

# Socialización diferencial de clase y sexo

**M<sup>a</sup> Angeles Durán**  
Facultad Ciencias Económicas  
Universidad Autónoma  
Madrid

Editorial Hesperia, S.L.  
Bernabé Soriano, 29-6º F  
Teléfono (953) 25 49 26. JAEN

Printed in Spain - Impreso en España

Diseño Portada: Julio Juste  
Dibujo de OPS

I.S.B.N.: 84-85 808-17-7  
Depósito Legal: M-23757-1983

Impreso en Artes Gráficas COIMOFF, S.A.  
c/ Campanar, 4. Madrid-28

## INDICE

<i>Presentación por J. Iglesias de Ussel</i> .....	9
J.L. Aranguren: <i>"Infancia y Contracultura"</i> .....	17
P. Cerezo Galán: <i>"Razón Ilustrada y Espíritu Lúdico. El símbolo del niño en la filosofía"</i> .....	25
J.L. Pinillos: <i>"La Psicología de la Infancia"</i> .....	49
J. Castillo Castillo: <i>"Los Hijos de la Sociedad de Consumo"</i> .....	65
Mª Angeles Durán: <i>"Socialización diferencial de clase y sexo"</i> .....	81
R. Mª Capel: <i>"La Enseñanza Primaria Femenina en España: su evolución histórica"</i> .....	97
J. Riezu Martínez: <i>"La transmisión religiosa en la infancia"</i> .....	117
J.M. de Miguel: <i>"Modelo sociológico para el análisis de la estructura e ideología de la puericultura-pediatría"</i> .....	133
G. Cámara Villar: <i>"El adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: Nacional-catolicismo y textos escolares 1936-1951"</i> .....	159
A. de Miguel: <i>"La experiencia de un texto de EGB"</i> .....	201
I. Henares Cuéllar: <i>"El arte y la infancia"</i> .....	209
A. Olalla Real: <i>"Infancia y literatura"</i> .....	217
J. Iglesias de Ussel: <i>"Infancia y familia en España"</i> .....	229
Carlota Solé: <i>"Los hijos de inmigrantes"</i> .....	261
Mª Jesús Miranda: <i>"De la inadaptación infantil como adaptación al mundo moderno"</i> .....	283
A. Marín López: <i>"La protección de los derechos del niño por el orden jurídico internacional"</i> .....	299

## INTRODUCCION

Este trabajo, al que el lector llega en su versión escrita, fue inicialmente una conferencia pronunciada en Granada, dentro de un ciclo sobre "Infancia y sociedad".

No he querido que perdiese su carácter originario de exposición oral porque, a mi modo de ver, la presencia directa de la audiencia modificó su estructura y su estilo, enriqueciéndola. La visión de unos oyentes cuyas reacciones eran perceptibles dotó a las palabras de un calor y una concreción que tal vez de otro modo no hubieran tenido e incorporó al texto, anticipándolo, su carácter de coloquio. Por eso he mantenido el texto grabado y no el escrito inicial en cuya lectura se apoyaba, conservando las interrupciones del discurso-monólogo con las que se incitaba o recogía la estimulación de la audiencia. De ahí que no haya querido borrar los múltiples "nosotros" y preguntas introducidas en el texto, que en muchos pasajes le convierten en la simple "parte primera" de un diálogo al que "los otros" se han incorporado ya, aunque sus intervenciones quedan fuera del campo de mira del lector.

Su carácter de comunicación oral le otorga otra ventaja, nada desdeñable para quienes habitualmente se mueven en círculos académicos: es la posibilidad, íntegramente aprovechada, de hacer explícitos los valores y los problemas que empujan al conferenciante a preocuparse de un tema y no de otro.

En este caso, el estudio sobre los procesos de socialización diferencial de clase y sexo se revela sin ambages como una reflexión sobre el hecho de la discriminación de clases y sexo en la sociedad española y como una búsqueda — teórica y práctica — de nuevos modos de organización social, especialmente del sistema educativo, que permitan superarla.

### 1. EL CONCEPTO DE SOCIALIZACION

El origen del concepto de socialización y la trayectoria de su uso ha sido muy bien historizada por Clausen.<sup>1</sup> Como tantos otros conceptos de las ciencias sociales la

<sup>1</sup> Clausen, John "A historical and comparative view of socialization and Society". Little, Brown and Co, 1968, pág. 18 y s.s.

palabra existió en el lenguaje común mucho antes de ser adaptada para su uso por los científicos sociales, e, igualmente el contenido de lo que actualmente se entiende por socialización ha sido objeto de reflexión y estudio mucho antes de que la sociología se constituyera como una ciencia autónoma: de este tema se ocuparon bajo diferentes ópticas, por ejemplo, Platón en "La República" o Rousseau en el "Emilio".

Entre los primeros antecedentes del uso del término en un sentido similar al actual habría que recoger el del Oxford Dictionary of the English Language, que en 1828 recoge la acepción del término "socializar" en el sentido de hacer apto para vivir en sociedad y el uso, en un sentido parecido en Francia en 1846, tal como hace notar Robert, en el Dictionnaire Alphabetique et Analogique de la Langue Française.

