



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Desarrollo Social en la Edad Temprana

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

DESARROLLO SOCIAL EN LA EDAD TEMPRANA

COMPILACION:

Marlen Gálvez Marín
Araceli Quijano Cornejo
Xochitl Quijano Fuentes
Ma. De Jesús Reyes Martínez
Alicia Lugo Angeles

PRESENTACIÓN

El presente curso constituye un espacio de área específica de Educación Inicial perteneciente al sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa; tiene como propósito:

“Ofrecer al estudiante una sólida conceptualización y procedimientos metodológicos e instrumentales que le permitan propiciar el desarrollo social de los niños que se encuentran en la primera infancia, enfatizando en los cuatro primeros años en los ámbitos de intervención: individual, familiar e institucional”.

Para alcanzar tal propósito en la presente antología se han seleccionado contenidos que se abordarán a lo largo de cinco bloques en los que se revisarán cuestiones referidas al “desarrollo social del niño en la primera infancia, socialización, conducta, sexualidad, moral infantil y formación de autonomía”. Así mismo permitirá la sistematización de información para lograr la caracterización de un niño.

En virtud de que en ésta etapa de formación se pretende que el alumno se vincule permanentemente con la realidad y los ámbitos de intervención de la educación inicial, está propuesto para trabajar en la modalidad de Curso-Taller. Se propone ésta modalidad de trabajo porque permite que el alumno articule la conceptualización que va construyendo sobre el desarrollo social con las actividades técnico instrumentales que deberá realizar para lograr la adquisición de la competencia establecida por el curso.

En esta línea se concibe al desarrollo como un proceso de cambio en el que el niño o la niña aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimientos, pensamientos, sentimientos y relación con los demás. También como un proceso multidimensional e integral que se produce continuamente a partir de la interacción del niño con sus ambientes biofísicos y sociales. Aunque el desarrollo se ajusta a determinado patrón, es único en cada caso; el ritmo del desarrollo varía de una cultura a otra, así como de un niño a otro, producto de la configuración biológica esencial del niño y del ambiente particular que le rodea. La aceptación de la importancia de los ambiente nos llevó a fundamentar este curso en un modelo ecológico del desarrollo, retomando también la perspectiva psicogenética y sociocultural.

COMPETENCIA

Caracteriza el proceso de desarrollo de la dimensión social en el niño, a partir de las perspectivas ecológicas, psicogenética y sociocultural; aplicando la observación y la entrevista en la recopilación de información en un caso concreto individual o grupal, a fin de que el profesional intervenga oportuna y eficazmente de manera directa o asesorando a los agentes educativos.

ESTRUCTURA

BLOQUE 1

EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA

En este bloque se enfatiza el desarrollo social y la manera en que se posibilitan las interrelaciones sociales del niño durante los primeros años de vida, la forma en que se puede intervenir sobre estas relaciones interpersonales y los criterios para adaptarse a su grupo social.

CONTENIDO

- Posiciones teóricas respecto a la formación de relaciones sociales
- La interacción social en el desarrollo de la cognición y el lenguaje
- Las emociones sociales, como base de la formación de interrelaciones
- Papel del adulto en el desarrollo de las relaciones sociales
- Papel de los compañeros en el desarrollo de las relaciones sociales
- Juego y relaciones sociales
- Métodos para evaluar el sistema de relaciones sociales en el grupo infantil

COMPETENCIA

Caracteriza las posiciones teóricas en el desarrollo social y los métodos para evaluar las relaciones sociales en el grupo infantil, a partir de la especificación del ámbito de intervención.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David P. "Problemas y métodos de investigación en el campo del desarrollo infantil". En *El desarrollo infantil* 1.- Teorías. *Los comienzos del desarrollo*. México, Paidós, 1999.

DELVAL, Juan "El conocimiento propiamente social". En *El desarrollo humano*. España. Siglo XXI. 1996.

GARTON, Alison F. "interacción social y desarrollo". En *Interacción social y desarrollo del lenguaje y cognición*". Barcelona. Paidós. 1994.

GARTON, Alison F. "Mecanismos sociales del desarrollo". En *Interacción social y desarrollo del lenguaje y cognición*". Barcelona. Paidós. 1994.

LOPEZ, Félix. "Desarrollo social y de la personalidad" en Jesús Palacios, et. Al Compiladores *Desarrollo psicológico y educación* 1.- Madrid. Alianza psicología. 1995.

MONTESSORI, María. "Desarrollo social". En *La mente absorbente del niño*. México. Diana. 1999.

ROGOFF, Bárbara. "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas Piagetana y Vigotskiana". En apéndices del pensamiento.El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona. Paidós. 1993.

WERTSCH, V. James. "Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores". En Vigotsky y la formación de la mente". *Cognición y desarrollo humano*. España. Paidós. 1995.

