, se puede decir que lo que hace es plantear una forma de afrontarlos antes que considerarlos resueltos. Sin embargo, sí que permite considerar ya completamente enfocado el problema principal: distinguir aquello que va a permanecer a lo largo del resto de la vida del individuo de aquello otro que va a cambiar mucho más rápidamente; lo primero, lo que hemos denominado 'estructural' estaría compuesto por el A.II y el A.III, mientras que lo segundo lo estaría a su vez por el A.I y el A.0, y, en parte, también por el A.II. Lo que es morfogenético es la creación de unos niveles II y III a través del proceso de socialización/educación.

Se comprenderá que esta reducción que hacemos: -centrarnos solo en los aspectos estructurales del producto- es completamente necesaria para poder intentar ofrecer una teoría del mismo. En caso contrario, intentar dar cuenta, indiscriminadamente, de todo el producto sería una tarea imposible, pues coincidiría con la enorme masa compuesta por el nivel I y por la casi infinita del nivel 0. Se trata, pues, de un principio de pertinencia asociado a la descripción que

intentamos explicitar, pues siempre se opera con uno, o varios, principios de pertinencia implícitos. Por tanto, pues, sólo estudiaremos los niveles III y II, dejando los restantes para otro tipo de teoría muy diferente a la presente. Ello no quiere decir, sin embargo, que pensemos que los niveles son compartimientos estancos, completamente separados unos de otros; al contrario, suponemos siempre que cualquier unidad de análisis (sea conductual o cognitiva) es susceptible de una lectura múltiple -y que cada una de las lecturas posibles es explicativa para alguna pertinencia. Pero ello no es óbice para entender adecuadamente que el nivel 'humano' es el que se configura mediante los A. II y III, y parcialmente el I, siendo por tanto los que más nos interesa estudiar.

Con esta idea de 'humano', nos referimos a la escala de análisis que introduce una determinada pertinencia: la problemática clásica tanto de la pedagogía, como de la antropología o incluso de la psicología social, están referidas a una escala de análisis cercana a los términos y conceptos intuitivos y propios del sentido común -por más que procedan a modificarlos en profundidad-, esto es, a las 'estructuras de la vida cotidiana', y utilizan por tanto un léxico adecuado a tal nivel (a diferencia, por ejemplo, de la psicología conductista que opera con elementos más atómicos, pertenecientes a un nivel más bajo, y desprovistos por tanto de referencialidad directa, en la mayoría de los casos, con esta escala 'humana' a la que aludimos). Debe entenderse que

la capacidad explicativa de una determinada escala no está predeterminada por estas cuestiones 'lexicológicas', sino que atañe más bien a su capacidad para 'analizar' aquello que intenta explicar en elementos mínimos, y posteriormente 'generar' a partir de los mismos una reconstrucción de la entidad objeto de estudio (tal y no otro es el proceder efectivo, al menos idealmente, de las ciencias 'naturales', e incluso de disciplinas como la lingüística generativa o la semiótica narrativa).

EL NIVEL II.

Empezaremos señalando algunas características del nivel II, aun sin ánimo de ser exhaustivos en el tratamiento que vamos a hacer de estos niveles. Bateson le reconoce una característica singular: puntuar los aprendizajes I; esto es, dotarlos de sentido.

La puntuación de la secuencia de hechos es uno de los 'axiomas' introducidos por Watzlawick et al. (1967) cuando intentan explicitar las bases de la aproximación pragmática a la comunicación humana. Para ellos, la puntuación es algo inherente a cualquier intercambio comunicativo, imposible de evitar por serle constitutivo y que resultaría (según nuestra lectura) de : (i) la diferencia posicional de emisor y

receptor durante la interacción; (ii) fundamentalmente de la indeterminación significativa de cualquier secuencia comunicativa/de hechos. Esta puntuación sería la encargada de determinar adecuadamente el lugar de los puntos de referencia en todo circuito de aprendizaje/comunicativo (determinar, por ejemplo, qué es estímulo, qué respuesta, qué recompensa; o bien, qué o quién es el emisor, quién el receptor, etc; dónde empieza una acción, dónde concluye, etc.). La puntuación constituiría los límites, sería una agencia que crearía discrecionalidad a partir de un continuum experiencial, delimitaría lo interior/exterior al individuo. Esta agencia tiene, desde luego, una génesis y estaría conformada socialmente en muchos de sus aspectos (se podría pensar, incluso, que gran parte de lo teorizado por Bernstein (1971, 1977, etc) como clasificación no son sino los aspectos socialmente instituidos de esta misma operación; también Durkheim y Mauss (1903), en el origen del planteamiento de Bernstein como ya señalamos, se ocuparon del mismo problema), por más que las diferencias entre su constitución social y sus usos individuales tenga también que ser explicado.

Si la puntuación se encarga de delimitar, el mantenimiento de esos límites se lleva a cabo por otra característica muy sorprendente del A.II: la autovalidación. Bateson ha insistido mucho en este carácter sorprendente del aprendizaje II: su relativa indiferencia a ser o no confirmado por la 'experiencia'. En realidad, se postula que la

experiencia es una función del nivel II, y que los mecanismos creados para delimitar (las puntuaciones) tienden a perpetuarse ante variaciones de la retroalimentación exterior -incluso cuando son importantes. Hay que precisar que no se trata de la creación de una maquinaria paranoica, para la que toda la realidad exterior a ella es vivida como alucinatoria y, por consiguiente, impenetrable a cualquier tipo de cambio. Casi al revés, la autovalidación propia de II es la encargada de proteger al sistema (que es una entidad biológica, no lo olvidemos: que debe cometer los mínimos errores posibles) del constante cambio que le viene de los niveles I y 0. Visto así, situando el problema del cambio en base a niveles lógicos, no es de extrañar que una vez que determinados aprendizajes han sido 'encarnados' por el individuo, surga una protección contra el cambio accidental o demasiado rápido de lo que con esfuerzo y errores se ha logrado.

Así pues, la asignación de sentido a los aprendizajes I, más el mantenimiento de ese sentido ante posibles desconfirmaciones experienciales (siempre dentro de unos límites) son las dos funciones fundamentales que lleva a cabo el nivel II. Ambas son consecuencia necesaria de su relación -en tanto tipo lógico superior- con el nivel I. Ambas están totalmente interrelacionadas y probablemente sean en el fondo una sola, aunque se las pueda distinguir analíticamente.

En este nivel II es donde se asientan las 'visiones del mundo' del individuo; visiones del mundo que no serían sino el resultado de los diferentes aprendizajes I realizados en sus respectivos contextos. La contextualización del A.I se hace en el A.II; el asignarle sentido se hace mediante la contextualización. El contexto es lo que permite interpretar (en el mejor de los casos unívocamente) los aprendizajes I. De este nivel depende completamente toda la teoría del doble vínculo, como han señalado los propios autores (Bateson, 1964/1971).

Se trata de un nivel muy complejo, en el que se dan cita capacidades y configuraciones ('patterns') que en otras teorías se sitúan separadamente. En este sentido, un examen más fino del A. II probablemente tendría que distinguir en su interior subniveles del mismo orden lógico, pero diferentes tanto en su génesis como en su estructuración.

EL NIVEL III.

Pero si el nivel II da cuenta, relativamente, del producto del proceso de socialización, siendo por tanto poco sujeto al cambio, hay que tomar en consideración el nivel III. En primer lugar, por encontrarnos frente a lo que es, con toda seguridad, más permanente para cada individuo: junto con

el nivel anterior lo que lo dota de 'identidad'. Pero también, y con la misma importancia, por ser un nivel que es común para la gran mayoría de los individuos de una sociedad.

En efecto, la diversidad va descendiendo conforme se sube en la escala de órdenes de aprendizaje. En el nivel II se podían reconocer todavía un buen número de formas diferentes de categorizar la experiencia (lo que a veces los psicólogos intentan describir acudiendo a tipologías de la personalidad...por más que no se trate de lo mismo), mientras que en el nivel III es razonable pensar que las alternativas se van a ver drásticamente reducidas a unas pocas...o a la unidad. Bateson es sumamente ambiguo cuando se refiere a este nivel (de hecho es un agregado de 1971 a su artículo original de 1964), refiriéndose siempre a determinadas 'iluminaciones' que surgirían en situaciones muy especiales tales como la experiencia mística, psicoterapias en profundidad o la ingestión de alucinógenos, por utilizar sus mismas palabras. Se trataría, pues, de una relativización de la experiencia cotidiana, de un distanciamiento de los roles que cada individuo asume (los roles son específicos del nivel II), de un contemplar 'en perspectiva' la vida humana, casi desde una teoría dramática...

Vamos a proponer una reinterpretación del nivel III que se aparta considerablemente de estas sugerencias, nunca desarrolladas, de Bateson. En primer lugar, porque creemos que

esta concepción 'calderoniana' de A.III como el lugar del observador en el gran teatro del mundo, utiliza un criterio de especificación contradictorio con los que Bateson empleó para construir los otros peldaños de su jerarquía. Introduce, innecesariamente, una cláusula de conciencia, de auto-conciencia si puede decirse así, que está en contradicción con la relación, por ejemplo, que se establece entre los niveles I y II; de hecho, todos los ejemplos que hemos citado de A.III, y que son los que Bateson utiliza, incluyen esta especie de supra-conciencia que, supuestamente, se lograría mediante las drogas alucinógenas o mediante determinadas formas de psicoterapia (creemos, dicho sea de paso, que la propia experiencia de Bateson durante la década de los años sesenta pudo ser aquí de gran importancia: fue la época del uso y experimentación intensiva del L.S.D., de los discursos 'meditacionalistas' orientales y, en general, del auge del budismo zen en los Estados Unidos). Pero, como es evidente, cualquier alternativa de conducta que 'se eliga' en A.III tiene que ser realizada al nivel II, por lo que la cláusula de la conciencia introduce en la concepción realista batesoniana un no observable de considerable peso. Por otra parte, en otros trabajos del propio autor (Bateson, 1967), se ha criticado con fuerza la idea de una conciencia sin límites, de una autoconciencia total.

Por otro lado, la 'enigmática' referencia al A.IV -concebido como cambios en los patrones genéticos de la

especie humana-, hace pensar que el A.III debería estar formado por: a) características invariables a la especie; b) que constituyesen el contexto del A.II. Al plantear el criterio (b) se entiende mejor la propuesta de Bateson, antes criticada. Al intentar buscar el contexto del contexto del contexto del A.0, esto es, al intentar alcanzar órdenes de generalidad cada vez mayores, se llega a relativizar completamente los órdenes lógicamente inferiores, pensándolos como particulares a un determinado tipo de aprendizaje, apareciendo entonces los órdenes 'superiores' de la escala de aprendizajes -el III y el IV- como contrapuestos, esto es, como generales. La generalidad se hace, en este razonamiento, sinónimo de 'invariabilidad genética'.

En segundo lugar, creemos que es necesaria una reinterpretación por necesidades estratégicas. Pues la posición de Bateson en torno al A.III no nos parece nada fructífera, en especial si la comparamos con las otras distinciones entre niveles lógicos de aprendizaje a la que nos hemos referido. Por ello, nuestra reinterpretación va a consistir en intentar esquematizar aquellos aspectos cognitivos, universales en el mejor de los casos, que son la posibilidad misma de los A.II (y de todos los restantes). Esto es, vamos a entender el nivel III como un límite, abstracto y general, de aprendizaje y comunicación para los seres humanos, pero no como el contexto asignador de sentido del nivel II.

Ello es así, porque pensamos que no existe ese contexto de tercer orden encargado de dotar de sentido al contexto de segundo orden; o, mejor dicho, que ese contexto es 'evenemencial', que sólo puede ser pensado, casi como lo hiciera Bateson, en tanto que puro acontecimiento, singular e irrepetible. Pues la repetición de tal contexto de tercer orden, su estabilización en tanto que auténtico aprendizaje in-corporado, crearía, a nuestro juicio, una nueva estructura de relación con el mundo, un nuevo 'carácter', un nuevo A.II. En esta misma dirección, la interpretación 'cosmológica' ofrecida por Bateson nos parece engañosa, demasiado cercana a la propia conciencia del sujeto que 'aprende', y por tanto más propia de lo que pensamos que es el nivel II. Nuestra propuesta, por el contrario, se aparta de considerar el A.III como algo sustancial, con contenidos propios, para pensarlo más como las 'condiciones de posibilidad' del A.II y de los restantes; condiciones de posibilidad propias a la especie -y quizás incluso mas generales-, y que quisiéramos proponer del siguiente modo.

Lo que a nuestro juicio posibilita el A.II es, dicho muy rápidamente, la existencia de un pensamiento categorial, de una capacidad semiótica que poseen algunas (o todas) las entidades biológicas. La asignación de sentido mediante la digitalización de un continuum 'analógico' (según la tesis batesoniana brillantemente expuesta y completada por Wilden

psico-lógicos de su génesis. Pero también nos parece que la investigación piagetiana no ha contemplado nunca, por sus propias pertinencias, los usos sociales que estas categorías sufren cuando son utilizadas en la vida cotidiana y en el discurso. No es que se trate de categorías distintas, sino que su análisis se produce a niveles diferentes. Tampoco es una cuestión, pues, de lo fundamental y lo accesorio (como a veces se trasluce en determinados textos psicologistas), en la que los usos sociales fuesen el epifenómeno de las categorías lógicas 'puras'. Por ejemplo, ¿qué relación directa podemos establecer entre el estudio genético del espacio y la conceptualización del espacio en espacio sagrado y espacio profano, o entre el espacio propio y el ajeno? Se comprenderá que son estos últimos tipos de distinciones las que más nos interesan, en tanto en cuanto están estrechamente ligadas a los patrones de conducta de los individuos propios del A.II; pero, por otra parte, tampoco pretendemos olvidar completamente el análisis más micro, más elemental, construyendo una concepción demasiado general o demasiado cercana a las categorías 'científicas' habituales en la antropología o en la sociología. Pues, aunque pueda resultar obvio recordarlo, no es posible olvidar que estamos planteando esta discusión en relación a los productos del proceso de socialización y que, por tanto y en cierta medida, estamos suponiendo la 'adquisición', la internalización por los sujetos de estos diferentes tipos de aprendizajes.

Ha habido muchos autores que han planteado el proceso de categorización como el más básico del sistema cognitivo de los seres humanos. Y, de hecho, una de las principales polémicas tanto de la psicología cognitiva como de la psicología genética estriba en establecer si el proceso de categorización es previo o no a la adquisición del lenguaje. Como es conocido, la posición de Piaget aboga por la primera tesis, y parecen existir argumentos tanto teóricos como empíricos a su favor (Piaget, 1942; Nelson 1973, Lenneberg, 1967, etc.). Enraizar la categorización en la inteligencia senso-motriz, en los esquemas de permanencia del objeto, es desde luego centrarse en un tipo de categorización muy básico, ligado a la categoría de identidad (perceptiva), pero no por ello menos importante. Probablemente, el proceso de semiosis -concebido aquí 'saussurianamente'- que otorga/produce significación mediante la asignación de sentido (significado) a una forma sensible (significante) tenga su ejemplificación más elemental en estos esquemas de permanencia del objeto. La posición constructivista supone que la génesis de las estructuras de la inteligencia se hace siempre mediante la interacción 'dialéctica' entre la estructura previa y la práctica de los nuevos aprendizajes, remontándose a los esquemas sensoriomotrices como punto inicial de este proceso; por ello, el lugar teórico de la inteligencia sensoriomotriz y de los primeros esquemas categoriales no tiene capacidad determinante sobre los posteriores esquemas y procesos de

clasificación / categorización, si bien está presupuesta en los mismos según Piaget.

Pero la posición contraria, o al menos no tan radical, cuenta con defensores no menos importantes (Chomsky 1965, 1966, 1975; Sperber 1974; Fodor 1975). Para Chomsky, la 'adquisición' del lenguaje supone un proceso nuevo y radicalmente diferente a las adquisiciones previas del infante; supone la actualización de un 'núcleo fijo', innato, que a lo sumo sería desencadenado por la inteligencia sensoriomotriz. Si bien las acusaciones de innatista dirigidas contra Chomsky han sido numerosas (entre muchas otras, Putnam, 1975), lo cierto es que tanto él como Piaget están de acuerdo en este punto, en la existencia de un núcleo fijo innato, probablemente de tipo sintáctico, responsable de la capacidad para 'aprender' el lenguaje que tienen todos los infantes humanos (incluso aquellos que no han ejercitado para nada la inteligencia sensoriomotriz y los esquemas (perceptivos) de permanencia del objeto que se logran entre los 10 y 12 meses de edad: los ciegos de nacimiento y aquellos afectados de trastornos graves de la motricidad). Tampoco para estos autores es evidente tan siquiera que los conceptos puedan ser 'aprendidos': Fodor (1975) ha llevado a cabo una crítica detallada de los modos de explicación imperantes al respecto.

Aunque la polémica nos desborda en un trabajo como el presente (sería necesario acudir a multitud de datos y de

razonamientos ajenos a nuestro propósito: desde la investigación interespecífica llevada a cabo por Gardner y Gardner o por Premack, (cfr. Sanchez de Zavala, comp., 1978), por citar los casos mas conocidos y quizás mejor razonados, hasta la propia concepción dominante sobre el lenguaje que se segrega de la lingüística generativa y que ha sido criticada desde muchos puntos de vista diferentes, pero que es en definitiva la que permite comprender la 'fuerza' de los argumentos de Chomsky; hasta otras concepciones sobre el lenguaje y su génesis (Petitot 1979, por ejemplo).

En cualquier caso, lo cierto es que el individuo 'socializado' debe poseer una capacidad categorial mínima, basada en el lenguaje o, probablemente, en algo mas primitivo: la lógica natural de Lakoff (1973), o el espacio mental representativo de Fodor (1975), o las estructuras profundas de Greimas (1972, 1979). Pero que su capacidad para 'vivir en sociedad' debe ser también algo mucho mas complejo, aunque menos abstracto, mucho mas cercano de la aplicación detallada y matizada de esta capacidad categorial que colocamos en la base del resto de capacidades cognitivas. Situamos, por tanto, esta capacidad categorizadora en el nivel III, dejando para los otros niveles la descripción de las estrategias cognitivas y praxiológicas que los sujetos utilizan en su vida real.

Sin embargo, más allá de estas disquisiciones sobre las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento categorial y

conceptual, lo cierto es que existe una larga tradición que concede al lenguaje un lugar privilegiado en los procesos de socialización. Situándolo unas veces muy cerca de su uso, como el ya mentado caso de Bernstein, o bien como 'motor' del desarrollo simbólico, como en cierto sentido piensa Piaget, el lenguaje aparece siempre en el centro de todas las polémicas y de casi todas las teorías. Algo de todo ello recuperaremos en el próximo capítulo.

3.3.Reglas de cognicion y reglas de accion.

- Introduccion y esquema.
- La nocion de 'regla'.
- La naturaleza semantica de las reglas.
- RA y RC: un ejemplo: las RC temporales.

1. INTRODUCCION Y ESQUEMA.

=====

Intentaremos ahora proponer nuestra concepción del nivel III, al final del proceso de socialización/educación . Se comprenderá que es una primera aproximación y que sólo pretendemos esbozar un camino hasta ahora intransitado, pero que en modo alguno tomar estas ideas como definitivas.

Para hacerlo, vamos a acudir a una pareja de conceptos estrechamente unidos entre sí y que ha sufrido todo tipo de interpretaciones a lo largo de la historia: acción/cognición. Y supondremos además que el nivel III puede describirse mediante el recurso a un formato de 'reglas'. Tendremos, por tanto, que nuestra interpretación del nivel III se basa en distinguir y enumerar un conjunto de Reglas de Acción (RA) y de Reglas de Cognición (RC). Pero intentemos aclarar nuestra terminología.

Acudir a esta pareja de conceptos supone adoptar un enfoque que alzaprima la idea del sujeto como una máquina o un sistema que es simultáneamente 'procesador de información' -en el sentido más amplio de la expresión-, y 'ejecutor' de acciones. Esto implica, desde luego, que se toman en consideración tanto los aspectos perceptivos, de apertura al entorno, de influencia del entorno, como los aspectos inversos: de modificación del entorno por parte del sujeto.

Por tanto, la sinomorfía (Barker, 1968) entre sistema y entorno se considera como un punto de arranque metodológico (aunque no necesariamente como un punto de llegada). Lo que es crítico es la relación entre estos dos polos, tanto teóricamente como en el análisis de casos individuales -que si bien son, en el fondo, una consecuencia de la teoría adoptada, presentan una complicación de matiz posibilitante de grandes; y graves, aperturas metodológicas-.

Como es notorio, existen diversas concepciones clásicas muy cercanas a la mentada. Quizás la mas importante e influyente haya sido la que relacionaba la conducta del sujeto con 'la situación' por una parte y con la personalidad por otra. Gran parte del conductismo clásico y reciente es un esfuerzo por integrar estas variables en la producción de la conducta. Aunque la imagen prototípica del conductismo lo asocie a una teoría exclusivamente preocupada por determinar con exactitud el tipo y naturaleza de los estímulos que provienen del medio (para así determinar o/y controlar el tipo de respuesta del sujeto), lo cierto es que muchos de sus mejores teóricos se preocuparon desde el primer momento por ofrecer un sistema explicativo que contemplase también las variables internas al sujeto y que sólo podían ser objeto de inferencia. Incluso el propio Bandura (1975), al revisar su obra, adopta una postura claramente interaccionista entre ambos tipos posibles de explicaciones.

La ventaja que creemos se obtiene al replantear esta cuestión en términos de cognición/acción es evidente: por una parte, el componente 'situacional' es integrado en la cognición, postulando que la situación sólo influye sobre la conducta en tanto en cuanto ha sido previamente percibida (por más que no pretendamos ahora indagar con detalle qué se entiende por 'situación'); por otra, el ambiguo recurso a la personalidad queda también integrado en el sistema cognitivo del sujeto: si la personalidad es algo, será en cualquier caso un determinado estilo de procesar la información que se mantiene estable con el paso del tiempo y frente a 'situaciones' parecidas. Finalmente, conducta y acción las hacemos equiparables para nuestros propósitos actuales (pasando por encima de buen número de intentos definitorios diferenciadores).

2. LA NOCIÓN DE 'REGLA'.

=====

Por otra parte, la cuestión de hablar de 'reglas', de acción y de cognición, nos parece perfectamente adecuada a los objetivos de la teoría, siempre que utilicemos el concepto de regla de forma no rígida. Por ejemplo, si pensamos que regla es una función que asigna un determinado tipo de conducta ante una determinada situación (Situación---regla--->Conducta), es evidente que no se trata

de un formato adecuado. Ya Bourdieu (1970) hizo una dura crítica de este concepto, que asumimos plenamente en sus puntos no-terminológicos, al proponer su teoría del 'habitus' (dentro de su proyecto por elaborar una teoría de la práctica) como intermediario entre la conducta y la estructura social. Pero lo que Bourdieu demuestra de hecho es, en nuestra terminología, uno de los posibles formatos del nivel II -de hecho, se trata de los aspectos de dicho nivel más ligados a las clases sociales, de la interrelación profunda aunque no total entre los aspectos cognitivos y los aspectos experienciales derivados de las 'formas de vida' que las diferentes clases conllevan (como el propio Bourdieu ha demostrado magistralmente: Bourdieu, 1979).

Si la noción de 'regla' se desvincula de esta idea de función 'uno a uno' entre situaciones y conductas, entonces es posible pensarla de una forma mucho menos rígida, o incluso como auténticas reglas de construcción de la conducta/acción, según un modelo 'generativo'. También Harré (1974, 1983), en otro contexto teórico, ha defendido la utilización del concepto de 'regla social' como principio explicativo. Y, en el fondo, se trata de una propuesta muy parecida a la formulada por Bueno (1984) cuando habla de 'ceremonias'. Las diferencias radican en que nuestra utilización de 'regla' se refiere al nivel III, mientras que la de Bueno se adscribe claramente al nivel II, y la de Harré es una mezcla de

niveles, un intento conector entre las (supuestas) capacidades cognitivas y la descripción o/y explicación de las secuencias acto/acción. Por el contrario, la propuesta de Bourdieu intenta subsumir en el 'habitus' las diferentes 'estructuras mentales' -la expresión es de Bernstein- intervinientes en los 'estilos de vida' de los diferentes grupos y clases sociales. Se trata, como se ve, de una problemática abordada por distintos autores y con énfasis también distintos, y que un análisis del nivel II debería contemplar como ineludible y seguramente como central (cfr. también los numerosos trabajos de von Cranach íntimamente ligados a esta cuestión), pero que nosotros sólo podemos situar; por otra parte, su análisis creemos que corresponde casi completamente al estudio 'sincrónico'. (Diremos además que el nivel II puede conllevar un tipo de formato ligeramente diferente hasta el aquí explicitado: por ejemplo, mediante la incorporación masiva de los conceptos de la psicología cognitiva [planes, esquemas, scripts, frames, etc.], o/y de la teoría de la acción [medios/fines, acto/acción, etc])

Nuestra propuesta va encaminada a pensar las RA y RC como auténticos reguladores de la percepción / acción, esto es, como los límites cognitivos que especifican hasta qué punto una determinada percepción o/y acción es o no posible o/y real. Son, por decirlo así, las reglas encargadas de suministrar un soporte a los juicios de realidad propios del nivel II y I. Pero, entiéndase, se trata de 'reglas' que

pueden poseer una gran variación intercultural y que están sometidas, por tanto, a las determinaciones impuestas por la cultura; sin embargo, su utilización teórica -en tanto forman parte del modelo del producto del proceso de socialización-, unifica en cierta medida estas diferencias bajo categorías comunes impuestas por el observador: los mismos conceptos de 'acción' y 'cognición' son una muestra de ello.

3. LA NATURALEZA SEMANTICA DE LAS REGLAS.

=====

Al intentar caracterizar positivamente a estas reglas del nivel III, lo primero que cabe intentar hacer es su enumeración. No se trata tanto de un catálogo, cuanto de una primera lista, de las reglas que encontramos más imprescindibles (ciertamente, aquí la pertinencia depende de presupuestos imposibles de demostrar y de justificar en detalle; no obstante, para un intento en cierto sentido paralelo a lo que aquí pretendemos, Harre y Secord 1972, y Strawson, 1959).

La enumeración de las diferentes reglas exige una aclaración preliminar y fundamentante: ¿qué vamos a entender por regla? Los criterios para dilucidar cuándo podemos establecer que estamos en presencia de una regla de III pueden ser, al menos, los siguientes:

[1] una regla debe permitir decidir si una determinada percepción/acción es o no posible;

[2] una regla debe decidir si una determinada percepción/acción es o no real;

[3] una regla debe ser socialmente compartida.

La distinción entre 'posible' y 'real' que marcan los dos primeros criterios está lógicamente tipificada: las percepciones/acciones que son posibles pueden, a su vez, ser o no reales. Por tanto, una regla no se refiere sólo a cogniciones/acciones 'concretas', sino que informa de los principios generales que rigen el juicio sobre tal realidad. Además, una regla debe 'pertenecer' a la comunidad y no ser exclusiva de ningún individuo o grupo social particular (otra cosa es que las realizaciones concretas de las reglas, que se darían en el nivel II, estén completamente atravesadas por la problemática de clases; por ejemplo, la 'orientación al significado' que es uno de los tres elementos definitorios del código en la acepción de Bernstein -y que sería en II lo más cercano a las reglas de las que hablamos-, sería hasta cierto punto común a todas las clases, variando en sus formas de realización y en los contextos evocadores), por más que su adquisición se realice siempre mediante una contextualización específica y social.

Creemos que las reglas del nivel III pueden ejemplificarse mediante el recurso al lenguaje. Esto es, son en alguna manera reglas lingüísticas. No porque se expresen verbalmente, sino porque suponemos que utilizan el mismo sistema categorial que las lenguas naturales. Esta es una hipótesis muy fuerte y de difícil justificación; su discusión es, por otra parte, tarea habitual en la filosofía del lenguaje, en la propia lingüística, en la semiótica y en la lógica. Hay argumentos a favor y en contra, y suponemos que se trata de una cuestión irresoluble en este momento, aunque planteable en términos rigurosos y dependiente de investigación empírica (la bibliografía sobre el tema es amplísima, para una revisión de algunos aspectos: de Vega (1984), Chomsky (1965), Lakoff (1973), Fodor (1975), Greimas y Courtes (1979), etc.).

Por otra parte, el lenguaje asegura la 'socialidad' de las RA y RC, esto es, hace que estos constructos sean simultáneamente individuales y sociales, que no pueda pensarse en estas reglas como un 'aprendizaje' realizado por cada individuo por separado, sino que sean compartidas por todos los hablantes de una determinada lengua. Por tanto, la adquisición de las RA y RC se realiza simultáneamente a la adquisición del lenguaje, aunque no se confunde con ella: ésta implica un buen número de cosas que de alguna manera presuponen las RA y RC, pero que las trascienden (por ejemplo, no sólo el encuadre de las percepciones/acciones, sino su

efectiva realizacion). Las RA y RC son, por decirlo así, los requisitos representacionales subyacentes a la competencia lingüística y comunicativa de los sujetos.

Veamos algunos ejemplos de cómo los criterios mentados sirven para delimitar el funcionamiento de las reglas. Compárense los siguientes enunciados:

- (1) Ayer llovió.
- (2) Juan come manzanas casi todos los días.
- (3) En Barcelona la humedad es muy alta.
- (4) Prefiero Bach a Vivaldi.
- (5) Ayer llueve.
- (6) Juan come marcianitos muy frecuentemente.
- (7) En Barcelona la lluvia es muy alta.
- (8) Ando Bach a Vivaldi.

