

LAS AMBIVALENCIAS PEDAGOGICAS EN EL CONTEXTO DE LA ACCION Y PROCESO EDUCATIVO

*por SALVADOR PEIRÓ Y GREGORI
Universidad de Granada*

En el contexto de la «Teoría de la Educación» surge la necesidad de mostrar el tipo de acción que es la conducta humana, analizándola en sus componentes. Creo que el tema se justifica en la medida que desde esta noción se clarifican los nexos existentes entre la reflexión sobre la teoría de la comunicación pedagógica y la intervención operacional que incardina algunas aplicaciones de los estudios sobre la configuración de la personalidad.

El acto voluntario [1] implica una respuesta planificada con cierta intencionalidad, resultante de una decisión consciente. Proceso que incardina los referidos componentes personales. Por esta misma sistematización, hay que identificarlo con la noción de acto humano, el cual viene a ser definido como consciente y libre.

En la medida que cualquier planteamiento relativo al hombre deseé salvar la dignidad humana, ha de considerar los anteriores supuestos. Ello es así porque la dignidad se refiere al conjunto de valores que la definen y que el hombre la concreta desde su libertad [2]. Y, continuando con el profesor Ibáñez-Martín, libertad y espontaneidad no equivalen al mismo modo de ser. La primera categoría procede por deliberación, es decir: conocimiento de causa y responsabilidad. Por ende, para que uno sea libre, ha de ser consciente de los propios actos. O sea, ha de entender articuladamente las reglas morales [3], en cuanto explican los fundamentos de la propia conducta, en la medida que estas normas canalizan los valores que uno asume conforme se va haciendo persona.

En este contexto, toma relieve el tipo de coordinación que se realice respecto a los componentes cognitivo, afectivo y hábitos del hombre. No se trata de reducir la conducta a procesos parciales que Piaget las llama operaciones y Guilford intelectual. Kohlberg [4], entre otros, con-

juga norma y razón para sistematizar el juicio moral. Es necesario integrarlo en un todo armonioso.

La cuestión, que surge a raíz de lo anterior, viene generada por el impacto de las nociones de voluntariedad, valores y operación en el marco de la estructura de la persona educanda. Para intentar explicar las implicaciones de estas partes, primero plantearé un encuadramiento de la dinámica sistémica de lo humano; luego, desde tal propuesta, se desembocará en la educación como proceso comunicativo y, a tenor de una constante, dar sentido a la relación educativa. Al final se deducen unas bases de intervención pedagógica que pueden clarificar un modo de hacer sistemático.

1. Hacia una sistemática del proceso educativo relativo a la autonomía personal

Se puede generalizar la afirmación que tilda a la institución educativa como situación cargada de valores como consecuencia de su esencial función. Así, si el educando se encuentra en un contexto, desde las estancias pedagógicas ha de recibir los conocimientos, habilidades y valores necesarios para sobrevivir en su dignidad, sin dejar de ser en esa sociedad cambiante.

No obstante, la toma en conciencia de estos componentes morales trasciende la mera imitación. El conocimiento es el procedimiento esencial que emplea el hombre para captar la noción de lo valioso [5]. Una vez conceptualizado un valor se hace consciente, a tenor de las estructuras mentales. Se distingue así la sistematización y categorización de los aprendizajes de la sola percepción mimética.

La cultura juega aquí un papel decisivo para transmitir las pautas axiológicas. Tomando el hecho de las generaciones, piénsese en la permanencia de ciertos valores que configuran la noción de dignidad humana (libertad, tolerancia, justicia, responsabilidad, veracidad, etc.) y el modo peculiar de asumirlos por la generación madura en contraste con el joven. Por mucho que se innove en la terminología, hablar de subcultura no supone rebajar en dignidad esta particular vivencia. Más bien, se comprende la concreta materialización de los mismos valores según las circunstancias dadas «hic et nunc».

Así pues, la cultura da forma a las personalidades pero distinguiendo entre «prácticas culturales» y «factores constitucionales del sujeto» [6], actuando también un tercer factor: los hábitos generados en la familia. En esta última, las costumbres maternas y ciertas particularidades afectivo-conductuales configura lo que Dufrenne [7] llama «personalidad básica» de las instituciones. En virtud de este proceso, la personalidad se va configurando con la cultura como instrumento, compaginando lo individual y a la vez lo social. Lo estrictamente biológico sólo manifestaría lo temperamental y vital, no una personalidad; es necesario que la conjugación interindividual —noción de sociedad— intervenga para

que la individualidad tome consistencia y que, con el advenimiento del «*ethos*» y el reconocimiento de la norma, emerja la personalidad.

La conjunción del conocimiento y el afecto configurando actitudes, y la combinación de éstas con la elaboración de «actitudes radicales» [8], posibilita la introyección de los valores. Así pues, lo axiológico relaciona al sujeto con el objeto cultural, del que es portador. En este sentido, la objetividad de los valores se mantiene al unísono que su carácter relacional.