BLOQUE 2

EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

En este bloque se analiza al proceso de socialización mediante el cual, el niño deviene como ser social y lo posibilita para la convivencia con los demás. Se hace énfasis tanto en los agentes educativos que intervienen en su formación, como en las condiciones en las cuales se ha de desenvolver.

CONTENIDO

- El contexto de la socialización
- Proceso de socialización
- Agentes de la socialización
- La educación como proceso de socialización

COMPETENCIA

Explica y define los procesos de socialización, la función de los agentes educativos y las condiciones en las que el niño se desarrolla, mediante la delimitación del campo de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

CASA, Ferran. “Infancia, procesos de socialización y expectativas socializadoras”. En *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona. Paidós. 1998.

DELVAL, Juan. “El comienzo de las relaciones sociales: La madre. En *El desarrollo humano*”. España. Siglo XXI. 1996.

DELVAL, Juan. “El mundo social: las relaciones con los otros”. En *El desarrollo humano*. España. Siglo XXI. 1996.

MORENO, Ma. Del Carmen y Rosario Cubero. “Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares.” En Jesús Palacios, et.al compiladores. *Desarrollo psicológico y Educación 1*. Madrid. Alianza psicología. 1995.

MARTINEZ, Mut. “Dimensión social” En carretero Mario, et. Al. *Pedagogía de la escuela infantil*”. Madrid, Santillana. 1989.

SARABIA, Barnabé. “La Socialización” . Ed. Santillana, Buenos Aires, 1994.

VEGA, Vega J. “El proceso de socialización”. En García Sicilia J. et. al. *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid. Santillana. 1989.

BLOQUE 3

LA ORGANIZACIÓN DE LA CONDUCTA

El proceso de socialización requiere de una organización de la conducta, que en los años iniciales se expresa mediante la formación de hábitos. En las primeras edades la formación de hábitos adquiere una enorme significación, por cuanto constituye una vía importante para la instauración de las primeras normas morales que la sociedad le plantea al niño. Los hábitos constituyen, tanto una vía de expresión de las normas morales como una premisa valiosa en la formación de cualidades de la personalidad.

CONTENIDO

- Papel de la actividad y el lenguaje en la organización y regulación de la conducta
- La formación de hábitos y su importancia en el desarrollo psíquico
- Los hábitos y su relación las vivencias del niño
- Hábitos fundamentales en el proceso de socialización
- Metodología para la formación de hábitos

COMPETENCIA

Selecciona diferentes referentes teóricos y metodológicos que faciliten el desarrollo de estrategias de intervención para cuyo efecto analiza, explica y aplica en el ámbito seleccionado.

BIBLIOGRAFIA

BRUNER, Jerome. “Juego pensamiento y lenguaje”. En acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza psicología. 1986.

DEWEY, John. La escuela y progreso social. En La escuela y la sociedad. México. Ed. Océano.

LEONTIEV, A.N. “La actividad y la personalidad”. En selección de lecturas sobre psicología/Universidad de La Habana, Cuba. 1993.

LOPEZ, Félix. “Procesos conductuales de la socialización” en Jesús Palacios, et.al Compiladores *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Madrid. Alianza psicología. 1995.

MAKARENKO, Antón. Educación de hábitos Culturales. En *Conferencias sobre Educación infantil*. Ed. Multimedia, México.

MONTESSORI. María. “La disciplina”. En el niño. El secreto de la infancia. México. Diana 2000.

MONTESSORI, María. “La educadora Montessoriana y la disciplina”. En *La mente absorbente del niño*. México. Diana. 1999.

MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA / UNICEF . “Hábitos de autoservicio y cortesía”, .En *La formación de hábitos en los niños y niñas de 0 a 6 años*. Una tarea de la institución y la familia. La Habana. s/f.

MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA / UNICEF . “Organización y ejecución de los procesos en el currículo infantil”, .En *La formación de hábitos en los niños y niñas de 0 a 6 años*. Una tarea de la institución y la familia. La Habana. s/f.

BLOQUE 4

LO SOCIAL EN LA SEXUALIDAD Y MORAL INFANTIL

En este bloque se analiza a partir de los referentes teóricos propuestos, la trascendencia de las interrelaciones sociales en la construcción de la sexualidad y moral infantil y algunas metodologías para diseñar situaciones de aprendizaje que propicien su desarrollo.

CONTENIDO

Influencia social en la sexualidad infantil

- Proceso evolutivo
- Rasgos de la sexualidad infantil
- Identidad de género
- Rol de género
- Curiosidad infantil y sexualidad
- Educación afectivo social

Desarrollo Moral

- Génesis de la moral
- Estadios
- Educación moral en la escuela infantil

COMPETENCIA

Aplica y analiza los referentes teóricos para diseñar o rediseñar metodologías de aprendizaje que propicien el desarrollo del niño (a).

