

## De la socialización y el lenguaje

POR

JOSÉ ALFONSO GARCÍA MARTÍNEZ

El autor de este trabajo persigue un doble objetivo: *por un lado* intenta plantear algunas reflexiones últimas acerca de la socialización y su relación con algunos de los problemas básicos no resueltos en Ciencias de la Educación y, *por otro*, pretende detenerse en una de las técnicas concretas más importantes de la socialización como es el lenguaje escrito en la educación del menor. La conexión de uno y otro objetivo responde al deseo de determinación específica que demanda la Pedagogía Social: un aterrizaje en la praxis educativa desde la teoría social.

### PRIMERA PARTE. DE LA SOCIALIZACIÓN

Quizás Durkheim haya sido el culpable como introductor del término (Durkheim, 1976) en el lenguaje conducido por las más diversas ciencias sociales (antropología, psicología, sociología...), pero lo cierto es que este concepto no ha dejado de ser problemático desde su utilización más precisa y rigurosa hasta

su uso vulgar. Problematicidad que se ha tornado más intensa a medida que las investigaciones sobre el particular se han hecho más voluminosas. A este respecto señalamos algunas consideraciones.

#### A) La dificultad de conceptualizar

Este es uno de los datos indicativos de la complejidad que ha adquirido el término actualmente. La falta de univocidad para el mismo es el resultado de la diversidad semántica con el que se utiliza. Y cualquier llamada a la codificación es una invitación a la desesperanza: es tal el número de variables y dimensiones las que entran en juego que cualquier intento analítico-conceptual para esclarecer el sentido del término está condenado a fenecer. Pero caben algunas matizaciones hoy.

*La perspectiva sociológica.* Esta es la concepción actual más aceptada de la expresión socialización; quizás sea por lo general y abstracto de la utilización del citado término. Con el mismo se quiere designar «el proceso de transmisión de los valores, las normas y los modelos de comportamiento social por el cual el hombre se convierte en sujeto social» (Warr, 1978). Con base en esta definición se podrían ir trayendo a estas páginas otras múltiples definiciones que irían enriqueciendo nuestra visión del término, pero todas en conjunto no superarían la visión general a la que hacíamos referencia: socialización «es el proceso en virtud del cual una sociedad regula la conducta de sus miembros, llevándolos a la aceptación de las normas sociales» (Stalcup, 1979; 107). Se me ocurren no pocas reflexiones con motivo de esta acepción y muchas de ellas con carácter muy inquisitivo pero debo resistirme a la tentación, muy sugestiva por otra parte, de no instalarme en la plataforma política que exigiría un riguroso análisis y dar paso a cuestiones relacionadas con el objetivo del trabajo.

*La perspectiva pedagógica.* Son muchas las funciones que se le atribuyen a la educación como proceso consolidador de una situación social: función de transmisión de pautas culturales de comportamiento, función de conservación de la organización social, de adoctrinamiento, de homogeneización social... (Quintana, 1978; 128). Todas ellas configurarían el cuadro de funciones que posibilitan el control y la mejora social. Entre estas funciones, los teóricos de la cuestión instalados en la hornacina educativa, destacan la de socialización. Con ella se pretende aludir a la necesidad a que se ve sujeto el individuo de adaptarse al modo de conducta social. Según sus defensores, es preciso acomodarse a las

exigencias de la vida social porque ésta supone un cúmulo de bienes para el individuo inmerso en ella. El papel de la educación se ve aquí evidente: cuidar de que los hombres así lo crean y así se sometan a la realidad (Simmel, 1977; 37).

*La perspectiva psicológica*, va a incidir en los procesos de desarrollo de la personalidad a la que está ligado el proceso de Socialización. Para sus representantes no sólo existen factores biológicos determinantes de la personalidad (Bandura y Walters, 1984; 38) sino también, y fundamentalmente, determinantes sociales de la misma. Las circunstancias ambientales que rodean a un individuo moldearán y determinarán su forma de ser, su personalidad.

«La personalidad no es algo que se traiga ya de nacimiento; se forma en el curso de la existencia en sociedad, y adquiere su forma definitiva con la madurez social. Se trata de un fenómeno social, de un producto de la sociedad. La persona se adquiere; pertenece a las categorías del tener, no a las del ser» (Bertaux, 1966; 166).