La acción educativa —situada entre el conjunto de sucesos, acciones e instituciones personales— asume así por tanto una peculiaridad ética [9], es decir, que a través de las diversas «situaciones educativas» [10] se promueve una ética del pensar y del actuar [11]. Por ello, fruto de las diversas intervenciones más o poco formalizadas, se puede encontrar [12] que los objetivos de las acciones de cualquier persona, incluso cada acto aislado, no están indeterminados sucediendo al azar. Hay una consistencia en ellos. El marco que la proporciona es su orientación al valor, aspecto que revela en último término una filosofía de la vida o una concepción del hombre. El educando o el adulto desarrolla esta tabla de valores de diversas maneras: abstracto-cognitiva y afectiva y/o habitual [13]. Ciertamente, no se puede suprimir de la categorización mental de objetivos y medios que son evaluados según criterios de aceptabilidad conforme al modelo premeditado. El «acto educativo» [14] se contempla, así pues, en una secuencia de acciones sistematizadas —referencia a la intencionalidad— con pretensión de conseguir los fines de la educación, constructo que sintetiza el modelo de hombre.

La noción de conciencia es relevante de cara a verificar la congruencia de las acciones. Este concepto significa como la fuerza actuante en la adquisición de la moral [15], puesto que no sólo «depositaría» las nociones sobre el modelo humano respecto al cual educar o conducirse, sino que se encargaría de procesar la información con el fin de contrastar la equiparación de los valores manifestados por cada educando y el modelo referencial consciente. De aquí que la intencionalidad se conecte con la manifestación de conciencia [16], aunque no en sentido pasivo sino en su acepción de planificación e iniciativa.

Profundizando en los procesos personales, entiendo que la dinámica del actuar consciente sucede según una sistemática cibernetica. En este sentido, el hombre se caracteriza por una serie de rasgos [17] que, amén de enumerar, voy a explicar de modo sucinto, a la vez que contextualizándolos con la sistemática precedente.

Un primer aspecto es la importación de energía, no sólo materia. Es decir, que con los aprendizajes sobre la cultura instrumental, hay afectos y criterios sustentadores, éstos serán pues axiológicos, según deduzco por lo antedicho. A la vez, con los anteriores «inputs», suceden una serie de acciones intermedias que los realiza en el contexto del sistema socio-cultural. Aspecto que bien puede comprender los hábitos previamente elaborados o las mismas consistencias generadas por la acción de las actitudes previas a estos nuevos insumos. Como consecuencia de la con-

jugación de los dos elementos anteriores, se producen las mismas o diversas acciones que resultan de haber introyectado las entradas por el sujeto: aditamiento de nuevos datos para el reforzamiento o flexibilidad de las actitudes, nuevos procesos para buscar información, etc. Todo ello produce «respuestas» desde el sujeto en ese contexto en donde se halla inserto, lo cual nutre de nueva información a la persona. Hay que señalar que este comportamiento circular se debe a la tendencia inherente que el individuo posee, en virtud de la cual tiende a inhalar —«neguentropía»— los referidos ínsumos, lo cual se favorece por la existencia de los procesos de «información», con la codificación-descodificación incluidas. En esta misma secuencia, el continuo intercambio se debe al incesante equilibrio entre «homeostasis dinámica»— y proceso de retroacción, en virtud del cual, no sólo se compensan las variaciones del entorno, sino que se generan conductas independientes del mismo. Este dinamismo está referido a las metas, eje que da criterios de operatividad. En razón de ello, diversas actividades suelen referirse al mismo fin, o con una de éstas se pretende lograr pluralidad de metas —«equifinalidad»—. No obstante, la referencia a un objetivo no asegura la congruencia de los sucesivos actos humanos, pues pudiera suceder la «amplificación» [18], por lo que con la variación de tales puntos referenciales se ocasiona, incluso, la mutación de tal sujeto.

Todo este proceso debe contemplarse con la especialización de funciones, ya que no hay un uniformismo en las esferas componentes de la persona [19] en conocimiento (memoria, comprensión, etc.), afecto (sentimientos, actitudes, intereses...) y hábitos-psicomotor.

Conjugando todos los componentes en el contexto del anterior esquema cibernetico, asumo con Laeng [20] la constatación de los tres procesos generales siguientes. Estos van a definir los modos de intervención formalizada de educación. En primer lugar, la *asimilación* de datos provenientes del exterior, transcritos e interpretados en el propio código a partir de procesos sensoperceptivos, desde donde se fijan, seleccionan y almacenan para ser utilizados según conveniencia del interesado, poniéndose a disposición mediante la memoria.

Un segundo proceso, también de orden superior desde la perspectiva psíquica, comprende un conjunto de operaciones coordinadas por la voluntad. Se trata de la representación de hipotéticas acciones, bien de modo imaginativo o constructivo, pero que no obstante suponen la convergencia de lo afectivo y lo intelectual.

Fruto de las secuencias anteriores surge la expresión o práctica, en donde la conducta premeditada se conjuga con los hábitos del sujeto y, con la combinatoria resultante, el individuo se manifiesta tal cual es en relación con el exterior.

Todos estos tres pasos no son estancos. Se trata de una funcionalidad totalmente indivisible y que, por la conjugación con los contenidos anteriores a las nuevas informaciones, indican cierto grado de autonomía en el sujeto. Todos estos conocimientos, estados afectivos o «savoir-faire» no tienen la misma existencia en los procesos psíquicos, en lo

interior del sistema individual, que en su suceder externo. Como indica Dufrenne [21], al ser captados, en la primera fase referida, corren el riesgo de ser alterados o mutilados, ocasionando una interpretación disconforme con la realidad. Este aspecto puede deformar al sujeto —recuerda las consecuencias y el proceso debido a la «amplificación» derivada de la retroalimentación positiva—. En este caso, una medida pedagógica se dirige a cuidar y cultivar los procesos de atención y objetividad en las acciones intelectuales.