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David P. “La significación del sexo en el desarrollo del niño”. En *El desarrollo infantil 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona. Paidós. 1999.

AUSUBEL, David P. “Desarrollo moral” . En *El desarrollo infantil 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona. Paidós. 1989.

DELVAL, Juan. “La adopción del sexo” . En *El desarrollo humano*. España. Siglo XXI. 1996.

DELVAL, Juan. “El desarrollo moral”. En *El desarrollo humano*. España. Siglo XXI. 1996.

FRANCO, Teresa. “Educación afectivo-sexual: sexualidad infantil”. En Sainz Ma. Carmen y Javier Argos. Educación infantil: contenidos procesos y experiencias”. Madrid. Narcea. 1998.

FRANCO Teresa. “La educación afectivo sexual en el currículo de educación infantil” En Sainz Ma. Carmen y Javier Argos. Educación infantil: contenidos procesos y experiencias”. Madrid. Narcea. 1998.

MUSSEN, Conger Kagan. “Tipificación sexual”. En *desarrollo de la personalidad del niño*. México. Trillas. 1982.

QUINTANA, Cabañas J.M. “Dimensión Moral”. En Carretero Mario, et. Al. Pedagogía de la escuela infantil. Madrid. Santillana. 1989.

BLOQUE 5

FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA EN LA INFANCIA TEMPRANA

CONTENIDO

- Niveles en el desarrollo de la independencia en el niño
- Formas de la actividad por iniciativa propia. Validismo y autovalidismo
- La orientación del niño en el desarrollo de su autonomía. Procedimientos pedagógicos y metodológicos para su formación.
- El papel del juego y la actividad libre en la formación de la independencia
- Significación del desarrollo de la autonomía en el desarrollo de la personalidad.

COMPETENCIA

Define y argumenta los niveles de la independencia del niño, así como las múltiples interrelaciones sociales en las que se desarrolla.

BIBLIOGRAFIA

MONTESSORI, María. “La conquista de la independencia”. En La mente absorbente del niño. México. Diana. 1999.

<http://www.waece.com/waece/modulos/modulo12paso.html>. “Los motivos de conducta y el surgimiento de la jerarquía de motivos. Su importancia para el desarrollo de la independencia y la autonomía”.

METODOLOGÍA

En virtud que en esta etapa de formación se pretende que el alumno se vincule permanentemente con la realidad y los ámbitos de intervención de la educación inicial, se recomienda operar esta asignatura como curso-taller. Se propone esta modalidad de trabajo porque permite que el alumno articule las conceptualizaciones que va construyendo sobre el desarrollo social con las actividades técnico instrumentales que deberá realizar para lograr la adquisición de la competencia establecida por el curso.

El hecho de que el curso se vincule de manera horizontal con los espacios diseñados para las prácticas profesionales, permitirá al alumno observar a los niños y realizar entrevistas a los agentes educativos para caracterizar el desarrollo social de un caso específico en su ambiente institucional o familiar.

Se sugiere realizar al inicio del curso una sesión de trabajo que permita identificar los saberes previos y la concepción del alumno en torno al desarrollo social del niño. Con base en la bibliografía inicial, el estudio de los enfoques acerca de la dimensión social del desarrollo identificará las diferentes aproximaciones teóricas, mismas que será necesario analizar para conocer sus particularidades y compararlas, en la perspectiva de evaluar la pertinencia y la factibilidad de aplicación en un entorno particular.

Realizar sesiones grupales en las que se construyan conceptualizaciones y se sistematice el intercambio de ideas que permitan evaluar el trabajo teórico y las actividades de los alumnos en los ámbitos de intervención en que realizan sus

prácticas profesionales. Revisar, explicar y ajustar con los alumnos los diversos criterios de evaluación propuestos.

En todos los casos el asesor deberá ser flexible y constituirse como facilitador de los procesos de reflexión, creación e intervención, generando procesos proactivos, a partir de situaciones problemáticas que propicien la creatividad y favorezcan el desarrollo de competencias basadas en el saber, saber hacer y ser.

EVALUACIÓN

BASES

1ª A partir de su incursión en las prácticas profesionales o de las evidencias presentadas en los cursos anteriores –Intervención Educativa, Desarrollo Infantil, Desarrollo Físico motor, entre otros- elegir, retomar; extraer y delimitar un caso específico en el ámbito institucional o familiar para elaborar un escrito argumentativo que caracterice el desarrollo social del infante (Puede delimitarlo a un aspecto en particular: moral, sexualidad, socialización, autonomía, etc.).

2ª A partir del punto anterior rediseñar un programa para desarrollar el aspecto elegido de la dimensión social del niño estudiado en el ámbito institucional o familiar, que permita asesorar a los agentes educativos con los que interacciona el niño.