En Sociología, el término socialización y sus derivados comenzó a aparecer con frecuencia a partir de 1895, en que se tradujo al inglés un texto de Simmel, usándose éste término para denominar el proceso de formación del grupo o de desarrollo de formas de asociación. Ross, en 1896 y Giddens, en 1897, usaron también el término para destacar el desarrollo del carácter social en los individuos que se interrelacionan y su vertiente de control social.

En la Sociología europea, la teoría de la socialización y el uso del término siguen una trayectoria algo diferente de la de Estados Unidos. La concepción de Durkheim de la educación, tal como la expuso en "Education et Sociologie" o en sus comentarios a la obra pedagógica de Rousseau<sup>2</sup> fue mucho más amplia de lo que en América se entendía por educación en la misma época, y casi coincide con el contenido del término "socialización" en su acepción más general. De ahí que la escuela francesa de Sociología esté sensibilizada desde sus orígenes al problema de la relación entre personalidad, cultura y sociedad, aunque no utilice el término socialización.

En Gran Bretaña, John Stuart Mill fue un adelantado en el reconocimiento de la importancia del proceso de socialización, aunque sin denominarlo de ese modo. Si en "Philosophy of Scientific Method" hace notar las repercusiones de tipo filosófico y metodológico que este proceso de socialización entraña para las ciencias sociales en "The Subjection of Women" presenta una magnífica exposición de un proceso específico de socialización diferencial: la socialización para la condición femenina.<sup>3</sup> Más tarde, los estudios sobre socialización en Gran Bretaña se desarrollaron principalmente en dos direcciones: la psicoanalítica, a través de estudios sobre desarrollo del niño, y la antropológica.

En cualquier caso, tanto en Europa como en América, el concepto de socialización no es privativo de la sociología y desde comienzos de siglo, y tal como Burgess reconocía, entra en competencia "de uso" con su aplicación al proceso político-

económico de colectivización de los medios de producción, que es asimismo denominado proceso de socialización.

También la psicología, la antropología, la psiquiatría y la pedagogía se interesan por los procesos de socialización, y el carácter fronterizo o limitrofe del tema le hace propenso a la contemplación desde perspectivas multidisciplinarias, lo que no siempre resulta conciliable con las rígidas separaciones disciplinares o académicas. Como ejemplo del carácter abierto del concepto de socialización podría citarse el famoso seminario que tuvo lugar en Yale en 1935 y 1936 y en el que participaron psicoanalistas como Hull y Dollard, psicólogos del aprendizaje como Sears y antropólogos como Murdock y Whiting, y del que fue resultado el libro "Frustración y Agresión" con un capítulo dedicado específicamente al papel de la frustración en el proceso socializador en Estados Unidos.

En realidad, tanto en el campo de la antropología (Malinowsky, Sapir, Ruth Benedict, Margaret Mead, Kluckhohn) como en el del psicoanálisis (Kardiner, Erich Fromm, Karen Horney, Harry Stack Sullivan) y en el de la psicología (Mc Dougall, Allport, Levin, Moreno) se han producido aportaciones al estudio del proceso de socialización que enriquecen la perspectiva sociológica y que hoy son patrimonio de todos los estudiosos de la conducta humana, cualquiera que sea su ángulo preferente de observación. En psicología, el proceso se percibe principalmente como un proceso de dominación de los impulsos, en antropología como un proceso de enculturación y en sociología, como un proceso de aprendizaje de papeles.

Desde la perspectiva sociológica, el concepto de socialización hace referencia al anclaje o articulación del individuo en la sociedad y de la sociedad en el individuo, pero la mayoría de los estudios e investigaciones se han dirigido al segundo aspecto, esto es, la capacidad modeladora o conformadora de la sociedad sobre el individuo, especialmente en las investigaciones de las décadas de los años veinte y treinta que fueron las de su implantación como tema de relevancia teórica.

Lo que han estudiado la mayoría de las investigaciones sobre socialización es la capacidad de los sistemas para modelar a su imagen y semejanza a los individuos y ha habido una utilización pragmática y deformadora del conocimiento sobre los procesos de modelaje precisamente en su vertiente más conservadora.

Dicho de otro modo, se ha utilizado más el conocimiento sobre la socialización para generar obediencia que para generar libertad. En este sentido, el objeto de estudio ha contagiado de un sesgo o imagen conservadurista a los estudios que sobre él se han llevado a cabo. Pero no tiene por qué ser así, ya que el proceso de socialización se refiere tanto a la "modelación" de los sujetos sociales, esto es, su preparación para ajustarse a los papeles que les están socialmente reservados y para actuar las normas y valores del medio que los socializa, como su capacitación o entrenamiento para el cambio, la innovación, la crítica, la resistencia y el conflicto. Sin olvidar que el conocimiento de los procesos de modelaje es condición previa para acometer su transformación. De hecho, en los últimos años se ha producido un redescubrimiento de los estudios sobre socialización desde una óptica política e ideológica distinta, al constatar que no es posible llevar adelante un cambio sin conocer los procesos, las etapas y los agentes de se cambio. De la misma manera que hay una génesis para la obediencia, hay una génesis para la crítica: quien tiene que ser educado para

<sup>2</sup> Durkheim, E. "Education et Sociologie". Presses Universitaires, Paris, 1966, (E.D. Alcan, Paris, 1922). Lukes, Steven, "Emile Durkheim. His Life and Work". Harper and Row, New York, 1972, pág. 109 y s.s.