En relación a ello, hay que recordar el papel de «operador» [22] que realiza el sujeto. Esta noción, aunque es una simplificación y una representación cómoda del significado del ser humano en el proceso comunicativo, nos ayuda a caracterizar al educando en cuanto a una serie de rasgos vinculados a las aptitudes del profesor, padre... «educador» y la recepción de los mensajes informativos [23]. En este caso, en virtud del tipo de insumo, hay que contar con unos determinados procesos que exigen cierto grado de complejidad, estructuración, predisposición por su parte, etc. En cada etapa de la educación es indudable que existe un mundo del «educando», en el sentido de que éste no lo percibe como el «educador» lo entiende. Este «contenido» de la educación, desde el sujeto receptor, tiene tendencia a ser experimentado como un algo suyo —en el pequeño de preescolar, como algo mágico, por ejemplo; en el adolescente, como un ideal—. Todo esto depende de dos componentes: el contexto cultural y ambiental, por un lado, y, de otra parte, el grado de madurez afectivo-intelectiva que el «operador humano» posee.

La caracterización del actuar como operador invita a considerar este constructo como vinculante explicativo de la noción de autonomía personal. A raíz de los fenómenos considerados, nos será muy fácil referirlos ambos al nivel de conciencia, pues un *acto de conciencia* se remite a la dimensión axiológica, ya que para Krathwohl, Bloom y Masia [24] concienciación presupone un grado de integración de valores, generándose sistema de éstos en el educando.

Precisamente la capacidad de simbolización interna, que supone unos procesos de codificación y descodificación [25], al representar simplificada y abstractamente los objetos o fenómenos reales —en cuanto vehículos de los valores objetivos— movimientos desde el mundo exterior al referido operador, genera un proceso de clarificación a partir del actuar en el interior del pensamiento, en cuanto «proceso en un sistema cerrado» [26] momentáneo. Bien refiriéndose a conceptos sobre lo ético, o lo sano, sea referido a la santidad, belleza, etc., el emisor-educador ha de contar con ese modo de operar por el receptor para elaborar un bagaje de símbolos con los que informar al receptor-educando. Este, si capta el mensaje, recodifica la información, recreando un nuevo discurso o sistema, aunque manteniendo el núcleo valoral del mismo. En este extremo, entiendo con Sanvisens [27] que el mero bagaje conceptual sobre cultura no basta para tener entera conciencia y proponer autonomía del sistema humano como reflejo de personificación. Es necesaria la información cultural referida a la religión o a la ética, pues.

2. *Concreción de la función operacional de la valoración educativa desde la perspectiva de la comunicación pedagógica*

Sin entrar en la sistematización de la cibernetica de la comunicación, como nos muestran Colom (1979 y 1982), Saramona (1977, 1983 y 1984), Moles (1975), etc., entiendo que hay que considerar los procesos configurantes de esta relación educativa, a tenor de las precedentes consideraciones, y sus consecuencias para la formalización de los procesos pedagógicos.

La comunicación es consustancial con la realidad personal. Consecuentemente, es absolutamente condición sin la cual no sucede ni un ápice de educación. Bien se refiera genéricamente a la influencia generacional, sea a la concreta acción del educador sobre el educando, se supone la comunicación de bienes desde la persona más educada hacia el «sujeto-en-formación». Todos los aspectos de sus conductas son comunicativos, educadores.

En este proceso transitivo se usan procesos que posibilitan el intercambio de significados entre sujetos por medio de una serie de convenciones sistematizadas, utilizándose unos códigos y mediatizando unos recursos semióticos que trasladan la información desde el educador al educando, y viceversa.

Para Román de la Calle (1984) la comunicación sucede a tres niveles: sintáctico, al establecerse una relación entre las estructuras sígneas; semántico, que, con los conceptos y términos, se establece una relación entre los signos y sus significados, y la concreción pragmática, la cotidiana relación en las mismas situaciones pedagógicas, que adecua los signos a tenor de sus usuarios. A este nivel factual, no sólo se encuentran las relaciones analógicas entre lo que se dice y lo que es, también se acompaña de todo un conjunto de procesos informales —para Heinemann [28]: «modalidades digitales»— que poseen una sintaxis lógica compleja y polifacética, pero una semántica insuficiente. Surge, por tanto, un complemento entre los contenidos lógico-semánticos y la concreta relación. Esta copresencia de los tres niveles sugiere que por muy depurado que se ofrezcan los dos aspectos teórico-formales, siempre habrá un «modus operandi» derivado del tipo de relación.

En el plano pragmático, la relación da sentido al contenido que se transmite, condicionando la primera al segundo. La manera de interaccionar no es la misma si el par es profesor-alumno que si se tratara de alumno-alumno. La interacción en los procesos educativos puede ser complementaria, para el primer ejemplo, y simétrica, en el segundo. Todo ello depende de que se establezca una conexión basada en la diferencia o en la equiparidad entre el educando y el educador.

Llegado a este punto, he de hacer referencia a la noción de rol. Ciertamente, en una situación pedagógica se concretarán diversos modos interactivos según el grado de responsabilidad que asuma el protagonista en la asunción de ciertos valores.