3ª Con estos elementos y con la tutoría del asesor (es) podrán incorporarse al campo de la intervención.

4ª A partir de las observaciones y entrevistas realizadas triangularán referentes empíricos con los teóricos para interpretar los sucesos y/o acontecimientos.

5ª Por último, entregarán un informe que valide y contenga los puntos anteriores.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utiliza la observación, la entrevista u otros, para la recopilación de la información.
- Contextualización
- Fundamentación teórica
- Concluye con un nivel analítico e interpretativo.

La asistencia constituye un requisito indispensable de un 80% para tener derecho a acreditar el curso.

BLOQUE 1

PROBLEMAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DEL DESARROLLO INFANTIL

AUSUBEL, David P. "Problemas y métodos de investigación en el campo del desarrollo infantil". En *El desarrollo infantil* 1.- Teorías. *Los comienzos del desarrollo*. México, Paidós, 1999. p.p 143-179.

En este capítulo nos proponemos considerar algunos problemas metodológicos generales de índole teórica que se le presentan al investigador del desarrollo infantil. Deseamos dejar claro que no nos es posible ocuparnos aquí de: 1) el diseño de estudios psicológicos; 2) los diversos tipos de métodos de investigación y de instrumentos de medición empleados en el campo de la psicología, y 3) la totalidad de las técnicas elaboradas para obtener datos sobre la conducta y el desarrollo de los niños. Por razones de espacio, sólo podremos tratar aquí los problemas metodológicos fundamentales inherentes al desarrollo infantil como disciplina.

PROBLEMAS METODOLOGICOS GENERALES

El status científico de cualquier campo del conocimiento depende de la confiabilidad, la validez y el carácter definitivo de las pruebas empíricas en las que se basan sus generalizaciones. A partir de dichos criterios, estas últimas se califican de acuerdo con su índole más o menos provisional, distinguiéndose así entre leyes, teorías e hipótesis. Históricamente, en el campo del desarrollo infantil se adoptaron dos enfoques opuestos del problema de las pruebas. Por un lado, los "empíricos" extremos se dedicaron a recopilar datos discontinuos y mediciones aisladas, no relacionados con ninguna teoría sistemática del desarrollo. Por otro lado, los teóricos del psicoanálisis, no limitados por los datos rigurosamente obtenidos de poblaciones infantiles representativas, se dedicaron a especular sobre la psicología evolutiva. Las teorías que no se basan en datos reales no están lejos de ser meras especulaciones por lo que tienen escaso valor heurístico; y los datos que no parten de hipótesis integrativas difícilmente puedan servir para aclarar problemas fundamentales.

Los defectos de estos enfoques del desarrollo infantil han dado lugar a una modificación en las investigaciones más recientes sobre este campo:

...Lo primero y más importante es que la recopilación de datos como fin en sí misma ha perdido favor. El interés principal de la investigación actual del desarrollo radica en los procesos y constructos inferidos. Al elevarse el nivel de la abstracción, este foco de interés se ha agudizado, con el resultado de que actualmente se dedican capítulos enteros a tratar ciertos constructos particulares, tales como la agresión, la dependencia y la ansiedad. Tampoco falta la presentación de métodos o material descriptivo, pero éstos están entrelazados con los problemas sobre la validez de los constructos y de la comprobación de las hipótesis. En otras palabras, continúa la tendencia hacia la articulación más estrecha entre la teoría y el trabajo empírico.²

La evaluación de la investigación del desarrollo infantil indica una tendencia hacia una mayor complejidad. Un ejemplo de esto es el constante intento de identificar y convalidar los constructos referentes a la conducta.

² U. Bronfenbrenner: "Developmental theory in transition". En H. W. Stevenson (ed.) *Sixty-second yearbook, National Society for the study of Education. Parte I. Child Psychology*, Chicago Press, 1963, Págs. 527-528.

Al respecto, Bronfenbrenner plantea un punto de fundamental importancia para los futuros investigadores: Piaget y sus colaboradores investigan y utilizan los cambios en el rendimiento del niño a distintas edades para aislar constructos conductuales, más que los sociológicos, en cambio, se ocupan de las diferencias relacionadas con el sexo, la clase social y otras variables; Bronfenbrenner recomienda que las dos "escuelas" cooperen en beneficio de la investigación futura.

... dada esta perspectiva, el futuro crecimiento de la teoría del desarrollo parece requerir una convergencia del enfoque piagetano y del aprendizaje social, en la que cada uno de ellos incorpore y aplique los conceptos e intereses del otro.³

Clases convenientes de generalización a partir de los datos

El objetivo principal de la investigación del desarrollo infantil consiste en formular - como fines en sí mismas- generalizaciones sobre diferentes aspectos del desarrollo de los niños. Si bien tales generalizaciones se pueden emplear para diagnosticar y pronosticar el desarrollo de niños particulares, este empleo está fuera del alcance normal del campo y sólo deberían aplicarlo facultativos debidamente calificados. Es cierto que los investigadores del desarrollo infantil dedican mucho de su esfuerzo a estudiar pautas de crecimiento individuales. Pero su interés deriva de la preocupación por descubrir principios generales de la individualidad y la variabilidad en diferentes áreas del desarrollo antes que de la preocupación por comprender a un niño en particular o por influir en su desarrollo.