Supongamos que 'ayer', 'marcianitos', 'lluvia' y 'ando' no tienen un referente distinto al que es habitual, y que por tanto no se emplean con intenciones metalingüísticas ni de ningún otro tipo. Entonces, las oraciones (4-8) son evidentemente típicos ejemplos de sinsentido, o, al menos, es difícil decidir el tipo de proposición que vehiculan. Aunque cada una esté construida sobre una proposición 'normal', y aunque cada una pudiera completarse para ser comprensible -por ejemplo:

- (9) Juan come marcianitos muy frecuentemente. En especial los de coco y los de vainilla, pues los almendrados no le gustan.

(9) es una contextualización de (7) que permite entender que 'marcianitos' se refiere probablemente a algún tipo de helado o de pastel (y que probablemente 'Juan' es un niño). Pero la contextualización de (7) podría también ser:

(10) Juan come marcianitos muy frecuentemente. Su éxito depende de la dificultad del programa.

(11) Juan come marcianitos muy frecuentemente. Pero también tiene otros platos favoritos: venusianos y plutonitas.

(10) parece introducir la idea de que la referencia es un juego de ordenador o un video-juego y que 'come' se utiliza como 'hace desaparecer de pantalla'. Por el contrario, (11) podría corresponder a una novela de ciencia-ficción, o bien ser una broma, o un discurso psicótico.

Por tanto, es evidente que la ambigüedad semántica depende al menos de:

- (a) del fragmento discursivo considerado, del contexto textual -como en (9)-;
- (b) de la isotopía o/y coherencia (Greimas, 1966; van Dijk, 1977) entre las diferentes partes del discurso -como en los diferentes ejemplos (1-8);
- (c) del contexto extralingüístico -como en (11)-, y
- (d) de los conocimientos previos del lector (el 'diccionario' y la 'enciclopedia' de Eco, 1975, 1979) -como, por ejemplo, en (10).

Ahora bien, para la concepción de las RA y RC como productos del proceso de socialización la desambiguación semántica es una condición del funcionamiento 'normalizado' de la competencia comunicativa de los sujetos socializados. Porque, de alguna manera, plantear las RA y RC como marcos referenciales de la competencia comunicativa debe exigir una indagación previa sobre esta misma expresión: la competencia comunicativa sólo existe, o solo coexiste, al lado de lo que podríamos denominar 'competencia metacomunicativa', esto es, la capacidad no solo de comunicar adecuadamente, sino también de discernir los diferentes planos o niveles lógicos que se dan en el lenguaje y en la comunicación [esta noción de 'metacomunicación' es polisémica, pues ha sido usada con diferentes significados: desde el comentario sobre la comunicación, hasta los diferentes tipos lógicos implicados en un mismo mensaje (que es como aquí la utilizamos), pasando por lo que 'queda fuera' en la selección y combinación de unidades para construir el mensaje]. Por tanto, las RA y RC no son simples reglas 'formales' de dominio de la comunicación / acción -podría darse un planteamiento errado del tipo: ante tal situación, comportarse / comunicarse del modo X-, sino que implican (en el nivel II) las capacidades de reconocimiento de la situación o contexto (con las marcas sociales necesarias), de 'perspectiva' propia sobre tal situación o escena (como, según nos recuerda Bruner en varios lugares de su obra -1982, 1984a, 1984b-, plantea Fillmore el significado último de una

gramática), así como de la perspectiva del otro y su mutua interacción/negociación (como han mostrado los etnometodólogos y otros investigadores de psicología social, por ejemplo, Berger y Luckmann, 1967), de la complejidad necesaria para llevar a cabo el cálculo medios/fines implícito en toda acción orientada a fines (von Cranach, 1982, 1983), etc.

La competencia y ejecución comunicativa está regida por la competencia y actuación metacomunicativa, esto es, por la capacidad para discernir adecuadamente los diferentes niveles lógicos que se dan en la comunicación y en el lenguaje (Bateson, 1955): determinar cual es el contexto (real o posible) en el que un determinado mensaje puede ser interpretado o/y producido, y determinar si su significación es literal o metafórica -y en relación a qué. Esta competencia metacomunicativa (determinadora de 'géneros' discursivos y comunicativos) está jerarquizada a su vez e implica diferentes niveles de análisis -como ya vimos al tratar de la ambigüedad semántica. En el nivel III creemos que se reduce a una serie de reglas que enmarcan la referencias a los contextos posibles y reales mediante su inclusion en una serie de coordenadas culturalmente predeterminadas y expresadas lingüísticamente.

Aunque la lista de estas 'coordenadas' no pueda ser exhaustiva por el momento, quisiéramos proponer la siguiente:

[i] enmarque espacial.

- [iii] enmarque temporal.
- [iiii] enmarque actancial.
- [iv] enmarque factual.

4. UN EJEMPLO: LAS RC TEMPORALES.

=====

Vamos a intentar ejemplificar sumariamente uno de estos enmarques: el temporal. El motivo es simple: creemos que ya está realizado mínimamente por A.J.Greimas al hablar de los mecanismos 'temporalizadores' de la discursivización (Greimas, 1976, Greimas y Courtes, 1979). Pero el lugar que ocupa en la economía de nuestro trabajo es bien diferente al que ostenta en el conjunto del recorrido generativo greimasiano: en éste se refiere más a la estructura superficial del enunciado y a las marcas que las diferentes partes de la oración deben llevar para poder situar adecuadamente su significación temporal -y a como el sujeto de la enunciación se relaciona, conmutándose o desconmutándose [shifting in y shifting out], mientras que en nuestro caso pensamos que tales marcas temporales son la posibilidad misma de la percepción y cognición del sujeto, que las utiliza como auténticos enmarques de su pensamiento y de su acción.

Citaremos casi completamente el artículo 'temporalización' de Greimas y Courtes (1979, pp.387-8) para situar la cuestión:

"La temporalisation consiste en un ensemble de procedures qui peuvent être groupées en plusieurs souscomposants. On distinguera d'abord la programmation temporelle, dont la principale caractéristique est la conversion de l'axe des presuppositions (ordre logique de l'enchaînement des programmes narratifs) en axe des consecutions (ordre temporel et pseudo-causal des evenements). Par ailleurs, la localisation temporelle (ou temporalisation, au sens strict), qui utilise les procedures de debrayage et d'embrayage temporels, segmente et organise les successions temporelles en établissant ainsi le cadre à l'intérieur duquel s'inscrivent les structures narratives. Enfin, l'aspectualisation transforme les fonctions narratives (de type logique) en proces qu'évalue le regard d'un actant observateur installé dans le discours-enonce."

Creemos que estos tres subcomponentes no ostentan el mismo rango: la aspectualización es un dispositivo común a todos los procedimientos 'discursivizadores' (op. cit., pp. 121-22), si bien aparece más clara en la temporalización por estar ligada a la idea misma de proceso. La localización y la programación temporales son las encargadas de delimitar respectivamente el tiempo en el que se inscribirán los programas narrativos (o programas de acción, para nuestro caso) y la conversión del nivel narrativo al discursivo (el paso de un orden lógico y de presuposiciones, a otro temporal y pseudo-causal; sobre esto, Greimas, 1983).

La localización temporal instaure una categoría topológica doble -y no temporal:

concomitancia / no-concomitancia

I

anterioridad / posterioridad

Por el contrario, la programación temporal utiliza ambos tipos de categorías relacionales para 'ordenar' el desarrollo de la acción, los programas narrativos, según dos modos fundamentales: la periodización (resultado de poner en juego la categoría anterioridad / posterioridad) y el encastramiento o encajadura [emboîtement] (resultado de hacer lo propio con concomitancia / no-concomitancia).

Para nosotros, lo importante es que leemos la utilización de estas categorías como los encuadres perceptivos/cognitivos resultado del A.III. Esto es, como reglas que nos permiten decidir (combinadas con otras) si un determinado percepto es o no posible, si es o no real, y hacerlo de forma que esté socialmente reconocida. Por ejemplo, las reglas que hemos denominado 'factuales' son una combinación de las tres restantes y permitirían, idealmente, decidir si nos encontramos en presencia de un fenómeno existente o bien si se trata de una alucinación. Pero reglas además que son auténticos esquemas de acción, que la gobiernan trazando los límites de su programación (probablemente, los

conceptos de plan, esquema, guion, etc., de uso común en las ciencias cognitivas, sean el formato que adoptan las reglas en el nivel II).

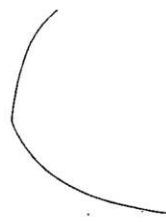
3.4. Notas.

[1] Sobre la relación de esta teoría con la teoría de Bernstein.

[2] Sobre el carácter 'evolutivo' de la máquina educativa.

[3] Nota sobre la terminología.

[4] La clasificación de Bateson.



[1] SOBRE LA RELACION DE ESTA TEORIA CON LA TEORIA DE BERNSTEIN.

Una de los principales críticas que presenta la teoría que aquí exponemos en relación a las teorías sociológicas de la educación es el de ser 'culturalmente inespecífica', esto es el de mantener un modelo general y abstracto del proceso de socialización en el que no se contemplan las diferencias de caminos o procesos en función de las diferentes condiciones de existencia y de clase social de los sujetos (tanto agentes como 'adquisidores'). De hecho, esta es la crítica que hace, muy certeramente, Bernstein a las concepciones que se plantean el estudio de la educación como la adquisición de una serie de 'competencias' -en sentido chomskyano, y por oposicion a 'código'-, o bien a las concepciones derivadas de la obra de G.H.Mead, el denominado 'interaccionismo simbólico', que trabajan con la noción de 'otro generalizado' pero que es tambien 'cultural y socialmente inespecífico'. Tales concepciones no serían capaces de dar cuenta de la multiplicidad de niveles, de procesos y de resultados, de contradicciones y de desfases que se producen habitualmente en el proceso de educación y de socialización, sino que plantearían un modelo general y

abstracto, desconectado de cualquier referencia empírica, y por tanto incapaz de ser verificado, o falsado.

Creemos que esta crítica se dirige principalmente contra las posiciones 'psicologistas' en educación, que pretenden colocar en primer plano el desarrollo de 'competencias' de tipo lingüístico y cognitivo, aislándolas de cualquier referencia al contexto social en el que se han desarrollado y del que llevan sus marcas; pero también se dirige contra posiciones mas sociológicas que abstraen la idea de 'sociedad' y de 'cultura', realizando por tanto una argumentación idealista sobre el peso de ambas en el proceso de socialización. En ambos casos es evidente la justeza de la crítica desarrollada. Pero también, al menos en el primero, es evidente que es imposible negar o declarar carentes de valor todos los estudios realizados desde la psicología (teorías del aprendizaje, psicología evolutiva y genética, etc.), por ser normalmente 'culturamente indeterminados'. Se trata, probablemente, de una vieja polémica planteada con nuevos términos: ¿es justo estudiar un 'sistema' sin tomar en consideración simultáneamente todas las variables y parámetros que lo conforman? Aunque la respuesta teórica sea negativa, de hecho es imposible dar cuenta de todas las variables y parámetros, tanto por razones puramente cuantitativas como incluso por razones epistemológicas (la más importante es que la definición de un sistema implica necesariamente al

observador, y que, por tanto, la descripción del sistema es, simultáneamente, una definición del observador; se trata, por tanto, de entidades observador-sistema, más que de sistemas existentes independientemente de cualquier observador. Sobre este punto, que aparece mentado en otros lugares de este trabajo, que hemos elaborado con anterioridad: Rodríguez Illera, 1981, si bien han sido los grandes pensadores sistémicos quienes lo han teorizado: Bateson, 1972; von Foerster, 1981; Maturana y Varela, 1973; Varela, 1979).

Por tanto, la cuestión debe más bien plantearse por referencia a la necesidad de tomar en consideración el contexto más englobante, el 'contexto de contextos' por decirlo así, que es el que permite situar adecuadamente el sentido de una práctica. Y, claro está, ese contexto suele ser definido como 'la sociedad', o, desde la perspectiva de Bernstein y de muchos otros autores, la sociedad en tanto que formada por diferentes clases sociales. La eliminación por tanto de una serie de variables se hace de acuerdo a un criterio de pertinencia: el punto de vista estrictamente psicológico -o, mejor, su deformación extrema- intenta identificar unos 'mecanismos mentales' que serían iguales en lo esencial para todos los sujetos humanos, o cuya variación se debería a influencias puramente 'formales' (tamaño del grupo, sexo, etc.), explicando por tanto las diferencias individuales en cuanto a los contenidos como una cuestión de

diferentes aprendizajes; mientras que el punto de vista estrictamente sociológico no está interesado en tales mecanismos cognitivos, sino que intenta explicar la variabilidad individual como un resultado de los diferentes 'entornos' vitales (cultural, lingüístico, de clase, etc.).

Las exclusiones mutuas de ambos puntos de vista son demasiado evidentes. Por ello probablemente surgió una disciplina híbrida como es la psicología social, o, muy cercana, la microsociología. Pero sus límites, así como el peculiar 'bricolage' que utiliza ha sido ya muchas veces criticados, incluso desde posiciones muy diferentes (Harré y Secord 1973, Verón 1979), como para volver aquí sobre ello. Una psicología social 'crítica' es una tarea todavía por determinar -creemos que, en gran medida, esa es la posición de los últimos trabajos de Bernstein (1981), aunque quizás él mismo no los denominaría de esta manera-.

El punto de vista tanto de Bernstein como de Bourdieu es netamente sociológico, lo que significa que tanto los objetos o sistemas a describir como los conceptos explicativos pertenecen siempre al espacio conceptual de la sociología (de la sociología de la cultura y del conocimiento, o de las innovaciones que los dos autores introducen). Pero lo cierto es que ninguno de ellos ignora la dimensión 'individual' del proceso de socialización, utilizando para ello unos conceptos mediadores entre la dimensión social (que

es la que se considera explicativa) y la dimension individual: en el caso de Bourdieu se trata del concepto de habitus (Bourdieu, 1971, 1979), y en el caso de Bernstein probablemente se trata del concepto de código (Bernstein, 1977, 1981). En ambos casos son conceptos 'resultantes': se adquieren a través de los procesos educativos y son conceptos legibles en tanto pertenecientes a una clase social determinada (por mas que la propia definición de clase sea en los dos autores un problema abierto). Y en ambos casos también la lógica global del razonamiento huye de posiciones mecanicistas, acercándose más a enfoques estructuralistas o/y sistémicos.

En cuanto a nuestra propuesta, lo cierto es que pretende en algun sentido integrar ambos puntos de vista. No otro es el intento de describir 'la unidad en la diversidad' y la consiguiente partición en niveles lógicos del producto final (o de los productos parciales, aunque no hayamos tratado este punto) con la utilización de la teoría batesoniana de los órdenes de aprendizaje o/y contextos de comunicación. Dicho brevemente, el nivel III es para nosotros relativamente invariable en relación a las clases sociales; mientras que el grueso de la teoría de Bernstein y, en general, de las aproximaciones sociológicas, se sitúa en A.II. Sin embargo, esto debe ser considerado más como un problema que como una asignación de lugares que 'solucionaría' la cuestión. Por

desgracia no hemos podido tratarlo con el detenimiento que se merece, ni tan siquiera poner en duda algunas de las propuestas de Bernstein: parece preferible considerarlas globalmente como la mejor descripción/explicación disponible del nivel II (si bien requerirían añadidos importantes en, al menos, la concepción de la ideología, las reglas de realización, la concepción del sujeto apuntada, y las conexiones con los otros niveles. Tarea por hacer.).

[2] SOBRE EL CARACTER 'EVOLUTIVO' DE LA MAQUINA EDUCATIVA.

En 3.1. hemos llevado a cabo una breve argumentación para resaltar la importancia de considerar al E.f. como definidor del conjunto del proceso. Señalábamos allí la posible contrariedad frente a los postulados de la epistemología genética y la psicología evolutiva, dando algunas razones a favor de nuestra posición. Vamos a intentar ahora matizarlo.

Como ya dijimos, no se trata de posiciones antagónicas. Al contrario, el fundamento último del estudio del proceso educativo es, a nuestro juicio, de tipo evolutivo, tanto si se considera el ámbito de uso de 'educación' el nivel 'social' como el 'biológico' (recuérdese el capítulo 2.1.).

Pero ello es así cuando intentamos captar la dinámica global del proceso, implicando a los tres elementos que lo componen: E.i., T, E.f. Si nos planteamos el estudio de la estructura de cualquiera de esos elementos, el proceso, la génesis del mismo no nos describirán en modo alguno tal estructura: nos explicará porqué es de tal modo específico y no de tal otro, pero no nos dirá nada sobre su organización, sobre la relación que mantienen entre sí los distintos componentes que lo forman.

Por ello pensamos que, en realidad, en cualquier estudio de tipo evolutivo o genético se complementan dos tareas relativamente independientes: 1) delimitar adecuadamente aquello de lo que se tiene que dar cuenta (un tipo particular de conducta, por ejemplo); 2) trazar las etapas que se tienen que cubrir para llegar al punto delimitado, y dar cuenta de los condicionantes que existan. La primera tarea es esencialmente descriptiva y la segunda lo es explicativa, si seguimos utilizando los conceptos que nos sirven como referencia epistemológica incuestionada. Por tanto, y aunque descripción y explicación estén profundamente interrelacionadas, no creemos que nada se oponga a que puedan ser analíticamente distinguidas e, incluso, a que sean tomadas como dos 'momentos' de un único estudio.

Por otra parte, la crítica etnometodológica, a la que ya aludimos en las notas al capítulo 1, consistente en

proponer alternativamente la consideración del estudio de la infancia por sí misma y no exclusivamente como precursora del estado adulto, debe también resguardarnos contra una concepción exclusivamente 'evolutiva'. Para un sugestivo análisis, Harré (1974).

[3] NOTA SOBRE LA TERMINOLOGIA

La terminología habitual en las ciencias sociales es tan dispersa y poco unificada, que algunas elecciones pueden parecer auténticas posiciones teóricas para según qué autor.

En nuestro caso, la elección de terminos como 'máquina', 'proceso', 'morfogénesis', etcétera, responde, desde luego, a una cierta orientación teórica: la que proviene de la teoría de sistemas y de la cibernética. Creemos que se trata de una terminología y de una conceptualización más clara y definida de lo habitual y que permite una utilización más libre. Pero, como es lógico, aquellos autores que ven en estas disciplinas una nueva forma de mecanicismo o/y de idealismo han criticado tales usos terminológicos (para un planteamiento conceptual, a favor de esta opción, Sanvisens, 1984). Así, por ejemplo, Ingleby (1974) arremete contra el término 'proceso' oponiéndolo al de 'praxis'; Shotter (1974) hace lo propio

contra los puntos de vista 'sistémico' y 'estructuralista', defendiendo el 'etogénico'.

Si bien es cierto que una terminología está siempre 'contaminada' por su procedencia, también lo es que depende más de cómo se utilice que de los propios términos elegidos. Por ejemplo, Bernstein utiliza habitualmente el término de 'proceso' y, sin embargo, su razonamiento es conceptualmente cercano a la idea de 'praxis', etc. En este sentido, estas críticas a la terminología deben hacerse en concreto, pues de lo contrario son vacuas y sólo sirven para crear mayor confusión de la existente (otra cosa es intentar demostrar que un término se utiliza siempre de una manera determinada, que es además criticable por los presupuestos teóricos que conlleva; pero esta tarea es muy diferente a la crítica terminológica a la que aquí nos estamos refiriendo.)

[4] LA CLASIFICACION DE BATESON.

Aunque hemos dedicado una cierta atención a especificar la teoría de los tipos de aprendizaje de Bateson, lo cierto es que se trata de un planteamiento inusual y cuya glosa trasciende con mucho un trabajo como el presente.

Sorprendentemente, la aplicación de la teoría de los tipos lógicos de Russell al campo de las ciencias sociales ha sido bastante escasa -y no creemos que se deba a las dificultades internas de la teoría-, a pesar de que el grupo de Palo Alto ha hecho un uso intensivo de ella. Nos es imposible también ocuparnos de este punto, aunque podamos ofrecer la bibliografía fundamental de referencia (por otra parte, ya nos ocupamos hace tiempo de esta cuestión: Rodríguez Illera, 1977, donde se puede encontrar abundante bibliografía sobre esta cuestión).

Amén de la obra de Bateson (1971), los otros investigadores del grupo han hecho siempre un buen uso de la teoría. Baste recordar la exposición paradigmática de Watzlawick et al. (1967), Watzlawick et al. (1974), o el conjunto de artículos de Haley, Jackson o Weakland entre otros; por ejemplo, Jackson (ed, 1960, ed, 1968) o la recopilación de Sluzki y Ramsey (eds, 1975). Los 'exégetas' importantes han sido escasos, si bien Veron (1975, muy especialmente) ocupa un lugar destacado; el lector más global de Bateson, y quizás el más polémico, es, sin duda, Wilden (1972). La obra de Wilden, aunque con importantes dificultades en lo que hace a su interpretación del psicoanálisis 'estructuralista', es de una gran importancia y no ha gozado en nuestro país de prácticamente ningún comentario -quizás motivado por la deficiente y parcial traducción de que ha sido objeto.

Aunque no hayamos entrado en una crítica detallada de la clasificación de Bateson, lo cierto es que sólo la hemos tomado como punto de referencia por su gran valor heurístico. En otro lugar ya lo hicimos (op. cit.), por lo que nos limitaremos aquí a añadir algunas sugerencias más. La más importante, a nuestro juicio, es que la teoría de Bateson es a-representacionalista, o dicho de otra manera que sólo toma en consideración variables conductuales o comunicativas, pero no variables 'internas' o mentales; aunque pueda parecer que se trata de una cuestión ligada a programas de investigación (por ejemplo, al que se generó en la década de los 50 en los Estados Unidos con las disciplinas informativistas, que representaban de hecho un refinamiento del conductismo), lo cierto es que implica también cuestiones de las tradiciones de investigación anteriores: así, sólo en 1969 Bateson reconoce explícitamente que la teoría del doble vínculo no es una teoría completamente conductista, al introducir lo que él denomina la cuestión de la reificación.

NOTA SOBRE EL APRENDIZAJE III.

=====

La posición de Bateson respecto al A.III puede comprenderse mejor si la comparamos con la de Nietzsche y su concepción del Superhombre. En cierto sentido, la lectura

batesoniana del A.III se acercaría, en el plano cognitivo, al superhombre nietzscheano. La superación de perspectivas, el estar más allá de la moral, son las características del A.III que mejor ligán con La genealogía de la moral (obra, por cierto, que contiene una teoría de la socialización), o con el Zaratrusta.

A contrario, se podría pensar que el objetivo general descriptivo de la Maquina Educativa es la construcción del hombre socializado, del hombre moral. A.III sería lo a-moral y, por tanto, inconseguible: cercano a la crítica ya hecha en el texto sobre A.III. La idea misma, entonces, del A.III como Reglas de Acción y Reglas de Cognición, debe entenderse como un nivel no-antropomórfico (en su formulación), pero como necesariamente tal, y por consiguiente, moral en su aplicación. A.III depende, pues, de A.II para poder manifestarse, a la vez que A.II está basado o fundamentado por A.III. Este enfoque 'interactivo' entre los diferentes niveles -que afectaría también a los restantes, I y 0-, permitiría sobrepasar la concepción meramente jerárquica, si bien sería necesario especificar el mutuo juego interactivo [podría pensarse que el 'núcleo fijo' al que se refiere Chomsky, hasta cierto punto semejante al A.III, equivale al componente sintáctico del 'desarrollo generativo' greimasiano] .

CAPITULO 4.

Construccion de una teoria (ii):

Estudio Sincronico.

CAPITULO 4.
CONSTRUCCION DE UNA TEORIA (ii):
ESTUDIO SINCRONICO.

4.1. Las prácticas educativas y sus clasificaciones.

4.2. Un modelo de rasgos.

- La clasificación de las prácticas educativas.
- Los rasgos que fundamentan la clasificación.

4.3. Los límites del modelo de rasgos.

4.4. La clasificación de las prácticas educativas en el interior de una teoría de la socialización.

4.5. Notas. Sobre el concepto de clasificación.

PRESENTACION

=====

El estudio 'sincrónico' de la Maquina Educativa, que vamos a bosquejar en el presente capítulo, es el complemento de la labor realizada hasta este momento. Incluso podría haberse tratado previamente, si hubiésemos mantenido el orden previsto en el capítulo 2, aunque los motivos expositivos han predominado en nuestro criterio sobre los estrictamente teóricos.

A diferencia del estudio 'diacrónico' iniciado y en el que se han propuesto algunas alternativas, muy generales desde luego, para reanalizar el sentido general de los estudios sobre socialización, nuestro planteamiento actual va a ser mas 'deconstructivo': analizar la representación habitual que se encuentra en las teorías pedagógicas actuales sobre la organización de lo que podríamos denominar 'el sistema educativo' (lo que habíamos denominado el componente definicional de la teoría), para mostrar y demostrar su inadecuación a cualquier análisis descriptivo de tipo teórico.

Sin embargo, caben varias precisiones: en primer término, sólo vamos a referirnos a una de estas representaciones sobre el sistema educativo: la que consiste en distinguir 'partes' dentro de él y nombrarlas con los

términos de 'educación formal', 'educación no formal' y 'educación informal'. Creemos que se trata de un punto estratégico de gran importancia, pues en él se han enfrentado concepciones harto distintas sobre la educación y se ha llevado a cabo una cierta polémica en nuestro país -¡tan poco amigo de polémicas!-, a la que en cierta medida han sido ajenos otros investigadores, quienes hace ya una década lo planteaban en términos bien diferentes.

En segundo lugar, la 'organización' del sistema educativo (lo que en el capítulo 2, habíamos definido como los niveles de uso del término 'educación' a, b y c), sus relaciones con el medio social del que forma parte, su conexión con el mundo económico y del trabajo, con las clases dominantes y su ideología, etc., todas estas cuestiones de primer orden y otras más que podrían aquí convocarse, creemos que tienen su tratamiento en el trabajo de Bernstein, que hemos asumido en gran medida, y al que nos hemos referido en el capítulo 1. Por tanto, no se trata aquí de añadir comentarios o matices a las posiciones de Bernstein -o de otros sociólogos que se han planteado el problema global-, tarea esta que exigiría otro trabajo, de intenciones bien diferentes al presente, cuanto de proponer otros medios de análisis para problemas no tratados por estos autores, o sólo tratados de manera marginal y que afectan a los niveles b y c especialmente (por ejemplo, determinar qué entendemos por

'acto educativo', o incluso plantearnos si tal pregunta es importante en el interior de la teoría, etc.).

Finalmente, el metalenguaje que hemos elegido para proponer un cierto análisis de un elemento de este enfoque sincrónico ha sido la teoría semiótica desarrollada por A.J.Greimas, y que ya utilizamos en nuestra descripción de las RA y RC. Las razones de su elección, frente a otras posibilidades como: la teoría lógica de la acción (una de sus posibles variantes), la teoría etogénica de Harré que también se ocupa prioritariamente del acto y de la acción, las gramáticas discursivas y textuales llevadas a cabo por van Dijk, etc., se refieren al caracter antropomórfico que revisten las estructuras semio-narrativas y a su estatus intermedio (y por tanto capaz de conversión) en el interior del recorrido generativo. Este metalenguaje es bien conocido, por lo que no nos detendremos en su exposición. Tampoco el uso que vamos a hacer del mismo es extensivo: lo hemos incluso reservado para un Apéndice [Apéndice 3] al texto principal por su caracter técnico y por tratarse, en cualquier caso, de un aspecto muy concreto del estudio sincrónico.

4.1. Las practicas educativas y sus clasificaciones.

=====

El problema de formar clases diferentes en el interior del universo educativo ha hecho surgir una polémica en los ultimos años de consecuencias imprevisibles. Pues lo que esta en juego no es únicamente una cuestión terminológica (como parecen desear algunos), ni tan siquiera es sólo una cuestion 'lógica' (como preferirían otros), sino que es ante todo el propio lugar de la pedagogía y, en general, de una ciencia de la educación lo que se discute.

Como se sabe, el sentido reciente de esta cuestión surgió a mediados de la década de los años sesenta de la mano de Coombs (1966) cuando introdujo el término de 'educación informal' para caracterizar un tipo de prácticas educativas que sin ser escolares eran, sin embargo, sometibles a una cierta planificación. Los orígenes de la problemática moderna arrancan, pues, de un cuestionamiento político, muy ligado a la reflexión sobre la planificación educativa -en sentido amplio- en los países tercermundistas. Algunos problemas iniciales de traducción al castellano, más el mantennimiento de una triple terminología en inglés, han contribuído a que en la actualidad los términos que habitualmente se utilizan: educación formal, no formal e informal, se hayan ido

devaluando por un uso cada vez mas equívoco presto a confusiones; lo cual ha producido en ocasiones la sensación de que cuando se habla o discute sobre educación informal lo único que se hace es acotar convenientemente el sentido que posee tal expresión.

Por nuestra parte, y aún sin menospreciar la cuestión terminológica, creemos sin embargo que no es la más importante. Ocurre aquí, como en tantos otros casos, que se deja de ver el bosque por la preocupación de nombrar los árboles. Y si bien es cierto que en la problemática terminológica se juegan decisiones importantes, no lo es menos que tales decisiones deben estar inscritas en el conjunto más amplio de una teoría de la educación y de la socialización.