El rol, definido por una serie de prescripciones de conducta, se en-

cuentra a medio camino entre los objetivos y los deseos del sujeto. En tanto que las comunicaciones suceden como configurando sistemas parciales —subsistemas— dentro de contextos más amplios, se entiende que los rasgos y conceptos utilizados para elaborar la noción de cada rol de cierta realidad educativa han de elaborarse a partir de nociones y criterios de valor comunes. De aquí que, en la interacción, se dependa de la mutua comprensión de los roles y de las expectativas de rol que entiendan los sujetos, puesto que la «comprensión» y la «expectativa» remiten al marco semántico y axiológico objetivo que ha generado la situación.

En este ámbito de análisis del proceso educativo, entiendo la información como un núcleo central que acompaña a la interacción para que suceda la actividad, relación con el medio, interiorización, asimilación, etcétera [29]. Tanto la asunción de cada rol en el acto pedagógico, cuanto la concreción del mismo hecho de la comunicación, conjugan un bagaje conceptual que soporta la propuesta de valores e instrumentaliza las puestas en práctica de los mismos. La información actúa, pues, aquí como lenguaje, al trasladar señales expresivas y con significado. Es ésta un conocimiento, ya que el saber contiene información; estructuración, al dar sentido a los contenidos que se reciben conforme a la previa noticia que se tiene de ello. Es configurante, porque sirve para clasificar en taxonomías las cogniciones; es un ordenador, pues permite el entronque dinámico de las formas y estructuras, generando jerarquías de conocimientos y conceptos sobre los hechos, la vida y el mundo, siendo medida de orden. En última instancia es una disponibilidad que, primero registra los insumos y, luego, dispone para la acción [30]. Por esta acumulación de caracteres, asevero con Sanvisens que la información comunicada, en su sentido auténtico y dinámico, representa un camino de liberación, frente al mero determinismo cósmico.

Sin embargo, el análisis de la dimensión pragmática nos indica que el mero registro de lo cognitivo y lógico de lo comunicado no refleja todo el bagaje informativo. Suceden otros aspectos que, a tenor de las caracterizaciones «configurante», «ordenadora» y «disponibilidad», deciden respecto a los fundamentos de la conducta. Me refiero al mensaje «no verbal» [31]. En este sentido, Moles, Zeltman y Roy [32] hablan de ritos, no sólo en cuanto modos de acompañar a la información, sino también refiriéndose a la frecuencia y reiteración de las informaciones relativas a la semántica y sintaxis. De este modo, se alcanza un nivel de mejoramiento humano que entronca con la adquisición de hábitos de conducta y con la función variable de la motivación, se alcanzan niveles de disponibilidad cognitiva, amén de espontaneidad en las acciones [33]. Se incluye por consiguiente, la posesión de un universo expresivo, semántico y transmisivo, una conciencia advertida —es decir, reconociéndose a sí misma—, la capacidad decisoria, que conduce a la auto-determinación y, en su nivel más alto, el ajustamiento a patrones socio-culturales.

El aprendizaje de estos contenidos tan variados y la puesta en acción conduce a que el rol actuado sea fruto de la estructuración que los valores proporcionan al educando. Es un proceso que sucede en la conciencia, como entrelazamiento del total de las vivencias o hechos psíquicos que puede poseer el hombre. En virtud de poseer conciencia, uno se responsabiliza de sus acciones y —siguiendo a A. Martínez [34]— proporciona unidad y coherencia a la suma de todos sus fenómenos psíquicos. De este modo, el sujeto es uno a pesar de sus múltiples actos, en virtud de que todos ellos están referidos a una conciencia que se reconoce a sí misma responsable y ordenadora de las informaciones y conductas.

Por la conciencia, el hombre reconoce su vida interior al ir acompañando a las vivencias presentes una percepción sobre las mismas, como si se tratara de objetos. Por consiguiente, al tener presentes los «in-puts» recibidos y conjugarlos con los antecedentes almacenados en forma de memoria, se construye una explicación teórica o sistema ordenado de precedentes para la acción —actitudes—. Estas elaboraciones, por matizar afectivamente la semántica inherente a ellos, son fuente de actos «míos», de mi jerarquía de valores.

Pero la educación como proceso transitivo supone la codificación de los valores que están ahí, objetivos.

De tal modo que ni se trata de interpretarlos a mi entender como persona en un momento dado, ni dejar que cada cual los aprecie según su peculiar óptica. Tanto en cada acto pedagógico, cuanto en la secuencia de las puestas en práctica de las enseñanzas, hay que entender el conocimiento de los actos de los sujetos en su acompañamiento moral. Desde esta postura inicial, el educando podrá jerarquizar esos valores objetivos que ha introyectado en su conciencia, estableciendo diversos grados de estima para cada cual.

La comunicación pedagógica presenta, por consiguiente, una doble virtualidad en la persona. En un sentido actúa de forma centrífuga, puesto que, con la influencia y cooperación de otros, se da una influencia a través del aprendizaje y la expresión informativa, ocasionando definitivamente funciones de valoración. También continuando con Heinemann [35], converge un metasistema —aspecto cetrípeto— que ha ocasionado la existencia de la institución pedagógica, y cuya concreción se palpa con la elaboración de los patrones, fieles a los valores objetivos de lo real. Entre ambas esferas, la realidad educativa, en donde cada acto y procesos pedagógicos son sistemas sociales porque se originan con la interacción entre sujetos, valores, puestas en acción, nociones, normas, etc., que dan estabilidad al sistema.