Aunque en el pasado muchos investigadores "trabajaron hacia atrás, partiendo de los resultados de la conducta para llegar a los factores anteriores", se podrían haber obtenido generalizaciones más satisfactorias si los estudios hubieran procedido "del contexto de la conducta y no a la inversa"⁴. El enfoque del "trabajo hacia atrás" ha sido el tradicional en los estudios clínicos y etnológicos. Pero incluso en estas áreas, sería posible planificar la investigación y controlar las variables pertinentes con mayor rigor si en primer término se ordenaran las variables independientes (condiciones ambientales) y en un momento posterior a la secuencia de la investigación se midiesen las variables dependientes (resultados conductuales). Este enfoque presenta la ventaja adicional de evitar los posibles errores asociados a la recopilación e interpretación retrospectiva de datos.

La investigación realista del desarrollo infantil también evita las generalizaciones basadas en la "falacia de la causa única".

³ U. Bronfenbrenner, op. Cit; Pág. 54.

⁴ La conducta es en todo momento el resultado de la historia del niño y de la estimulación presente. El concepto de las causas únicas y simples debe ser reemplazado por conceptos de causalidad múltiple,

relaciones recíprocas y acumulación progresiva de efectos. J.E. Anderson: "Methods of Child psychology" . En L Carmichael (comp.): Manual of Child psychology, Nueva York, Willey, 1954, Págs. 1-59.

Métodos apropiados para los diferentes grupos de edad

La propiedad de un método de investigación determinado en gran medida una función de la edad de los niños que se investiga. En el caso de los bebés y los preescolares, el método más factible es la observación directa

Al investigador se le plantean dificultades derivadas de la limitada capacidad lingüística de los niños, de su dificultad para seguir indicaciones, de su poca disposición a cooperar, de su tendencia a distraerse, de su restringida capacidad de atención, y de su desconcertante inclinación a responder a otros aspectos del campo estimulativo y no a los diseñados por el investigador. Asimismo, para obtener una cantidad satisfactoria de respuestas significativas, los estímulos del test deben ser relativamente concretos y muy estructurados. Los niños mayores cooperan más, son más atentos, pueden responder mejor a las situaciones de estímulo abstractas y no estructuradas, pueden ser sometidos a pruebas que incluyan lectura y la escritura, y pueden informar verbalmente sus percepciones, actitudes, sentimientos y emociones. Por otra parte, son menos ingenuos y tienen más inclinación y habilidad para ocultar respuestas que suponen serán desaprobadas.

Dificultad de las comprobaciones en el campo del desarrollo infantil.

Obstáculos compartidos con la psicología. La conducta humana es tan compleja que es muy difícil identificar las variables significativas en una situación dada. Además, la gran cantidad y complejidad de las variables que intervienen hacen que resulte difícil mantener algunos factores constantes mientras otros varían. Pero aun cuando el control es teóricamente posible, por razones humanitarias se descartan muchas condiciones experimentales peligrosas para los niños (privación excesiva, frustración, etc.). En parte por esta razón, en muchas áreas de la investigación del desarrollo es obligatorio emplear métodos ecológicos.

El contenido fenomenológico de la psicología también da lugar a problemas que no se encuentran en otras disciplinas. Entre los más importantes se puede mencionar la dificultad para obtener mediciones confiables y válidas de la conducta o de los procesos conscientes. En primer término, muchas funciones y rasgos psicológicos, tales como la inteligencia, la motivación, el interés, la ansiedad, etc., deben ser evaluados indirectamente, provocando respuestas a una muestra representativa de estímulos que, según se supone, son indicativos del rasgo o función estudiados. Sin embargo, a menudo es cuestionable que tales instrumentos midan realmente lo que pretenden medir puesto que los criterios de validez por lo general son tan indirectos como las mismas mediciones. En muchos casos también es difícil evaluar la sinceridad y la honestidad del sujeto, así como su deseo de cooperar y su capacidad para comunicar sus verdaderos sentimientos e ideas, aunque en estos últimos años se han empleado muchos recursos ingeniosos para verificar objetivamente estos aspectos de su conducta ante el test.