No es preciso insistir en que, si bien esta definición general es aceptada ampliamente, tiene sus críticos y problematizadores. Pero en cualquier caso, toda una pléyade de investigadores e intelectuales de diversas escuelas e ideologías, no dudarían en aceptar este presupuesto. Tanto el socialismo utópico como socialismo clásico y moderno (Dommanget, M., 1972; 1.971), fieles seguidores a la tradición, como el sociologismo más trasnochado y prudente con Durkheim (1976; 59) y Natorp a la cabeza o como el conductismo más representativo (Watson, 1942) y derivado (Paulov y Bechterev)... todos ellos abundarán en la idea de socialización como un proceso de maduración personal dependiente de los factores ambientales que rodean al hombre.

## B) El apoyo de la teoría

Tal cúmulo de perspectivas enriquecen nuestro conocimiento tanto como favorecen la confusión. Sobre todo, si no se anda con muchísimo cuidado, las posibilidades de identificar presupuestos, que sólo lo están de modo general, es el riesgo más plausible de la superficialidad. Son obligadas las continuas matizaciones en un proceso exigente de rigor. A ello va a contribuir la presentación de dos de las posiciones teóricas más enfrentadas acerca de la socialización.

*Teoría estructural-funcional.* Sin entrar en matices acerca de las posiciones

que diferencia a una (estructuralismo) y otra (funcionalismo) teoría y su actual cumplimiento (la teoría de sistemas como un estructuralismo avanzado) podría afirmarse que la socialización, en este movimiento, es el proceso de integración del niño en distintos sistemas sociales (familia, escuela...). Proceso producido a partir de los mecanismos que favorecen la interiorización de los «patterns» de conducta del sistema social. Parsons (1966) podría ser muy bien el representante de este movimiento.

*Teoría del interaccionismo Simbólico.* En abierta oposición a la anterior, la teoría interaccionista encuentra el esquema precedente excesivamente rígido y determinante. En todo este sistema de influencia ¿qué papel le cabe cumplir al individuo? Para los interaccionistas, como para algunos teóricos de la ciencia crítica de la educación (Habermas, 1974), la explicación que de la socialización daba el movimiento estructural-funcional era muy parcial. Sólo se detenía en el papel de ajuste y acomodación del individuo a lo social, descuidando la capacidad del hombre para darse, de modo autónomo, un papel en el sistema.

Con esta polémica se abría, por tanto, el marco para una nueva posibilidad: la reflexión a fondo sobre los criterios que deben señalar las líneas de actuación necesarias y deseables para una mayor comunicación (De Pieri, 1978; 15) e interacción del individuo con su sociedad. Como puede verse el papel que le cabe cumplir al lenguaje, como instrumento básico de socialización, es fundamental y relevante.

### C) Algunas cuestiones abiertas

Si tuviéramos que hacer un alto sobre lo hasta ahora expresado serían muchas las cuestiones que habríamos de conducir. Y aún no siendo el objetivo de este trabajo el abrir una polémica sobre lo que es y supone la socialización voy a ceder a la tentación. Algunas interrogantes tendrán que abarcar la investigación futura.

*Primera.* ¿Qué socialización? Para nosotros esta es una cuestión inquietante. Se habla, desde una y otra perspectiva, desde un contexto u otro y refiriéndose a diversos problemas... de Socialización. Son muchas las traducciones apuntadas con el concepto y diversas las dimensiones (Spaltro, 1972; 19) que connota pero ¿qué tipo de socialización estamos reclamando? La ambigüedad del concepto se pone así de manifiesto.

*Segunda.* El binomio pedagogismo-sociologismo ¿para cuándo una reintegra-

ción? Me explico. La perspectiva educativa de la Socialización ha acabado sobrevalorando el papel de la actividad educativa frente a la presión social (pedagogismo), como también la perspectiva sociológica ha tematizado, de modo radical, los procesos de socialización bajo la exclusiva integración del individuo en el sistema social en el que se encuentra funcionando... pero ¿hasta cuándo esta dispersión de dos líneas que pueden encontrarse? Teniendo presente la dinámica social adquirida por la civilización, el papel de los Estados, el protagonismo humano en la decisión de sus destinos... ¿por qué no ir configurando una línea de discurso pedagógico y social que dé pie a la *intencionalidad* como el concepto motor de la acción educativa y de la reflexión científica de la educación? O en otro lenguaje: ¿por qué no ir preparando las condiciones y las posibilidades que permitan *resistirse* a la integración social tal y como es concebida? Se trata, al fin y al cabo, de elaborar un concepto no subjetivista de intencionalidad de modo tal que se la pueda considerar una fuerza social productiva importante. Este es un buen reto para la Pedagogía Social.

#### D) Sociolingüística y socialización

La Sociolingüística es el ámbito de trabajo y de investigación que se ocupa de las relaciones entre el lenguaje y la estructura social o cultural en donde se produce y se desarrolla. La diferencia fundamental con otra de las disciplinas más reconocidas actualmente, como es la Psicolingüística, consiste en que ésta entiende el desarrollo lingüístico como un proceso de maduración, mientras que la Sociolingüística lo entiende más bien como un proceso de aprendizaje que depende del entorno sociocultural (Fishman, 1979; 3-33).