3. *El proceso educativo óptimo como integración de actos congruentes desde la cibernetica de lo humano*

La información que se transmite tiende a que el alumno la proyecte en su yo con el objeto de mejorarlo, dotarle de más criterios de actuación. Este resultado contribuye a la optimización, que se refiere a una constante elevación del nivel de formación congruente con el contexto cultural y axiológico en donde se encuentre el sistema educativo.

Surge de aquí la necesidad de seleccionar los mensajes según una representación simplificada y abstracta de los fenómenos y objetos reales del mundo exterior, bajo la forma de mensajes en donde se destaca la semántica como soporte o componente externo respecto a los demás ingredientes de la comunicación no verbal. De este modo, el padre, profesor, etc., crea un esquema conceptual y el alumno lo capta, con el fin de entenderlo, sirviendo este elenco cognitivo de hilo conductor de la secuencia de acciones pedagógicas. Ambos, padre-hijo o profesor-alumno, etc., educando-educador se hallan enlazados por el uso en común del mismo repertorio de elementos, signos o símbolos «normalizados» según determinadas reglas.

En este ámbito, la cultura pedagógica se convierte en una noción funcional para clarificar los tipos de intervención que cada situación tiende a transmitir para fomentar los valores en el educando. Las dimensiones «instructiva», «normativa» y «expresiva» [36], aunque presentes en cada situación, no presentan igual peso en las alternativas relaciones de educación. Así, por ejemplo, si los sistemas reglados se caracterizan por el predominio de lo instructivo —o instrumental—; las acciones propias de las instituciones naturales, como la familia, presentan unas ponderaciones mayores en lo normativo, y también se encuentran relevancias de acción expresiva en los grupos «no formales».

A la luz de la Pedagogía, entiendo que cada acto educativo no debe comprender el desarrollo en paralelo, de los tres ámbitos de la cultura pedagógica. Tampoco puede suceder una contraposición entre ellos. Ciertamente, ha de preverse la adecuación entre emisor y receptor en la referida trilogía.

La cuestión relevante creo que surge al intentar transformar en funcional la convergencia de educador-educando en relación a la concreta cultura pedagógica. En este sentido, entiendo que la noción de «operador humano» puede ser un factor clave.

En efecto, lo predicado con tal término en el apartado precedente se verifica con el educador y con el educando. Teniendo presente que la iniciativa surge desde el emisor, necesariamente ha de suceder una acomodación de quien mayor grado de educación posee hacia aquel que más la necesita. Los procesos de codificación se enlazan estrechamente con la noción de operador; puesto que el padre, profesor o generación adulta ha de codificar el mensaje a transmitir.

Pero, antes de proseguir deseo resaltar una limitación para quien se contempla en la faceta codificante. De los tres aspectos referidos

en la noción de «cultura pedagógica», la acción expresiva se escapa de la labor previa de programación. Si se controlaran estas variables, dejaría de existir, o bien sería instrumental o bien normativa. Esta tercera vía, en su fuente originaria surge bien del pensamiento divergente, ora de la actividad temperamental, aunque sus concreciones externas se puedan tabular como conceptos o normas.

Prosiguiendo, pues, en la función operativa, la codificación del mensaje siempre se efectuará a partir de la capacidad que muestra el educando para recibir significativamente los contenidos. La cultura pedagógica, como una subcultura más, arroja sobre la realidad de la institución formadora sus propios símbolos, de tal manera que cada uno de nosotros la capta a través —dice Kneller [37]—, de los símbolos que su cultura le ofrece. Aspecto aclarado por Ausubel [38] al indicar que el tipo y complejidad de la información por el educando está condicionada por el tipo de contenidos y nivel de estructura lógica previamente existentes en el educando.

Por ello, circunscribir toda la acción pedagógica alrededor de un operador se hace en virtud de las posibilidades de eficacia, así como de respeto a las inquietudes, intereses, valores y nivel lógico del receptor, puesto que toda secuencia de acciones siempre comienza desde un nivel dado.

La comunicación en educación no toma, pues, el sentido de encuentro, es una acción intencional en donde no sólo el mensaje impreso o verbal es el más relevante, sino que todo el capítulo de aprendizaje vicario (modelos, indumentaria, imitación, etc.) adquiere sentido y su peso específico en el mismo código.

En correspondencia de ello, la pedagogía ha de pretender sistematizar todos los procesos instructivos y normativos a los efectos de lograr el mayor grado de optimización. En este ánimo de coherencia se contemplan [39]:

- la explicitación de los repertorios,
- control de las reglas de codificación,
- ubicar los mensajes para que produzcan la redundancia óptima,
- adecuar la semántica y la estética de los insumos,
- acomodación de profesor-alumno respecto a los signos.