<sup>3</sup> Mill, John Stuart. "Philosophy of Scientific Method" Hafner, New York, 1950, pág. 312 y s.s. Mill, J.S. "The Subjection of Women" en Schneiz (Ed) "Feminism": The Essential Historical Writings", Vintage, London, 1972.

obedecer, para repetir, para hacer miméticamente lo mismo que antes han hecho otros, también puede ser educado para recibir críticamente la herencia de su propio grupo, para desarrollar la intuición y la imaginación, para desarrollar en definitiva, una capacidad de conflicto que es necesario para la búsqueda de la libertad.

## 2. APORTACIONES INTERDISCIPLINARES: NATURALEZA Y SOCIEDAD EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION

La socialización es el proceso mediante el que una persona adquiere el conocimiento, capacidad y disposiciones que le permiten ser miembro de su sociedad.<sup>4</sup> En el punto de arranque del proceso aparecen lo que Elkin ha llamado las "precondiciones biológicas para la socialización". En la actualidad hay una interesante línea de investigaciones en *biosociología y etología comparada que tratan de fijar los límites y potencialidades de esta base biológica humana*. Hay un trasfondo filosófico de gran envergadura en la quiebra de la idea de naturaleza: la Europa medieval vivió sometida a un razonamiento de tipo teológico en el que la última justificación, la última garantía intelectual era la confianza en unas esencias definitivas, eternas, cuyo carácter de verdad revelada no admitía dudas sobre ellas. La ruptura renacentista aparta la idea de sumisión a la Providencia y la idea de esencias-almas como elementos definitivos e inmutables; pero a pesar de esta ruptura, sigue necesitando de algún concepto que cumpla las mismas funciones de límite, de frontera intraspasable que marca los puntos de apoyo de la propia seguridad intelectual. Hay un trasunto de los conceptos teológicos al orden civil y la idea de naturaleza es una nueva frontera, segura, inmodificable, expresada en un lenguaje desacralizado.

Sin embargo, en este momento los biólogos y los sociólogos se preguntan cuáles son los límites de nuestra naturaleza, las instancias últimas que nos permiten tener la seguridad de que algo, en lo humano, no puede cambiar, cuyo control nos está definitivamente vedado.

En este punto de mi exposición querría detenerme y llamar la atención para el próximo coloquio, planteando algunas preguntas: ¿Cuáles son los límites de nuestra naturaleza? ¿Quién tiene conocimiento o autoridad para definirlos? ¿Los biólogos, los filósofos, los moralistas, los promulgadores de leyes? ¿Quiénes nos imponen actualmente su concepción de lo más profundo de nosotros mismos, de aquello que "somos" y no solamente estamos, de aquello que no podemos modificar?

Los estudios de Rostand, de Monod o de Moscovici abren una puerta insospechada: la frontera de la plasticidad de nuestra propia biología. Creo que le debemos

<sup>4</sup> Brim, Orville. "Socialization Through the life Cycle". En Brim and Whuler "Socialization after Childhood". Jhon Wilwy and Sons, New York, London, pág. 3.

Elkin, Frederick "The Child and Society: The Process of Socialization" Random House, New York, 1960. Ed. en esp. por Paidós.

a Darwin la apertura de una nueva perspectiva porque a partir de él la naturaleza se ha convertido en Historia, y si la naturaleza se convierte en historia, nosotros, que somos historia, todavía no estamos hechos, no hemos terminado. Y si todavía estamos construyéndonos; ¿Cuáles son los límites que marcan la plasticidad, la inamovilidad de nuestra propia existencia? ¿Dónde está el límite de nuestra existencia en cuanto sexo, en cuanto clase, en cuanto género humano?

Si planteo esto aquí es porque creo que todos somos conscientes de que la infancia es el momento cronológico en que cuajan estas limitaciones y se condensan estas posibilidades. Si al nacer, nuestra plasticidad es casi infinita, a los tres años, a los diez, esa plasticidad en gran parte ha desaparecido. Ya nos hemos convertido en la promesa de lo que vamos a ser: nos hemos convertido en una realidad que es, hasta cierto punto, irremediable. Ya no podemos volver atrás ni recuperar algunas de las posibilidades de ser con las que habíamos nacido.

## 3. LA INFANCIA DESIGUAL

Para George Herbert Mead, "el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino solo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece". "*La persona, en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social*".<sup>5</sup> Eso significa que la persona aparece a lo largo de un proceso genético, haciéndose mediante la interacción con el grupo social que le proporciona su unidad como persona.