De hecho, los trabajos que habitualmente se citan como mas fundamentales para la comprensión de la educación informal (Scribner y Cole 1973, Schofthaler 1980) integran de algun modo la problemática clasificatoria en otra más amplia que la dota de sentido. Y no puede ser de otro modo, pues los intentos caracterizadores 'in vacuum' de los tres tipos de prácticas educativas no conducen más que a construcciones más o menos estéticas pero completamente desligadas de cualquier inclusión en teoría alguna. Entiéndase que no pretendemos con ello decir que se basen en criterios mal elegidos -cosa que a veces sucede-, sino que son incapaces de justificar su procedimiento más allá de la tradición académico-pedagógica...

Una excepción (más aparente que real por el momento) la constituye el trabajo de Castillejo (1981 a) en el que las distinciones efectuadas delimitan con relativa claridad los dos campos lógicos diferenciados que otros autores han señalado también (por ejemplo, Trilla 1983, 1984; Tourinan 1983), esto es, la que separa el campo de lo informal del restante, más homogéneo, formado por la educación formal / no-formal. Pero, por desgracia, la distinción no es explotada a fondo para caracterizar dos tipos diferenciales de efectos de forma clara. Quizás los propios intereses del autor, centrados en la educación formal y no formal prioritariamente, sean el motivo de este 'olvido'.

Scribner y Cole (1973) en uno de sus múltiples trabajos conjuntos han intentado caracterizar las consecuencias cognitivas de la educación formal e informal, como indican en el mismo título de su conocido artículo. Su intento, pues, no va dirigido a diferenciar los diferentes tipos de prácticas educativas, que los toman como ya dados, cuanto a indagar qué consecuencias tienen para la estructuración de los sujetos. Proponen, siguiendo la línea de investigación de Greenfield y Bruner (1966) sobre la validez intercultural de la psicología cognitiva, la oposición entre 'particularismo' vs. 'universalismo' para pensar los efectos diferenciales de la educación informal (y no escolar) frente a la educación formal. Esta oposición es la misma, aunque mucho menos analizada, que la sostenida por Bernstein cuando habla

de dependencia e independencia de contexto. Los trabajos más recientes de Cole (1980, 1981) se orientan sobre todo por pensar los efectos de la "literacia" en la estructuración del sujeto, así como en el concepto vygostkiano de "zona de desarrollo próximo" (Vygotski, 1930, Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983).

Por otro lado, Schöfthaler (1978) también se ha preocupado del tema, intentando conexionar las diferentes prácticas educativas con diferentes tipos de aprendizaje. La argumentación de Schofthaler también toma como ya dados los términos que aquí nos preocupan, sin plantearse siquiera su adecuación o no, y mucho menos su caracterización. A pesar de ello, su trabajo es uno de los pocos que verdaderamente propone la integración de estos conceptos en una teoría más amplia.

Muchos otros autores han intentado también aclarar, terminológica o conceptualmente, la cuestión de la clasificación de las prácticas educativas o/y socializantes (para una exposición completa, Trilla 1984)

4.2. Un modelo de rasgos.

La clasificación de las prácticas educativas.

Los rasgos que fundamentan la clasificación.

4.2. Un modelo de rasgos.

- La clasificación de las prácticas educativas.
- Los rasgos que fundamentan la clasificación.

CLASIFICACION DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS MEDIANTE UN MODELO DE RASGOS.

Clasificar las prácticas educativas. Tal es el objeto que nos vamos a proponer (muy en la línea de Schofthaler, como decíamos). Pero antes conviene matizar qué vamos a entender por una clasificación de las practicas educativas.

Creemos que sólo es posible clasificar atendiendo a dos grandes criterios: (a) o bien criterios que podríamos denominar exteriores, objetivos, 'etics' en la terminología de Pike, esto es, criterios que se basen en reconocer unos determinados rasgos fenoménicamente visibles a tales prácticas. (b) o bien tenemos que utilizar criterios subjetivos, interiores, 'emics', esto es, criterios que reconozcan como lo mas fundamental la propia posición de sujeto inmerso en tales prácticas (desde luego, no pretendemos identificar 'subjetivo', 'interior' y 'emic', ni tampoco los casos anteriores).

En realidad ambos criterios deberían, idealmente, resolverse en uno solo: ser capaces de agrupar las prácticas educativas en clases que fueran objetivamente reconocibles por cualquier observador 'exterior' y ademas que tales clases

fueran significativas para los individuos que se encuentran inmersos en tales prácticas educativas. Pero este desideratum es de difícil consecución, por lo que sólo intentaremos acercarnos lo más posible a él. Sobre todo, si se tiene en cuenta que tales clases deberían, además, ser significativas (esto es: estar relacionadas pertinentemente) en el interior de una teoría de la educación y de la socialización.

Así pues, el problema de la clasificación de las prácticas educativas se nos muestra más complejo que los 'listados' habituales de "todo lo que puede ser denominado 'educativo' y se incluye en alguno de estos grupos". No se trata, pues, de 'poner juntas' cosas por el simple hecho de 'parecerse'. Antes al contrario, el problema es, como acabamos de señalar, al menos triple:

[i] fundar las clases en criterios reconocibles por cualquier observador.

[ii] procurar que las clases obtenidas sean significativas para los individuos que llevan a cabo tales prácticas.

[iii] intentar que las clases formadas estén integradas en el conjunto de la teoría educativa.

Los requisitos [i] y [ii] son dos caras de un único problema, o, mejor, de una única problemática, mientras que el [iii] plantea de hecho otra problemática, conexcionada con la anterior pero de naturaleza diferente. La primera, la propiamente clasificatoria, es la que habitualmente ha sido objeto de estudio y la que ha conducido a la tripartición de las prácticas educativas tan utilizada. Sin embargo, no se han especificado adecuadamente los criterios en los que se basaba la clasificación -a excepción de la inclusión, o no, del rasgo de /intencionalidad/ como caracterizador de unas u otras prácticas-, quedando tales prácticas fundamentadas en un conglomerado de sugerencias, opiniones, auténticos criterios diferenciadores, etc. que no suele nunca ser explicitdo como tal.

Por otra parte, la integración de las diferentes clases de prácticas en el conjunto de una teoría de la educación/socialización no ha sido adecuadamente formulado, debido a la ausencia de tal teoría. De hecho, las reflexiones habituales sobre educación informal no se plantean tan siquiera este problema. Sólo el trabajo de Schofthaler (1980) intenta hacerlo basándose en la clasificación de niveles estructurales de Urie Brofenbrenner. Este intento, al que ya hemos aludido, es una mezcla curiosa de pertinencias, muy fuertemente apoyado en la concepción parsoniana de las funciones que todo sistema social debe cumplir para mantenerse

como tal (Parsons 1951), pero sin el correlato de un intento clasificatorio bien fundamentado; Schofthaler dá por sentado que las clases de prácticas educativas existen y que han sido ya adecuadamente caracterizadas (acudiendo a los trabajos de Scribner y Cole que ya hemos situado), despreocupándose por tanto de los principios de tal clasificación.

LA CLASIFICACION DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS.

=====

Nuestra primera tarea es, pues, intentar una clasificación de las prácticas educativas. Expondremos un modelo, reformulado, ya elaborado hace algun tiempo, que se basa en una clasificación mediante un sistema de rasgos -tambien discutiremos más adelante si éste es el mejor sistema para clasificar-.

En realidad, la actividad clasificatoria -que consideramos un primer paso, inexcusable, de cualquier aproximación a temas complejos- pretende, en última instancia, establecer clases y clases de clases; esto es, agrupamientos que identifiquen a sus miembros por compartir alguna

característica que el observador les otorga. Pero, además, el tener que construir clases de clases (que no otra cosa es lo que se designa con las expresiones de 'educación formal' y similares) obliga a que las características compartidas entre las clases sean cada vez más abstractas y más dependientes del observador -si acaso puede hablarse de gradación concreto/abstracto en estos casos. Pues no puede olvidarse que los miembros de la primera clase formada son prácticas educativas o socializantes, esto es, transformaciones o micro-procesos en nuestra terminología, y que, por consiguiente, en el proceso de remitencia a clases de grado cada vez mayor, sólo se irán reteniendo caracterizaciones cada vez más elementales y esquemáticas -y, en última instancia, el modelo general de toda práctica.

Ahora bien, esta actividad clasificatoria conlleva sus problemas y restricciones. La principal deriva del hecho de que los criterios utilizados para obtener clases y clases de clases son cada vez más particulares de cada observador-evaluador y, por tanto, cada vez más difícilmente intercambiables entre diferentes observadores (también los primeros criterios elegidos son particulares, pero una cierta homogeneización en la percepción de 'lo educativo' parece ser hoy la norma entre los investigadores, por más que sea también una norma construida, como muy bien han puesto de manifiesto Bernstein (1977) y Landgren (1983)). Por ejemplo, un criterio

central para la clasificación de las prácticas educativas es plantearse si son o no escolares, para definir lo que se entiende por educación formal frente a la informal. Pero aún en el caso de que tal criterio fuese efectivamente adoptado, faltaría por definir lo que se entiende por 'escolar'. Y si la clase de las prácticas educativas 'escolares' no plantease dudas, habría que investigar qué criterios comunes comparten las prácticas escolares de la enseñanza obligatoria (por ejemplo), con las prácticas educativas 'escolares' de la enseñanza a distancia (por ejemplo). Y solo conociendo sus similitudes y sus diferencias podríamos formar una clase común a ambas -o a otras más-, a la que, por ejemplo, denominásemos 'educación formal' -lo cual, dicho sea de paso, no es el caso habitual, pues la educación a distancia suele incluirse en las prácticas educativas no-formales-. Y así sucesivamente.

Como se ve, la búsqueda de criterios legitimadores últimos es tan larga, tediosa y circular que difícilmente puede ayudarnos. Creemos que el principal problema con que se enfrenta este tipo de búsqueda obsesiva no consiste, como podría parecer, en no saber encontrar las características adecuadas, sino en la ausencia de un modelo de rasgos que descomponga las prácticas educativas habituales (así como, ya lo hemos señalado, en la falta de conexión con una teoría). Por modelos de rasgos entendemos, simplemente, la descomposición de una práctica educativa y de una clase de

prácticas educativas en aquellos elementos 'elementales', valga la redundancia, que sirven para caracterizarlas porque son comparables y porque permiten dar cuenta de los aspectos y matices más relevantes de las mismas (teniendo en cuenta, desde luego, que operamos necesariamente con un constructo de 'tipos ideales' de las propias prácticas y que no vamos a entrar en su posible variación histórica e intercultural).

Debe quedar claro que 'comparabilidad' y 'fundamentabilidad', que son las dos ventajas que proponemos, son también parcialmente dependientes del observador. Pero su conjunción las torna características críticas : si algo es comparable puede ser objeto de la actividad polémica inter-investigadores y es susceptible al análisis empírico; si predicamos el carácter fundamental de algo, inmediatamente abrimos la discusión sobre nuestras pertinencias (y las de otros investigadores). Si tal fundamentabilidad es, a la vez, comparable por estar basada en rasgos empíricos, obtendremos un dispositivo de análisis que pueda criticar y ser criticado.

Como queda claro, la actividad de clasificar las diferentes prácticas educativas es algo más complejo y que contiene decisiones más importantes de lo que habitualmente se suele suponer. (Nuestra insistencia en el carácter 'empírico' de los rasgos debe tomarse como una precaución

frente a determinadas veleidades al uso. En realidad pensamos que el carácter, empírico o no, de los rasgos viene en gran parte condicionado por la propia teoría.)

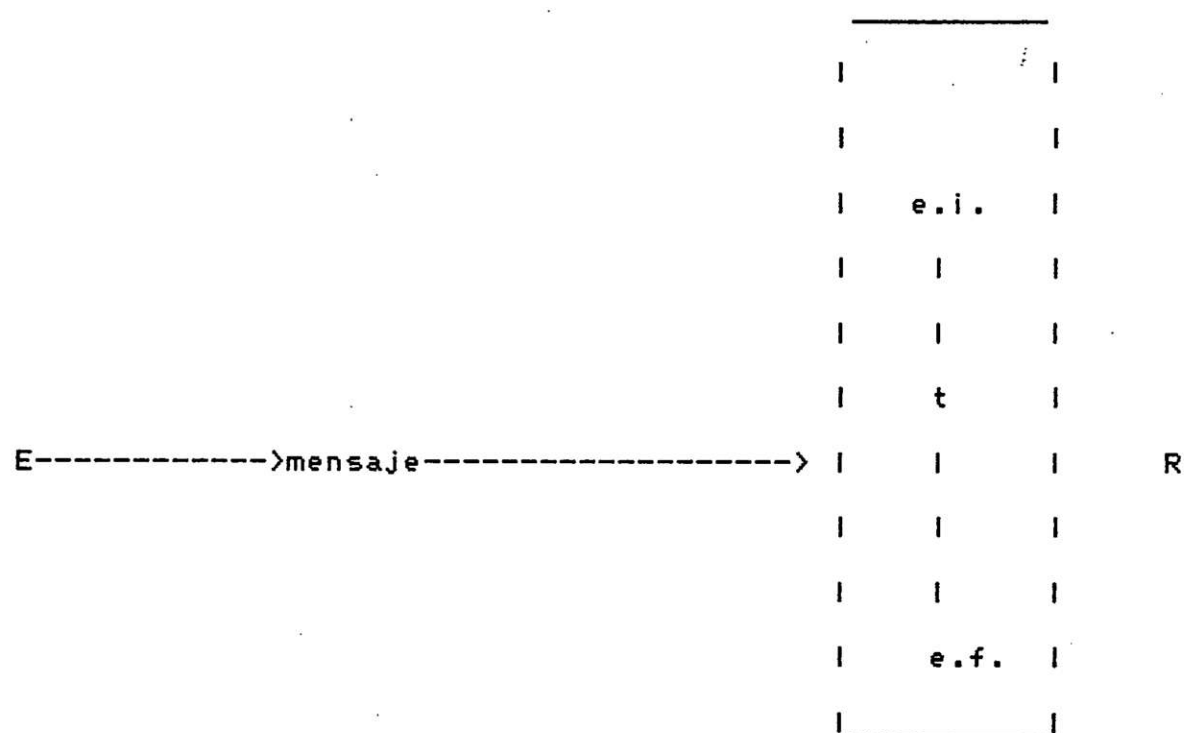
¿Cómo, pues, elegir los rasgos? Esta pregunta debe contestarse en dos momentos: en un primer momento, ahora, intentaremos ofrecer una cierta clasificación fundamentándonos en un modelo de rasgos empíricos; en un segundo momento, al estudiar más en profundidad el componente 'sincrónico' de la teoría, nos desligaremos de lo más estrictamente empírico a la vez que utilizaremos un modelo de análisis mas complejo y menos ingenuo que el presente.

Parece necesario retomar el esquema general de cualquier práctica o/y de cualquier proceso: E.i.----->T----->E.f. Al componente sincrónico de la teoría le habíamos asignado la forma general de un micro-proceso, describible mediante el mismo tipo de categorías abstractas: e.i.----->t----->e.f. Ahora bien, las prácticas educativas son, necesariamente, dialógicas: implican, al menos, dos participantes y sólo mediante la interacción acoplada de esos dos (o más) participantes se constituyen como tales prácticas. Por otra parte, toda práctica educativa es, en el fondo, un proceso comunicativo -aunque de un tipo especial-, por lo que parece posible pensar

el lugar de los individuos interactuantes bajo el esquema general de:

EMISOR-----MENSAJE-----RECEPTOR. Aunque tal esquema sea ambiguo, no esté bien fundamentado y necesite importantes correcciones para poderse utilizar, nos parece aprovechable en este primer momento con solo ligeros retoques.

Las correcciones necesarias las haremos en su momento (sobre todo: separar las figuras del emisor y el receptor de sus correlatos empíricos: introduciendo, para ello, la terminología greimasiana; dar cuenta de la circularidad comunicativa por el uso generalizado del concepto de retroalimentación o 'feed-back', en los casos en que es posible hacerlo así, etc.). Por el momento, nos parece suficiente con 'mezclar' la perspectiva procesual y la comunicativa. La forma en que puede efectuarse esta unión es caracterizando tanto al emisor como al receptor en tanto que 'entes' procesales, esto es, suponiendo que ambos son individuos caracterizables mediante el recurso a un $e.i. \longrightarrow t \longrightarrow e.f.$ (sea cual sea la variable o parámetro que nos interese estudiar mediante esta simplificación). Por ejemplo, si consideramos exclusivamente el caso del receptor -que, por otra parte, cuadra mejor con el pensamiento pedagógico -, obtenemos:



Desde luego, no es posible identificar el mensaje con la transformación, a menos que sostuviésemos un modelo absolutamente mecanicista de los efectos que provocan los mensajes. Al contrario, cabe suponer que el mensaje actúa sobre el estado inicial y que es integrado a él ('asimilado' en términos piagetianos), a la vez que la transformación que se produce no es sino la forma de integración al mensaje por parte del individuo ('acomodación').

Los problemas se plantean ahora del lado de la teoría de la acción elegida. Pues no resulta nada fácil caracterizar lo que hemos denominado 'estado inicial'. En rigor es imposible. Solo una reducción drástica de la enorme variedad de parámetros que pueden considerarse permite definir 'operativamente' ambos estados (esto no sucede exactamente igual en el caso de los E.i. y E. f. del proceso de socialización). Este es uno de los problemas graves con los que se enfrenta cualquier teoría exclusivamente 'tecnológica' de la educación: el tener que reducir a un sólo parámetro -o a unos pocos- su ámbito de influencia controlada; es también un problema importante desde el punto de vista teórico (como reconoce García Carrasco, 1980, 1981).

Por nuestra parte, al estar interesados en una clasificación de las prácticas educativas, la caracterización de los estados inicial y final del proceso de cambio que se opera en el educando nos parecen secundarios en relación a este tema. Pues pertenecen a una descripción más afinada que lo que ahora pretendemos (mas adelante lo retomaremos desde el ángulo de las modalidades).

Caracterizar la transformación es, por tanto, uno de los puntos decisivos. Se trata de investigar cómo diferentes prácticas educativas actúan diferencialmente en/sobre el individuo que está inmerso en ellas. Esta cuestión requiere

precisarse mínimamente, pues podría pensarse que es suficiente con caracterizar las prácticas porque el individuo sólo ostenta un lugar absolutamente pasivo ante el tipo de influencias que recibe; como ya vimos al tratar de las concepciones sobre el proceso de socialización, tal y no otra era la posición conductista más inicial, que ya habíamos descartado, (de hecho, al deslindar el mensaje de la transformación habíamos señalado cómo ésta era el resultado de la acción del mensaje sobre un estado inicial previo, ya existente en el receptor; el modelo que adoptamos es, en este punto, claramente piagetiano).

Ahora bien, sostener que mensaje y transformación no coinciden es el punto de vista necesario para poder comprender las diferencias individuales que se producen ante los mismos mensajes. Y ciertamente ese es uno de los objetivos necesarios de una teoría de la socialización y de la educación. Pero la clasificación de las prácticas educantes exige, como una primera aproximación, pasar "por encima" de este matiz (fundamental como decimos, pero ya asumido en el componente diacrónico de la teoría), para concentrarse en la búsqueda de los rasgos que caracterizan los otros elementos del proceso comunicativo que está en la base del acto educativo.

LOS RASGOS QUE FUNDAMENTAN LA CLASIFICACION.

Vamos a exponer los rasgos que consideramos más definitorios de las distintas clases de prácticas educativas. Debe entenderse que se trata de los rasgos 'empíricos', de aquellos que por su naturaleza permiten ser comparados (a la vez que iremos exponiendo nuestro propio punto de vista sobre las clases que hay que distinguir y el tipo de prácticas que las componen).

(A). Para empezar, conviene distinguir con fuerza el carácter primariamente espacial que sirve como principal criterio para iniciar la clasificación. No se trata, desde luego, de asignar un condicionamiento de este tipo a unas determinadas prácticas educativas, como si éste fuese el único criterio que las distinguiese. Pero sí que se trata de reconocer que en toda sociedad occidental existen tres esferas de lo educativo/socializante que pueden diferenciarse (y que no coinciden exactamente en nuestro caso con las triparticiones al uso), y que uno de los criterios de tal diferenciación es el lugar ocupado para llevar a cabo tales prácticas.

Estas tres esferas, o ámbitos, de lo educativo/socializante son:

(1) Las prácticas que se llevan a cabo en instituciones y lugares destinados a tal efecto educativo. Esto es, la escuela muy especialmente, en tanto que institución creada a propósito para llevar a cabo tareas educativas (esto no quiere decir, evidentemente, que las funciones de la escuela sean exclusiva o prioritariamente las de enseñar: los análisis sociológicos del hecho educativo han mostrado sobradamente un buen número de funciones ocultas que el sistema escolar lleva consigo).

(2) El amplio conjunto de grupos, instituciones, organizaciones, etc., sociales que sin tener como tarea prioritaria la de educar o socializar, lo hacen efectivamente y de modo, a veces, más profundo e importante que la propia escuela. Incluimos en este conjunto: la familia, las instituciones religiosas, el grupo de amigos, la televisión y otros medios de comunicación masivos, las instituciones culturales y deportivas, el entorno habitual físico (urbano o rural), etc.

(3) En tercer y último lugar, quisiéramos introducir el propio campo experiencial de los individuos, simbolizado idealmente en el ámbito de la experiencia privada, pero que puede tener un sentido más amplio si acudimos a la noción de interacción

'debilmente institucionalizada'. Se trata de experiencias o percepciones cuya principal característica es la de no ser repetitivas, no formar 'patterns' o configuraciones mínimamente estables en la vida del sujeto. Esta categoría de análisis recubriría también los aspectos evenemenciales. Como puede verse se trata de una categoría que abarca cualquier aspecto de la vida social que no estuviera en los otros dos.

Conviene hacer varias precisiones. La más obvia, es que cuando hablamos de 'escuela', en singular, no estamos pensando en una escuela única e igual para todos los individuos que entran en el sistema escolar. Por descontado que tales representaciones idealizadas y deformadas de lo que es el aparato escolar no fundamentan nuestro tratamiento de la escuela 'en singular'. Pero es imposible en este momento del análisis intentar dar cuenta de esta pluralidad de hecho (que suponemos además asumido, en la medida de los intereses de este trabajo, al referirnos a la obra de Bernstein y asumir gran parte de sus análisis).

Otra segunda precisión se refiere al apartado (2). Están incluídas en él prácticas que habitualmente se distribuyen en los grupos o clases de educación no-formal y de educación informal. Creemos que, al igual que ocurre en el caso de la escuela -donde deliberadamente no hemos incluído agencias típicamente no-formales-, aquí no es del todo

necesario separar lo que sería no-formal de lo que sería informal; y ello por una razón simple: su agrupación responde a los rasgos que estamos intentando definir, y no a los criterios de uso habitual mediante los que ya estarían definidos.

La tercera precisión, y última, se refiere a los tres propios ámbitos distinguidos. No creemos que sea necesario insistir en la heterogeneidad del tercero en relación a los dos primeros. Si, en cambio, puede ser útil insistir en el hecho de que las tres esferas cubren la práctica totalidad de la experiencia que puede tener cualquier individuo en proceso de socialización. Y que, incluso, la tripartición ofrecida puede ser significativa: no solo porque existe, efectivamente, una auténtica escisión entre la escuela y el resto de la vida social del individuo (hablamos aquí en sentido genérico), sino porque como esperamos demostrar la experiencia escolar se organiza diferencialmente frente a cualquier otro tipo de actuación socializante.

Podemos ahora retornar a la cuestión espacial como definitoria de un rasgo de toda práctica educativa. Algo que es característico de la escuela es su permanencia espacial. El hecho de que exista un edificio con tal nombre, que ese encuadre físico-espacial sea permanente a lo largo del tiempo, etc. Las prácticas educativas escolares se dan en un espacio determinado y están ligadas a él indisolublemente.

A pesar de ello, pueden sostenerse dos tipos de objeciones frente a pensar que la permanencia del encuadre físico-espacial es un rasgo definitorio de las prácticas educativas escolares: (i) en primer término, aducir correctamente que las funciones de enseñanza que se dan en la escuela no precisan en modo alguno tal encuadre: escuelas itinerantes, enseñanza a distancia, etc., los ejemplos en contra podrían ser varios. Creemos que, formulada así, no es una objeción de peso; al contrario, podría discutirse hasta qué punto tales 'escuelas' son, en realidad, escuelas; si la percepción que los alumnos tienen de ellas no es completamente diferente de la percepción que un alumno tiene de 'su' escuela situada en el barrio o en el mismo pueblo; por otra parte, nuestro interés es definir lo general antes que lo particular: y no cabe duda que la inmensa mayoría de las escuelas ostentan el rasgo de permanencia espacial que les hemos asignado. (ii) otro tipo de objeción que podría plantearse se refiere a la aplicación del concepto bernsteiniano de clasificación (Bernstein, 1971) referido al espacio (Bernstein, 1977). La cuestión, entonces, podría estar mal planteada, o bien dar lugar a una compleja discusión. Pues o bien se sostiene que una clasificación débil del espacio educativo-escolar está supeditada a una clasificación fuerte del espacio socialmente constituyente de la escuela como tal (el propio edificio) -que es, dicho sea de paso, lo que nosotros pensamos-, o bien se sostiene que los límites de lo que debe entenderse por escuela

no dependen estrictamente del edificio que la configura y que, por tanto, los criterios para definir dónde empieza y dónde termina una escuela son de otro tipo; este otro punto de vista no nos parece aconsejable (por más que sea imposible estar en desacuerdo con él: haría falta conocer cuáles son efectivamente esos criterios de definición), aunque sólo sea por su falta de concreción, así como por la dificultad de prescindir de un rasgo de identificación tan claro como el señalado.

(B). El segundo rasgo que vamos a definir se refiere al tiempo. Pero debe quedar claro que no se refiere tanto a la clasificación del tiempo (de nuevo en sentido bernsteiniano) por más que guarde relación con ella, cuanto a la propia relación temporal que el individuo socializante mantiene con la agencia educativa o socializante en cuestión. Lo que intentamos alzaprimar es si tal relación es esporádica o bien podemos señalar un rasgo de asiduidad. No se trata tanto de cómo se distribuye el tiempo ya en el interior de la agencia educativa, cuanto de saber si el sujeto mantiene con la misma una relación cotidiana, repetitiva, de contacto íntimo (sea tal relación libre u obligada por parte del individuo, esto es, de momento, secundario).

Se trata de un rasgo fundamental, pues es evidente que la naturaleza de la relación entre el individuo y la

agencia va a determinar en gran medida los resultados de la propia relación. Al igual que ocurría con el rasgo 'A' -aunque no lo habíamos explicitado-, el tercer grupo de prácticas socializantes se construye por negación de este segundo rasgo: tanto las prácticas educativas del primer grupo como las del segundo son, en su mayoría, asiduas en lo que hace a la relación educativa, mientras que el campo experiencial del individuo en proceso de socialización lo hemos caracterizado como un tipo de prácticas (cabría quizás preguntarse si se trata efectivamente de prácticas)

esporádicas, o, mejor, evenemenciales: que suceden una vez, o unas pocas veces, pero que no son repetitivas, que se dan en situaciones siempre diferentes y que el individuo las vive como parcialmente desconectadas de sus otros aprendizajes (formalmente bien delimitados por un tiempo y un espacio encuadrantes, así como por la identidad agencial que resulta).

Se observará que los dos primeros rasgos elegidos son caracterizantes de la situación comunicativa de base, de la relación educativa o socializante en cuanto tal. Necesitamos todavía algún rasgo más que sea definiitorio de esa misma situación, para acabar de delimitarla en sus aspectos mas empíricos. El tercer rasgo que vamos a utilizar se refiere al tamaño del escenario.

(C) Ya la elección del término escenario supone referirlo a toda una tradición anglo-norteamericana de psicología ecológica, firmemente representada en la actualidad por una amplia gama de corrientes e investigadores. Aunque el término de escenario (setting) y más particularmente 'escenario de conducta' fué introducido por Barker ya en los años cuarenta, la idea central que aglutina es bien simple: el entorno, el entorno físico, es un parámetro determinante de las conductas que en él se producen; y también lo es, por descontado, la codificación social de ese entorno.

Para nuestros intereses, el rasgo que podemos entresacar es el del tamaño del grupo de individuos que conforma el escenario, antes incluso que el tamaño físico del propio escenario (obsérvese que este rasgo, a pesar de la utilización de esta terminología ecológica, no guarda relación directa con el rasgo 'A', en contra de lo que pudiera parecer intuitivamente). Se trata, pues, del tamaño del grupo, del número de participantes. Que puede variar, continuamente, desde lo personal hasta lo grupal (unos pocos individuos hasta cuarenta o cincuenta). Hay que hacer la salvedad de que el tamaño del grupo lo hacemos entrar como rasgo situacional en tanto influye sobre el receptor -esto es, suponemos que un receptor es diferentemente afectado si recibe el mensaje en soledad que si lo recibe en grupo-.

La educación escolar estaría claramente determinada por darse siempre en situación grupal. También otras prácticas educativas serían 'grupales': la familia, el grupo de amigos, las instituciones culturales y religiosas, etc. Pero otras muchas prácticas aislarían siempre y necesariamente al receptor: el entorno que puede ser percibido individualmente (por más que haya una presión social que determine tal percepción en muchos aspectos), la televisión y los mass-media en general, etc. Aunque, desde luego, las prácticas educativas/socializantes que aislan por antonomasia al receptor son las que hemos incluido en el tercer apartado -y no tanto porque puedan darse colectivamente, cuanto porque suponemos que en ellas no existe conciencia de grupo de ningún tipo.