¿Por qué estas consideraciones? Porque vamos determinando nuestro nivel de investigación de modo más específicamente. Es decir, estamos en situación de ir relacionando el tema de la socialización con la variable lenguaje objeto último de nuestra investigación.

El punto de partida podría ser el estudio de Berstein (1971). Para Berstein existen diferencias significativas en la psicología de las personas de diversa clase, quedando éstas reflejadas en sus respectivos lenguajes. Cada clase social tiene un lenguaje específico. Esta tesis de Berstein le lleva a distinguir entre:

- *Código lingüístico «restringido»*, propio de la subcultura obrera. Por él esta clase expresa el tipo de lenguaje que utilizan: vocabulario pobre, escasa sinonimia, pocos adjetivos, carencia de la capacidad de abstrac-

ción... El resultado es que los niños de clase baja consiguen un C. I. bajo y con ello un bajo rendimiento en las escuelas. Con lo que ello significa.

- *Código lingüístico «elaborado»*, propio de la clase media media. Con rasgos opuestos a los anteriores este código permite razonar de forma más compleja y abstracta, cultivar la inteligencia y, por ende, responder mejor a las dificultades del medio. Los individuos que utilizan este tipo de lenguaje están mejor preparados para sobrevivir (Ponzio, 1975; 9).

En uno y otro caso, tras los presupuestos de Berstein, se encuentra la posibilidad de trazar un estudio completo de la psicología del niño de clase social inferior (Lawton, 1968; 78). Pero esta no es nuestra tarea: asumimos la tesis de que las clases inferiores son discriminadas en la escuela debido a su lenguaje, contrario, por otra parte, al utilizado en las aulas. Lo que sí pretendo destacar es esta otra idea; y es que el lenguaje (oral u escrito) se convierte en el caldo de cultivo de toda la tarea escolar y, por ende, de la Socialización (Cohen, 1974; 18-25). Es decir, y como ya apuntamos anteriormente, si se tiene presente las diversas agencias de socialización (familia, escuela, grupo...), y con ella destacamos el papel importante que ha cumplido la escuela como motor de adaptación de las diversas clases y grupos al orden social (Hinoyoles, 1974; 15-35)..., lo que pretendo decir es que el lenguaje es tarea previa de toda socialización. El lenguaje es la premisa de toda socialización; esté ésta bien dirigida o no. Esta no es la cuestión: el lenguaje se convierte en un poderoso instrumento de inserción social (Wroczyński, 1966) y de, en su caso, resocialización (Czapow y Jedlewski, 1971). La competencia, pues, de la Pedagogía Social está fuera de toda duda.

## SEGUNDA PARTE. DEL LENGUAJE

Las segundas consideraciones de este trabajo van a venir conducidas por el papel que el *lenguaje escrito* cumple en la tarea de socialización o de resocialización. Si se asumen los términos berstenianos se trataría del papel que cumple un instrumento muy determinado —el lenguaje escrito— en transformar los códigos restringidos en códigos elaborados, o, en cualquier caso, los códigos elaborados en «más elaborados». A la simple observación no se escapa que nuestro objetivo inicial ha ido determinándose progresivamente hasta alcanzar el suelo: esperemos que las ideas que aquí se plasman sean objeto de reflexión y de diálogo posterior.

La tesis de partida no es nuestra; la hemos tomado prestada de Víctor Froese quien afirma que la diferencia de escritura entre los niños es significativa; lo que favorece descompensaciones y desigualdades escolares y sociales evidentes:

«Naturalmente hay muchas razones para estas diferencias de aptitud a la hora de escribir: experiencia, base lingüística, oportunidad para escribir, inteligencia general y enseñanzas anteriores. Sin embargo, se puede observar en todos los niños una progresión general de sus capacidades para escribir» (Froese, 1978; 15).

Ante esto es preciso entender *cómo* evolucionan los niños en sus desarrollos de lenguaje escrito. Esta es la mejor manera de superar las diferenciaciones que favorecen las divergencias. Pero aún más importante para esto, *es llegar a entender* cómo ello coadyuva al proceso de socialización. Este es nuestro objetivo siguiente.

Desde este punto de vista *técnico*, los expertos piensan que, al menos, son cuatro las etapas que podemos encontrar en la configuración de las *composiciones escritas* en los grados elementales de la enseñanza; etapas que describen los procedimientos y las características infantiles en determinados momentos de su desarrollo.