Existen dos etapas en este proceso de desarrollo de la persona. En la primera, la persona está constituida simplemente por la organización de las actitudes particulares de los demás individuos hacia sí y entre ellos, pero en la segunda etapa se produce la aparición de lo que Mead llama "el otro generalizado", que es la organización de las actitudes no ya de los individuos particulares sino del grupo como un todo, que el individuo incorpora a su propia experiencia en su proceso de referencia positivos, a los que trata de asimilarse, y grupos de referencia negativos a los que trata de no parecerse. Sin embargo, puede adoptar en ocasiones *grupos de referencia falsos*, que afectarán a su identidad personal, bien por su desconocimiento de la constitución real del grupo o de *sus posibilidades de acceso a él*.

A lo largo del proceso de socialización, el individuo incorpora el lenguaje, los papeles y las actitudes de su grupo a su propia conducta: no es que todas las personas y las personalidades sean iguales, pero sí que todos los miembros de una comunidad tienen una estructura común, y que "no puede establecerse un límite

<sup>5</sup> Mead, George Herbert, "Espíritu, Persona y Sociedad". Paidós, Buenos Aires, pág. 170 y 172.

neto y fijo entre nuestra propia persona y las de los otros, puesto que nuestra propia persona existe y participa como tal, en nuestra experiencia, sólo en la medida que las personas de los otros existen y participan también como tales en nuestra experiencia".<sup>6</sup>

La infancia es la época en que se produce ese complejísimo proceso de relaciones en que tejemos y destejemos las proyecciones nuestras sobre los demás y las proyecciones de los demás sobre nosotros. Es entonces cuando cuajan las ideas de los demás sobre nosotros mismos y nuestras ideas sobre los demás, cuando adquirimos nuestros bagajes cognoscitivos, instrumentales y normativos.

Pero porque lo que me preocupa es la discriminación de clase y de sexo, quiero señalar los procesos que en la infancia abocan a estas dos formas de discriminación. Para que alguien adquiera una conciencia de sí mismo, tiene que adquirirla a través de su relación con los otros: y todos bebemos las imágenes que los demás tienen de nosotros cuando somos niños. Si las imágenes de los demás están cargadas de desprecio, de admiración o de odio cuando somos niños, nos emparejamos de ese desprecio, de esa estima o de ese odio.

Si aceptamos grupos de referencia a los que queremos parecernos, y nos equivocamos en nuestras posibilidades de llegar a parecernos a esos grupos, habremos adquirido una personalidad falsa, estaremos disociados para el resto de nuestra vida. Pero si aceptamos como grupo de referencia un grupo que fue válido en el pasado, pero que va a dejar de serlo para nuestra propia generación, para nuestra propia opción vital, también nos habremos equivocado. Y si contamos con un sistema de enseñanza que nos enseña modelos antiguos, acabados, imposibles, ese sistema es falso; está deshaciendo nuestras posibilidades de hacer una opción vital de acuerdo con nuestros deseos y de acuerdo con lo que la estructura social del momento en que vivimos nos permite.

Por supuesto, no todas las personas son iguales y hay diferencias individuales importantes: pero cada grupo genera una base común, una estructura común cognoscitiva, afectiva, axiológica, que es común a todos los miembros del grupo. Ahora bien, ante este auditorio en el que abundan los futuros educadores, psicólogos, sociólogos, querría plantear esta pregunta: En el caso de la sociedad española ¿podemos hablar de una estructura, de una personalidad común? ¿podemos hablar de un proceso de socialización común, o por el contrario se trata de múltiples procesos de socialización que van a producir múltiples tipos de personalidades básicas y en el que como rasgos dominantes de diferenciación actúan la clase social y el sexo? ¿cuándo comienza un hijo de la clase trabajadora o de la clase alta a convertirse en un obrero o en un futuro aristócrata? ¿Cuándo comienza una niña a convertirse en la versión socializada de una aprendiz de mujer? ¿Hasta qué edad tenemos plasticidad suficiente como para adquirir una identidad social? ¿Cuáles son los instrumentos que permiten que la sociedad se reproduzca y cuáles los que permiten cambiarla?

<sup>6</sup> Mead, op. cit. pág. 192.

#### 4. LAS ETAPAS DEL PROCESO DE SOCIALIZACION

Desde la perspectiva psicoanalítica suelen distinguirse cuatro etapas básicas en el proceso de socialización: en la primera etapa o etapa oral, no hay diferenciación de papeles entre el niño y la persona, habitualmente la madre, que le alimenta y cuida. En la segunda etapa, o etapa anal, que dura aproximadamente desde el primer al tercer año de vida, el niño aprende a controlar su limpieza, y comienza a distinguir entre los papeles de la madre y los de los restantes miembros de la familia y la familia como conjunto. A partir de los tres o cuatro años y hasta la adolescencia, dura la tercera fase o etapa edípica, en la que el niño aprende su identidad sexual, identificándose con el padre de sexo contrario. Finalmente en la cuarta etapa, o etapa adolescente, el individuo se emancipa del control de los padres y adquiere autonomía, iniciándose a la actividad sexual.