La importancia de este rasgo, lo que hemos denominado el tamaño del escenario, es enorme: debe considerarse que va unido a los dos anteriores, que no se trata de señalar un tamaño (grupal/individual como extremos de un continuum), sino de caracterizar una situación de recepción. Y esta situación sólo parece mínimamente aprehensible mediante la combinación de los tres primeros rasgos (lugar, tiempo, y tamaño del grupo). Aunque existan un número de parámetros mucho mayor que sean importantes para describir la situación sólo éstos tres nombrados nos parecen

claramente intrercambiables entre diferentes observadores, además de ser todos ellos significativos.

En realidad, al hablar de escenarios de conducta, no creemos haber hecho otra cosa sino desvelar el fundamento último de una clasificación de las prácticas educativas como la que estamos intentando, adaptada a la primera exigencia que habíamos formulado a una tal clasificación: fundar las clases en criterios reconocibles por cualquier observador. Tales criterios son, primariamente, criterios de distinción espaciales (y es aquí donde entra la noción de 'escenario' como aglutinante de la conexión entre 'espacio' y 'práctica') basados como están en que la idea de diferencia entre prácticas remite siempre a una ideación espacial de la propia diferencia. Por tanto, hablar de escenarios -aunque luego el rasgo elegido se refiera al tamaño del grupo que interactúa en ese escenario-, quiere decir: diferentes lugares sociales conllevan diferentes prácticas (educativas); la escuela es el escenario, o macroescenario, por excelencia al haber sido 'creado' con fines educativos, por lo que podemos suponer que las prácticas que se lleven a cabo en ella -además de ser reconocibles: criterios espacio-temporales mencionados-, serán diferentes a las que acontezcan en otros escenarios no-creados, sino 'naturales' (esta oposición debe entenderse exclusivamente referida a las prácticas educativas, de lo contrario carece de sentido).

(D) Caracterizar las prácticas educativas/socializantes nos lleva a pensar lo que hay de diferencial en los agentes que actúan en la situación que tan generalmente hemos delineado. Para ello, vamos a conferirles cuatro rasgos. El primero de tales rasgos se refiere a la especialización o no de los agentes que llevan a cabo las prácticas en cuestión. Por 'especialización' entendemos la preparación social de esos agentes, así como la legitimidad que se les otorga para realizar las acciones en que tales prácticas se descomponen. No cabe duda de que sólo las prácticas educativas (y no las socializantes) han sido históricamente las que han contado con agentes especializados, por más que esta situación se haya ido extendiendo en las últimas décadas a prácticas cada vez más alejadas del estricto ámbito escolar.

La importancia de este rasgo estriba en que el agente queda inmediatamente adscrito a un grupo social que le da soporte, un grupo de colegas profesionales mas o menos corporativizados. Pero, sobre todo, hace mención a la especificidad de los mensajes que un tal agente pueda emitir: no sólo porque serán más especializados, valga la redundancia, sino porque tal especialización tendrá el sesgo característico del tipo de formación especializada que tales agentes hayan recibido.

(E) Otro rasgo que caracteriza a los diversos agentes de las prácticas educativas/socializantes es el hecho de que posean o no un determinado poder sobre los individuos/receptores. Desde luego, no se trata de un poder en abstracto, sino referido a aquellos aspectos que atañen a la relación educativa. En el caso de la escuela, por ejemplo, a la posibilidad de castigar determinadas conductas, etc. Incluso, ya desde un punto de vista interno al individuo sujeto a las prácticas educativas, tal poder no necesita necesariamente ser ejercido: basta con que exista como posibilidad. Pues aunque haya grandes diferencias entre ejercer un poder y estar capacitado (y reconocido) para ejercerlo sin llegar a hacer uso de él, no cabe duda de que una gran parte de las interacciones educativas se llevan a cabo sin ejercicio directo o actualizado de tal poder, pero siempre con el reconocimiento fáctico de la competencia del agente para ejercerlo.

De hecho, la posibilidad de ejercer poder es una condición indispensable, tal y como nosotros lo entendemos, de cualquier práctica educativa. Pero no así de las interacciones socializantes, en las que puede o no existir tal posibilidad, pero para las que no es condición de ningún tipo. Piénsese, por ejemplo, en el caso concreto de la televisión o de los mass-media en general. Lo que el individuo encuentra en su relación con ellos es un ámbito ajeno al ejercicio del

poder (no así, desde luego, de la manipulación y de la persuasión, evidentemente), un ámbito en el que su conducta no va a ser sancionada por el agente emisor -a diferencia de la escuela o de la familia, agencias típicas de ejercicio de poder, en las que la conducta es inmediatamente evaluada por el grupo o por el agente específico, y en los que el lugar del individuo se define por un entrecruzamiento constante de poderes y de límites de su ejercicio-. La competencia para el ejercicio del poder por parte del agente viene normalmente conferida socialmente (es una de las consecuencias de la especialización de los agentes), o bien se llega a ella a través de la negociación continuada -pero es siempre más débil en lo que hace a la conducta a regular.

Algunos de estos rasgos conforman un tipo de interacción bien estudiada por la pragmática de la comunicación. Así, por ejemplo, la posibilidad de ejercer poder -la misma percepción de esta posibilidad-, más la asiduidad de la relación (rasgo 'B') son dos requisitos necesarios para que pueda darse una situación de doble vínculo (Bateson et al. 1956). Falta, desde luego, otra condición fundamental: la existencia de una instrucción paradójica. Pero es bien sabido que los mensajes que vehiculan instrucciones paradójicas son más habituales de lo que se piensa. Con ello sólo pretendemos señalar cómo algunas prácticas educativas (las que tienen los rasgos 'B' y 'E') se dan en contextos muy

aptos para interacciones doblevinculantes, mientras que otras prácticas educativas/socializantes no lo son, o lo son de otra manera muy diferente -el entorno, la televisión, incluso el grupo de amigos...

(F) En sexto lugar hay que señalar otro rasgo muy característico de las prácticas educativas escolares: el que exista una valoración de las conductas del individuo. No se trata de una valoración cualquiera, sino que implica el acceso a determinados lugares que constituye alguno de los fines más importantes de la escuela. La valoración o evaluación tiende a inspirar una línea de grados, una pirámide (como sugieren las figuras utilizadas por Baudelot y Establet en su conocida obra), que fundamentan una separación cíclica de la relación educativa. No ocurre lo mismo, desde luego, con las prácticas socializantes: lo que se valora no implica separación de ningún tipo, a no ser en alguna de ellas (las que suelen incluirse bajo el rótulo de 'educación no-formal').

La evaluación, o su posibilidad, conlleva grandes diferencias con las otras prácticas que no la llevan a cabo. No la menor, como decíamos, el reglamentar el acceso a determinados lugares. Bourdieu y sus seguidores han insistido mucho -y con razón- sobre este punto (por ej., Bourdieu, 1980), al hablar del capital cultural institucionalizado. Pero

el acceso a tales lugares, a tales titulaciones, ha supuesto -dentro de un movimiento más amplio que es imposible analizar aquí, pero que ha visto perfectamente Gimeno Sacristan (1982)- el concebir la totalidad de la práctica educativa según un modelo conductista-tecnológico, la denominada 'pedagogía por objetivos'.

(F) Finalmente, vamos a introducir un último rasgo caracterizador del agente educativo (podrían introducirse más, desde luego, pero no creemos que sea fácil buscar otros tan claros y evidentes como los propuestos). Nos referimos a la intencionalidad que tiene el agente al realizar su práctica educativa/socializante. Se trata del rasgo más clásico, del rasgo fundamental para muchos teóricos, de lo que distingue la educación formal de la informal.

Aunque pensemos que es muy difícil mantener este rasgo (a pesar de los meritorios intentos llevados a cabo recientemente por Trilla (1984) para intentar dilucidar qué debe entenderse exactamente cuando hablamos de la intencionalidad 'educativa'), debido a la dura crítica que la caracterización de la acción mediante el recurso a la intencionalidad ha recibido en varios campos (por ejemplo, Veron 1970, o Eco 1975), vamos a mantenerlo. Las razones no estriban en que lo consideremos pertinente para dar cuenta de

las diferencias entre prácticas educativas -en rigor, la intencionalidad no es constitutiva de la acción, sino del análisis de la misma-, cuanto en la distinción propuesta por Greimas y Courtes (1979) entre intención e intencionalidad.

La crítica que estos autores hacen del primer concepto en el marco de la teoría de la comunicación, así como la reivindicación del segundo merece citarse en extenso:

"Para explicar la comunicación en su calidad de acto, generalmente se introduce el concepto de intención que parece motivarla y justificarla. Esta noción nos parece criticable en la medida en que la comunicación es entendida, a la vez, como un acto voluntario -lo que no siempre es- y como un acto consciente -lo cual depende de una concepción psicológica demasiado simplista del hombre.

Por ello preferimos el concepto de intencionalidad, de origen francamente fenomenológico; sin identificarse con el concepto de motivación ni con el finalidad, integra a los dos; permite así concebir el acto como una tensión inscrita entre dos modos de existencia: la virtualidad y la realización. La formulación semiótica que habría que dar a este concepto lo acercaría al concepto de competencia modal." (Greimas y Courtes 1979, p.190; p.224 de la trad. castellana).

Esta distinción nos parece crucial para situar adecuadamente la problemática de la intencionalidad. Pues habitualmente las referencias que se hacen a este criterio

como diferenciador entre las prácticas educativas formales e informales se refieren a lo que Greimas y Courtes denominan 'intención'. Y, efectivamente, contra esta concepción ingenua de la intención (educativa, o en general), se pueden alzar todo el conjunto de críticas que ya se han realizado en las ciencias sociales. No así, desde luego, si hablamos de intencionalidad en este sentido tan vasto y general, pero tan difícil de obviar. Es por ello por lo que al elegir la intencionalidad como un rasgo caracterizador no nos estamos refiriendo a la intención efectiva del agente educador o socializador, sino a la caracterización de la propia agencia educativa en cuanto tal; esto es, estamos indagando su definición social en tanto que agencia.

Si resumimos un poco el desarrollo de los rasgos que hemos ido seleccionando, obtenemos el siguiente cuadro (que solo contempla los rasgos de la situación y los referidos a los agentes):

CLASIFICACION DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

RASGOS DE CLASIFICACION

LEXICALIZACION DE RASGOS

1. Identidad o permanencia del encuadre espacial.

Permanencia (+)
versus
No-permanencia(-).

2. Continuidad temporal de la relación.

Asiduidad (+)
versus
Esporadicidad(-).

3. Tamaño del escenario, configuración de la relación por el número de participantes.

Grupal (+) versus
Personal (-).

4. Especialización de los agentes

Especialización
(+) versus no-
especialización

5. Posibilidad de ejercer un poder sobre los individuos.

Poder (+) versus
No poder (-).

6. Valoración de los resultados. Separación cíclica de la relación.

Valoración (+)
versus
No valoración(-).

7. Intencionalidad de los agentes.

Intencionalidad
(+) versus no-
intencionalidad.

Estos siete rasgos son pertinentes para describir lo que habitualmente se denomina 'educación escolar' (y que nosotros preferiríamos denominar 'educación institucional' por tener un alcance mayor; no obstante, optaremos por mantener una terminología mas clásica y hablaremos de 'educación formal').

También son pertinentes para caracterizar el tercer grupo de prácticas educativas que habíamos distinguido. Aunque ya hemos señalado la total heterogeneidad de esta clase en relación a las dos primeras distinguidas, y la dificultad para denominar 'prácticas' a tales acontecimientos, su inclusión como clase en el interior del universo educativo/socializante nos parece fuera de duda. Por otra parte, que los rasgos sean pertinentes no quiere decir que lo sean positivamente; al contrario, este tercer grupo de 'prácticas' se sitúa en espejo de las formales, caracterizándose precisamente por no poseer ninguno de tales rasgos en su positividad (aún siéndoles pertinentes).

Obtenemos así una primera distribución de los grandes tipos de prácticas educativas/socializantes:

	1	2	3	4	5	6	7	...
FORMAL.....	+	+	+	+	+	+	+	
INFORMAL.....	-	-	-	-	-	-	-	

Se observará que hemos denominado 'informal' a este tercer grupo de prácticas socializantes. Esta razón terminológica nos es imposible obviarla, pues aunque lo habitual sea denominar informales a las prácticas educativas que componen parte de nuestro segundo grupo, creemos que se trata de un vicio terminológico desechable: no sólo no responde a ningún motivo 'etimológico', ni tan siquiera se responde con ello de lo que debería ser in-formal como su nombre indica, etc. Reservaremos para estas prácticas (el segundo grupo) el nombre genérico de educación social, entendiendo esta expresión lo más lejos posible de las reminiscencias de la Pedagogía Social alemana y norteamericana de principios de siglo, y haciendo caso sólo en un sentido

descriptivo: las practicas educativas del segundo grupo son las que se dan en la interacción cotidiana que el individuo tiene con su sociedad en sus diferentes ámbitos. No obstante, esta salvedad terminológica es completamente secundaria a la caracterización por rasgos que estamos intentando llevar a cabo.

Las prácticas educativas sociales (repetimos: lo que habitualmente se denomina educación informal, expresión esta que en este trabajo reservamos para nuestro tercer grupo de prácticas educativas, que son propiamente in-formales), se caracterizan por no ser uniformes, tomadas una a una, en relación a los diferentes rasgos que habíamos elegido. Casi al contrario, su principal característica como grupo es el de poseer y no poseer, simultáneamente, todos los rasgos caracterizadores:

	1	2	3	4	5	6	7	...
FORMAL	+	+	+	+	+	+	+	
	+	+	+	+	+	+	+	
SOCIAL	-	-	-	-	-	-	-	
INFORMAL	-	-	-	-	-	-	-	

Esta clasificación esta hecha desde un ángulo un tanto escolar. Esto es, que contempla unos procesos máximamente formales (cuyo ejemplo privilegiado son las prácticas escolares) como totalmente marcados, y el resto de clases de prácticas educativas/socializantes aparecen negativamente en lenta progresión hacia la total in-formalidad. Es por ello por lo que lo que hemos denominado prácticas educativas/socializantes 'sociales' forman una clase

ambigua, caracterizada doblemente en cuanto clase, y, por consiguiente, inutilizable como tal. En realidad, no ocurre otra cosa cuando se habla de 'educación informal' en otro tipo de discursos, excepto, claro está, que se oculta la gran diversidad interna de esa clase de prácticas.

Esta diversidad puede verse con claridad si recurrimos al examen pormenorizado, mediante el modelo de rasgos, de cada una de las prácticas que se incluyen en lo que denominamos educación social. Tomando sólo los siete rasgos que nos sirven de fundamento, y analizando sólo las prácticas que habíamos nombrado al referirnos a este segundo grupo podemos obtener un cuadro que, a simple vista, nos muestre la gran heterogeneidad de las diferentes prácticas. Pondremos entre paréntesis aquellos rasgos que pueden darse simultáneamente al otro rasgo marcado, o utilizaremos el símbolo * para indicar que el rasgo no es pertinente.

	1	2	3	4	5	6	7	...
FAMILIA	+	+	+	-	+	-	+	
INST.RELIGIOSAS	+	+/-	+/-	+	-/+	-	+	
GRUPO AMIGOS	-/+	+	+	-	+-	-	-	
TELEVISION	+	+	-	-/+	-	-	-/+	
INST.CULTURALES	+	+/-	+	+	+-	*	+	
ENTORNO HABITUAL	+	+	*	-	-/+	*	-	

4.3. Los límites del modelo de rasgos.

=====

La presentación que hemos hecho de un modelo de rasgos para clasificar las prácticas educativas, aun siendo provisional y no exhaustiva en cuanto a los rasgos considerados, nos ofrece ya ventajas frente a otros intentos clasificadores.

En especial, una concepción de las prácticas educativas que va más allá de su definición (y posterior clasificación) mediante el recurso a una sola característica de las mismas -habitualmente, la intencionalidad-, lo que permite una aproximación que contemple todos los parámetros de una interacción compleja como es el caso de la educación. Pues los propios rasgos elegidos (por la condición impuesta de ser 'empíricos', en su casi totalidad) permiten ser reconvertidos como valorese paramétricos de cualquier práctica socializante o educativa que pretendamos estudiar. A pesar de ello, faltan, desde luego, algunos otros rasgos que nos parecen de gran importancia: por ejemplo, el tipo de actividad concreta que se realiza en cada uno de los diferentes escenarios, los roles implicados para los agentes, el tipo y forma de información vehiculada, etc.

Sin embargo, más que reconocer la importancia de este modo de enfocar el problema de la clasificación, nos interesa señalar algunas de sus debilidades: algunos de los problemas que el modelo de rasgos no logra acabar de superar para cumplir el conjunto de condiciones que habíamos planteado como necesario para una buena clasificación.

(I) Un primer problema reside en reconocer que estamos tratando con 'situaciones-tipo'. Esto es, que las clases de prácticas educativas que hemos elegido han sido consideradas como modelos, antes que como realmente existentes. Este procedimiento es legítimo, desde luego, siempre que se tengan en cuenta sus limitaciones. Y estas limitaciones son grandes.

Pues trabajar con modelos de las clases de prácticas educativas corre el inmediato peligro de reificar tales clases, descuidando el matiz fundamental: que se trata de conceptos de la teoría y que como tales son simplemente eso: conceptos. Ello no quiere decir, evidentemente, que no deban tener un correlato empírico; simplemente es que la lectura 'empírica' de tales conceptos no es simple ni directa (algo similar ocurre con la mayoría de los conceptos utilizados a lo largo de este trabajo).

(II) De este primer problema se derivan otros muchos más concretos. El principal se refiere al rasgo o rasgos

distintivos que poseerían las clases de clases: lo que hemos denominado educación 'formal', 'social' e 'informal'. Pues el método elegido para denominar a las prácticas educativas (las primeras clases distinguidas: escuela, familia, etc.), consistía en suponer una unificación de las múltiples interacciones que efectivamente se dan en tales escenarios bajo el recurso al nombre de la 'institución', al nombre social que habitualmente cubre ese espectro de interacciones. Pero aunque este proceder sea justificable en el interior de nuestro proyecto, lo que resulta más discutible es hacer lo mismo partiendo no ya de las interacciones que acontecen en los escenarios, sino de las clases formadas con ellos. Pues la relación de miembro a clase que en el primer caso parecía evidente, desaparece también con toda evidencia en este segundo caso: las clases anteriores son aquí elementos o miembros de la 'clase de clases'.

Esta falta de conexión entre los diferentes niveles se observa también en la clasificación propuesta por Brofenbrenner (1977a, 1979): el primer caso está representado por la distinción entre microsistema y mesosistema; pero el segundo no es asimilable de ninguna manera a los conceptos de exosistema y macrosistema (el primero sólo tiene valor heurístico, como señala el propio Brofenbrenner, al no poder abordarse mediante metodología específica, ni poseer rasgos funcionales o estructurales propios; el segundo, el

macronivel, consiste en acotar 'por lo alto' un buen número de las características habituales de la estructura social -aunque también incluye otros elementos.).

(III) Ambos problemas, el I y el II, se resuelven, metodológicamente, en un tercero de crucial importancia. Pues el sentido último de una clasificación es obtener clases que luego sean manejables, que se pueda operar sobre ellas. Las clases que resultan del modelo de rasgos (que, creemos, son las mejores que pueden obtenerse desde un enfoque clasificatorio como el propuesto) no son operables, no sabemos como aprehender su interacción.

Queremos significar con ello que no hay forma, ni con las clases de clases obtenidas ni con los rasgos explicitados (aunque intentáramos explotar más algunos de los rasgos elegidos) de poder dar cuenta de su interacción. No sabemos, ni con los criterios habituales de partición entre prácticas educativas tampoco podemos resolver nada, cómo integrar las clases de clases obtenidas en el conjunto de una teoría de la educación o/y de la socialización. Más aun, sólo mediante la utilización de la metodología experimental es posible dar cuenta de la interacción entre las diferentes clases observadas, a condición, claro está, de proceder a una restricción tan drástica de los elementos a considerar que el resultado final no es significativo para nuestros intereses (la propuesta de Brofenbrenner de una investigación

experimental de tipo ecologico sobre el desarrollo humano es más una declaración de buenas intenciones que una propuesta mínimamente realista; conservamos, eso si, el conjunto de la crítica hecha desde posiciones de la psicología ecológica hasta la validez y significatividad de los resultados obtenidos mediante la utilización de las metodologías experimentales tradicionales en ciencias sociales).

Pues la cuestión fundamental que, a nuestro juicio, se plantea es la de conferir a esta indeterminación metodológica un alcance todavía mayor que el que ya tiene de por sí. Creemos que no se trata sólo de no poder encarar adecuadamente la cuestión de la interacción entre dos o más agencias (o sus correlatos teóricos: las clases formadas en el interior de los tres grandes géneros distinguidos), sino también de que el yuxtaponer clases diversas, agrupándolas en el interior de una clase de clases -la educación social, o en la terminología mas usual: la educación informal-, conduce inevitablemente a tener que pensar la nueva clase formada como una totalidad organizada.

Esta es, desde luego, una visión de la sociedad, pero no la única posible. Antes al contrario, podría señalarse con gran exactitud que todos los análisis contemporáneos de la modernidad (y muy especialmente desde el surgimiento de la Sociología) destacan por alzaprimar los aspectos

'conflictivos', de desconexión entre los numerosos subsistemas sociales, por encima de la integración -incluso en el análisis funcionalista abundan los términos que hacen referencia a tales aspectos 'disfuncionales'. Ambas perspectivas pueden (y quizás deben) ser subsumidas en una que las contemple conjuntamente, pero no es tal la concepción que se deriva del establecimiento de clases de clases exigido por la clasificación de las prácticas educativas, que sólo tiende a contemplar los aspectos cooperativos entre las diferentes clases distinguidas.

Sin embargo, esta segunda parte del tercer problema ni tiene que ser necesariamente así, ni afecta tan directamente al modelo de rasgos como las anteriores.

(IV) Finalmente, quisieráramos plantear una última acotación a la propia idea de clasificar las prácticas educativas. Pues no cabe duda que en la actualidad la problemática de la clasificación es central a numerosas disciplinas. ¿Qué es clasificar?, ¿Cómo se clasifica?, son preguntas que se plantean hoy como centrales tanto en las ciencias sociales como en las propias matemáticas y en la teoría general de sistemas.

La clasificación que hemos llevado a cabo, a pesar de sus inconvenientes, ha intentado fundamentarse en criterios

de tipo ecológico -por más que tal término sea ambiguo-, esto es, en criterios que fundasen las clases de clases obtenidas en relación a prácticas que acontecen en lugares sociales diferenciados. Si bien es cierto que los tres tipos de 'géneros' educativos pueden darse y de hecho se dan en un mismo espacio social -por ejemplo, la escuela-, también es verdad que tales espacios están caracterizados primariamente, en lo que afecta al proceso de educación, como lugares con una función educativa predominante: el género que les es asignado.

Pero esto es un círculo vicioso que conviene romper. Definimos las prácticas por el espacio social en que acontecen, y definimos los espacios sociales educativos por el tipo de prácticas que cobijan. El modelo de rasgos es, en cierta medida, prisionero de esta circularidad: los rasgos caracterizan las prácticas, pero son incapaces de dar cuenta de los límites entre tales prácticas.

Dicho de otro modo, la clasificación realizada mediante rasgos (de corte típicamente estructural), fundada como está sobre la presencia/ausencia de los rasgos no es apta para dar cuenta de los aspectos más dinámicos de aquello que clasifica.

4.4. La clasificación de las prácticas educativas en el interior de una teoría de la socialización.

El intento de clasificar las prácticas educativas que hemos llevado a cabo, a pesar de parecernos criticable, constituye a nuestro juicio el desarrollo último de una forma de pensar habitual en el terreno pedagógico. Pues, más allá de la división en dos o tres ámbitos, lo que estaba en juego era el poder integrar el conjunto de interacciones sociales de los individuos en el interior del campo educativo y, por tanto, pedagógico.

Se trata, claro está, de un pan-pedagogismo sin límites (dentro de estas perspectivas, la pregunta por lo no-educativo -en sentido descriptivo- no suele contestarse, ni tan siquiera plantearse), que no analiza las razones de tan desmesuradas perspectivas. Nociones como la de 'medio educativo', 'entorno educativo', 'ciudad educativa', etc., muestran hasta qué extremos 'lo educativo' se ha convertido en un adjetivo fácil de aplicar.

Por nuestra parte, sólo nos interesa la clasificación no como un fin en sí misma, sino como una primera aproximación a realidades estructuradas

complejamente. Una clasificación sólo se justifica pragmáticamente, por su utilidad como instrumento para conocer mejor aquello que es clasificado. En este sentido, ya hemos visto las insuficiencias de una clasificación basada en un modelo de rasgos que intente mantener los ámbitos clásicos de lo formal versus lo informal (en nuestra terminología: educación formal versus educación social).,

Scribner y Cole (1978) en un trabajo posterior al tantas veces citado sobre la educación informal, han señalado muy justamente el excesivo énfasis y la excesiva equiparación entre el estudio de la 'literacia' y la escolarización. No sólo porque normalmente ambos conceptos suelen acompañarse mutuamente como presupuestos, sino porque el único criterio de diferenciación que se introduce es el haber pasado o no por la escuela. Aunque hay matices en el artículo suficientes como para señalar que puede existir literacia sin escolarización (al menos entre los Vai, un pueblo nigeriano del que los autores toman sus datos), no es menos cierto que se confirman los resultados señalados en Scribner y Cole (1973): la escolarización estructura cognitivamente de forma diferencial a los que han pasado por ella -incluso entre los Vai. La escuela aparece, pues, como un factor fundamental a la hora de poder determinar las características cognitivas de los hombres adultos.

De todo esto surgen algunas indicaciones para pensar las diferencias y similitudes entre educación y socialización. Pues aunque el argumento transcultural, al que tanto por razones teóricas como metodológicas acuden Scribner y Cole, tienda simultáneamente a reforzar el papel diferenciador de la escuela frente a las prácticas socializantes extraescolares, en base a las diferencias cognitivas que ambos caminos conllevan, también tiende a minimizarlas (como en Scribner y Cole, 1978) en lo que hace a determinados desempeños de actividades socialmente muy significativas (como saber leer en el caso de los Vai). Es la cultura la que de alguna manera encuadra el uso de las habilidades o destrezas aprendidas.

Sin embargo, en las sociedades occidentales ampliamente escolarizadas, la escuela es ya consustancial con el propio proceso de socialización. No se trata de que no podamos encontrar casos -abundantes por demás- de niños que no han realizado una instrucción escolar básica, cuanto que tales casos se han convertido, con el paso e implantación obligatoria de la escolarización a lo largo de los últimos siglos, en la excepción antes que en la norma (*).

Es por ello por lo que se ha teorizado un poco 'al revés' de como puedan hacerlo Scribner y Cole, y, en general, la psicología transcultural. En lugar de separar educación y socialización confiriendo a la primera el marco estrictamente escolar, y reservando para la segunda las interacciones sociales en su conjunto (las que de alguna manera les son previas -históricamente hablando- y coextensivas en el tiempo y sociedad para un momento histórico determinado), se ha intentado ensanchar el campo educativo hacia territorios cada vez más extraescolares y más sociales. Tal y no otro es, en la mayoría de los casos, el sentido último de hablar de educación no-formal y de educación informal, donde como es patente lo informal y lo no-formal son meros calificativos. Ciertamente es que la invasión del campo educativo por teorías psicológicas ha permitido disponer de una tecnología que ha hecho posible un mejor conocimiento de la realidad escolar -sub especie psicológica-, así como de los ámbitos familiares e interactivos.

Pero no es menos cierto que hay demasiados motivos para dudar sobre la pretendida cientificidad de la psicología educativa en cualquiera de sus múltiples variantes: desde la simple catalogación de los alumnos mediante pruebas psicométricas de inteligencia o personalidad -que es la práctica mayoritaria de los psicólogos escolares-, hasta el ejercicio activo de cualquier otra tendencia más 'activa' y

exclusivamente psicológica. La 'psicologización' de la educación ha sido quizás el fenómeno más relevante de nuestro siglo (para algunas críticas de lo que supone, entre otros muchos: Cole, 1979/80).

En cualquier caso, la clasificación de las prácticas educativas nos lleva a un terreno cercano a la paradoja, y no solo por motivos nominalistas. Pues, si aceptamos pensar que las prácticas de socialización sociales e informales son propiamente educativas (como es lugar habitual entre muchos pedagogos), entonces no hay ningún criterio estructural que pueda separar el proceso educativo del proceso de socialización. El único criterio que permite pensar las diferencias entre ambos procesos es de tipo histórico -si pensamos que las prácticas educativas formales tienen un origen y una historia propia en el interior de las prácticas socializantes-, o bien un criterio de tipo transcultural: señalando su inexistencia en determinadas culturas, y dando cuenta de las diferencias, tanto estructurales como funcionales, que de ello se deducen. Pero estos criterios no permiten diferenciar los procesos educativos y socializantes en una sociedad occidental con un alto nivel de escolarización.