En segundo lugar, como la conducta humana es tan compleja y se ve influenciada por tantos factores transitorios, las mediciones tienden a ser inestables e inconsistentes de una sesión a otra o entre un componente del test y otro, y debido a la enorme gama de variabilidad intragrupal que caracteriza a la mayor parte de los índices de conducta,

las mediciones de la tendencia del control suelen contener desviaciones relativamente grandes. Por último, para poder generalizar ciertos tipos de constataciones psicológicas a una población más amplia, es necesario seleccionar una muestra experimental que sea razonablemente representativa de la población destinataria de tales generalizaciones. También se deben tomar en cuenta numerosas variables socioeconómicas y de otras clases, que podrían representar una influencia diferencial sobre la conducta o el desarrollo. Estos graves problemas de muestreo no suelen plantearse cuando lo que se investiga son las propiedades de las moléculas, de las bacterias o las fibras musculares, por ejemplo.

Dificultades especiales en la investigación del desarrollo

A los obstáculos ya mencionados, se suman problemas metodológicos especiales de los estudios del desarrollo. En primer lugar, como el fenómeno investigado es el cambio de la conducta en períodos extensos, el control experimental será mucho más difícil que cuando se estudia un acontecimiento contemporáneo o situacional, incluso aunque fuera posible y conveniente reproducir correctamente los procesos naturales. En segundo lugar, si es necesario emplear datos retrospectivos, se plantean problemas de olvido simple o selectivo, de formación intencionada o “inconsciente” y de imposibilidad de que un adulto recuerde e interprete los acontecimientos de su infancia tal como realmente ocurrieron. Aun cuando se puedan recopilar y registrar datos contemporáneos, resultará difícil interpretarlos cinco, diez o veinte años más tarde en un contexto modificado, especialmente si el equipo de investigadores fue recompuesto varias veces.⁵

En tercer lugar, como los estudios evolutivos suelen tener un alcance intenso y extenso e incluir mediciones repetidas y frecuentes, a menudo suelen ser obstáculos prácticos para obtener una población experimental. Los padres, los docentes y los directores de escuela no se avienen a conceder el tiempo necesario; muchas veces no están en condiciones de apreciar el valor de utilidad final de la investigación, u objetan que los niños sean “utilizados como cobayos”. En cuarto lugar, los aspectos relativos a la muestra son más importantes en los estudios evolutivos que en otros tipos de investigación psicológica, debido a preocupación por formular conclusiones normativas sobre grupos de distintas edades y por interpretar las características de las diferencias evolutivas entre ellos.

⁵ Si es posible reducir algunos de los defectos arriba mencionados de los informes “retrospectivos, este método presenta ciertas ventajas sobre los estudios longitudinales a largo plazo por el carácter inmediato de su campo de datos. Así, si un investigador estudia la ansiedad ante los extraños, puede observar a sus sujetos en el jardín de infantes para determinar puntajes de dependencia, y entrevistar a las madres de los niños para establecer el nivel de ansiedad ante los extraños anteriormente manifestada. R.Q. Bell (“Retrospective view of early personality development”. Merrill-Palmer Quarterly,6,1960. pag. 131-144) es

autor de un artículo teórico que presenta las facetas positivas y negativas de los métodos de retrospectión y de prospectión.

Por otra parte, en muchos tipos de fenómenos contemporáneos, cuando se investigan relaciones de orden superior entre variables y procesos básicos casi todos los sujetos son igualmente representativos de la especie humana.⁶

Por último la medición del cambio y del ritmo presenta numerosos problemas metodológicos. Supongamos que se desea determinar si los niños de tres y cuatro años difieren significativamente con respecto a una capacidad o clase de conducta determinadas.

La importancia de la diferencia medida variaría según el tamaño y la composición de la muestra, el grado de variabilidad entre los sujetos, La estrategia de investigación y el poder discriminatorio del instrumento (por ejemplo, si se trato de una medición del tipo “todo o nada” o si se reflejo el status parcial o subliminal, si suministro el “techo” adecuado para los grupos de mayor edad, etc). La propia diferencia de edad también podría ser un factor importante. Es concebible que si se incluyeran niños seis meses mayores en ambos grupos, o si se aumentara levemente la diferencia entre las edades, los resultados significativos se podrían tornar insignificantes o viceversa.⁷

La determinación de diferencias relacionadas con la edad supone que con el instrumento de medición se obtienen puntajes comparables para evaluar aptitudes o conductas cualitativamente equivalentes. Por ejemplo, si utilizamos una batería de subtests para medir la inteligencia a los cuatro años y otra para los seis, ocho, diez, doce y catorce años, la proyección de los puntajes sobre la edad cronológica supone que todas las baterías son igualmente representativas de la inteligencia general. Al referirse a este problema, Balwin hace notar que:

... Cuando se proyectan las curvas del crecimiento individual sobre la edad mental, es muy común encontrar una considerable variedad de un periodo a otro. Esto se suele atribuir al ambiente, pero no es la única interpretación posible. Bayley..., por ejemplo, sugiere que tal variación bien puede deberse a que los tests de inteligencia miden diferentes aptitudes en distintos niveles de edad. ⁸

Por otro lado, si las mediciones no varían en cuanto a su contenido de un nivel de edad a otro, pueden proporcionar un cuadro distorsionado del crecimiento de las capacidades o las conductas en cuestión experimentan un cambio cualitativo en el curso del período cronológico.