La importancia relativa de cada una de estas fases en el proceso de formación de la persona no es vista unánimemente por todas las corrientes teóricas. Por ejemplo, Kardiner sostenía en los años cuarenta que los primeros años de crianza tienen tal importancia que puede considerarlos como la única institución social realmente primaria, siendo las demás instituciones sociales derivadas suyas.<sup>7</sup> En la Sociología y Psicología social de orientación marxista el énfasis se pone precisamente en la experiencia de la alienación en el trabajo asalariado como forma de socialización adulta, y en campos específicos de la sociología, sin negarse la importancia de la socialización temprana o infantil, lo que cae bajo su ámbito de estudio es la socialización o re-socialización para actividades o grupos específicos: por ejemplo, la socialización de los grupos profesionales, en el ejército, en la vida política o la socialización de los emigrantes. Esta falta de atención del marxismo al proceso de socialización infantil y adolescente ha sido criticado, por ejemplo, por Margaret Mead. Siguiendo una trayectoria biográfica, no parece que las etapas de la socialización puedan detenerse, como hace Johnson siguiendo una interpretación freudiana, en la adolescencia.<sup>8</sup> En la sociedad Occidental y más específicamente en la española, no es posible olvidar el proceso de socialización del varón adulto para la vida laboral, ni la de la mujer adulta para la vida doméstica, ni la socialización para la vida familiar y, especialmente en el caso de los varones, para el retiro tras la edad de jubilación. Precisamente debido a la constante presión demográfica de la población de edad madura asistimos hoy al auge de los estudios sobre "socialización para la tercera edad" y a la invención social (Berger y Luckman dirían la "construcción social") de nuevas formas de vida para quienes sobrepasan la edad de la producción activa.

Personalmente, creo que el proceso de socialización no acaba nunca pero tiene etapas en las que hace crisis, etapas con una mayor capacidad de impactación y momentos en los que la vuelta atrás, aunque sólo sea una vuelta atrás en un aspecto

<sup>7</sup> Vid Danziger, Kurt, "Socialization". Penguin, London 1971, pág. 15.

<sup>8</sup> Johnson, "Sociología". Paidós, Buenos Aires, 1965.

específico, ya no es posible. Sin embargo, lo que quiero destacar es que la mayor parte de nuestro sistema de socialización está basado en función de intereses y no en función de investigaciones que demuestren cual es el alcance de sus agentes, de sus contenidos, y la plasticidad de esos grupos a los que se está aplicando. Apenas sabemos nada sobre nuestros propios mecanismos de transmisión de ideas, de transmisión de sentimientos o de transmisión de normas.

## 5. EL CONTENIDO DE LA SOCIALIZACION

A través del proceso de socialización, el individuo tiene que *adoptar las formas de pensar, sentir y actuar del grupo*.

Bajo la rúbrica general de "formas de pensar" se engloba el aprendizaje del lenguaje, el "estilo de conocimiento", los símbolos, el conocimiento general y el conocimiento instrumental específico apropiado a los miembros de cada grupo y subgrupo.

Las diferencias interculturales en la forma de pensar comienzan desde procesos tan básicos como la percepción, que es condicionada en su desarrollo por el medio cultural en que vive el individuo: los estudios de Rivers, Jahoda, Allport, Bruner y otros vienen demostrando desde principios de siglo que el modo de percibir los sonidos, volúmenes, los colores, las formas, los olores y las representaciones espaciales son característicos de cada cultura, y los test de percepción contruidos sobre el baremo de las respuestas en una cultura específica resultan tan afectados por el cambio cuando se aplican a personas de culturas distintas como pudo comprobarse que lo eran los test de medición del coeficiente de inteligencia basados en pruebas verbales. La percepción, igual que la inteligencia, no es un resultado fijo sino un proceso en el que intervienen y han intervenido previamente complejos procesos cognitivos.

El lenguaje es otro de los contenidos que el individuo asimila mediante el proceso de socialización. ¿Qué significa, social e intelectualmente, hablar una lengua en lugar de otra? ¿tiene alguna consecuencia para el estilo cognitivo que se escriba una lengua, además de hablarla?

La utilización de un lenguaje implica diferencias cognitivas, como ha demostrado Whorf; estas diferencias se refieren por una parte a la *riqueza del léxico* disponible para una actividad determinada. Por otra se refiere al *número de niveles de generalidad* que el lenguaje es capaz de ofrecer. Por fin, *las propiedades sintácticas del lenguaje* disponen una estructura específica de relaciones entre el pensamiento y la realidad social.

Sapir, y más recientemente MacNeill, llamaron la atención sobre la capacidad limitativa de su propio lenguaje, la incapacidad de expresar con sus palabras algunas de sus ideas o deseos: Aspectos de su vida social para los que carecen de un léxico, un nivel de generalidad en el lenguaje o una sintaxis adecuada. El idioma castellano, por ejemplo, muestra un sentido coercitivo muy visible en la forma obligada de construcción de los plurales y los impersonales, que han de expresarse de modo que habitualmente ocultan, esto es, niegan o no reflejan, la presencia de elementos de

signo femenino. Las dificultades para la innovación en el orden sintáctico parece aún más insalvable que las derivadas del léxico y del uso del mismo y tiene por tanto importantes connotaciones epistemológicas.