Si, por el contrario, pensamos que sólo las prácticas escolares o/y formales deben denominarse 'auténticamente' como educativas, y que lo demás no es

propiamente educativo (cualesquiera que sean los criterios de exclusión utilizados por, también, numerosos pedagogos), entonces dejamos fuera un terreno inmenso y que cada vez más es el objeto de reflexiones intitucionalmente pedagógicas. Claro está que ello no es condición suficiente para poder hablar allí de educación. Y las relaciones entre el entonces definido restringidamente campo educativo y los campos no-educativos (socializantes) nunca ha sido adecuadamente planteada.

Para nosotros, la única excepción a planteamientos tan dicotómicos estaría representada por el trabajo de Schofthaler (1980), en el que se intenta poner en conexión los diferentes ámbitos educativos /socializantes con la adquisición de determinadas competencias cognitivas o/y sociales. Ahí si que se encuentra una inclusión de los ámbitos en el conjunto de una teoría mas amplia. Por desgracia, Schofthaler apenas dedica la atención necesaria a este punto y, desde luego, no da razones que avalen mínimamente sus opciones.

En una perspectiva semejante, los criterios relativos para determinar qué es educativo se relegan a un segundo plano, pues dejan de ser pertinentes para el conjunto de la teoría. Ciertamente es, sin embargo, que Schofthaler acepta muy rápidamente las clases de clases ya consagradas en el discurso pedagógico -así como hace lo mismo

con los niveles de Brofenbrenner, los préstamos que toma de Parsons...-, por lo que parecería necesario un trabajo crítico preliminar antes de dar por sentadas categorías de análisis que pueden estar basamentadas sobre suelos poco firmes; pero este trabajo crítico es imposible de realizar aquí con la extensión que requeriría, aunque ya ha sido parcialmente hecho el de criticar las categoría agrupadoras de prácticas educativas o/y socializantes.

Resumiendo: si se pretende clasificar las prácticas educativas, debe hacerse en el interior de una teoría pedagógica más general que 'ampare' los criterios elegidos, y que por tanto conecte las clases obtenidas con otros requerimientos de la teoría. En caso contrario, o en el aquí presente: una teoría que sólo posee el marco general, parece preferible optar por una solución 'combinada', esto es, adoptar un enfoque lo más descriptivo posible, con nuevos elementos de análisis, a la vez que se sigue respetando la clasificación tradicional por 'géneros' aún sabiendo sus debilidades (nos referimos, claro está, a la escuela). Desde luego, este compromiso es un primer paso, y sólo una descripción exhaustiva permitirá trabajar con criterios fiables -sean o no clasificaciones al uso.

4.5. SOBRE EL CONCEPTO DE CLASIFICACION

El concepto de clasificación que ha servido como base al planteamiento es de fuerte raigambre estructural. Lévi-Strauss (1958) ha sido el autor que más lo ha desarrollado modernamente, si bien el propio concepto tiene importantes oscilaciones en el conjunto del pensamiento contemporáneo.

Desde luego, el estudio más importante que conocemos es el de Rescher (1979) en el que se sitúa el problema tanto en su dimensión histórica como conceptual. Para nuestro trabajo se trata de un problema permanente, pues ya ha aparecido al intentar encontrar un criterio que nos sirviese como guía en el estudio del E.f. del proceso de socialización. De hecho, la clasificación jerárquica de Bateson no era sino un tipo de clasificación, muy semejante a un árbol porfiriano como el estudiado por Rescher, pero que hemos intentado modificar.

Una crítica importante del pensamiento jerárquico y del modelo de 'árbol' se encuentra en el trabajo de Deleuze y Guattari (1981) . Sin embargo, la alternativa propuesta, el rizoma, es heurística y no algorítmica, además de no atender propiamente a aspectos clasificatorios. Ello no quiere decir, evidentemente, que deba descalificarse: antes al contrario, varios de los conceptos introducidos por Deleuze y Guattari en

sus conocidas obras nos parecen cercanos a algunos otros ya introducidos en este trabajo, así como en especial a los creados por Bateson.

El concepto de clasificación en la teoría de sistemas ha sido amplia (y complejamente) desarrollado por Rosen (1979) en términos de la teoría matemática de las categorías. La problemática de la clasificación como tal, así como el intento -a nuestro entender de la máxima importancia- de intentar aplicar los conceptos de la lógica borrosa, son objeto de estudio por parte de algunos matemáticos (Trillas, López de Mántaras, ...).

En realidad, los propios criterios de clasificación deberían revisarse: las categorías han sido tradicionalmente analizadas mediante el recurso a muy diferentes modelos de análisis. De Vega (1984) sintetiza los cuatro principales modelos de análisis reduciéndolos a: (1) dimensiones; (2) rasgos; (3) proposicionales; (4) plantilla. Estos cuatro grandes modelos o formas de representación de los conceptos o/y categorías han sido poco utilizados explícitamente en pedagogía, a pesar de que creemos que serían de gran utilidad para enfocar la cuestión de la clasificación de las prácticas educativas, a excepción del cuarto evidentemente.

APENDICES

APENDICES.

=====

APENDICE 1: Teorías de la morfogénesis.

APENDICE 2: La educación como sistema. Educación y reproducción.

APENDICE 3: Semiótica de la comunicación educativa.

APENDICE 4: Comunicación y escuela.

APENDICE 1

Teorias de la morfogenesis.

Desde los inicios de la década de los 60, muchos investigadores se han venido preocupando de elaborar un modelo que pudiera dar cuenta de la evolución y de la creación de nuevas estructuras en un sistema. A este proceso, al final del cual un sistema ostentaba características emergentes, se lo denominó "morfogénesis". Y los marcos conceptuales elegidos para acometer su estudio fueron la cibernética y la teoría general de sistemas.

Si bien es verdad que algunos autores se refieren al término en tanto simple 'evolución', o, mejor, simple 'desarrollo' del sistema, nos parece mejor reservar el término de 'morfogénesis' para lo indicado anteriormente. Por otra parte, 'morfogénesis' está relacionado con otros contextos de investigación que no vamos a analizar aquí. Nos referimos muy especialmente a los trabajos dedicados a sistemas autoorganizados o autoorganizantes, y a sistemas autopoieticos, por una parte (von Foerster, Maturana, Varela, etc.), y a los modelos matemáticos de la morfogénesis que introducen una conceptualización topológica (Thom). Por más que dejemos estos puntos sin tocar, no puede escapársenos las relaciones que los estudios que vamos a analizar guardan con ellos. Un autor como Morin (1977, 1980) intenta ligarlos todos ellos, si bien es quizás todavía pronto y muy arriesgado pasar por encima de sus diferencias manifiestas.

1. ANTECEDENTES HISTORICOS.

La investigación de los procesos morfogenéticos surge un poco colateralmente, como resultado de un artículo de Maruyama (1963) dedicado a explorar el denominado 'feedback positivo', esto es, el tipo de regulación que tiende a amplificar lo que regula en lugar de reducirlo -el feedback negativo-. Este artículo de Maruyama supuso que casi de inmediato se renovase el interés conceptual por la cibernética, bastante decrecido en los años inmediatamente anteriores (con la excepción de parte de la psicología norteamericana: Bateson 1959, Miller, Gallanter y Pribram 1960, etc). Poco después, Buckley (1967) publica un libro de sociología que se ha convertido en un clásico de la posición sistémica y cibernética, y apenas un año después el artículo de Maruyama ya figura en una gran compilación de trabajos 'fundamentales' (Buckley, ed, 1968). La 'reivindicación' del feedback positivo no ha parado desde entonces, si bien es cierto que han sido pocos los autores que se han dedicado a estudiarlo -en conexión o no con los procesos morfogenéticos.

Pero para comprender mejor la importancia del artículo de Maruyama, hay que situarlo en oposición a las líneas dominantes de la antropología y sociología norteamericanas, que todavía se encontraban en plena fase 'funcionalista' desde hacia dos décadas. En tal contexto, como muy justamente ha señalado Busch (1979), sólo se prestaba

atención a los sistemas 'morfoestáticos', esto es, aquellos sistemas que mantenían su estructura a cualquier precio (entiéndase que se trata siempre de sistemas abiertos), y no a aquellos que evolucionaban de forma tal que daban lugar a otro sistema. Conviene señalar al respecto la enorme importancia del trabajo pionero de Bateson (1936, 1949, 1958), que, sin utilizar terminología cibernética, realiza la descripción de un ritual Iatmul empleando los conceptos de feedback negativo y de feedback positivo, de forma que el ritual queda explicado por la relación que los dos tipos de control mantienen entre sí. Si su obra no presenta un adelanto todavía mayor, probablemente se deba a que toda sociedad se comporta como un sistema morfoestático globalmente (y este era el único nivel que le interesaba a Bateson), ya que en caso contrario desaparecería o daría lugar a nuevas formas -lo que no parece ser el caso en las denominadas 'culturas primitivas'. Sin querer extendernos más en estas consideraciones sobre la obra de Bateson, el olvido de su trabajo -o quizás mejor: la incapacidad, incluso de él mismo, para extraer las consecuencias- retrasó en no menos de quince años el enfoque cibernético en ciencias humanas. Ciertamente es que su trabajo antropológico no aborda sistemas morfogenéticos (a excepción del concepto de 'cismogénesis'), pero sí en cambio su obra psiquiátrica al analizar la esquizofrenia; a pesar de lo discutible de la teoría del 'doble vínculo', su temprana enunciación (Bateson et al. 1956) representa el primer intento

realizado con rigor para aplicar el pensamiento cibernético y la teoría de la comunicación a conductas altamente complejas.

En este sentido, el artículo de Maruyama se plantea el campo de los sistemas morfogénéticos como propio de la cibernética. Para señalar las diferencias con los sistemas morfoestáticos, se denomina Secunda Cibernética, un poco como derivación de la cibernética estudiada por Wiener que pone un mayor énfasis en el estudio del feedback negativo. La diferenciación señala más bien una tendencia que valores absolutos, pues no es exacto decir que Wiener y otros investigadores solo se ocuparon de sistemas morfoestáticos, o que desconociesen la importancia del feedback positivo. Estas cuestiones nominalistas tendrán su importancia unos años después, cuando surga la idea de una 'Tercera' cibernética.

2. CIBERNETICA III Y MORFOGENESIS.

Será en 1976 cuando E. Taschdjian formule una nueva hipótesis sobre los sistemas cibernéticos, que bautizará, como ya hemos dicho, Tercera Cibernética. El punto de partida será caracterizar a los trabajos de Wiener como Cibernética I, basada exclusivamente en el feedback negativo; a la propuesta de Maruyama como Cibernética II, basada en el feedback positivo. Y señalar el rasgo común a ambas que las hace dependientes de concepciones mecanicistas y poco capaces de

semejar la realidad: la invariancia temporal del feedback (sea éste positivo o negativo). La envariancia temporal se refiere al hecho de que el control no cambia de un momento a otro -y que si se calibra de nuevo, el feedback resultante sigue manteniéndose temporalmente invariable. Por otra parte, Taschdjian se apoya en la crítica de Bertalanffy (1966) a la cibernética, esto es, en el hecho de que los elementos constitutivos de un organismo vivo cambian continuamente, a diferencia de los que componen una máquina que no lo hacen casi nunca. Partiendo, pues, de esta doble crítica a los modelos cibernéticos, Taschdjian recurre a la Teoría de Sistemas; pero no tanto a la teoría clásica, cuya fundamentación metodológica son las ecuaciones diferenciales, sino a lo que denomina 'teoría dinámica' de sistemas, esto es, una teoría que busca la relación entre los inputs y outputs mediante ecuaciones de transferencia (se observará la similitud con el enfoque de Ashby (1956) para sistemas cerrados, o, a lo sumo, 'máquinas con entrada').

Las configuraciones resultantes pueden ser de tres tipos, según la correspondencia uno a uno, varios a uno, o uno a varios, entre el input y el output: transformaciones isomórficas, homeomórficas y metamórficas. En estas últimas transformaciones se pueden distinguir las que no son estacionarias, esto es, las que no mantienen la relación 'uno a varios' constante, de forma tal que los subsistemas implicados funcionan como auténticos puntos de decisión

independientes. Este tipo de transformaciones son las más interesantes de estudiar, por ser las que más se asemejan a sistemas humanos.

Dada esta perspectiva, la forma de generalizar las Cibernéticas I y II parece consistir en relajar la invariancia temporal de los feedbacks implicados, denominando Cibernética III a tal resultante. La forma que adoptaría un circuito 'tipo' de un sistema III sería la de un 'reverberating loop' del tipo siguiente:

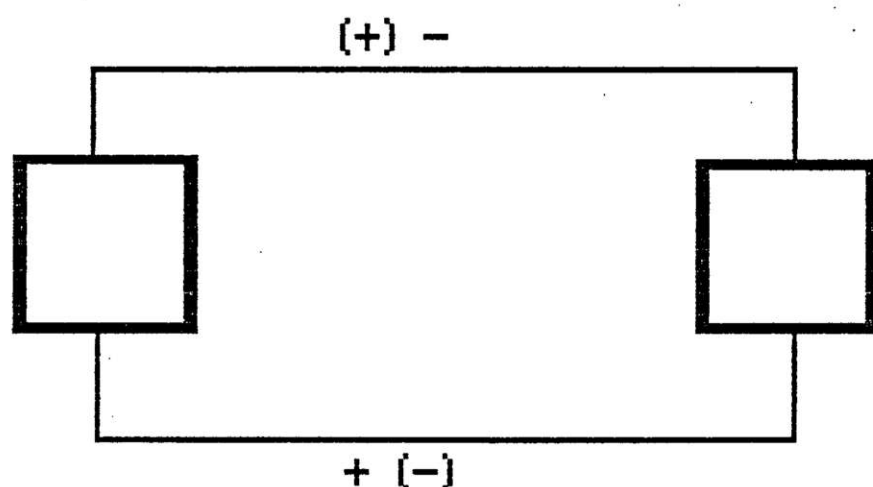


FIGURA: Reverberating loop,
según Taschdjian (1976).

Como se ve, la propuesta de Taschdjian no pasa de ser una combinación de los feedbacks conocidos más la intención de dotar a los órganos de control -en tanto subsistemas- de capacidad de decisión, de forma que el total resultante se asemeje a transformaciones metamórficas no invariantes.

Uno de los principales problemas que surgen en el estudio de las decisiones que llevan a cabo los subsistemas es el de contar con modelos lógicos suficientemente adecuados, esto es, que sean capaces de asumir la temporalidad interna e irreversible propia de las decisiones en los sistemas humanos (Bateson, 1979), y capaces también de enfrentarse a los denominados sistemas heterárquicos (terminología propuesta por McCulloch, 1966).

La argumentación de Taschdjian nos parece algo confusa, si bien más adelante nos ocuparemos de ello. De momento sólo parecía interesante destacar cómo plantea el tema de una Cibernética III. Pues, en lo que se refiere a la morfogénesis, se propone un modelo bastante simple, consistente en lo que vendría a ser el funcionamiento del 'reverberating loop' señalado: Proceso Morfogenético = feedback negativo + feedback positivo + feedback negativo. Gráficamente este proceso corresponde con una línea paralela a las abscisas más una curva ascendente o descendente más otra línea de nuevo paralela a las abscisas. Si bien es cierto que Taschdjian no habla explícitamente de proceso morfogenético,

si lo hace Busch (1979) en su comentario al artículo de Taschdjian. Ahora bien, la concepción de la morfogénesis reivindicada por Busch sólo toma en cuenta los mecanismos empleados por el sistema y no los resultados, por lo que podemos encontrarnos con otros autores que nos muestran gráficas semejantes como modelos de todo lo contrario: morfoestasis (Wilden, 1972).

Veamos un poco mas de cerca la propuesta de Busch. Su posición, para lo que aquí nos nos interesa, estriba en mantener la diferencia entre sistemas abiertos y cerrados de una forma un tanto inusual. Pues para él, dos son las formas mediante las que un sistema abierto mantiene relaciones con su entorno: [1] un feedback positivo entre el sistema y el entorno -un feedback fijo-. [2] subsistemas de control (suponemos que ostentado feedbacks negativos, por mas que Busch no los nombre) en aquellos sistemas abiertos que no posean un feedback positivo fijo. El estudio más importante parece ser el de estos 'subsistemas de control' internos al sistema. La característica distintiva de los mismos -y ésto será lo más nuevo del trabajo de Busch- es el tipo de codificación que utilicen, esto es, la forma en que procesan información, así como los tipos de la misma que pueden procesar.

Dos grandes grupos de subsistemas de control pueden existir: [a] los que utilizan iconos e índices ; [b] los que utilizan símbolos (valga recordar aquí que en la tradición

norteamericana el término 'símbolo' corresponde grosso modo a lo que en la tradición europea se denomina 'signo' (desde Saussure). Tales diferentes subsistemas de control dan lugar a diferentes tipos de sistemas cibernéticos. Esquemáticamente, los sistemas que poseen subsistemas de control basados en procesar iconos e índices dan lugar a los dos grandes grupos de Cibernética I y II.

Finalmente, los sistemas Cibernética III, capaces de utilizar símbolos además de iconos e índices, son, siempre según Busch, los propia y específicamente humanos, además de ser morfogenéticos (ver el cuadro-resumen de Busch, 1979, p.95).

Como puede comprobarse, y a poco que se conozcan las otras investigaciones mencionadas al principio sobre el concepto de morfogénesis, la simplicidad de las elaboraciones presentadas es evidente. Sin embargo, hay que reconocer que en tal simplicidad se esconde una cierta indagación conceptual un tanto disimulada en las otras. Es pues a este nivel 'conceptual' al que creemos que hay que dirigirse para poder discernir lo que han aportado las teorizaciones de la Cibernética III.

En principio, y ya que de la morfogénesis se trata, parece imposible no acudir a determinadas definiciones de Wilden (1972) quien también ha intentado pensar el problema.

Wilden distingue dos perspectivas, siguiendo un modelo lingüístico, en aras a separar los diferentes mecanismos y procesos implicados en un sistema cibernético: una perspectiva sincrónica y una perspectiva diacrónica, incluyendo en la primera a la homeostasis y dejando para la segunda la homeorresis, la morfogénesis y la homeogénesis. Las definiciones son las siguientes:

Homeostasis: procesos conducentes a un estado de equilibrio.

Homeorresis: trayectoria de desarrollo de un sistema (similar al concepto de 'creodo' de Waddington).

Morfogénesis: elaboración de nuevas estructuras mediante actividades sistémicas.

Homeogénesis: 'cambio metafórico del código que no implica un cambio esencial de estructuras, o de normas, o de nivel de organización'. (Wilden, 1972, p.354.).

Ahora bien, además de la doble perspectiva desde la que surgen estos términos, hay que señalar otra que, en cierta manera, las subsume y que implica a todo el sistema en su evolución: nos referimos a la que opone 'morfogénesis' (definida como propone Wilden) a 'morfoestasis'. Esta otra clasificación recoge los tres procesos mentados, uno sincrónico (homeostasis) y dos diacrónicos (homeorresis y homeogénesis) en tanto que ejemplos de morfoestasis. Así, desde este punto de vista, una concepción débil de morfogénesis -que la igualaría al simple desarrollo del sistema, como lo que ocurre con la embriogénesis- no pasaría de ser un proceso

homeorrético, pero no un proceso propiamente morfogenético; el otro punto de vista, el que atendiese a cambios en el sistema sin atender a su valor estructural, podría confundir con facilidad un proceso homeogenético con uno morfogenético. Si bien es cierto que con este último punto surge una dificultad importante: es la de asegurar la importancia estructural de un cambio. Creemos que este problema es de difícil solución y mas si cabe dentro de la teoría de sistemas, para la que el observador forma parte del sistema observado (von Foerster 1973, Morin 1977).

Si la concepción de Wilden se encuentra con un problema importante -cómo evaluar lo que es un cambio estructural, y en especial cómo hacerlo en sistemas humanos y sociales-, las posturas de Taschdjian y Busch se enfrentan con problemas no menos importantes. En el caso de Taschdjian, ¿acaso es tan importante la distinción que propone como para fundamentar una nueva rama de la cibernética? Evidentemente creemos que no, y por una razón importante: no se descubre ningún mecanismo ni ningún proceso nuevo, sólo se limita a combinar (y por cierto de forma bastante simple) lo ya sabido. Claro está que tal combinación puede explicar casos concretos que no se hubiesen resuelto previamente, pero eso no quiere decir que se trate de un concepto explicativo diferente a aquellos otros que lo conforman; en especial, porque ya otros autores habían utilizado una combinación de ambos feedbacks, y porque la no-invariancia temporal del feedback no queda

claramente resuelta en el trabajo. Lo que sí conviene es resaltar la importancia de haber señalado la necesidad de pensar ese problema.

En cuanto al trabajo de Busch es si cabe más problemático. Al menos por dos razones. En primer lugar, por intentar fundar la separación entre sistemas cibernéticos únicamente en diferencias codificativas: evidentemente esto es tomar una parte por el todo y su explicación sólo puede considerarse, en el mejor de los casos, como metafórica: dicho de otra forma, es preciso demostrar previamente hasta qué punto el aspecto codificativo de un subsistema de control es capaz de influir tan completamente en la conducta del sistema en su conjunto (y por tanto en su propia definición) ; es posible que la intuición de Busch no sea errada, pero es necesario argumentarla con más coherencia.

Este primer punto lleva además un corolario difícil de negar y difícil de evitar: si la distinción que establece Busch se basa en la separación entre iconos e índices por una parte, y símbolos por otra, parece claro que Busch disuelve el campo de los sistemas cibernéticos en una semiótica. Ciertamente en una semiótica restringida, pues sólo contemplaría los aspectos codificativos o de significación y no los comunicativos (según la distinción de Eco, 1975). Si bien se puede estar de acuerdo con este punto de vista, parece que el resultado no es muy halagüeno: la semiótica peirceana, a la que Busch recurre de manera intuitiva y terminológica, es

más un objeto de discusión para los propios semiólogos que un material listo para ser utilizado sin elaboración previa.

Pero, en segundo lugar, el trabajo de Busch se enfrenta con otra dificultad. Se trata de la separación un tanto tajante que establece entre los sistemas Cibernéticos III, como pertenecientes al universo humano, y los sistemas Cibernéticos I y II como no pertenecientes a él (incluso con referencias a los trabajos de Premack, para matizar ligeramente tal separación). Esta posición, muy en la línea de Bertalanffy, procede estableciendo discontinuidades entre los diferentes sistemas cibernéticos implicados, basándola en discontinuidades entre los tipos de signos que utilizan (sean estos verbales o no lo sean) y en el carácter de sistema que tales signos poseen o no. Ciertamente, el lenguaje verbal humano se diferencia muy profundamente de los otros sistemas de signos 'no secundarios', y si bien no es éste el lugar para discutir si su relación con estos otros sistemas debe concebirse como una continuidad o como una discontinuidad -o de otro modo diferente-, hay que señalar que tal opción depende de presupuestos filosóficos de cada investigador. Así, decantarse por la discontinuidad y señalar la exclusividad humana del uso del lenguaje, como hace Busch, parece un intento de defender, o cuanto menos de recaer en la vieja dicotomía y nunca superado debate entre Naturaleza y Cultura.

Decir esto no equivale a descalificar la posición de Busch, pero sí a señalar su total falta de argumentación al

respecto: posición ingenua que consiste en separar todo lo no-humano como 'Naturaleza' y todo lo humano como 'Cultura'. Pero, por desgracia, el término 'humano' es totalmente ambiguo y su utilización en diferentes contextos produce otros tantos significados, a veces contrapuestos. En general, y dada la bibliografía citada por Busch, los ejemplos (que son prácticamente nulos) y el carácter general de todo el artículo, se puede pensar que un comportamiento 'humano' se asemeja bastante a sistemas complejos, capaces de utilizar símbolos verbales y de ser morfogenéticos (incluyendo aquí conceptos más débiles como 'evolutivo', 'codificativo', etc.): esto es, sistemas que muy pronto puedan ser perfectamente simulados por máquinas construidas por los hombres, pero para las que difícilmente existirán otras 'realidades' culturales: el intercambio simbólico, tabú del incesto, represión, etc. Dicho de otra forma, es muy posible que los sistemas cibernéticos III de Busch se parezcan más a sistemas autoorganizativos que a seres humanos rodeados de un entorno socio-cultural. La separación científico - filosófica clásica entre Naturaleza y Cultura se ha realizado pensando más en datos antropológicos, lingüísticos y psicoanalíticos que en la capacidad de utilizar signos o símbolos verbales, cosa esta última de la que ya son capaces, aunque con importantes limitaciones, los ordenadores.

Quizás algunas de las paradojas de la posición de Busch se solucionasen si se pensasen los mecanismos III como

subsistemas más que como sistemas reales, empíricos y concretos (esta dualidad, entre otras, del término 'sistema' fue puesta de manifiesto ya tempranamente por Jordan, 1960). Pero si así se hiciese, creemos que la propuesta de Busch se disolvería en la de Taschdjian.

APENDICE 2

La educacion como sistema.

Educacion y reproduccion.

Si intentamos acotar un poco mejor la concepción expuesta sobre los procesos educativos y socializantes, pensándolos en tanto que sistema abierto y en el marco de las teorías sociológicas de la reproducción social, podría ser útil desarrollar algunos tópicos de la teoría de sistemas.

El tema de las máquinas o autómatas auto-reproductores fue iniciado por von Neumann (1951) ya en la década de los 50 y no ha sido abandonado hasta el presente. Sin embargo, tal problemática se ha venido derivando hacia otra, en principio subsumida por la primera, que se conoce como la auto-organización. Término este que ha sido discutido, por señalar una cierta imposibilidad conceptual (von Foerster, 1962) e incluso matemática, si bien siempre se ha reconocido la existencia de sistemas 'autoorganizados' y 'autoorganizativos'.

Este término de auto-organización puede ser entendido erróneamente, o, al menos, en un sentido débil, como hace Jordan (1960) que señala su 'magia verbal' al pensar que se trata de otra forma de denominar al estado de equilibrio que los sistemas abiertos alcanzan mediante la utilización de mecanismos reguladores o feedbacks negativos. Evidentemente que esta concepción no sólo no adelanta gran cosa, sino que además supondría una duplicidad de términos para describir lo

mismo. La pregunta por los sistemas auto-organizadores surge por indagar cómo obtienen información del entorno, cómo logran que tal información se organice, en aras a mantener la estabilidad estructural del sistema y evitar así un aumento desmesurado de entropía, etc. Se trata, pues, de otra cuestión. Y a poco que se piense, este planteamiento introduce la pregunta por cómo se desarrolla un sistema en el tiempo.

Para responder, es previo determinar si tal paso del tiempo acontece en un sistema abierto o cerrado. En el segundo caso, es evidente que la segunda ley de la termodinámica nos predice su progresiva degradación y consiguiente muerte por un aumento no soportable de entropía. Sin embargo, en un sistema abierto, es posible contrarrestar ese aumento de entropía interna mediante la integración de energía o/y de información del entorno (tal es la auto-organización). Si esta organización o auto-organización del sistema se produce lejos de los puntos de equilibrio del mismo, nos encontramos con lo que se denomina, después de Prigogine, 'estructuras disipativas'. Pero, en cualquier caso, sea o no una estructura disipativa el sistema abierto en cuestión, el mantenimiento de su estabilidad estructural a lo largo de períodos mas o menos amplios conlleva el cambio, a veces morfológico, a veces estructural o/y funcional, del sistema. El estudio de esos posibles cambios que un sistema auto-organizativo sufre a lo largo del tiempo constituye su estudio morfo-genético.

Mas adelante veremos que diferentes autores exigen algunos aspectos mas al sistema para considerarlo morfogenético. Pero ya es comprensible el poder afirmar que, desde un punto de vista diacrónico y globalizador, el estudio de la autoorganización se disuelve en el estudio de la morfogénesis. Sin embargo, lo inverso no es cierto, ya que podemos estudiar procesos morfogenéticos que no acontecen en sistemas autoorganizativos (por ejemplo, toda la termodinámica clásica, que únicamente estudia sistemas cerrados).

El tema de la autoorganización queda, pues, circunscrito a otro tipo de preguntas. La principal es investigar el/los mecanismos concretos por los que se obtiene la información organizadora. A tal pregunta se ha respondido de muy divesas formas, concibiendo la cuestión bien como un proceso 'interno' a la organización (del sistema o del entorno): 'orden del orden', bien como un proceso hasta cierto punto 'creativo' por parte del sistema: 'orden del ruido'. Aclarar estos aspectos exigiría introducir una tipificación lógica explícita siempre que apareciesen términos como 'orden', 'desorden', 'ruido', etc, así como comprobar si son intercambiables los diferentes contextos de investigación en los que han aparecido (Bateson, von Foerster, Wilden, Atlan, Morin, etc). Pero al circunscribir globalmente el tema de la autoorganización a otras problemáticas, estamos operando un deslizamiento hacia poder plantear el estudio de la morfogénesis como el más importante en nuestra búsqueda para

analizar sistémicamente los procesos educativos/de socialización.

LA REPRODUCCION DE UN SISTEMA.. LA EDUCACION COMO SISTEMA.

Empezaremos por preguntarnos qué debemos entender por 'reproducción' de un sistema.