#### A) Disposición para escribir

Esta es una de las etapas más importantes de la enseñanza de la lectura y de la escritura inicial. Comienza teóricamente en los primeros años de la escolarización infantil y en los primeros de la E.G.B. No obstante, de modo informal, se puede encontrar incluso antes; basta encontrar la familia que ha ido prestando atención a este capítulo: los niños en sus casas o en guarderías (las dos son importantes agencias de socialización) aprenden de los libros y revistas, de los periódicos y carteleras... ¿Por qué? Porque saben, son conscientes de que éstos están escritos y, también, porque aprenden que los adultos pueden leerlos (Braun, C. y Froese, V., 1977; 7-23). Como tales agencias, en ellas tienen lugar el desarrollo de las primeras orientaciones básicas (izquierda a derecha, de arriba a abajo, de delante a atrás) aunque éstas no se manifiesten totalmente logradas. Una de las investigaciones más punteras a este respecto demostró empíricamente lo que el sentido común nos alumbraba: que el concepto de «escritura» en un niño de cinco años es muy distinto al concepto que mantiene un niño de ocho

años. No perdamos de vista, sobre este particular, la razón fundamental que explica este hecho: el niño de ocho conoce bastante bien las bases del alfabeto (Downing, 1969; 217-230).

Puede darse la impresión de que, a este respecto, está todo dicho y esto no es así. La investigación española se ha movido en excesivas generalidades en su preocupación por la escritura con relación al desarrollo del niño; pero también a la investigación anglosajona, primera en investigaciones empíricas y muy puntuales, le cabe dar aún pasos significativos en este sentido. Por ejemplo:

- a) Se carece de un estudio definitivo sobre el papel que puede cumplir la orientación espacial con respecto a la formación de letras y números.
- b) Si bien se acepta que los niños manifiestan un gran dominio del lenguaje oral muy por encima (y asimilado con bastante anterioridad) de la lengua escrita se desconoce el nivel en que este último instrumento puede proporcionar una información completa al niño (tal y como ocurre, por ejemplo, con el signo escrito STOP).

## B) El dictado

Tras la etapa anterior de iniciación comienzan ya a darse pasos importantes en el desarrollo de la escritura. Los educadores tienen que tener presente algunas ideas si pretenden ser eficaces en sus procesos educativos:

- 1.<sup>a</sup> El menor está mucho más familiarizado con el lenguaje oral.
- 2.<sup>a</sup> El menor encuentra bastantes obstáculos para representar sus ideas en papel: entre ellos destaca la gran cantidad de concentración que se le exige y a la que no está acostumbrado.

En suma, es todavía poco paradigmático el dominio que el alumno manifiesta, en esta etapa de aprendizaje, en la escritura (Elkind, 1975). Pero aún quiero destacar otra idea en este punto más importante: la tarea de compensación para los menores con códigos restringidos debe ser realizada con harta racionalización. La introducción de actividades sintéticas o complejas puede producir en los niños marginados un claro despegue por los procesos de aprendizaje. Es decir, puede darse en él una efectiva anomía ante lo que debería aprender para superar sus propias deficiencias. La falta de motivaciones es el peligro que siempre acecha. Por ello es recomendable conjugar experiencias diversas con esquemas que planifiquen las mismas experiencias así como otras actividades educativas (Loban, 1976).

Los dictados, que incluyan historias y relatos motivadores, son un excelente

instrumento y un espléndido ejemplo de una buena racionalización: relatos que permitan entender, por un lado, la relación entre lo que los niños escriben y lo que hablan expresando sus sentimientos y, por otro, cómo se va acumulando el vocabulario (letras, palabras, frases...) en niños que tiempos antes manifestaban una clara degeneración lingüística. El dictado, pues, es el ejemplo de lenguaje escrito que puede cumplir un efectivo papel en esta etapa de aprendizaje.

### C) La estructura de frases

El desarrollo normal de las etapas anteriores coloca a los alumnos menores en situación de dar un nuevo paso: la construcción estructural de las frases que componen la escritura. Estructura de verbos (la mesa...), de nombres (... saltó), de adjetivos (la pelota es...)... todas estas estructuras normales de las frases son de una gran ayuda al niño que comienza a escribir individualmente por primera vez. La investigación demuestra que (Britton, 1975):

- 1.º Estas estructuras deben comentarse.
- 2.º Estas estructuras deben ilustrarse con historias que respondan a problemas reales que los niños viven.

Su efectividad está fuera de duda. Y en los resultados ha aparecido una nueva variable causal: se ha puesto de manifiesto cómo el niño va tomando conciencia de la diferencia entre hablar y escribir, entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Este va a ser el punto de partida para la madurez lectora y escritora.