Trasladando estas categorías desde el modelo comunicativo hasta el contexto específico de éste, en cuanto que pedagógico, encuentro que podemos plantear la acción educativa como un hecho cibernetico, en tanto que se contempla coordinado conforme a un fin [40]. Esta es la clave para que la comunicación sea educativa, es decir: con intervención de mejora. Esta será la referencia teleológica [41] que se deduce de los valores objetivos. Por motivos antropológicos, este fundamento se centra en el sujeto educando [42]. En este sentido, puede entenderse cada acto procesual en un «encuentro» en donde la información es, en esencia, la transferencia de un orden desde el sistema educador al sistema educado, o bien —continúo interpretando a Laeng [43]— la repetición de un orden a distancia en el espacio y en el tiempo, sólo posible

cuando en él haya un regulado y repetible gobierno de situaciones críticas. Ello supone la posibilidad de un previo desglose de toda la secuencia en los actos referidos, en cuanto que insertos en una discontinuidad discriminable, distinta del fondo de los fenómenos del azar, la espontaneidad y expresividad.

Así, cada período educativo en el aula escolar, una convivencia en familia, la asistencia a una proyección de un filme, previamente programada, constituye un acto educativo [44]: un «conjunto congruente de elementos». Esta es la clave de la intervención.

Siguiendo al anterior autor [45], desde un punto de vista operacional, esta intervención se estructura como resultado de:

- selección de insumos;
- categorizar las vías: conocimientos, lenguajes, modelos, normas de conducta, reforzadores, puestas en acción de lo aprendido; climas educativos, modos y métodos educativos;
- elaboración de programas tecnificados;
- determinación del plan de intervención y evaluación;

todas las variables con la doble perspectiva: «tecnificación referida a un modelo tenido como óptimo» —aspecto axiológico de la relación y «procedimiento de las intervenciones»—, lo cual invita a pensar en la selección de un elemento que imprima rigor en la selección de conceptos y lógica en las interacciones.

Pues bien, la convergencia de las dimensiones «modelo» y «lógica de la interacción» han de concretarse en el juego coordinado de los operadores «educador» y «educando». Cada cual con su nivel estructurante respecto a los factores de los actos, aunque teniendo presente la aportación de la investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivo y socio-moral [46], en el sentido de la prioridad de perfección en lo cognitivo respecto a lo normativo, han de plantearse procesos convergentes en donde la información «arrastre» la configuración ética de cada educando.

Desde esta perspectiva se pueden apreciar «como isomorfismos» en el planteamiento de la enseñanza [47], en donde hay que encontrar que aunque el tratamiento previo del nivel cognitivo es condición necesaria, no es suficiente. La puesta en acción, asumiendo el rol y consecuentemente promoviendo hábitos positivos [48] genera categorías de «perspectiva», posición en lugar de un tercero, o propiedad transitiva.

Todo lo precedente supone contemplar las tres dimensiones que todo hombre manifiesta al realizar valores [49]. Este presupuesto significa que cada acto propondrá los correspondientes objetivos cognitivos, afectivos y de habituación [50] que, tendiendo a un fin, ordenan formalmente el proceso educativo como sistema optimizante de comunicación. Este tiene por objeto, generalmente, modificar, mediante la repetición de actos de comunicación, el repertorio de signos, de rutinas, de técnicas y de modos de comportamiento que se hallan a disposición del receptor o del emisor.

En una aplicación circunscrita a la educación formal [51], mostré las conexiones interdisciplinarias que implica la estructuración del currículo girando alrededor del eje «operador». Así, cada nivel educativo tiene un esquema que actúa sobre los objetivos y actividades cognitivas, normativas y de hábitos, dando así congruencia a cada «acto», sucediendo una cadena de actos consistentes entre sí y pertinentes al fin del sistema educativo en cuestión.

La inicial del proceso descrito está ligada con la función optimizante de la acción pedagógica. Se trata de tender a suprimir la situación entrópica que pudiera viciar a cualquier educando, sistema o institución pedagógicos. En efecto, la información proporciona datos que enriquecen al individuo para que, según su conciencia, llegue a tomar decisiones. En este contexto, los datos falsos, inmorales..., «antivalores», tienden a generar desorden en la persona. Es decir, con la sincronización del «rol» del profesor conforme al contexto de la institución educativa y al «esquema operador» del educando (es decir: que la información cognitiva, normativa y relación afectiva sea significativa para el receptor), se ha de generar «neguentropía» hacia los valores.

4. Consecuencias pedagógicas de la aplicación de la estructuración cibernetica

Apreciando metodológicamente al educando desde la perspectiva de «cibernetica de lo humano», encontramos [52] que efectúa una coordinación de los conceptos, aspectos instrumentales y normativos de las culturas pedagógicas. Ello conduce a producir unos resultados («salidas»), todos ellos con sentido congruente entre sí. Estos resultados pueden enclavarse «formal» o «expresivamente», en virtud de que la descodificación por el sujeto realizada («software») sea o no «programada».

En verdad, lo referido respecto a las categorías de «lenguajes» y «contenidos» de la comunicación no verbal y cultura pedagógica expresiva, encuentro semejanzas con el concepto de currículum oculto [53], esto por la coincidencia en sus caracteres: vaguedad, difusión, relación de oposición y complementariedad respecto al currículum manifiesto, no intencionalidad expresa, referencia al cómo en vez de al qué, contenido mayor en valores, normas y costumbres, etc. Todo lo cual incide «interpretando» la propuesta de valores que se formalizan mediante los lenguajes, materias, relaciones formalizadas..., intencionalmente desde las instituciones educativas.