Los estudios de Vygossky han demostrado que el dominio del lenguaje escrito implica simultáneamente la capacidad de expresarse fuera de los contextos de referencia inmediatos, y fuerza al uso de niveles más altos de abstracción que el lenguaje oral, por lo que incide no sólo en el contenido del conocimiento sino en el estilo del mismo. Claro está que la influencia del lenguaje escrito sobre el estilo de conocimiento no deriva sólo de la capacidad de escribir sino de la *frecuencia* con que la escritura se practica.

Además del lenguaje escrito y hablado existe un lenguaje gestual igualmente importante en los procesos de socialización diferencial: es el lenguaje específico de los subgrupos, y marca sus diferencias por medios del vocabulario, el tono, los ritmos, la velocidad y las formas de composición, así como todas las formas del gesto: desde el cuerpo a las manos o las expresiones del rostro.

A las multiplicidades de lenguaje común se unen, en los estados multilingües, las superposiciones de distintos lenguajes en relaciones de coexistencia o conflicto.

El proceso de socialización implica la adquisición por parte del individuo, del acervo de conocimiento que son característicos de su grupo. Pero este tema nos lleva a plantearnos inmediatamente el de dos temas relacionados: el primero, sobre los *agentes* de socialización cognoscitiva, preferentemente el sistema educativo. El segundo, sobre la existencia real o simplemente analítica de un conocimiento que sea patrimonio común de una sociedad o grupo.

¿Es que en una sociedad como la española cabría hablar de una socialización cognoscitiva común a los niños que viven en las aldeas de las montañas gallegas o leonesas o de los cinturones industriales de Barcelona? ¿A los hijos del proletariado urbano, de los campesinos emigrantes, de la clase media acomodada o de las familias de la élite? ¿A los hijos varones y a las niñas?

Es este un terreno abierto a la investigación, puesto que la respuesta no puede anticiparse a priori sino apoyándola en investigaciones que aún no han sido hechas. Sin embargo, apoyándose en el material comparativo disponible, creo que cabe esperar diferencias muy importantes, derivadas en buena parte de la diversidad de centros escolares y de la diversidad de los procesos de socialización cognoscitiva que sufrieron hace veinte o treinta años las generaciones que ahora asumen el papel de socializadores de sus propios hijos.

Los trabajos de Basil Bernstein en esta materia resultan extraordinariamente interesantes y probablemente en España se repetiría la experiencia que él toma de Howkins y que relata en "Class, Codes and Control".<sup>9</sup> Yo he tenido ocasión de constatar repetidas veces, aunque con ocasión de la narración de películas y no por niños sino por personas adultas, una experiencia parecida y fue a partir de la obra de Bernstein cuando comprendí mejor su significado.

Cuando a niños de cinco años, unos procedentes de familias obreras y otros de

<sup>9</sup> Bernstein, Basil. "Class Codes and Control", Routledge and Kegan Paul, London, 1971, pág. 178.

clase media, se les entregan dibujos que relatan una historia y se les pide que cuenten esta historia, la narración del niño de clase media es más libre del contexto en que se origina y un interlocutor puede reconstruir la historia sin ver los dibujos, mientras que la del niño de familia obrera está muy ceñida al contexto inmediato: los significados se mantienen implícitos. Los dos niños conocen las reglas del lenguaje, y disponen de vocabulario suficiente y han comprendido igualmente bien la historia. En lo que varían es en el modo de emplear el lenguaje fuera del contexto específico; mientras el primero genera significados universalistas en el sentido de que están libres de contexto y pueden ser entendidos por todo el mundo, el segundo genera significados particularistas, en el sentido de que los significados están estrechamente unidos al contexto y sólo se pueden entender plenamente si se tiene acceso al contexto que originó la narración.

Podríamos pensar que si a los cinco años ya han aparecido en los niños diferencias de clase en cuanto a la socialización cognoscitiva, ¿qué no será diez años más tarde cuando se superponga la influencia del diferente medio familiar, escolar, y rural o urbano?

Si queremos evitar la discriminación de clase en la infancia, ¿cómo podremos equilibrar la balanza, restituir las oportunidades perdidas a los hijos de las familias que no pueden transmitir las porque no las poseen? ¿Qué hacer respecto a las minorías étnicas, respecto a los habitantes de las zonas rurales cuya cultura, o al menos cuyo sistema educativo, está dominado por los de las zonas urbanas? ¿Qué hacer ante los emigrantes?

Finalmente, forma parte de la socialización cognoscitiva el aprendizaje de los conocimientos de tipo instrumental. Si secularmente los conocimientos directamente instrumentales, esto es, dirigidos a la producción inmediata de bienes o servicios, se han aprendido de modo consuetudinario y los principales agentes socializadores han sido los padres del mismo sexo, en las sociedades industrializadas esta socialización se desplaza cada vez más a agencias formalizadas de socialización, ajenas al ámbito familiar. De ahí el gran auge de los programas y servicios de formación profesional.