### D) La experimentación personal

Las tres etapas o niveles anteriores, una vez conseguidos, son el impulso motor, la plataforma para el «despegue escritor» del menor. El niño comienza a entrar en el umbral de una etapa más activa desde el punto de vista cognitivo. La capacidad de abstracción y síntesis se va configurando paralelamente a su actividad discriminatoria. Cuestionan y se autocuestionan; comienzan a ser dialécticos. Se inicia el proceso de autoliberación de las redes del lenguaje y, por ende, del mundo: con el dominio del lenguaje la comprensión del mundo. Y frente a él mayor independencia.

Aumenta la construcción de frases, se extiende la formación de sinonimias, el uso de los adjetivos; en suma el vocabulario crece progresivamente. Y es que están

deseosos de aprender: el proceso de socialización comienza a verse, de modo efectivo, en sus resultados.

Y un fenómeno detectado: el deseo personal de experimentación (Frocse, 1978; 813-815). El educador tiene en este punto un reto sugestivo: facilitar la experimentación del alumno hacia la composición escrita. Es decir, debe ayudarlos a hacer experiencias con el lenguaje de modo tal que el mismo niño desee progresar. Que en él se desarrolle la conciencia de que siempre hay mucho que aprender y consolidar.

Para el logro de este objetivo los educadores necesitan entender cómo evolucionan las «habilidades escritoras» del niño a través de las etapas señaladas. Pero cuidado: entender y dominar la escritura es un comienzo y no un final. El papel del lenguaje oral en el proceso de socialización es aún tan, o más, importante si cabe que el del lenguaje escrito. Uno y otro deben ser analizados conjuntamente. Pero esta tarea es preciso dejarla por su complejidad para un próximo artículo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. y Walters, R. (1984): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid.
- Bertaux, P. (1966): *Mutación de la humanidad*, Gredos, Madrid.
- Beltrán, J. (1978): «Estructura y evolución del comportamiento social», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 139, pp. 1-20.
- Braun, C. & Froese, V. (1977): *An Experience-based Approach to Language and Reading*, University Park Press, Baltimore.
- Cohen, M. (1974): *Manual para una sociología del lenguaje*, Edit. Fundamentos, Madrid.
- Czapow, Cz. y Jedlewski, L. (1971): *La pedagogía de la resocialización*, Varsovie.
- De Pieri, S. (1976): *Progetto di sé e partecipazione*, Edizioni Paoline, Roma, 1978.
- Dommanget, M. (1972): *Los grandes socialistas y la educación*, Edit. Fragua, Madrid.
- Downing, J. (1969): «How Children Think about Reading», *Reading Teacher*, n.º 2 (december 1969).
- Durkheim, E. (1976): *Educación como socialización*, Edit. Sígueme, Salamanca.
- Elkin, D. (1975): *A Sympathetic Understanding of the Child: Birth to Sixteen*, Allyn and Bacon, Boston.
- Habermas, J. (1974): *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid.
- Hinoyoles, R. H. (1974): *Idioma y poder social*, Edit. Tecnos, Madrid.
- Fishman, J. (1979): *Sociología del lenguaje*, Edit. Cátedra, Madrid.
- Froese, V. (1978): «Understanding Writing», *Language Arts*, vol. 55, n.º 77, pp. 811-815.
- Lawton, D. (1968): *Social Class, Language and Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Loban, W. (1976): *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. N.C.T.E., Urbana.
- Parsons, T. (1966): *El sistema social*, Edit. Revista de Occidente, Madrid.
- Ponzio, A. (1975): *Producción lingüística e ideología social*, Alberto Corazón (Edit.), Madrid.
- Quintana Cabanas, J. M.<sup>a</sup> (1978): *Sociología de la educación*, Edit. Hispano-Europea, Barcelona.
- Ríos González (1974): «Los procesos de socialización durante la infancia», *Educadores*, n.º 74.
- Simmel, G. (1977): *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*, Revista de Occidente, Madrid.
- Simms, I. A. (1972): *Socialización y rendimiento escolar*, Edit. Morata, Madrid.
- Spaltro, E. (1972): «Fenomenología e dinamica della socializzazione», en Varios: *Nuove Questioni di Psicologia*, La Scuola, Brescia.
- Stalcup, R. S. (1979): *Sociología y educación*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- Warr, E. B. (1978): *La formación de los sentimientos sociales*, Edit. Kapelus, Buenos Aires.
- Watson, J. B. (1942): *El conductismo*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- Wroczyński, R. (1966): *Introducción a la pedagogie sociale*, Varsovie.