Si la disparidad es muy acentuada, los efectos sobre las elaboraciones semántico-lingüísticas, ideológicas, afectivas y conductuales del educando, en cuanto que sistema en organización, pueden ser críticas. En este sentido, hay todo un capítulo sobre disonancias «cognitiva» [54], «afectiva» [55], «sociológica» [56] y/o «filosóficas» [57] que, analítica o interdisciplinariamente, nos informan respecto a la construcción anómala de la personalidad.

La teoría de la educación, apreciando la incidencia de los resultados de las materias en cuestión, en cuanto los hechos son sistematizados en la convergencia de los actos educativos aislados dentro de un contexto procesual, ha de plantearse la formulación de propuestas que eviten estas «ambivalencias pedagógicas». Partiendo como uno de los conceptos sobre los cuales estructurar un sistema convincente de conceptos, de la noción de acción educativa como aquella interacción que va más allá de encañar lo programado, que pretende poner de manifiesto ante el educando todo el conjunto de influencias inconscientes [58], consecuentemente asumiremos la intención de conculcar la aleatoriedad por parte de profesores, padres, locutores, sacerdotes..., en cualquier situación educativa, en aras de que el principio de intencionalidad prevalezca.

En su dimensión práctica, ello se traduce en cada situación, bien sea en una misma situación educativa en cuanto a la coordinación de los actos de diversos educadores, bien sea a nivel de procesos paralelos de diversas instituciones. Siempre habrá que pretender la coherencia en la estructuración de la personalidad educanda. Se tiende así a generar una actitud crítica, necesariamente se promoverá la ampliación y liberalización de la conciencia, impulsando para ello la propia intencionalidad del receptor en cuanto a hábitos, reglas, valores que originan conductas.

Claro está, este planteamiento problematiza la selección de insumos (conocimientos, modelos, normas y puestas en acción) puesto que pueden introducirse con incongruencia y convertir la acción en una ambivalencia pedagógica. El camino se dirige [59] en montar sistemas de acciones convergentes respecto a las configuraciones dadas por los insumos y que cada institución concreta en forma de cultura pedagógica.

También, contemplando el proceso educativo como convergencia de acciones, hay que plantear la detección de una sistemática ambivalencia pedagógica. Para corregirla, se han de plantear procesos de reintegración de incongruencias [60], tanto durante cuanto posteriormente a los procesos educativos. Ello invita a pensar en la promoción de sistemas autónomos en las tres dimensiones: metasistémica, intrasistémica e intersistémica. No obstante, éstos no se configurarían yuxtapuestamente, sino en el contexto común de todos ellos, los valores que los fundamenten. Sería el último efecto de la «equifinidad» convergente de la cibernetica aplicada a la educación.

Dirección del autor: Salvador Peiró y Gregori, avenida de la Constitución, 13, 18001 Granada.

NOTAS

- [1] Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), p. 45 (Madrid, Santillana).
- [2] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975) *Hacia una formación humanística*, cap. 2.º (Barcelona, Herder).

- [3] HERSH y OTROS (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, p. 42 (Madrid, Narcea).
- [4] Idem., p. 48.
- [5] CASTILLEJO, J. L. (1981) *Modelo funcional del proceso educativo*, en VARIOS (1981) *Teoría de la educación*, p. 17 (Madrid, Anaya).
- [6] KNELLER, G. F. (1974) *Introducción a la antropología educacional*, pp. 74-75 (Buenos Aires, Paidós).
- [7] DUFRENNE, M. (1972) *La personalidad básica*, p. 174 (Buenos Aires, Paidós).
- [8] CASTILLEJO, J. L. (1981) o.c., p. 110.
- [9] SANTO TOMÁS *Summa Teológica* «la perfección del hombre que vive en este mundo es de carácter ético», I-II, q. 66, a.3; en este sentido, MARÍN, R. (1976) define educar como realizar valores: *Valores, objetivos y actitudes en educación* (Valladolid, Miñón).
- [10] CASTILLEJO, J. L. (1981) «El marco socio-cultural de la educación» en VARIOS (1981), o.c.
- [11] COLOM, A. J. (1982) *Teoría y metateoría de la educación* (México, Trillas).
- [12] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975) o.c.
- [13] MARÍN, R. (1976) o.c.
- [14] Diccionario de las Ciencias de la Educación, o.c.
- [15] BROWN, R. (1972) *Psicología social*, pp. 387-389 (Buenos Aires, Siglo XXI).
- [16] ESCAMEZ, J. (1981) «Fundamentación antropológica de la educación», p. 168, VARIOS (1981) *Teoría de la educación* (Madrid, Anaya).
- [17] KATZ, A. y KAHM, R. The social Psychology of Organization, citados por COLOM (1982) o.c., pp. 40-41.
- [18] BERTOGLIO, O. J. (1982) *Introducción a la teoría general de sistemas* (México, Limusa).
- [19] PEIRÓ, S. (1984) *Persona y educación. Aproximación sistémico-interdisciplinar*, caps. 2, 3 y 4 (Madrid-Granada, M. Echeverría).
- [20] LAENG, M. (1979) *Vocabulario de Pedagogía*, pp. 49-50 (Barcelona, Herder).
- [21] DUFRENNE, M. (1972) o.c.
- [22] PEIRÓ, S. (1982) *El ideario educativo. Axiología e interdisciplinariedad*, p. 49 (Madrid, Narcea).
- [23] MOLES, ZELTMAN y ROY (1975) *La comunicación y los mass media*, voz: «operador humano» (Bilbao, Mensajero).
- [24] KRATHWOOL, BLOOM y MASIA (1975) *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ambito afectivo*, pp. 56-57 (Alcoy, Marfil).
- [25] CHILD, J. (1975) *Psicología para docentes*, p. 214 (Buenos Aires, Kapelusz).
- [26] OERTER, R. *Psicología del pensamiento* (Barcelona, Herder).
- [27] SANVISENS, A. (1983) «Concepción sistémico-cibernetica de la educación», cap. 10, en VARIOS (1983) *Teoría de la educación I* (Murcia, Límites).
- [28] HEINEMANN, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*, pp. 27-28 (Barcelona, Herder).
- [29] MARTÍNEZ, M. (1984) «Aprendizaje y educación», pp. 91-92, en SANVISENS y
- [31] HEINEMANN, P. (1980) o.c., p. 41.
- [32] SANVISENS, A. (1976) Cibernetica del aprendizaje, pp. 65 y ss., en *VI Congreso Nacional de Pedagogía. Discursos y conferencias* (Madrid, Sociedad Española de Pedagogía-C.S.I.C.).
- [33] Idem., p. 69 (1985) *Cibernetica de lo humano* (Barcelona, Oikos-Tau).
- [34] MARTÍNEZ, A. (1970) *Léxico de antropología*, pp. 33-34 (Barcelona, Estela).
- [35] HEINEMANN, P. (1980) o.c., pp. 32 y ss.
- [36] SHIPMAN, M. D. (1973) *Sociología escolar* (Madrid, Morata).
- [37] KNELLER, G. F. (1974) o.c., p. 65.
- [38] AUSUBEL, D. P. (1982) *Psicología educativa* (México, Trillas).
- [39] MOLES, ZELTMAN y ROY (1975) o.c., p. 148.
- [40] BERTOGLIO, O. J. (1982) o.c.
- [41] SANVISENS, A. (1965) El problema de la coordinación social, en *Revista del Instituto de Ciencias Sociales*, 5.
- [42] ESCÁMEZ, J. (1981) o.c., p. 12.
- [43] LAENG, M. (1977) *Esquemas de Pedagogía*, p. 65 (Barcelona, Herder).