Los estudios sobre socialización profesional se refieren a algo más amplio que el contenido cognoscitivo del aprendizaje, incluyendo también el estudio de los modos de selección, acceso, trabajo y ascenso en el medio de trabajo. De ello se han ocupado Borow, Goode, Caplow, Inkeless, Form y Miller, Rossi, Schreider, Brim, Duncan, Elhoti, Krause y otros. En España no hay estudios monográficos sobre socialización profesional, pero comienza a haber un volumen disponible interesante de monografías sobre distintos grupos profesionales o actividades económicas, cerca de la veintena, que contienen materiales útiles a este fin: por ejemplo, algunos estudios sobre los militares, sobre la carrera judicial, sobre el empleo juvenil, sobre los funcionarios, sobre los ingenieros, sobre los arquitectos, sobre los asistentes sociales, etc.

Desde el punto de vista teórico, y no simplemente descriptivo, el estudio de la socialización profesional tiene que plantearse dos interrogantes: el primero se refiere a la plasticidad del sujeto para someterse a nuevos procesos de socialización en su vida adulta y el segundo, al peso relativo que debe reconocerse al trabajo o la ocupación entre las demás actividades configuradas de la personalidad individual y

social del sujeto. Especialmente para quienes se sienten interesados por la problemática del trabajo alienado, es de importancia la clarificación a nivel teórico, de las relaciones entre psicología individual, psicología de grupo y aparición de una conciencia colectiva.

Hasta ahora me he venido refiriendo a la socialización cognoscitiva. Por lo que se refiere a las formas de "sentir" que el grupo tiene que inculcar al sujeto, esto implica el aprendizaje de unos valores, de unos *códigos axiológicos, que permiten clasificar el mundo y las acciones de los hombres con arreglo a su deseabilidad, a su estimación o rechazo*. La participación en un código axiológico común es requisito previo a la conducta ajustada a normas puesto que cualquier grupo que necesite recurrir sistemática y continuamente a la coacción de sus propios miembros está arriesgando su supervivencia. A la inversa, cualquier intento de cambio social tendrá que apoyarse previamente en la implantación o desarrollo de los valores que son coherentes con este nuevo modo de organización social.

*Los valores morales, de cuyo carácter "social" se ocupó Piaget en su estudio clásico ("La aparición del juicio moral en el niño", 1932), que ha sido después ampliamente replicado y desarrollado (por ejemplo, más recientemente, por Kohlberg o por María Ossowska),<sup>10</sup> son un componente importante del código axiológico de un grupo, pero no son los únicos que debe aprender el individuo. Kluckhohn y Strodtbeck han establecido alguna de las opciones de valores de carácter más general con las que tienen que enfrentarse todas las sociedades: estas se refieren a las relaciones del hombre con la naturaleza (qué es mejor, someterse a la naturaleza, vivir en armonía con ella o controlarla), en relación con el tiempo (qué vinculación es más importante: ¿la que nos ata al pasado, al presente o al futuro?), y en relación con otras personas ¿qué es mejor? ¿Fomentar las relaciones con los antecesores y descendientes, con los iguales, o potenciar el individualismo?*

De modo parecido, Parsons ha señalado la necesidad de una socialización en las opciones valorativas de cada sociedad que entraña la elección entre afectividad y neutralidad, entre universalidad y particularismo, entre el "ser" y el "hacerse", la globalidad y la especificidad y entre la orientación egocéntrica y la colectiva.

No ha sido suficiente desarrollado por la teoría ni la investigación sociológica el problema de la coexistencia, dentro de una misma sociedad, de valores de signo opuesto, ni el de los procesos mediante los cuales se establece una relación jerárquica entre ellos o se socializa a parte de la población para adoptar preferentemente uno u otro. *El problema de la socialización para valores preteridos o incompatibles con el desempeño de roles específicos es especialmente visible en épocas de rápido cambio social o de cambio en las condiciones de vida social (por ejemplo, mediante la emigración) de grupos específicos de la población. Hasta el momento las descripciones más penetrantes de estos procesos de socialización contradictorios se deben, en España, a la pluma de escritores generalmente novelistas, que se han ocupado de ello careciendo del bagaje teórico adecuado.*

<sup>10</sup> Danziger, Kurt. "Socialization" Penguin, England, 1971, pág. 964 y s.s.



Por fin, por lo que se refiere a la socialización en las formas de actuar características del grupo, el individuo tiene que aprender tanto a desempeñar papeles sociales como a obedecer a normas. Para ello dispondrá de varios recursos: de un lado, la imitación, para lo cual necesita disponer en su experiencia de *modelos* factibles, reales o específicamente diseñados (esto es, artificiosos) para entrenamiento. Por un proceso de prueba y error, recibirá sucesivamente castigos y recompensas, según que interprete adecuadamente las normas o no; pero, por un proceso psicosociológico llamado "*internalización*", el individuo puede anticipar situaciones que todavía no han ocurrido y ensayar mentalmente las respuestas o actitudes correctas.

En este proceso de socialización, el individuo recorre numerosos ritos de paso, esto es, situaciones sociales específicas para desempeñar relaciones dominantes y a otros para aceptar el papel de dominados. Se trata, fundamentalmente, de preguntarse por los mecanismos de socialización, por el contenido cognoscitivo, valorativo y normativo, por los agentes y por las etapas y ritos de paso de la *socialización diferencial de clase*, por los procesos que conducen a la internalización de las posiciones de inferioridad y a la pérdida de la autoestima personal o colectiva.