⁻⁶ Cuando se proyectan las curvas de crecimiento individual sobre la edad mental, es muy común encontrar una variabilidad de un período a otro. Esto se suele atribuir al ambiente, pero no es la única interpretación posible. Bayley..., por ejemplo, sugiere que tal variación bien puede deberse a que los test de inteligencia miden diferentes aptitudes en distintos niveles de edad.

⁻⁷ Por supuesto, si se redujera lo suficiente el intervalo entre dos mediciones, no seria posible obtener una indicación significativa del crecimiento. Por consiguiente, la coherencia de una tendencia hacia una dirección determinada tiene mayor importancia que la significación de una diferencia entre dos puntos de una curva del crecimiento.

8 A.L. Win: "The study of child behavior and development". En P.H. Mussen (comp.: Handbook of Research Methods in Child Development. Nueva York, Wiley, 1960. Pág. 25.

Aun si se pudieran satisfacer adecuadamente los anteriores supuestos sobre la medición del cambio conductual, los desempeños promedio de diferentes grupos de edad aún serían comparables a menos que los factores ambientales pertinentes fueran equivalentes para los dos grupos de edad, y a menos que las mediciones se expresaran en unidades cuantitativamente equivalentes en todos los puntos de la escala.

Por lo tanto, es importante diferenciar si el nivel evolutivo se establece en función de puntajes brutos, puntajes por edad, puntajes estandarizados o porcentajes de la capacidad madura. Es evidente que los puntajes brutos y cronológicos no son comparables de un nivel de edad a otro, dado que el grado de variabilidad no es constante desde la infancia a la adolescencia. Todos los criterios que afectan la validez de las diferencias medidas entre grupos de edades contiguas, también se aplican a las comparaciones efectuadas respecto al ritmo del cambio evolutivo o la inclinación de la curva de crecimiento.

Cuando se dispone de unidades de medición cuantitativa y cualitativamente comparables, se pueden construir curvas de crecimiento significativas proyectando los puntajes sucesivos de individuos o grupos sobre la edad cronológica. Sin esas unidades se producirán marcadas diferencias en la forma de una determinada función del crecimiento según el instrumento y el tipo de puntaje que se empleen. Los puntajes por edad (por ejemplo, edad mental) producirán por definición curvas de crecimiento lineales pues un año de aumento funcional se calibra en función del incremento promedio alcanzado en un año calendario. Pero cuando el nivel intelectual se mide como porcentaje del rendimiento adulto total, diversos estudios muestran curvas similares de aceleración negativa pese a las diferencias en el muestreo y en el tipo de instrumento de medición utilizado. Otros investigadores hicieron las mismas comprobaciones respecto de las curvas de crecimiento basadas en escalas de desviación estandarizadas.

Si bien una curva acelerada negativamente es característica del crecimiento de muchas áreas distintas del desarrollo, no puede ser considerada la curva universal del crecimiento. Algunos tipos de crecimiento, por ejemplo el esquelético o el genital, están marcados por picos y mesetas; otros muestran una declinación gradual o precipitada después de su punto máximo.

Evaluación de las dificultades. Los problemas de investigación que hemos descrito dificultan sin duda la tarea de obtener datos válidos sobre el desarrollo, pero de ninguna manera eliminan el campo del desarrollo infantil del dominio de la ciencia. Los denominadores comunes mínimos que obstaculizan la investigación son la variabilidad y la complejidad de los seres humanos. Por causa de estos factores es difícil identificar y controlar las variables pertinentes, construir instrumentos de medición confiables y válidos y obtener comprobaciones representativas y estadísticamente significativas.

Problemas de muestreo

Ya hemos discutido las razones por las cuales los problemas de las muestras representativas son más importantes en el campo del desarrollo infantil que en otras áreas de la psicología. Aunque los especialistas en el desarrollo infantil siempre tienen la intención de generalizar más allá de la población experimental con la que trabajan, esto no quiere decir que siempre procuren establecer generalizaciones que sean aplicables a todos los niños. Lo más habitual es que por razones prácticas, la aplicabilidad se limite a una cultura, una subcultura o un grupo socioeconómico. Otras veces, la investigación se centra en una clase especial de población, como por ejemplo los niños físicamente impedidos, los superdotados intelectuales o los inadaptados al medio social. Sólo habrá que preocuparse de seleccionar una muestra representativa de la subpoblación correspondiente.