- [44] CASTILLEJO, J. L. (1981) Modelo funcional..., p. 107, en VARIOS (1981) o.c.
- [45] CASTILLEJO, J. L. (1983) El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista, pp. 16 y ss., *Papers d'Educació*, I: 1.
- [46] LICKONA, T. (1976) *Moral development and behavior*, p. 310 (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston).
- [47] PEIRÓ, S. (1981) *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas* (Valencia, Nau-llibres).
- [48] ESCÁMEZ, J. (1984) *La formación de hábitos como teoría educativa*, cap. 1.º (Murcia, Límites).
- [49] MARÍN, R. (1976) o.c., cap. 1.
- [50] ALLPORT, G. W. (1975) *La personalidad*, p. 311 (Barcelona, Herder).
- [51] PEIRÓ, S. (1982) o.c., pp. 84 y ss.
- [52] PEIRÓ, S. (1984) o.c., pp. 80 y ss.
- [53] VÁZQUEZ, G. Currículum oculto y manifiesto (en prensa).
- [54] FESTINGER, L. (1957) Citado por Lamberth (1982) *Psicología social*, p. 356 (Madrid, Pirámide). (1975) *A theory of cognitive dissonance* (Nueva York, Harper and Row).
- [55] WHITTAKER, J. O. (1971) *Psicología*, pp. 487-490 (Méjico, Interamericana); (1979) *La psicología social en el mundo de hoy*, p. 331 (Méjico, Trillas).
- [56] VÁZQUEZ, G. Currículum oculto y manifiesto (en prensa).
- [57] Ibidem.
- [58] GORDON, D. (1982) The Concept of the Hidden Curriculum, pp. 191-192 *Journal of Philosophy of Education*, 2.
- [59] CASTILLEJO, J. L. (1981) o.c., pp. 102 y ss.
- [60] CASTILLEJO, J. L. (1981) idem., p. 104.

SUMARIO: Este artículo se inserta dentro de una reflexión de tipo sistémico-cibernético del proceso educativo. A partir de nociones básicas relativas a los componentes de la personalidad y, conforme a la dignidad humana subyacente, se explica la noción de «autonomía personal» con la asunción de valores y procesos sistémicos en el educando. Cada acto pedagógico se entiende estructurado alrededor del «operador humano». En este proceso de comunicación entre educando y educador sucede una transmisión de diversos mensajes al unísono, elaborándose currículos ocultos y explícitos. Estos pueden ser congruentes entre sí, o no, al propio lugar que cabe plantearse la pertinencia de cada mensaje emitido con el punto de referencia que todo actuar pedagógico tiene. Las hipotéticas divergencias plantearían así situaciones de ambivalencia pedagógica. Sin embargo, la conexión de «set», «operador» y «valores» en la realidad origina la noción de autonomía del proceso de educación, con proyección sobre el modo de sistematizar la correspondencia entre las diversas realidades educativas y que inciden en cada educando.

Descriptores: Educational Theory, General Pedagogy, Autonomy and Education from Person, Knowledge and Moral in Systematical Education Process.