La respuesta a tan abstracta cuestión puede formularse un tanto simplísticamente como la capacidad de un sistema para producir otro sistema que sea aproximadamente igual a él. Esta definición, un tanto intuitiva, nos va a servir para acotar nuestro problema y, en especial, para no adentrarnos en exceso en la teoría de los autómatas auto-reproductores. Pues tal definición coincide, en buena parte, con lo que habíamos propuesto al hablar de la Maquina Educativa y Socializante. Sin embargo, en varios lugares del texto hemos ido obviando la cuestión central: ¿está la educación organizada como un sistema? Para ello es preciso demostrar que las prácticas educativas están estructuradas, por encima de los intercambios comunicativos que las fundamentan, como auténticos sistemas. Además, y siguiendo la línea de razonamiento de Arbib (1970) que es congruente con las investigaciones sobre reproducción biológica, habrá que intentar distinguir, dentro del sistema 'matriz', un

subsistema programador de la reproducción, o cuanto menos si seguimos con la comparación pedagógica, un subsistema menos accesible al cambio que los otros que puedan haber implicados.

McGrath et al. (1962) señalan las variables más importantes que hay que detectar para poder estudiar un sistema. Distinguen tres tipos de variables:

1. Variables del sistema:

- a) Sistema total.
- b) Subsistema principal.
- c) Componentes del sistema.

2. Variables de realización del sistema:

- a) Objetivos.
- b) Funciones.
- c) Requisitos de realización.

3. Variables del entorno.

Hay que hacer algunas observaciones, en especial sobre las variables de realización ('performance variables'). Lo que entienden por 'funciones' no es sino: "major classes of actions or performance required to achieve the objectives" (p.75). De la misma forma, los requisitos de realización no

son más que las dimensiones específicas para describir las acciones requeridas. También hay que señalar que las variables del entorno se refieren lógicamente, siguiendo la clásica definición de Hall y Fagen (1956), a aquellos aspectos del entorno que sean importantes para el sistema (ésta es la definición usual de entorno en sentido restringido, para distinguirlo del entorno en sentido amplio, ambiente, etc). Visto ésto, podemos intentar ver cómo se cumplen estos requisitos en el caso concreto de la M.E.

1. Variables del sistema.

a) Sistema total. Hay que considerar que el sistema total que construimos es la propia M.E.

b) Subsistema principal. Distinguiremos tres subsistemas principales, que a su vez contienen un número de subsistemas mucho mayor; tales subsistemas principales están formados por las diferentes practicas educativas/socializantes : institucionales, sociales e informales (capítulo 4). Sin embargo, más adelante discutiremos la noción misma de 'subsistema'.

c) Componentes del sistema. Los componentes del sistema total serían el sumatorio de los diferentes subsistemas implicados: individuo, prácticas informales, sociales e institucionales, si bien consdierados ahora de forma separada y no en interacción como en el párrafo anterior.

2. Variables de realización del sistema.

a) Objetivos. Los principales objetivos del sistema están graduados de acuerdo a la teoría de los 'tipos lógicos', como ya hemos expuesto. En el nivel 'A', el que hemos considerado que íbamos a estudiar, tales objetivos se concretan en la transmisión de las reglas de acción (RA) y de las reglas de cognición (RC).

b) Funciones. Las funciones, entendidas como las acciones principales que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos, son, fundamentalmente, dos: los procesos de regulación y los marcos de inscripción de la acción.

c) Requisitos de realización. Estos requisitos se deberían definir de acuerdo a las funciones señaladas.

3. Variables del entorno.

Las variables del entorno son difíciles de distinguir, ya que sólo muy arbitrariamente distinguimos el sistema de su entorno. En cualquier caso, deben ser definidas en función de las propias variables constitutivas del sistema, y en concreto lo que hemos denominado 'subsistemas principales'. Para cada uno de los tres mencionados su entorno está constituido por los otros dos en tanto pueden variar en su relación a él. Para el sistema total no hay entorno distinguible en el universo social/cultural, si bien se puede considerar que el entorno de todo el sistema está formado por los elementos no-humanos exteriores.

Si bien esta lista de MacGrath puede ser cumplida en el caso de los procesos educativos, no parece suficiente como para poder denominarlos 'sistémicos'. Pues, en primer lugar, se observará que su ejemplificación no se ha realizado sino sobre el modelo (la M.E.) y no sobre los procesos educativos en cuanto tales. Ciertamente que muchas de las caracterizaciones habituales se realizan sobre el modelo, pero hay que advertir que no es éste el proceder que nos parece razonable, ya que de seguirlo ante cualquier problema no habría ninguno que no fuese sistémico -por serlo el modelo que el investigador construye. A la inversa, si bien una vez instalados en una posición informativista, o comunicativista, podemos contemplar cualquier objeto o proceso desde tal punto de vista (por el simple hecho de que considerarlo sub speciei comunicativa no tiene que ver sino con su modo de aprehensión), en el caso del enfoque sistémico hay caracterizaciones que van más allá de su simple aprehensión y que hacen a su organización: ni tan siquiera simplemente relacional, sino en tanto que 'totalidad' organizada. Así, adjetivar como 'sistémico' supone más que constatar su carácter relacional (cosa, por otra parte, bien clara por lo que respecta a la educación), y supone también que tal adjetivación no se quede sólo en el modelo.

Hay además otra cuestión por la que resulta aventurado afirmar la sistemicidad de la educación. Como se sabe, el enfoque sistémico estudia a los sistemas desde un punto de vista 'sincrónico', esto es, 'parando' el tiempo y

considerándolos en un momento determinado. Si bien es cierto que tal artificio es común a todas las ciencias, en el caso de la T.G.S. o de la cibernética tal proceder parece consustancial a su propia existencia en opinión de muchos de sus mas destacados representantes. Lo que se pretende con tal enfoque es poder controlar claramente las entradas y salidas del sistema, identificándolas, midiéndolas, para de este modo comprobar los cambios que se efectúen y poder trazar la trayectoria del sistema. Tal trayectoria se da en el tiempo, pero es contemplada como una sucesión de estados discretos (sobre todo en el caso de sistemas complejos y, en general, de sistemas abiertos) antes que como la dinámica temporal del sistema. Claro está que hay razones -y bien poderosas- para adoptar este enfoque y no van a ser discutidas en el presente trabajo. Pero baste constatar la dificultad que observamos para aplicar el punto de vista sincrónico a la definición del sistema educativo. Pues resulta prácticamente imposible dar cuenta de todas las relaciones que se dan cita en un momento dado, así como resulta imposible delimitar con exactitud el entorno del sistema.

Las dificultades para distinguir los componentes sincrónicos del supuesto sistema educativo vienen dadas por la propia definición que de él hacemos y que incluye lo que hemos denominado 'educación informal'. Ciertamente no vemos cómo se pueden delimitar componentes que se identifican con la misma vida social y que, por consiguiente, vienen a ser los elementos imprevisibles y siempre cambiantes que un individuo

enfrenta por el solo hecho de vivir en sociedad (si no fuera así, se transformarían en procesos educativos 'sociales').

Pero hay también otra cuestión, no menos importante y ligada con la que acabamos de señalar, que hace difícil la especificación sincrónica del sistema educativo. Se trata de lo que entendemos por entorno. Si una de las características más importantes de los denominados sistemas abiertos es que tienden a confundirse con su entorno (Walliser, 1977), a diferencia de los sistemas casi-aislados, habrá que reconocer que, o bien el entorno del sistema global 'educación' lo forman elementos no-humanos (no culturales, no sociales, etc), o bien que el entorno de los procesos educativos es la propia sociedad en la que tienen lugar. Propuesta esta última que parece más razonable y que es coherente con la similitud entre sistema abierto y entorno. Pero si consideramos las cosas desde este punto de vista, difícilmente podremos acotar con claridad los 'inputs', las entradas del sistema en un momento dado -entre otras cosas, por el subsistema que hemos denominado 'educación informal'-, por lo que tendremos que renunciar a la visión sincrónica, o bien tendremos que acotar unas pocas variables de las muchas que entran en juego. Así, pues, nos encontramos con una doble restricción: por un lado ha habido que renunciar a la visión sincrónica, al menos provisoria y parcialmente, a definir el interior del sistema y trabajar de forma cajanequista; pero por otro, también hay que renunciar a poder conocer con exactitud la totalidad de las entradas del sistema, su estado en un momento dado, de forma

que nos limitamos al estudio de algunas variables, que consideramos a priori como más importantes.

Sin embargo, tales restricciones no son igualmente importantes para los diferentes subsistemas aislados desde un punto de vista empírico: institucional, social e informal. Pues más bien parece que su valor sea máximo en el caso de las prácticas educativas / de socialización informales, y mínimo en las institucionales, dejando a las sociales en un terreno intermedio. Pero es evidente que esto no significa que su importancia para el modelo global sea también la implícita en ese orden, o en otro que pudieramos dar; antes al contrario, si de lo que se trata es de dotar de sistemicidad al conjunto de prácticas educativas (independientemente, de momento, de su posible abordaje sincrónico), el modelo resultante no puede establecer jerarquías entre los subsistemas implicados, como no sea a título provisorio. Y mas aún, si tal intento fuese general, que no lo es, se tendría que plantear como prioritario la existencia de sociedades en las que prácticamente no existen las prácticas institucionales, o bien de aquellas sociedades que nunca las tuvieron (por más que tales intereses sean propios de una teoría de la socialización con exclusividad). Estas restricciones se resumen, pues, en el reconocimiento de que es imposible detectar, en un momento determinado y dada la doble lectura que asignamos a la M.E. / M.S., la interacción de todas las variables que se dan agrupadas en los tres grandes subsistemas de las diferentes prácticas educativas. Lo cual no quiere decir que no pueda

hacerse ningún estudio sincrónico de las prácticas educativas, sino que la dificultad de tal estudio seguirá el orden que hemos dado al nombrar los diferentes tipos de prácticas por la simple razón de la dificultad de establecer las variables que intervienen, así como su interacción.

Queda, por último, un punto verdaderamente decisivo de toda esta argumentación y, en general, de toda la propuesta que hacemos. Ya ha sido nombrado y lo volverá a ser más adelante: se trata de la concepción del sujeto que utilicemos (término que hemos disfrazado por el de 'individuo'). Pues si la lectura individual de la M.E. implica algo, no es ni más ni menos que no sólo los resultados, el producto, debe también ser leído en relación a la subjetividad, sino que cualquier detección temporal en el proceso global, cualquier estudio sincrónico, debe también contemplar el aspecto individual, subjetivo, o, mejor, intersubjetivo. Tal desideratum que conlleva una ciencia, o, al menos, una teoría crítica de la educación, no hace sino relativizar la posible objetividad del juego interactivo de los subsistemas educativos implicados; no sólo porque alguno de ellos depende para su constitución de ese punto de referencia que es el individuo (punto de referencia ilusorio, pero no por ello ineficaz ni desecheable), sino también porque los efectos relativos de tales subsistemas tiene que ser medido a su través en la lectura de la M.E. propuesta como 'individual'.

Si volvemos ahora al planteamiento de McGrath et al. quee ha constituido el inicio de esta reflexión, podremos ver que adolece de una concepción un tanto 'cosista' de lo que debemos entender por sistema. Concepción que es común y general a toda una buena serie de investigadores y que supone un cierto lastre a la hora de trasladar enfoques sistémicos a las ciencias humanas. El propio Jordan (1960) comprobaba las muy diferentes acepciones del termino 'sistema' -desde las más restringidas hasta las más amplias- y proponía unos criterios de clasificación; lo que parece incuestionable es que debemos, en caso de que nos interese seguir por esta línea, adoptar un enfoque bastante laxo en relación a la sistemicidad de la educación, pues de lo contrario no pasaríamos de efectuar buenas declaraciones de intenciones, o bien de hablar constantemente en el vacío. Y lo mismo se podría decir sobre el enfoque sincrónico: es necesario reconocer que el concepto no tiene la misma rigurosidad que cuando es utilizado en lingüística, sino que nos movemos siempre entre la defensa de analogías mas o menos defendibles (Pask, 1975) o en discusiones relativas a supuestos idealizados. Ambas posibilidades son fructíferas y ambas probablemente merecen la pena, con tal de que figure explícitamente el reconocimiento de lo que son.

SUBSISTEMAS E INTERACCION. JERARQUIA Y ACENTRISMO.

La cuestión capital que se ha planteado al discutir la posibilidad de un enfoque sincrónico del 'sistema' educativo ha sido la del subsistema denominado 'educación informal'. Esto requiere algunas precisiones de conjunto antes de seguir adelante.

Hablar de subsistemas implica de alguna forma suponer que el sistema objeto de estudio es descomponible, o casi - descomponible, en tales subsistemas . Tal opción es ya importante, pues aunque el término 'subsistema' sea de uso común en el léxico de la cibernética y de la teoría de sistemas, ello no implica necesariamente que todo sistema sea descomponible en subsistemas (de igual modo, no hay que creer que el nombrar implica la existencia real). Antes al contrario, hay sistemas que no son descomponibles en subsistemas; como ha señalado Walliser (1977) se trata aquí de una opción 'epistemológica', de forma que todo sistema puede ser contemplado simultáneamente desde un enfoque 'interaccionista' sin postular subsistemas aislables, o bien desde un enfoque que tienda a verlos como los aspectos fundamentales del sistema en cuestión. Esta última óptica es la que hemos seguido aquí. Pero al hacerlo de este modo no se

pretende dejar de lado el otro punto de vista posible en cuanto a la organización del sistema.

Con una conceptualización muy diferente, y dentro de una problemática en principio y en apariencia lejana a la que aquí se discute, tal ha sido la propuesta de Deleuze y Guattari (1976) en su Rhizome. Ya intentaremos señalar las similitudes que tiene con la concepción sistémica, pero de momento retengamos algunas ideas de lo que podríamos denominar el enfoque 'interaccionista sin subsistemas'. Si consideramos, por poner un ejemplo trivial, el sistema abierto que forman el caudal de agua de una fuente natural, o la llama de una vela (ejemplos tomados de Rapapport, 1974), caeremos rápidamente en la cuenta de que a tales sistemas no es posible descomponerlos en subsistemas, o de que, al menos, no lo es de forma simple: mas bien están formados por una continua interacción entre los elementos siempre cambiantes que conforman el sistema en su totalidad, pero que no podemos suponer ninguna organización de nivel inferior, ni ningún tipo de centro en el que se tomen decisiones, ni mucho menos que haya diversos subsistemas implicados que mantengan relaciones entre sí. La conducta, la dinámica del sistema, se conforma jerárquicamente con un sólo nivel de espesor: elementos (nivel $n-1$) y sistema (nivel n). No existe un espacio intermedio en el que se agrupen los elementos y sus relaciones.

Pero, en realidad, tales enfoques no son completamente contrapuestos, excepto cuando se llevan a sus

últimos límites. Más bien corresponden a diferentes intereses, o incluso a diferentes puntos de vista a la hora de estudiar el sistema. El enfoque interaccionista pretende señalar la importancia de las relaciones entre los elementos -y entre sus propiedades- en la configuración del sistema total, mientras que su opuesto indica que tales nudos de relaciones se organizan de alguna manera, aunque no sea completamente estable, en torno a puntos 'de mayor densidad', que es lo que se denomina 'subsistemas'. Un planteamiento que fuese únicamente 'relacionalista' no tendría que ser necesariamente sistémico, como ya señaló Angyal (1941), quien determinó las diferencias más importantes que existen entre relaciones y sistemas (op. cit., p.25).

La optica de los subsistemas elegida como punto de partida no excluye, en nuestro caso, reconocer la existencia de simples relaciones entre los diferentes elementos que configuran el modelo M.E./M.S. Más aún, la existencia de subsistemas no implica el que todos ellos funcionen cooperativamente entre sí ; antes al contrario, las grandes dificultades que existen para formular (y sobre todo para intervenir, para actuar) una teoría coherente de la socialización y de la educación se derivan en gran parte de la constante disfunción existente entre los subsistemas implicados. Pero tal disfunción no es sino uno de los motores y uno de los resultados del cambio social, uno de los elementos o uno de los subsistemas de otra entidad más amplia: la propia sociedad. Hay que reconocer que la lucha entre los

subsistemas, o, mejor, el desfase, es un producto histórico, que probablemente siempre haya existido pero que se ha incrementado en los últimos siglos, y en especial en el presente con la aparición de los medios masivos de comunicación.

Hay además otra cuestión que supone un matiz más sobre lo que venimos planteando. Es la discusión sobre sistemas jerárquicos y sus diferencias con los sistemas acentrados (Rosensthiel y Petitot, 1974). Se trató, inicialmente, de la resolución de un problema de computación, cuya solución permitió descentralizar los ordenadores y trabajar en paralelo. Demostrando que una red de autómatas finitos es capaz de resolver problemas sin necesidad de que exista un centro organizador fijo, los teóricos de la informática abrieron las puertas a la computación en paralelo, así como a un replanteamiento de teorías sobre la organización de la sociedad (los propios Deleuze y Guattari, 1976, recogen el fundamental artículo de Rosensthiel y Petitot para integrarlo en el desarrollo de su teoría, así como para justificarla). Pero antes de preocuparnos directamente por sus posibles repercusiones para pensar la sociedad, veamos, simultáneamente, cómo puede afectar a la organización del modelo. Pues, a primera vista, parece como si los sistemas acentrados implicasen la no necesidad de las estructuras jerárquicas (en el caso de los autómatas de hecho es así), esto es, como si los sistemas acentrados pudieran ser un

modelo mas fiel de los intercambios interhumanos que aquellos otros basados exclusivamente en una organización piramidal, tal y como la que se da en el ejército. Se trataría de una cierta lógica de la guerrilla. Rosensthiel y Petitot contraponen de esta forma el modelo arborescente (estructura jerárquica) al modelo en forma de nube (sistema acentrado):

- " I....or dans un système hiérarchique il n'admet qu'un seul voisin actif, son supérieur hiérarchique; un individu ignore donc dans son comportement tout alter ego du même niveau.
- II. Dans un système hiérarchique les canaux de transmission sont préétablis: l'arborescence préexiste à l'individu, qui s'y intègre à une place précise qui est une place fonctionnelle.
- III. Les seuls individus interchangeables sont ceux d'un même niveau et dualment les canaux de transmission relient des individus dont les fonctions sont discernables."

Estas serían las características principales del sistema jerárquico, veamos ahora las de un sistema acentrado:

- "I. Chaque individu règle sa marche sur des nombreux 'voisins' occasionnels qui sont tous ses alter ego.
- II. La relation de voisinage est fluide et aucun réseau ne pre-existe aux individus.
- III. Tous les individus sont interchangeables.
- IV. La régulation assurant la stabilité du système exige une certaine densité statistique des individus."

Los dos tipos de sistemas, de organizaciones sociales, son, desde luego, conciliables. O, al menos, tal debería ser un punto de partida inexcusable para pensar las sociedades humanas. Pues otra cosa es que podamos encontrar ejemplos en el reino animal de organizaciones típicamente acentradas (Chauvin, 1974), pero ello no quiere decir que existan culturas regladas exclusivamente por principios

jerárquicos o por principios acentrados (quizás, como casos límites podrían pensarse los ejemplos de Esparta por un lado y de las culturas nómadas por el otro). Hay pues que convenir que en toda sociedad se mezclan de hecho ambos tipos de organización. Lo que también es evidente es que los sistemas acentrados se organizan en aquellos niveles de la sociedad que no implican tomas de decisiones ni ejercicio de poder; dicho de otra forma, que la mezcla de los dos tipos de organización no es azarosa, sino que la forma jerárquica domina a la otra, de tal modo que la acentración se da únicamente en los estratos de vida social menos importantes para el conjunto de la comunidad, o que implican un menor reparto de poder. Ahora bien, si la jerarquía domina sobre la acentración, entonces es que se trata de una pseudo - combinatoria y consiguientemente que no hay tal mezcla organizativa como habíamos supuesto.

En resumen, la supuesta dialéctica entre jerarquía y acentración se resuelve siempre a favor de la jerarquía en las sociedades humanas. Unas veces de forma explícita (como en los regímenes totalitarios), y otras permitiendo diferentes grados de organización acentrada (como en las democracias occidentales). Esto no quiere decir que deba ser necesariamente así, ni que no puedan encontrarse ejemplos de organizaciones (animales, informáticas) que sean bien diferentes, sino que el modelo más adecuado que tomemos para describir una sociedad debe incluir siempre elementos jerárquicos. Tal es la posición efectiva que por otra parte se desprende de los trabajos de Foucault o de Donzelot.

Pero es imposible seguir sin hacer una aclaración que es, a nuestro juicio, fundamental. Se refiere al término 'jerarquía'. Pues en las diferentes lecturas surge siempre como un término clave, pero nunca es explicitado. No tanto porque no se lo defina, sino por los saltos de nivel de abstracción a los que se le somete. Por una parte, no se separa con claridad su uso en el modelo de su uso para referirse al sistema; esto es, se utiliza para referirse a cualidades del sistema-objeto (tal sociedad está jerarquizada, tal otra no, etc), a la vez que se utiliza para referirse también a cualidades del modelo: modelos arborescentes, militares, etc., pasándose con facilidad de un empleo a otro. Ciertamente no es que tal proceder sea grave... siempre que se tenga presente que se trata de cosas diferentes y que su valor depende de la verificación -o por lo menos de la bondad- del modelo. Pero por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, es completamente necesario distinguir entre una jerarquía de relaciones, que es de lo que se viene hablando al ejemplificar en sociedades, y de una jerarquía de tipos lógicos que es inherente a la descripción metalingüística que podamos hacer del modelo o del sistema. Pues aunque el mismo término se utilice, se hace con dos acepciones diferenciarse -y que pueden ser contrapuestas. Sea una sociedad organizada de forma jerárquica, o bien de forma acentrada, el lenguaje que utilicemos para describirla, teorizarla, modelizarla, experimentar sobre el modelo, actuar teóricamente sobre ella, etc, etc, nunca será la sociedad misma (a lo sumo formará

parte de ella si el investigador pertenece a la sociedad que estudia). Esto es, tanto para una como para otra formas de relaciones, el modelo que se construya estará organizado -al menos parcialmente- de forma jerárquica (en una jerarquía de niveles o tipos lógicos).

En resumen, que siempre existe un grado mínimo de jerarquización por el simple hecho de hablar sobre otra cosa. Algo bien diferente es que traspasado ese umbral mínimo de discontinuidad lógica, el modelo siga organizándose en sucesivos estratos o no (Deleuze y Guattari creen que tal empresa puede subvertirse, y para ello crean conceptos como rizoma, ensamblaje maquínico, etc.).

Aplicado todo esto a nuestra propuesta de distinguir subsistemas dentro de la M.E. / M.S. , se puede deducir lo siguiente: no es necesario postular la agrupación en subsistemas empíricos de los diferentes procesos educativos; tal proceder lleva implícita la asunción de que son las instituciones las que de alguna manera representan el ejercicio de un poder dotado de una cierta finalidad -por ejemplo, la finalidad de socializar 'correctamente' mediante dispositivos ideológicos comunes, o al menos similares, a la escuela, familia, televisión, etc. Tal presunción no es indefendible, desde luego, pero no aporta elementos de análisis nuevos a los ya tradicionales, además de no estar plenamente justificada por nuestros análisis precedentes. Es conocida la lectura que se ha hecho de la propuesta de

Althusser (1970) en este sentido: los Aparatos Ideológicos de Estado serían, en última instancia, las instituciones encargadas de velar por el mantenimiento e inculcación de la ideología dominante. Si bien creemos que esta posición es muy rica porque define explícitamente algunas cuestiones siempre oscuras en el pensamiento marxista, también nos parece que, simultáneamente, oculta la otra posibilidad de análisis que aquí estamos explorando y que ha tenido también sus defensores históricos: desde G.H.Mead y el 'interaccionismo simbólico', pasando por la etnometodología y fenomenología sociológicas de Schutz, Garfinkel, etc, hasta las posiciones de Goffman. Probablemente estas dos grandes corrientes de pensamiento, retraducibles en alguno de sus aspectos en la distinción sistémica que hemos comentado, se propongan objetivos diferentes -o lo sean de hecho en sus análisis más allá de sus declaraciones efectivas-, por lo que sólo sea posible integrarlas en el interior de teorías particulares, como ha sido el caso de la obra de Bernstein, quien explícitamente propone hacerlo.

La concepción de Bernstein, que ha ido depurándose a lo largo de los años, permite incluso re-traducir esta oposición. Si no estamos equivocados, el concepto bernsteiniano de clasificación es susceptible de ser leído, cuando se opone al de enmarque, como el aspecto delimitativo de las instituciones, sean éstas las que sean; por otra parte, el enmarque es el encargado de dar cuenta de los aspectos más claramente interaccionales o/y comunicativos, que siempre

acontecen en el interior de una determinada clasificación, que pueden re-clasificarla hasta ciertos límites, etc.

APENDICE 3

Semiotica de la comunicacion
educativa.

EL MODELO NARRATIVO.

La relacion educativa -y no simplemente el 'acto' educativo- ha sido en numerosas ocasiones objeto de un intento de modelización comunicativa. Por desgracia, la mayor parte de intentos llevados a cabo desde el terreno pedagógico han utilizado unos modelos y conceptos periclitados, o, cuanto menos, excesivamente simplistas .

El esquema Emisor----->Mensaje----->Receptor, al que se le ha añadido a lo sumo la noción de 'feedback' y los componentes situacionales, ha sido dominante hasta prácticamente la actualidad. La rapida identificación del emisor con el maestro, del receptor con el alumno y del mensaje con lo que dice el maestro (aunque lo 'diga' no verbalmente), se ha debido en gran parte a la concepción nada crítica de los propios conceptos comunicativos que los ha identificado con entidades empíricas claramente delimitadas (para el caso, con personas 'reales'). Pero como es notorio esta es una posibilidad de considerar el esquema, muy cómoda y fácil, pero no la única...ni posiblemente la más adecuada.

Pero lo que nosotros vamos a proponer en este apéndice es mas una re-visión de lo que podríamos denominar el 'enfoque comunicativo', que propiamente pasar revista a los diferentes modelos propuestos.

Pues lo verdaderamente importante es creer que los modelos comunicativos (y, en cualquier caso, cuáles) son más adecuados para pensar la relación educativa que otro modelos, y en virtud de qué. Se trata, como se ve, de una indagación : (a) teórica: ¿por qué los modelos comunicativos se consideran 'mejores' que otros modelos? (b) epistemológica: ¿en qué se diferencian estos modelos, o este enfoque, de los restantes? Desde luego, se trata de una interrogación que excede con mucho los límites de este trabajo, y que, por otra parte, hemos desarrollado parcialmente con anterioridad (Rodríguez Illera, 1977, 1982). No la retomaremos, pues, aquí con el detenimiento que se merece, limitándonos a coordinarla con su supuesta utilidad en el ámbito educativo.

La comunicación educativa puede ser adecuadamente descrita, en lo que hace a la creación de significación, mediante el recurso a su modelización por los conceptos de la teoría narratológica greimasiana. Existiendo ya numerosas presentaciones de la teoría (Courtes, 1976; Groupe d'Entrevernes, 1979; Henault, 1979 y 1983), así como una abundantísima bibliografía de referencia (entre otros, Greimas, 1966, 1970, 1976a, 1976b, 1979, 1983; Greimas y

Courtes, 1979; Greimas (comp.), 1979; Chabrol (comp.), 1973, etc. Así como las revistas Actes Semiotiques: 'Bulletin', y 'Documents'), nos limitaremos a presentar esta perspectiva suponiendo que el metalenguaje utilizado es conocido.

Conviene precisar, de entrada, que concebimos la semiótica narrativa como un metalenguaje que intenta describir lo más precisamente posible el desarrollo de la acción a través del texto -por lo general, relatos. Por otra parte, su lugar intermedio en el 'recorrido generativo' de la significación, a caballo entre las estructuras profundas y las discursivas, condicionan la potencia de la descripción 'total' del texto; dicho de otro modo, el análisis narrativo nos permite obtener una descripción, pero no la descripción completa (si acaso es posible). Esta limitación es simultáneamente una ventaja, pues nos libera de una descripción demasiado detallada de todos los aspectos del texto, que resulta a todas luces inmanejable para muchos propósitos (como se hace manifiesto con el análisis que Greimas hiciera de Deux Amis, de Maupassant: Greimas 1976b), si bien mantiene un nivel antropomórfico en la descripción a la vez que no renuncia -en sus aspectos sintácticos- a la combinatoria. Por tanto, se trata, estratégicamente, del nivel de análisis que consideramos más pertinente, y más eficaz, para dar cuenta de la comunicación/interacción educativa.

Como es sabido, después de Propp los intentos por construir una teoría narratológica han sido el principal esfuerzo de la semiótica francesa, una vez que la obra seminal del folclorista ruso se tradujese al inglés con treinta años de retraso. Aunque es desde luego muy pronto para pretender que existe una concepción clara y completa de la narratividad, una teoría acabada, lo cierto es que se dispone ya de los rudimentos de la misma, lo suficientemente firmes como para ser utilizados y cambiados mediante la experiencia.

Para nuestros fines actuales, ofreceremos una versión ligeramente simplificada y esquemática, si bien completándola con los desarrollos posteriores que han tenido lugar. Las cuatro fases 'canónicas' que constituyen el análisis de todo texto son: manipulación, competencia, performance y sanción. Por tanto, el modelo narrativo que vamos a intentar ejemplificar consistirá en hacer ver cómo estas cuatro fases adoptan peculiaridades propias en la interacción/discurso educativo (o, mejor, didáctico-instructivo en este caso).

Performance.

Recordaremos los dos posibles tipos de transformación con un único objeto:

$$S_o \implies [(S \vee O) \implies (S \wedge O)]$$

$$S_o \implies [(S \wedge O) \implies (S \vee O)]$$

Dónde: S= sujeto de estado.