## 6. LA SOCIALIZACION DIFERENCIAL DE SEXO

Respecto a la socialización de sexo, el proceso también empieza muy pronto, prácticamente desde el momento en que el niño acaba de nacer. Ya desde entonces el proceso de socialización se dirige a que cada niño se ajuste a lo que en nuestra cultura consideramos que es adecuado a cada sexo, y en nuestra cultura está claramente delimitado lo que corresponde a los varones y lo que corresponde a las mujeres.

Sin embargo, creo que en la sociedad española ha tenido lugar un cambio importante en los últimos diez años: es el desafío colectivo que muchas mujeres han hecho a los papeles que secularmente se les habían señalado. Pero ¿qué sucede en los procesos de socialización, en la infancia? ¿Cómo conciliar, en palabras de Durkheim, un tránsito tan flexible que permita para nuestros hijos el máximo de libertad y suficientemente pragmático y realista como para evitarles que se conviertan en seres marginales?

La capacidad de innovación respecto a la generación próxima es limitada. Si les hacemos mucho más libres, mucho más desocializados de su contexto de lo que ese contexto permite, tendrán dificultades para ajustarse al grupo social en el que van a vivir y solamente podrán resolver sus problemas personales refugiándose en grupos pequeños que sean tan marginales como ellos? ¿cómo conseguir la mejor conciliación posible entre la libertad y el conflicto social? Para las mujeres ¿cómo saltar del lenguaje afectivo, lleno de imágenes, intuitivo, forzosamente no pedante, al que nos obliga nuestra cultura? La cultura clásica española, igual que la francesa, en la que todos hemos bebido, se encarga de hacer una burla hiriente, de alzar hasta el ridículo y la risa a las mujeres que hablan con un lenguaje formalizado, abstracto, que parece descolgarse de ellas. Son las "sabias", las "latiniparlas", las "ridículas", las

"eruditas". Pocas cosas tolera tan mal nuestra cultura como el discurso abstracto de una mujer; y sin embargo, es una exigencia de nuestra época que las mujeres dominen y sean en la cultura, en la técnica, que se conviertan en expertas y que sean, en vocablo clásico, "cultas y latiniparlas".

Hace ocho años llevé a cabo en España un estudio exploratorio, replicando otro hecho por Rocheblave en Francia, Inglaterra y Alemania. Consistía en la presentación a estudiantes universitarios de listas de adjetivos para que los valorasen como referidos a cualidades positivas o negativas y para que señalasen si habitualmente se asociaban con las mujeres o con los varones. Apareció exactamente lo mismo que había aparecido en el estudio comparativo de Rocheblave: los adjetivos valorados positivamente eran considerados con más frecuencia aplicables a los varones y los negativos a las mujeres. No todos, por supuesto, pero en conjunto la asociación de lo masculino y lo positivo está patente. ¿Cómo saltar por encima de ese autocastigo, de ese autoodio, de esa justificación moral que todos los grupos dominados han tenido que aprender para garantizar su permanencia en una situación de subordinación?

En estos momentos, ¿qué está haciendo la educación en nuestras escuelas y en nuestra Universidad sino, en buena parte, reproducir esta situación antigua? Y ¿qué podemos hacer, quienes creemos que no debe seguir siendo así, para romper esta situación? ¿qué podemos hacer para generar nuevos tipos de socialización que den a cada cual el máximo de sus posibilidades y constriñan al mínimo su libertad, su plasticidad, su apertura?

¿Qué contestar a quienes nos dicen que ya estamos hechos, que nuestra biología o nuestro destino explican plenamente nuestro presente? ¿Cómo llevar esta preocupación a la vida cotidiana, a nuestra vida de cada día como posibles educadores o al menos como contribuyentes al proceso de formación y expansión de ideologías? ¿Cómo impedir esta reproducción de los antiguos sistemas de socialización para la desigualdad y la opresión?

## EPILOGO

Evidentemente, estoy planteando más dudas que respuestas, pero eso es parte de mi oficio y creo que mi trabajo como intelectual debe dirigirse más a promover la reflexión que a conquistar a los demás para mis propias soluciones. Quienes nos dedicamos a la enseñanza y a la investigación, los que nos movemos en este mundo del contacto a través de las ideas tenemos que asumir la duda sistemática sobre el sentido de nuestra propia tarea y asumir la necesidad de conflicto y de resistencia.

Para ello necesitamos la ayuda de otros intelectuales que habitualmente no tienen cabida en las Universidades pero que, al menos desde mi perspectiva, tienen la ventaja de un mayor y más fácil acceso a la duda: son los humoristas, los poetas, los novelistas. La finura de Laforet al narrar la desilusión de una muchacha en Barcelona, los dibujos irónicos de Nuria Pompeya, los aventis de "Si te dicen que cai" o el tiempo lento de "Entre visillos" enseñan tanto sobre socialización diferencial en España como lo que haya podido escribir el mejor de los profesionales académicos.

Y esa penetración se debe a que no pretende dar soluciones pero consiguen contagiarnos algo de su fantástica capacidad para la observación y para la duda.

Con esta incitación a la innovación y a la autocrítica puedo dar por terminada mi charla. Empecemos el coloquio.