O= objeto.

S_o= sujeto operador.

$\wedge$ = conjunción.

$\vee$ = disyunción.

Hemos distinguido al sujeto operador del sujeto de estado por ser teóricamente posible: en el caso de la educación ambos pueden estar sincretizados y ser el propio 'educando' el que lleve a cabo la transformación (mediante el estudio, por ejemplo), o bien estar claramente diferenciados (el maestro, o cualquier otro sustituto actorial, que transmite su saber).

Normalmente la transformación suele ser pensada como la conjunción con un objeto-valor o/y objeto-modal (el saber y el saber-hacer), si bien puede plantearse como una transformación disyuntiva (reeducación de delincuentes, pérdida de 'malos hábitos', etc). Aunque ambos estados sean independientes, el pensamiento pedagógico ha tendido a pensarlos como simultáneos para el mismo actante y, por tanto, englobados en una concepción de déficit: la disyunción con el saber no es simplemente el no-saber, o, mejor, otro tipo de saber (sobre otras cosas), sino que se piensa como ignorancia; olvidando de momento al sujeto operador tenemos:

$$(01 \wedge S \vee 02) \text{ ---} \rightarrow (01 \vee S \wedge 02)$$

Dónde: 01= Ignorancia.

02= Saber.

Pero lo cierto es que otras formas del pensamiento pedagógico, aquellas ideológicamente dominantes en nuestros días, tienden a ver esta transformación mucho más gradualmente y a pensar que el saber que el sujeto 'adquiere' no es una creación ex novo, sino que se produce por una ampliación y conservación (una superación) del saber anterior:

$$(01 \wedge S \vee 02) \text{ ---} \rightarrow (01 \wedge S \wedge 02) = (S \wedge 02)$$

En esta última fórmula, a pesar de que el segundo de sus miembros sea igual al tercero, no puede suprimirse el 01, pues se encuentra unido por una relación de presuposición lógica unilateral con el 02 (01= presupuesto; 02= presuponente). Esto es, para que pueda ser $S \wedge 02$, ha sido necesario que antes fuese $S \wedge 01$.

En cuanto al sujeto que de alguna manera adquiere ese objeto, lo hace en cualquier caso sin que ningún otro sujeto lo pierda. Se trata de lo que se denomina comunicación participativa:

$$(S1 \wedge 0 \vee S2) \text{ ---} \rightarrow (S1 \wedge 0 \wedge S2)$$

La comunicación participativa está limitada tanto en cuanto a los objetos participables como a su sobredeterminación modal.

Ello es lógico si pensamos que es complementaria de la comunicación entendida como transferencia y circulación de objetos (como lo hacen Propp y Lévi-Strauss). Pero, por otra parte, la conjunción con el saber o con el saber-hacer de S2 no es algo evidente; al contrario, el estatus de ambos actantes es muy diferente, pues el actor encargado de esta transmisión de saber (el maestro) es, a la vez, el que normalmente ocupa el lugar del Destinador y, por tanto, quien se encarga de juzgar, de sancionar, sobre la conjunción de S2 con el objeto. Pero es también el que va a determinar las condiciones de esa transmisión, de ese acceso a la competencia por parte de S2.

Así pues, aunque desde el punto de vista de los actantes implicados la performance educativa sea estructuralmente comunicación participativa, cuya fórmula podría ser la siguiente:

$$So \implies [(O1 \vee S1 \wedge O2 \vee S2 \wedge O1) \dashrightarrow (O1 \vee S1 \wedge O2 \wedge S2 \vee O1)]$$

lo cierto es que se haya inscrita en un proceso mas amplio y complejo que la delimita, que viene en gran parte determinado por como el Destinador, el S1 y el So pueden ser ocupados por el mismo actor o por actores diversos, cada uno definiendo lo que en cada momento se espera del sujeto.

Por otra parte, la fórmula de la comunicación participativa elude, al menos, dos cuestiones importantes desde el punto de vista pedagógico: (i) los límites de la relación dual (considerar que la educación acontece sólo entre maestro y alumno, por ejemplo); (ii) la permanencia de estado de Si. En realidad se trata de problemas de escala: ambos podrían ser abordados con el metalenguaje semiótico, si bien haría falta una mayor precisión y complicación.

Situándonos en esta esquematización que hemos elegido, lo cierto es que la performance del sujeto es el final de un programa narrativo que ha desarrollado. Veámoslo más detenidamente.

Si en el origen del hacer que constituye la performance se encuentra una carencia (aquella que se colmará con la conjunción con el objeto), ello no es suficiente para desencadenar la acción: además, el sujeto tiene que querer colmarla o debe encontrarse obligado a hacerlo. Por tanto, inicialmente el sujeto está modalizado para iniciar su programa narrativo. Que esta modalización endotáxica inicial sea el resultado de un proceso previo es evidente: tanto si tal proceso es 'provocado' por la acción manipuladora de otro actante, como si es el mismo sujeto el que se constituye, a sus propios ojos, como el Destinador (final) de su programa. En el caso concreto de la educación, lo más evidente parece que sea más de un actor el encargado de asumir el rol de

Destinador-manipulador (inicial): los propios padres, el maestro o, incluso, algún compañero de edad. En cualquier caso, no tiene demasiado interés saber de qué actor se trata para comprender la performance del sujeto; sí que tiene un gran interés tanto desde el punto de vista pedagógico, como incluso desde el semiótico si pretendemos comprender más adecuadamente la relación que mantiene con el Destinador - sancionador.

Por tanto, la performance se sitúa en el interior de un complejo programa narrativo, del que no constituye el final ni el principio, aunque sí el momento decisivo. En la pedagogía tradicional, está perfectamente ejemplificada por el examen; en la pedagogía invisible, en la escuela activa, la cuestión es más difícil pues no tiene un carácter 'puntual': idealmente, se trataría de una performance continuada o en proceso [en la pedagogía visible, la adquisición de competencias también se desarrolla de manera continuada, pero no así la performance que exige un ritual y un espacio determinados e impuestos], si bien esta noción no se plantea así en la semiótica semio-narrativa: los orígenes exclusivamente lingüísticos y folklóricos (el cuento popular ruso) de ésta, tienden a que la performance tenga siempre un correlato textual, objetivo, claramente delimitado morfo-sintácticamente (sin embargo, la aspectualización -a la que ya nos referimos de pasada en 3.3.- intenta dar cuenta de este problema, así como las denominadas modalidades tensivas

[Zilberberg, 1982], por más que su actual desarrollo sea todavía muy incierto).

Pero si la performance exige la modalización previa del sujeto, ésta, a su vez, sólo puede contemplarse como el resultado de otra modalización anterior que 'empuja' al sujeto hacia ese determinado programa. Se trata del hacer persuasivo (y, para el caso, manipulativo) que ejerce el Destinador, verdadero 'motor' de los cambios posteriores. Se podría decir: la manipulación inicial determina la performance que el sujeto asume, la cual a su vez presupone las competencias necesarias para llevarla a cabo y que éste debe adquirir. Lo específico de la relación educativa estriba en que el Destinador inicial pueda ser encarnado por el mismo actor que va a posibilitar la adquisición de las competencias, el mismo que module las condiciones de la performance e incluso el mismo que se convierta en Destinador final (sancionador). Se trata, desde luego, de un caso límite, pero perfectamente posible —e incluso habitual—.

Por otro lado, solo hemos considerado el caso idealizado en el que la manipulación inicial es perfecta desde el punto de vista del Destinador; esto es, en el que el hacer interpretativo del sujeto le conduce a aceptar un contrato fiduciario y un contrato narrativo subsumido. En realidad las cosas son mas complejas: en determinadas formas de pedagogía el Destinador puede imponer la aceptación del

sistemas significantes, pudiendo existir descoordinación entre ellos), siendo la labor habitual del maestro (en tanto que actante Adyuvante) la de lograr que exista un contrato parcial.

Esta idea de contrato parcial (y de metacontrato parcial) creemos que es la que mejor se adapta a la descripción microanalítica de la realidad educativa. Se trataría de un contrato rector de un programa narrativo concreto y determinado, y no de la globalidad del esquema narrativo.

Aunque la idea inicial al plantear estos fragmentos de modelización semiótica de la interacción/comunicación educativa consistía en centrarse únicamente en las prácticas escolares, lo cierto es que el esquema podría ampliarse a otros tipos de prácticas. Para ello, habría que redefinir el lugar del Destinador y de sus mutuas interacciones con el sujeto, así como el tipo de performance requerida, el contrato resultante, etc.

Por ejemplo, grandes partes de la interacción con los medios de comunicación de masas parece configurarse como el lugar acontractual por antonomasia: las propuestas de realización de programas narrativos que proponen (la

propaganda televisiva de forma paradigmática), mediante su hacer manipulativo, no conllevan sanción alguna por parte de los mismos media: el Destinador final se diluye en la propia sociedad, en el entorno cercano a cada sujeto, en el caso de que la realización de tales programas conlleve la existencia de marcas -en sentido proppiano-, que sean por tanto reconocibles como objeto de sanción cognitiva.

Esta es una cuestión abierta, que permitiría caracterizar géneros educativos a partir de un análisis previo de las prácticas. Y que incluso remitiría la variabilidad histórica de las prácticas a su fundamento estructural: sea simplemente el caso del advenimiento de la educación obligatoria (momento crucial, por otra parte). Además de su lectura sociológica y política, no cabe duda de que trastocó el lugar del Destinador en el eje comunicativo Destinador--->Objeto--->Destinatario, excluyendo a la familia a favor del Estado.

APENDICE 4

Comunicacion y escuela.

El presente texto se publicó bajo seudónimo en la revista Bloc de Psicología, número 5, 9-11, 1975. Los ejemplos y el tono del artículo corresponden a su época y a su situación, aunque hay, creemos, un adelanto sustancial de algunas tesis expuestas en este trabajo.

COMUNICACION Y ESCUELA

A nuestro juicio, el fundamento último de la educación es la creación de marcos, esto es, modelos referenciales donde poder acoplar nuestras percepciones. Al hablar de modelos referenciales, no se trata sino de la construcción de lo que se denomina "el sentido común"; se trata, pues, de un juego que define sus reglas (las que regulan la conducta dentro de la institución pedagógica), así como las reglas válidas dentro de una sociedad concreta (socialización), de tal forma que las primeras no son sino una ejemplificación de las segundas y, a la vez, un aprendizaje de éstas. Se comprenderá fácilmente que este tipo de acción social es susceptible de un análisis ideológico.

Esto último puede ser expresado de otra forma: toda conducta, toda acción social, es conceptualizable, amén de otras posibilidades, como comunicación, como intercambio de mensajes. Ahora bien, si trasladamos nuestro estudio a los mensajes que se intercambian en una situación dada, podremos establecer una división útil a nuestros propósitos: en todo mensaje podemos distinguir: a) lo que se comunica; b) lo que se metacomunica. Por metacomunicación vamos a entender el nivel de significación correspondiente a la ideología, oculto en una

consideración superficial del mensaje y compuesto por todo aquello que no se comunica "denotativamente". Mas aún, dentro de la metacomunicación vamos a proponer otros dos niveles más: a) todo lo que pudo ser comunicado y no se comunicó (selección de las unidades que componen un mensaje mas su combinación); b) organización concreta del mensaje (haciéndola predominar sobre su contenido). La lectura ideológica que vamos a proponer hay que situarla en estos dos últimos niveles.

Ahora podemos volver al principio : habíamos definido implícitamente la educación como el sistema que instauro la barra separadora (represora, diría J.Lacan) que somete al juego de exclusión/inclusión toda acción social, incluyéndose a sí misma. Exclusión de unas determinadas acciones sociales: bañarse desnudo en una playa pública, pegarse un tiro, no trabajar, dejar embarazada a una menor, etc, etc. Inclusión, en cambio, de otras acciones sociales: decir "buenos días" cuando se entra en una tienda, lavarse las manos antes de comer, dar un beso a los padres cuando entras o sales de casa, etc., etc.

Se me dirá, no sin razón, que bajo un mismo rótulo "exclusión" o "inclusión", se agrupan diferentes categorías de hechos: hechos culturales, de moral, religiosos, científicos, jurídicos, políticos, económicos, etc. (esta objeción se vuelve contra sí misma dentro de lo arriba propuesto, pues la separación de los hechos de acuerdo a categorías ya implica

una cierta visión del mundo, una cierta inclusión del hecho "x" dentro del nivel "y" y no dentro del "z", etc.). Se puede contestar fácilmente remitiendo al aspecto comunicativo que es desde donde hablamos: tanmto unos como otros se adquieren de la misma forma (metacomunicativamente). Esta ultima afirmación, sin demostrar, constituye la plataforma en la que nos encontramos: estamos ante un intento de investigar el cómo (y, en todo caso, el porqué) más que el contenido. Evidentemente, no podemos separarlos, pero el primer nivel un análisis exige un intento mínimo de formulación, dejando de lado la inmensidad de hechos a examinar en caso contrario.

El aspecto metacomunicativo de un mensaje es aquel que regula la conducta. Primero, y fundamentalmente, porque se encuentra en un nivel lógico superior al aspecto comunicativo: lo que se comunica constituye, permítase la analogía con la lingüística, el "lenguaje objeto" del mensaje, mientras que lo que se metacomunica constituye su "metalenguaje". En segundo lugar, porque define la relación entre los interlocutores: no es lo mismo decir "¿puedes acercarme ese libro?" mirando al receptor del mensaje, que emitirlo sin levantar la mirada del papel y con un tono de orden. Al definirse la relación en un nivel lógico superior, la posibilidad de verbalizar el aspecto conativo del mensaje es menor, pues se exige un mayor esfuerzo por parte de quien lo intente.

Aun y así, esta transmisión normativa que se da en la escuela, unas veces explícita en los mensajes ("no debemos bañarnos desnudos en la playa"), otras sólo a nivel metacomunicativo ("El buen Dios que esta en los cielos todo lo ve"), no constituiría por sí misma el factor clave de la socialización dentro de una perspectiva comunicativa. Si no queremos caer en pancomunicativismos baratos y creer que sólo cuenta la comunicación, y que conociendo sus mecanismo conocemos el proceso de regulación de la conducta, debemos sin mas tardanza volver a la realidad: la comunicación solo existe después de la existencia de los comunicantes. Esta perogrullada posee más valor del que parece, pues hay entre los estudiosos de la semiótica (que, en cierta forma, ha sido de lo que venimos hablando, eso sí, en su nivel pragmático) una cierta debilidad a no ver más que las relaciones y olvidarse de los elementos. Su importancia alcanza máximo valor cuando esos elementos dejan de ser individuos y pasan a a ser instituciones, grupos sociales, etc. Pues entonces, el juego de retroacciones comunicativas que pudiera darse (A dice algo a B; éste modifica su conducta en función del mensaje recibido, emite a su vez un mensaje que modifica la conducta de A, y así sucesivamente) se ve limitado, fundamentalmente en el caso que nos ocupa, por un poder ejercido al menos por uno de los miembros de la interrelación. Y este poder es de otro orden que el comunicacional: se trata, no de una codificación-evaluación de los hechos, sino de un hecho en sí

(difiere mucho, dentro de este análisis que Juan diga a Pedro que se tire al agua, que lo empuje a ella).

La institucionalización de un poder -y espero que se comprenda la analogía con la escuela- conlleva la creación de una máquina, en el sentido cibernético, para la que los programas de control están hechos desde fuera sin posibilidad de cambio interno, a no ser que se efectúe bien por la fuerza, bien por una concienciación progresiva de los elementos que la forman. Ahora bien, lo importante en estos casos es estudiar los mecanismos de control: se trata de investigar tanto cómo funciona (aspectos comunicativos + poder ejercido sobre ellos) como de ver sus resultados. Empecemos por el segundo aspecto.

Una institución cumple una función concreta dentro del marco social. La función más evidente de la escuela es la de "preparar hombres que sirvan a su Patria, a la sociedad y a su Dios". Cumpla o no esta función, la máquina institucional deja una impronta en todos los que hemos pasado por ella: pensamos dentro de las mismas coordenadas; podemos diferir en cuanto a detalles concretos, pero no en cuanto al marco donde los ubicamos. Veamos un ejemplo relacionado con nosotros:

Imaginemos que un estudiante de Psicología desea estudiar los problemas del lenguaje, o simplemente el lenguaje en sí. Se planteará si debe escoger "Psicología del Lenguaje", o bien "Psicopatología del lenguaje", y llegará a una conclusión eligiendo una asignatura dentro del marco del

Departamento de Psicología. Sin embargo, podía haberse decidido por irse al Departamento de Lingüística y haber hecho "Semántica General", "Lingüística Estructural", "Gramática Generativa", etc., materias indispensables para un estudio de la psicolingüística. Lo fundamental es que era más fácil escoger alternativas dentro de un marco (aunque pudiese ser erróneo), que replantearse la situación y optar por redefinir el problema. Es a esto último a lo que la institución niega el derecho.

Uno de los fundamentos últimos de lo que se acaba de exponer es un mecanismo de control de máquinas, de sistemas, que se conoce como "equifinalidad"; esto es, no importa cómo entra un elemento en una máquina, pues se sabe como saldrá: las gigantescas máquinas de las películas norteamericanas que reducen a un pequeño paquete los coches para chatarra que les dan son un magnífico ejemplo. Da igual la marca del coche, da igual el modelo, el año de fabricación, el estado en que entre: todos salen hechos un paquete de dimensiones standard. Este resultado final es comparable a lo que se podría obtener analizando el juego exclusión/inclusión de que hablabamos antes.

Queda, para finalizar, un último punto: el poder institucional que se ejerce sobre los mensajes que se intercambian. Es evidente que si un maestro dice a un niño que no salga al recreo, éste puede obedecer o no: en el último

caso, probablemente se le obligue a obedecer por la fuerza. Tenemos, pues, como primer elemento de poder el de la violencia física; es, desde luego, el mas primitivo y uno de los más eficaces para aquellas acciones que suponen un enfrentamiento directo con la autoridad constituída.

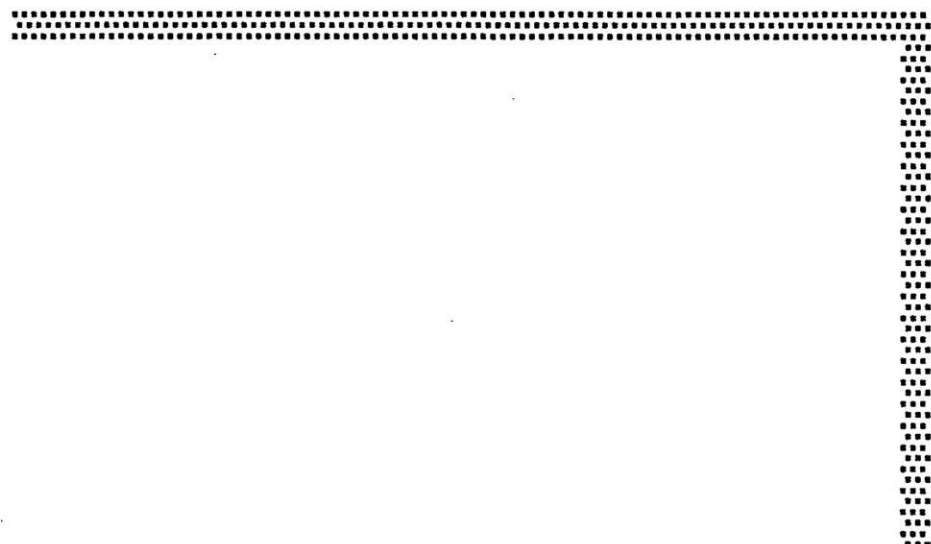
Pero el fin de la escuela no es solo que los niños actúen de una determinada forma, sino que piensen así y estén convencidos de ello. Se trata, desde otro ángulo, de convertir al reprimido en represor. Esto no puede lograrse por la violencia física. Para lograr esta forma de dominio, mucho más sutil, es necesario un procedimiento que haga del sujeto un elemento integrado en el grupo, en la sociedad. Uno de los mecanismos mas importantes es la culpa. Si un niño se siente culpable por una acción cometida, no precisará un castigo físico para intentar rectificar su conducta. El sentimiento de culpa es, fundamentalmente, una desviación con respecto a las normas del grupo. Mas aún, las normas del grupo, dentro de la escuela, no estan determinadas por el mismo grupo sino por la institución. Se trata, en definitiva, de que el sentido de integración grupal y, a fortiori, social, predomine sobre las acciones personales y constituya, por así llamarlo, el mecanismo autorregulador de la conducta.

Sin embargo, y llegados a este punto, debemos preguntarnos cómo se logra esto. Desde los primeros momentos del desarrollo se inducen en el sujeto, por accionesw

comunicativas en general, normas socioculturales que van desde lo estrictamente biológico hasta los principios de una conciencia moral. Estas acciones comunicativas se dan dentro de un contexto cerrado, esto es, del cual es imposible escaparse -sea por imposibilidad física del niño al principio, sea por una violencia física del medio: puertas o muros de la escuela o de la casa-. Esto conlleva que los mensajes transmitidos se encuentren en una situación de privilegio: no se puede discutir sobre lo que se comunica ("esto es así", "ya lo entenderás cuando seas mayor", "los adultos siempre tienen la razón", etc), ni sobre lo que se metacomunica, pues no es denotado y se puede acusar al niño de suponer cosas que no existen, ni, por último, se puede comentar sobre la situación en la que se está atrapado (pues se acusaría, al niño o al adolescente, de locura o maldad). La trampa se repite día a día y acaba por ser perfecta.

Todo lo expuesto ha sido sometido a simplificaciones groseras y constantes: ni todos pensamos igual, ni el único Aparato Ideológico de Estado es la escuela, ni todas las escuelas ni todas las relaciones son como las expuestas. En todo caso, nuestro interés se centraba más en lo que suele suceder que en las excepciones. Lo único que se pretendía era no desvirtuar de la línea que se iba exponiendo, llevándolo a reflexiones, sobre la dinámica de interrelación entre los sistemas en juego, por ejemplo, que bien podrá hacer por su cuenta.

BIBLIOGRAFIA



ADLAM, D. et al. 1977
Code in context.
London, Routledge, 1977.

AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M. y STAYTON, D.J. 1974
'Infant-Mother attachment and social development: 'socialisation' as a product of reciprocal responsiveness to signals', en M. Richards (ed), 99-136

ALONSO HINOJAL, I. 1980
Educación y Sociedad.
Madrid, C.I.S., 1980.

ALTHUSSER, L. 1970
'Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado',
en L. Althusser (1970).

ALTHUSSER, L. 1970
Escritos.
Barcelona, Laia, 1973.

ANDERSON, R.C. 1977.
'The Notion of Schemata and the Educational Enterprise',
en R.C. Anderson et al. (eds, 1977), pp. 415-431.

ANDERSON, R.C., SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (eds) 1977.
Schooling and the acquisition of knowledge.
Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1977.

ANGYAL, A. 1941
'A logic of systems',
en F. Emery (ed, 1969), pp. 17-29.

APPLE, M.W. (ed) 1982.
Cultural and Economic Reproduction in Education.
Londres, Routledge and Kegan, 1982.

ARNOT, M. y WHITTY, G. 1982

'From Reproduction to Transformation: recent radical perspectives on the curriculum from the USA', Brit.J.Sociol.Educ., vol 3., 1, pp.93-103, 1982.

ASHBY, W. R. 1956.

Introducción a la cibernética.

Buenos Aires, Nueva Vision, 1972.

ASHBY, W. R. 1951

Proyecto para un cerebro.

Madrid, Tecnos, 1971.

ATLAN, H. 1980

Entre le crystal et la fumee.

Paris, Seuil, 1980.

BALDWIN, A. L. 1969

'A Cognitive Theory of Socialization',
en A. D. Goslin (ed, 1969), pp. 325-346.

BANDURA, A. 1975.

Teoría del aprendizaje social.

Madrid, Espasa Calpe, 1982.

BANDURA, A. 1969

'Social-Learning Theory of Identificatory Processes',
en A. D. Goslin (ed, 1969), pp. 213-262.

BARKER, R. 1968

Ecological Psychology.

Stanford, Stanford University Press, 1968.

BARTON, L. y WALKER, S. (eds) 1983

Race, Class and Education.

London, Croom Helm, 1983.

BATESON, G. 1936.

Naven.

Stanford, Stanford University Press, 1958. 2nd. ed.

BATESON, G. 1942

'Social Planning and the Concept of Deutero-Learning',

en, G.Bateson (1971), pp. 159-176.

1971

BATESON, G. 1954

'A Theory of Play and Fantasy'

en, G.Bateson (1971), pp. 177-193.

1971

BATESON, G. 1964/1971

'The Logical Categories of Learning and Communication',

en, G.Bateson (1971), pp.

1971

BATESON, G. 1966

'Style, Grace and Information in Primitive Art',

en, G.Bateson (1971), pp. 128-152.

1971

BATESON, G. 1967

'Cybernetic Explanation',

en, G.Bateson (1971), pp. 399-410.

1971

BATESON, G. 1969

'Double Bind 1969',

en, G.Bateson (1971), pp. 271-278.

1971

BATESON, G. 1970.

'Form, Substance and Difference',

en, G.Bateson (1971), pp. 448-468.

1971

BATESON, G. 1971

Steps to an ecology of mind

New York Ballantine 1972

BATESON, G. 1979
 Mind and Nature. A necessary unity
 London Wildwood House 1979

BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. 1972
 La escuela capitalista en Francia.
 Madrid, S.XXI, 1980

BELL, R.Q 1970
 'A Reinterpretation of Effects in Studies of Socialization',
 en K.Danzinger (ed, 1970), pp. 309-332.

BERNSTEIN, B. 1970
 'Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some
 Consequences, en K.Danzinger (ed, 1970), pp. 165-186.

BERNSTEIN, B. 1971
 Class, Codes and Control. vol 1: Sociolinguistics .
 London, Routledge, 1972.

BERNSTEIN, B. 1972
 Class, Codes and Control. Vol.2. Applied Studies Towards a Sociology
 of Language.
 London, Routledge, 1972.

BERNSTEIN, B. 1973
 'A Brief Account of the Theory of Codes',
 en H.P.DREITZEL (ed, 1973), pp. 213-239.

BERNSTEIN, B. 1977
 Class, Codes and Control. vol.3: Towards a theory of educative
 transmissions.
 London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

BERNSTEIN, B. 1981
 'Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction',
 en Language in Society, 10, 1981. Tambien en Apple (ed, 1981).

BERNSTEIN,B. 1985.
 'On Pedagogical Discourse',
 Universidad de Londres, Documento no publicado, 1985.

BLURTON JONES,N.G. 1974
 'Ethology and early socialisation',
 en P.M.Richards (ed, 1974), pp. 263-294.

BOURDIEU,P. 1971.
 Esquisse d'une théorie de la pratique.
 Ginebra, Droz, 1971.

BOURDIEU,P. 1979
 La distinction. Critique social du jugement.
 Paris, Minuit, 1979.

BOURDIEU,P. 1979
 'Les trois stades du capital culturel',
 Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30, 1979, 3-7.

BOURDIEU,P. 1980.
 Le sens pratique.
 Paris, Minuit, 1980.

BOURDIEU,P. Y PASSERON,J.C. 1970.
 La reproducción.
 Barcelona, Laia,

BOWLES,S. y GINTIS,H. 1975
 Schooling in Capitalist America
 London Routledge & Kegan 1976

BRANDIS,W. y HENDERSON,D. 1974
 Social Class, Language and Communication.
 London, Routledge, 1974.

BRIM, O. y WHEELER, 1966
Socialization after Childhood.
New York, Wiley, 1966.

BRONFENBRENNER, U. 1979.
'Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva.',
Infancia y Aprendizaje, 29, 1985, pp. 45-56.

BRONFENBRENNER, U. 1973
'A Theoretical Perspective for Research on Human Development',
en H.P.DREITZEL (ed, 1973), pp. 337-363.

BRONFENBRENNER, U. 1979.
The Ecology of Human Development.
Cambridge, Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. y CROUTER, A.C. 1983
'The Evolution of environmental models in developmental research',
en P.H.Mussen (ed, 1983), vol. I., pp. 357-414.

BRUNER, J. 1966.
'El desarrollo de los procesos de representación',
en J.Bruner (1984), pp. 119-128.

BRUNER, J. 1972.
Relevance of education.
Penguin Books, 1974.

BRUNER, J. 1974
'The organisation of early skilled action',
en P.M.Richards (ed, 1974), pp. 167-184.

BRUNER, J. 1975.
'De la comunicació al llenguatge',
en J.Bruner (1983), pp. 25-46.

BRUNER, J. 1979

'La intención en la estructura de la acción y de la interacción',
en J. Bruner (1984), pp. 101-115.

BRUNER, J. 1982.

'Los formatos de la adquisición del lenguaje',
en J. Bruner (1984), pp. 173-186.

BRUNER, J. 1983.

La parla dels infants.
Vic, Eumo, 1985.

BRUNER, J. 1984.

Acción, pensamiento y lenguaje.
Madrid Alianza, 1984.

BRUNER, J. 1984 (a)

'Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática',
en J. Bruner (1984), pp. 187-196.

BRUNER, J. 1984 (b)

'El lenguaje de la educación',
en J. Bruner (1984), pp. 197-208.

BRUNER, J. y OLSON, D.R. 1973

'Apprentissage par experience directe et apprentissage par experience
mediatisee', en Perspectives, III, 1, pp. 21-42, 1973.

BRUNER, J., GOODNOW, J.J. y AUSTIN, G.A. 1956.

El proceso mental en el aprendizaje.
Titulo original: A Study of Thinking.
Madrid, Narcea, 1978.

BUCKLEY, W. 1967.

La sociología y la teoría moderna de los sistemas.
Buenos Aires, Amorrortu, 1970..

BUCKLEY, W. (Ed) 1968
Modern System Research for the Behavioral Scientist.
Chicago, Aldine, 1968.

BUSCH, J.A. 1979
'Cybernetics III. A System Type applicable to Human Beings',
en Cybernetica, vol. XXII, 2, 89-105, 1979.

CASTILLEJO, J.L. 1982
'El marco socio-cultural de la educación',
en J.L.Castillejo et al. 1982, 37-64.

CASTILLEJO, J.L. 1983
'La educación como elaboración de consistencias',
en Varios, 1983, Teoría de la Educación I., 145-159.

CASTILLEJO, J.L., ESCAMEZ, J. y MARIN, R. 1982.
Teoría de la educación.
Salamanca, Anaya, 1982.

CHAUVIN, R. 1974
'Les sociétés les plus complexes chez les insectes',
en Communications, 22, 63-72, 1974.

CHOMBART DE LAUWE, M.J. 1970
'Child Representation in Contemporary French Urban Society',
en K.Danzinger (ed, 1970), pp. 247-268.

CHOMSKY, N. 1965
Aspectos de la teoría de la sintaxis.
Madrid, Aguilar, 1972.

CHOMSKY, N. 1966
La lingüística cartesiana.
Barcelona, Seix Barral, 1969.

CHOMSKY, N. 1982.

'On the Representation of Form and Function',
en J. Mehler et al. (eds, 1982), pp. 3-38.

CLARK, B.R. et al. 1973

'Sociology and the Study of Education',
en H.P. DREITZEL (ed, 1973), pp. 364-378.

CLAUSEN, R. (ed) 1968

Socialization and Society.
Chicago, Little and Brown, 1968.

COLE, M. 1971

'An ethnographic psychology of cognition',
en P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (eds, 1977), pp. 468-482.

COLE, M. y SCRIBNER, S. 1974.

Cultura y pensamiento.
Mexico, Trillas, 1980.

COOK-GUMPERZ, J. 1975

Social Control and Socialization. A Study of Class Differences in the
Language of Maternal Control.
London, Routledge, 1975.

COOMBS, P. 1966

La crisis mundial de la educación.
Barcelona, Peninsula, 1980.

COQUET, C. 1984

Le discours et son sujet. Vol. I.: Essai de grammaire modale.
Paris, Klincksieck, 1984.

COTTRELL, L.S. 1969

'Interpersonal Interaction and the Development of the Self',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 543-570.

COURTES, J. 1976.
Introducción a la semiótica narrativa y discursiva.
Buenos Aires, Hachette, 1980.

DANZINGER, K. 1970
'Introduction',
en K. Danzinger (ed, 1970), pp. 1-38.

DANZINGER, K. (ed) 1970
Readings in Child Socialization.
Oxford, Pergamon, 1970

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. 1981
Mille Plateaux.
Paris, Minuit, 1981.

DOUGLAS, M. (ed) 1982
Essays in the Sociology of Perception.
London, Routledge and Kegan, 1982.

DOUGLAS, M. 1970
Símbolos Naturales.
Madrid, S.XXI., 1978.

DREITZEL, H.P. 1973.
'Introduction: Childhood and Socialization',
en H.P. DREITZEL (ed, 1973), pp. 5-26.

DREITZEL, H.P. (Ed) 1973
Childhood and socialization.
New York, Macmillan, 1973.

DURKHEIM, E. 1893
La división del trabajo social.
Madrid, Akal, 1982.

DURKHEIM, E. 1898/1914.
Educación como socialización.
Salaamanca, Sigueme, 1976

DURKHEIM, E. 1903
'La educación moral',
en: Educacion como socializacion. Salamanca, Sigueme, 197-

DURKHEIM, E. y MAUSS, M. 1903
'De quelques formes primitives de classification',
en M. Mauss: Essais de sociologie. Paris, Seuil, 1971, 162-231.

ECO, U. 1975
Tratado de semiótica general
Barcelona Lumen 1977

ECO, U. 1979
Lector in Fabula
Barcelona, Lumen, 1981.

EMERY, F.E. (ed) 1969
Systems Thinking.
Penguin Books, 1969.

ESCAMEZ SANCHEZ, J. 1982.
La formación de hábitos como teoría educativa.
Murcia, Ed. Limites, 1984.

ESCOLANO, A. 1978
Epistemología y educación.
Salamanca, Sigueme, 1979.

FODOR, J.A. 1975
El lenguaje del pensamiento.
Madrid, Alianza, 1985.

FODOR, J.A. 1975
The Language of Thought.
M.I.T., 1975

FODOR, J.A. 1983
Modularity of mind.
M.I.T. 1983.

GAGNE, R.M. 1977.
'Schooling and the relevance of research',
e, R.C. Anderson et al. (eds, 1977), pp 405-414.

GAMMAGE, P. 1982.
Children and Schooling. Issues in Childhood Socialisation.
London, Allen & Unwin, 1982.

GARCIA CARRASCO, J. 1980
Aproximación al estudio de la estructura del acto pedagógico.
Salamanca, Universidad Pontificia, 1980.

GARCIA CARRASCO, J. 1981.
'Variables de estado en un sistema tecnoeducativo',
en Epistemología y pedagogía, Salamanca, Anaya, 1984.

GEWIRTZ, J.L. 1969
'Mechanisms of Social Learning',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 57-212.

GIMENO SACRISTAN, J. 1982
La pedagogía por objetivos.
Madrid, Morata, 1982.

GINER, S. 1973.
El progreso de la conciencia sociológica.
Barcelona, Peninsula, 1973.

GIROUX, H.A. 1983

'Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis', Harvard Ed.Rev., 55, 3, 1983, pp. 257-293.

GORDON, L. 1984

'Paul Willis -Education, Cultural Production and Social Reproduction', British J.Soc. Educ., 5, 2, 1984, 105-115.

GOSLIN, D.A. (Ed) 1969

Handbook of Socialization Theory and Research.
Chicago, Rand MacNally, 1969.

GREENFIELD, P. M. y BRUNER, J.S. 1966

'Culture and Cognitive Growth',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp.

GREIMAS, A.J. 1966

Semántica Estructural
Madrid Gredos 1973

GREIMAS, A.J. 1970

En torno al sentido.
Madrid, Fragua, 1974.

GREIMAS, A.J. 1976 a.

Maupassant. La sémiotique du texte.
Paris, Seuil, 1976.

GREIMAS, A.J. 1976 b.

Sémiotique et sciences sociales.
Paris, Seuil, 1976.

GREIMAS, A.J. 1983.

Du Sens II.
Paris, Sedujil, 1983.

GREIMAS, A.J. Y COURTES, J. 1979
Semiótica. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.
Paris Hachette 1979

GREIMAS, A.J. Y COURTES, J. 1979
Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.
Paris Hachette 1979

GROUPE D'ENTREVERNES 1979.
Analyse sémiotique des textes.
Lyon, P.U.L., 1979.

GURVITCH, G. 1966
Los marcos sociales del conocimiento.
Caracas, Monte Avila, 1969.

HALL, A.D. y FAGEN, R.E. 1956
'Definition of System',
en W. Buckley (ed, 1968), pp. 81-92.

HAMMERSLEY, M. y WOODS, P. (eds) 1976
The Process of Schooling. A sociological reader.
London, Routledge, 1976.

HARKER, R.K. 1984
'On Reproduction, Habitus and Education',
British J. Soc. Educ., 5, 2, 1984, pp. 117-127.

HARRE, R. 1983
'Social rules and social rituals',
en H. Tajfel (ed, 1983), vol.1. pp. 300-313.

HARRE, R. 1974
'The conditions for a social psychology of childhood',
en P.M. Richards (ed, 1974), pp. 245-262.

HARRE, R. 1974.

'Some remarks on 'rule' as a scientific concept',
en T. Mischel (ed): Understanding other persons. Oxford, Blackwell, 1974.

HARRE, R. 1977

'The Ethogenic Approach: Theory and Practice', en L. Berkowitz (ed):
Advances in Experimental Social Psychology, New York, Academic Press, 284-313

HARRE, R. 1979

Social Being
Oxford Blackwell 1979

HARRE, R. y SECORD, P. F. 1972

The explanation of social behavior.
Oxford, Blackwell, 1972

HENAUULT, A. 1979.

Les enjeux de la sémiotique. vol. I.
Paris, P.U.F., 1979.

HENAUULT, A. 1982.

Les enjeux de la sémiotique. vol. II.
Paris, P.U.F., 1982.

HOLLAND, J. 1979

'La orientación social al significado',
en Infancia y Aprendizaje, 7, 1979.

INGLEBY, D. 1974

'The psychology of child psychology',
en P. M. Richards (ed, 1974), pp. 295-308.

INKELES, A. 1969

'Social Structure and Socialization',
en A. D. Goslin (ed, 1969), pp. 615-632.

JACKSON, D.D. (ed) 1960
Etiología de la esquizofrenia.
Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

JACKSON, D.D. (ed) 1968
Comunicación, familia y matrimonio.
Buenos Aires, Nueva Vision, 1977.

JOHNSON-LAIRD, P.N. y WASON, P.C. (eds, 1977) 1977
Thinking. Readings in Cognitive Science.
Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

JORDAN, N. 1960.
'Some Thinking About "System"',
en S.Optner (ed, 1973), pp. 53-72.

KAGAN, J. 1969
'The Three Faces of Continuity in Human Development',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 983-1002.

KAGAN, J. 1983
'Classifications of the child',
en P.H.Mussen (ed, 1983), vol. I., pp. 527-560.

KALLOS, D. y LUNDGREN, U.P. 1975
'Educational Psychology: Its Scope and Limits',
Br.J.educ.Psychol., 45, 111-121, 1975.

KOHLBERG, L. 1969
'Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 347-480.

LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION 1983
'Culture and Cognitive Development',
en P.H.Mussen (ed, 1983), vol. I., pp. 295-356.

LACAN, J. 1966
 Ecrits.
 Paris, Seuil, 1966.

LASHLEY, K.S. 1951
 "The Problem of Serial Order in Behavior",
 en S. SAPIROTA (ed): Psycholinguistics, 180-198.
 New York Holt, Rinehart & Winston 1961

LAWTON, D. 1975.
 Class, Culture and the Curriculum.
 London, Routledge and Kegan, 1980.

LEVI-STRAUSS, C. 1958.
 Antropología estructural.
 Buenos Aires, Eudeba, 1964.

LEVI-STRAUSS, C. (comp.) 1975
 La identidad
 Barcelona Petrel 1978

LeVINE, R.A. 1969
 'Culture, Personality, and Socialization: An Evolutionary View',
 en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 503-542.

LORENZER, A. 1973
 Bases para una teoría de la socialización.
 Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

LUGO, J.O. y HERSHEY, G.L. 1979.
 Human Development. A Psychological, Biological and Sociological
 Approach to the Life Span.
 New York, Macmillan, 2nd ed., 1979. 1st ed., 1974.

LUNDGREN, U.P. 1983.
 'Social Production and Reproduction as a Context for Curriculum
 Theorizing', J. Curriculum Studies, 15, 2, 143-154, 1983.

MACCOBY, E.E.. 1970

'The Taking of Adult Roles in Middle Childhood',
en K.Danzinger (ed, 1970), pp. 63-84.

MACDONALD, M. 1977

The Curriculum and Cultural Reproduction.
Open University Press, 1977.

MACKAY, R. 1973

'Conceptions of children and models of socialization',
en H.P.DREITZEL (ed, 1973), pp. 27-44.

MARCELLESI, J.B. y GARDIN, J. 1974

Introduction a la sociolinguistique.
Paris, Larousse, 1974.

MARTINEZ MARTIN, M. y RODRIGUEZ ILLERA, J.L. 1982.

Pedagogía, Cibernética y Ciencias Sociales.
Barcelona, I.C.E. de la Universidad de Barcelona, 1985.

MARTINEZ, M. 1974

'Jornadas de Educación informal',
en La educación hoy, vol.2, 4, 155-157, 1974.

MARUYAMA, M. 1963.

'The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Causal Processes',
en W.Buckley (ed, 1968).

MATURANA, H. y VARELA, F. 1972

Autopoiesis and cognition
Dordrecht Reidel 1980

McCULLOCH, W. 1966

Embodiments of mind.
M.I.T. Press, 1966.

- McGRATH, J.E., NORDLIE, P.G. y VAUGHAN, W.S. 1960.
 'A Descriptive Framework for Comparison of System Research Methods',
 en S. Optner (ed, 1973), pp. 73-86.
- MEAD, M. y WOLFENSTEIN, M. (eds) 1974.
 Childhood in Contemporary Cultures.
 Chicago, Chicago University Press, 1974.
- MEHLER, J., WALKER, E.C.T. y GARRETT, M. (eds.) 1982.
 Perspectives on Mental Representation. Experimental and Theoretical
 Studies of Cognitive Processes and Capacities.
 London, Lawrence Erlbaum, 1982.
- MILLER, G.A., GALLANTER, E. Y PRIBRAM, K. 1960
 Planes y estructura de la conducta.
 Madrid, Debate, 1983.
- MINUCHIN, P.P. y SHAPIRO, E.K. 1983.
 'The School as a Context for Social Development',
 en K.H. Mussen (ed, 1983); vol. IV., pp. 197-273.
- MOLES, A. 1967.
 Sociodinámica de la cultura.
 Buenos Aires, Paidós, 1978.
- MOORE, O.K. y ANDERSON, A.R. 1969
 'Some Principles for the Design of Clarifying Educational Environments',
 en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 571-614.
- MORIN, E. 1977
 La Méthode. Vol. I.
 Paris, Seuil, 1977.
- MORIN, E. 1980
 La Méthode. Vol. II.
 Paris, Seuil, 1980.

MUSSEN, P.H. (ed) 1983
Handbook of Child Psychology, vol. III.: Cognitive Development.
New York, Wiley, 1983.

MUSSEN, P.H. (Ed) 1983.
Handbook of child psychology [4 vols.].
1983.

MUSSEN, P.H. (ed) 1983.
Handbook of Child Psychology. Vol. IV.: Socialization, Personality and
Social Development.
New York, Wiley, 1983.

NELSON, K. 1977.
'Cognitive Development and the Acquisition of Concepts',
en R.C. Anderson et al. (eds, 1977), 215-240.

O'NEILL, J. 1973.
'Embodiment and Child Development: A Phenomenological Approach',
en H.P. DREITZEL (ed, 1973), pp. 65-83

OLSON, D. 1977
'The Languages of instruction: on literate bias of schooling',
en R.C. Anderson et al. (eds, 1977), pp. 65-90.

OPTNER, S.L. (ed) 1973.
Systems Analysis.
Penguin Books, 1973.

PALMER, F.H. 1969
'Inferences to the Socialization of the Child from Animal Studies',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 25-56

PARRET, H. 1984
'Regularities, rules and strategies',
Journal of Pragmatics, 8, 1984, 569-592.

PARSONS, T. 1949
 'The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society', Harvard Ed. Review, 29, 1949, 297-318.
 Hay versión castellana, 1965.

PARSONS, T. 1951
 El sistema social.
 Madrid, Alianza, 1980.

PASK, G. 1975.
 The Cybernetics of Human Learning and Performance.
 London, Hutchinson, 1975.

PEDRO RIBEIRO, E. 1981
 Social Stratification and Classroom Discourse: A Socio-linguistic Analysis of Classrooms.
 Stockholm, Gleerup, 1981.

PETITOT, J. 1979
 "Hypothese localiste et theorie des catastrophes",
 en M. Piattelli-Palmarini (comp., 1975), pp. 516-524.

PIAGET, J. 1936.
 El nacimiento de la inteligencia en el niño.
 Madrid, Aguilar,

PIAGET, J. 1937.
 La construcción de lo real en el niño.
 Buenos Aires, Nueva Vision,

PIAGET, J. 1946
 La formación del símbolo en el niño.
 Mexico, F.C.E.

PIAGET, J. 1966.
 Biología y conocimiento.
 Madrid, Siglo XXI, 1969.

PIAGET, J. 1975.
La equilibración de las estructuras cognitivas,
Madrid, Siglo XXI, 1978.

PIAGET, J. y FRAISSE, P. (eds) 1963
Traite de psychologie experimentale. 9 vols.
Paris, P.U.F., 1963

PIATTELLI-PALMARINI, M. (comp.) 1975
Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean
Piaget et Noam Chomsky.
Paris, Seuil, 1979.

PINOL-DOURIEZ, M. 1975.
La construcción del espacio en el niño. El desarrollo semiótico del
esquema corporal.
Madrid, Pablo de Rio, 1979.

PUIG, J. 1983
Enfoque sistémico de la Pedagogía y de la educación.
Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral, 1983.

PUTNAM, H. 1975
"Ce qui est inné et pourquoi",
en M. Piattelli-Palmarini (comp., 1975), pp. 415-443.

QUINTANA, J.M. 1983
Pedagogía social.
Madrid, Dykinson, 1983.

RAFKY, D.M. 1973.
'Phenomenology and socialization: Some Comments on the Assumptions
Underlying Socialization Theory', en P.H.DREITZEL (Ed, 1973), pp. 44-64.

REMESAR, A., RIBA, C. y RODRIGUEZ ILLERA, J.L. 1982.
Tres Ensayos sobre comunicación. De la naturaleza a la cultura.
Barcelona, Mascarón, 1982.

RESCHER, N. 1979.
Sistematización cognitiva.
Madrid, S.XXI, 1982.

RHEINGOLD, H.L. 1969
'The Social and Socializing Infant',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 779-790.

RICHARDS, P.M. 1974
'Introduction',
en P.M. Richards (ed, 1974), pp. 1-10.

RICHARDS, P.M. (ed, 1974) 1974.
The integration of a child into a social world.
Cambridge, Cambridge University Press, 1974.

ROBINSON, W.P. 1983
'The development of communicative competence with language in young children', en H. Tajfel (ed, 1983), vol. 1., pp. 28-51.

RODRIGUEZ ILLERA, J.L. 1977
La obra de Gregory Bateson.
Universidad de Barcelona, Tesis de Licenciatura, 1977.

RODRIGUEZ ILLERA, J.L. 1981
'Lógica y dimensiones de lo creativo',
en M. Martínez y J.L. Rodríguez (eds, 1982)

RODRIGUEZ ILLERA, J.L. 1982
'De la psicología de la comunicación a la semiótica del sujeto',
en A. Remesar et al. 1982.

RODRIGUEZ ILLERA, J.L. 1985
Código restringido y código elaborado en niños de 8, 10 y 12 años.
Investigación no publicada.

ROMAINE, S. 1984
The Language of Children and Adolescents.
Oxford, Blackwell, 1984.

RONDAL, P. 1976
Lenguaje y educación.
Barcelona, Medico-Cientifica, 1980.

RDSCH, E. 1969
'Linguistic Relativity',
en P.N.Johnson-Laird y P.C.Wason (eds, 1977), pp.501-521.

ROSENSTIEHL, P. y PETITOT, J. 1974
'Automate social et systemes acentres',
en Communications, 22, 45-62, 1974.

RUESCH, J. y BATESON, G. 1951
Comunicación. La matriz social de la psiquiatría.
Buenos Aires, Paidós, 1965.

SAMEROFF, A.J. 1983
'Developmental Systems: Contexts and Evolution',
en M.H.Mussen (ed, 1983), vol. I., pp. 237-294.

SANCHEZ DE HORCAJO, J. 1979
La cultura. Reproducción o cambio.
Madrid, C.I.S. 1979.

SANVISENS, A. et al. 1974
'La educación informal',
en La educación hoy, vol.2, 1, 61-68, 1974.

SANVISENS, A. 1984
Cibernética de lo humano.
Vilassar de Mar, Oikos-tau, 1984.

SANVISENS, A. (comp.) 1984.
Introducción a la pedagogía.
Barcelona, Barcanova, 1984.

SCHOFTHALER, T. 1980
'Educación informal',
en Educación, 24, 89-107, 1981.

SCRIBNER, S. y COLE, M. 1973
'Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal',
en Infancia y Aprendizaje, 17, 3-18, 1982.

SEARLE, J. 1967
'La teoría de la comunicación humana y la filosofía del lenguaje: algunas observaciones', en F.E.X.DANCE(ed): Teoría de la comunicación humana.
Buenos Aires, Troquel, 1973.

SHOTTER, J. 1974
'The development of personal powers',
en P.M.Richards (ed, 1974), pp. 215- 244.

SHOTTER, J. 1975
Images of Man in Psychological Research.
London, Methuen, 1975.

SIEGLER, R.S. (Ed) 1978.
Children's Thinking: What Develops?
Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1978.

SIEGLER, R.S. 1983
'Information processing approaches to development',
en P.H.Mussen (ed, 1983), vol. I, pp. 129-212.

SIGUAN, M. 1979
Lenguaje y clase social en la infancia.
Madrid, Pablo del Río, 1979.

SINHA,C. 1977

'Class, language and education', en
Ideology and Consciousness, 1, 77-92,1977.

SLUZKI,C. y RANSOM,D.C. (eds) 1976

Double Bind. The Foundations of the Communicational Approach
to the Family.
New York, Grune and Stratton, 1976.

SOMMERHOFF, G. 1969

'The abstract characteristics of living systems',
en F. Emery (ed, 1969), pp. 147-200.

SPEIER,M. 1976

'The Child as conversationalist: some cultural features of conversational
interaction between adults and children', en Hammersley (eds,1976), 104-115.

SPERBER,D. 1974

El simbolismo en general.
Barcelona,

SPIRO, R.J. 1977

'Remembering information from text: The "State of Schema" approach',
en R.C. Anderson et al. (eds, 1977), pp. 137-166.

STUBBS,M. 1975

El llenguatge a l'escola.
Barcelona, eds.62, 1982.

TAJFEL,H. (ed) 1983

The Social Dimension. 2 Vols.
Cambridge, Cambridge University Press, 1983

TASCHDJIAN,E. 1976.

'The Third Cybernetics',
en, Cybernetica, vol. XIX, 2, 91-104, 1976.

THOMPSON, M. 1982
 'A Three-Dimensional Model',
 en M. Douglas (ed, 1982), 31-64.

THOMPSON, M. 1979
 Rubbish Theory.
 Oxford, Oxford University Press, 1979.

TIKUNOFF, W.J. 1979
 'Context variables of a Teaching-Learning Event',
 en Bennet and McNamara (eds): Focus on Teaching, Longman, London, 168-178.

TOURINAN, J.M. 1983
 'Análisis teórico del carácter "formal", "no-formal" e "informal" de la educación', I Seminario de Teoría de la Educación, policopiado.
 Salamanca, 1983.

TRILLA, J. 1984
 El concepto de educación informal.
 Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 1984.

TRILLA, J. 1983
 'El concepto de educación informal y el de educación',
 en Primer Seminario de Teoría de la Educación, policopiado.
 Salamanca, 1983.

TRILLA, J. 1984
 La educación informal.
 Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 1984.

van DIJK, T.A. 1977
 Texto y Contexto.
 Madrid, Catedra, 1980.

VARELA, F. 1979
 Principles of Biological Autonomy.
 Amsterdam, North-Holland, 1979.

VARIOS 1983

Teoría de la educación. I.
Murcia, Limites, 1983.

VEGA, M. de 1984.

Introducción a la psicología cognitiva.
Madrid, Alianza, 1984.

VERON, E. 1964

'Comunicación y trastornos mentales: el aprendizaje de estructuras',
en Acta Psiquiat. Psicol. Amer. Latina, 10, 77-85, 1964

VERON, E. 1975

'Corps signifiant',
en A. Verdigione (ed): Sexualité et pouvoir. Paris, Payot, 1976, pp.179-196.

von BERTALANFFY, L. 1968.

General System Theory
London, Penguin Books, 1968.

von CRANACH, M. y HARRE, R. (eds) 1982

The analysis of action,
London, Cambridge University Press, 1982

von CRANACH, M. y VALACH, L. 1983

'The social dimension of goal-directed action',
en H. Tajfel (ed, 1983), vol.1., pp. 285-299.

von FOERSTER, H. 1981.

Observing Systems.
Seaside, California, Intersystems Publications, 1984.

von NEUMANN, J. 1951

'The General and Logical Theory of Automata',
en W. Buckley (ed, 1968), 97-107.

UYGOTSKI, L.S. 1929.

'El papel del juego en el desarrollo del niño',
en L.S. Vygotski (1978), pp. 141-158.

UYGOTSKI, L.S. 1978.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Barcelona, Grijalbo, 1979.

UYGOTSKY, L.S. 1934.

Pensamiento y lenguaje.
Buenos Aires, La Pleyade, 1973.

WALLISER, B. 1977

Systemes et modeles.
Paris, Seuil, 1977.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. y JACKSON, D.D. 1967

Teoría de la comunicación humana.
Buenos Aires, Tiempo Contemporaneo, 1971.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. y FISCH, J. 1974.

Cambio.
Barcelona, Herder, 1980.

WEINSTEIN, E.A. 1969

'The Development of Interpersonal Competence',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 753-778.

WHEELER, S. 1969

'Socialization in Correctional Institutions',
en A.D. Goslin (ed, 1969), pp. 1005-1024.

WILCOX, S. y KATZ, S. 1981

'The Ecological Approach to Development: An Alternative to Cognitivism',
Journal of Experimental Child Psychology, 32, 247-261, 1981.

WILDEN,A. 1972.
System and Structure.
London, Tavistock, 1972.

WILLIS,P. 1977
Learning to Labour.
Farnborough, Saxon House, 1977.

WILLIS,P. 1983
'Cultural Production and Theories of Reproduction',
en L.Barton y S. Walker (eds, 1983), pp. 107-138.

YOUNG,M.(ed) 1971
Knowledge and Control.
London, Collier Macmillan, 1971.

ZILBERBERG,C. 1982.
Essais sur les modalites tensives.
Amsterdam, Benjamins, 1982.

INDICE



TEORIA DE LA EDUCACION Y DE LA SOCIALIZACION

Introducción General	 5
CAPITULO 1. EDUCACION Y SOCIALIZACION. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. =====	 11
1.1. Socialización y educación.Planteamiento del problema.	 13
- El problema de la definición. - Orígenes de los estudios sobre socialización. - Grandes influencias en el estudio de la socialización. - Corrientes actuales.	
1.2. Las concepciones de la educación como reproducción: las lecturas sociológicas.	 36
- Teorias sociológicas de la educación. - La educación como reproducción cultural la obra de B.Bernstein. - La estructura del código. - El modelo general: la transmisión cultural.	
1.3. Notas.	 52
[1] Concepciones de la socialización.	
[2] Bibliografía comentada sobre socialización.	
[3] Bibliografía sobre la teoría de B.Bernstein.	
[4] Educación y reproducción: notas sociológicas.	

CAPITULO 2.

HACIA UNA TEORIA DE LA EDUCACION
Y DE LA SOCIALIZACION.

=====

..... 72

2.1. Algunos requisitos de una teoría de la
educación y de la socialización.

..... 74

- Introducción.
- El componente descriptivo de una teoría de la educación.
- El aspecto interaccional y el componente explicativo.

2.2. La concepción global de la teoría: 'sincronía'
y 'diacronía'.

..... 92

- El componente descriptivo.

2.3. Notas. Sobre la distinción entre 'descripción'
y 'explicación'.

..... 100

CAPITULO 3.

CONSTRUCCION DE UNA TEORIA (i):
ESTUDIO DIACRONICO.

=====

..... 103

3.1. El proceso de socialización. Un modelo
abstracto. La Máquina Educativa/Socializante.

..... 105

- La Máquina Educativa/Socializante.
- El Estado final del proceso educativo:
cuestiones previas

3.2. El estado final del proceso socializante. La lectura de una clasificación abstracta.		129
---	-------	-----

- El Estado final del proceso socializante: una propuesta.

- El nivel II.

- El nivel III.

- Categorías, lenguaje.

3.3. Reglas de cognición y reglas de acción.		153
--	-------	-----

- Introducción y esquema.

- La noción de 'regla'.

- La naturaleza semántica de las reglas.

- RA y RC: un ejemplo: las RC temporales.

3.4. Notas.		170
-------------	-------	-----

[1] Sobre la relación de esta teoría con la teoría de Bernstein.

[2] Sobre el carácter 'evolutivo' de la máquina educativa.

[3] Nota sobre la terminología.

[4] La clasificación de Bateson.

CAPITULO 4.

CONSTRUCCION DE UNA TEORIA (ii): ESTUDIO SINCRONICO.

..... 183

4.1. Las prácticas educativas y sus clasificaciones.

..... 188

4.2. Un modelo de rasgos.	.....	192
- La clasificación de las prácticas educativas.		
- Los rasgos que fundamentan la clasificación.		
4.3. Los límites del modelo de rasgos.	.....	230
4.4. La clasificación de las prácticas educativas en el interior de una teoría de la socialización.	.....	237
4.5. Notas. Sobre el concepto de clasificación.	.....	244
 APENDICES.		
=====	.....	246
APENDICE 1: Teorías de la morfogénesis.	.....	248
APENDICE 2: La educación como sistema. Educación y reproducción.	.....	264
APENDICE 3: Semiótica de la comunicación educativa.	.....	288
APENDICE 4: Comunicación y escuela.	.....	302
 BIBLIOGRAFIA GENERAL.	.....	312
INDICE	.....	343