Los problemas relativos al muestreo tienen mayor importancia para algunos aspectos del desarrollo infantil que para otros. Por supuesto, las investigaciones normativas de los niños y de los cambios evolutivos en su capacidad requieren poblaciones experimentales altamente representativas. Para poder caracterizar ciertas conductas emocionales, sociales, cognitivas y psicosexuales como típicas de determinados niveles de edad infantil, hay que prestar mayor atención a los problemas de muestreo que la que Gesell, Freud, Piaget y sus seguidores consideraron necesaria. Lo mismo se aplica a muchas de las condiciones y factores que afectan el desarrollo. Sin embargo, ciertos aspectos fisiológicos y filogenéticos de éste, así como muchas relaciones de orden superior entre las condiciones precedentes (las actitudes paternas por ejemplo) y la personalidad resultante, quedan relativamente al margen de la influencia de los factores culturales y socioeconómicos. Por ejemplo, es probable que las hormonas del lóbulo anterior a la hipófisis y las gonádicas influyan sobre el desarrollo del esqueleto, y también que la privación emocional ordinaria incida en el desarrollo de la personalidad casi de igual modo en todas las culturas. Pero las normas que rigen la estatura física y la crianza infantil, y las relaciones con la adaptación social, evidentemente varían mucho entre una cultura y otra. En consecuencia, la insistencia en que todos los estudios se controlen las muestras de las mismas variables, etc., es tan indefendible como el desdén total por las muestras en las investigaciones puramente normativas.

La acción de numerosos factores selectivos en el ambiente social y cultural hace que sea muy difícil obtener muestras representativas mediante la mera elección de niños al azar. Si se trabaja con sujetos que pertenecen a un mismo nivel socioeconómico, y a un barrio en particular o en zonas exclusivamente rurales o urbanas, es muy posible que se seleccione una muestra deformada de la población para la cual se busca una estimación de aptitudes o una formulación de relaciones. La constitución de muestras al azar sólo es factible cuando se emplean poblaciones experimentales de gran magnitud o también cuando existen razones para creer que la variabilidad en la función investigada

No se distribuye de un modo selectivo, o sea que no se verá afectada por la estratificación social. Por lo tanto, habitualmente la muestra experimental debería

estratificarse por anticipado de manera de reproducir lo mejor posible las características principales de la población total.

Las conclusiones sobre la importancia estadística de las diferencias entre niveles de edad u otros grupos infantiles son engañosas si están basadas en datos extraídos de muestras representativas. En muchos casos, para agilizar el procedimiento el investigador emplea sujetos ajenos a la muestra, por lo que es importante zanjar ese problema mediante la réplica. Como señala Kessen:

... Además de los problemas prácticos, -casi todos tan graves como los relativos al muestreo al azar- a menudo no se cuenta con el tipo de información que podría indicar qué variables se deben utilizar para una estratificación apropiada. El resultado de estas carencias es el empleo casi universal de sujetos ajenos a la muestra en las investigaciones del desarrollo; el investigador recurre a los niños que están a su disposición cuando los necesita a menudo sin pruebas convincentes de que sean representativos de alguna población más numerosa. Esta desviación necesaria de los estándares ideales impone dos exigencias a la investigación del desarrollo infantil: 1) que se practiquen repeticiones con más de una muestra, a fin de promover una base empírica para la generalización de las comprobaciones efectuadas en grupos no incluidos en muestras, y 2) que se busque la información que indique cuáles variables se pueden desestimar en la selección de los sujetos y cuáles deben controlarse mediante técnicas de muestreo más refinadas.⁹

Las réplicas efectuadas con distintos grupos culturales dan un respaldo adicional a la teoría de las etapas piagetanas del desarrollo intelectual. Respecto de la segunda sugerencia de Kessen, es evidente que las categorías utilizadas como base para seleccionar una muestra estratificada de un nivel particular de edad infantil varían según las relaciones que se estudien. En general, la estratificación sólo se necesita referirse a aquellas características de la población que se espera puedan influir sobre las variables que se investigan. Dado que los dos sexos difieren en forma significativa respecto de muchas funciones evolutivas, siempre es aconsejable utilizar la misma cantidad de varones que de niñas y analizar los datos por separado según el sexo. El estatus socioeconómico incide en tantos fenómenos evolutivos que pos lo general es conveniente estratificar la muestra de acuerdo con la ocupación paterna. En ciertos estudios, la muestra experimental debería tomar en cuenta ciertos factores adicionales de raza u origen étnico, religión, ubicación geográfica y residencia urbana o rural. También los aspectos relativos al grado escolar y al cociente intelectual son significativos en una gran cantidad de estudios.

MEDICION DE LOS CAMBIOS EVOLUTIVOS ¹⁰

Además de las dificultades ya mencionadas, que complican la medición del cambio evolutivo, debemos considerar todavía otro problema importante. Dado que el desarrollo de la conducta se refiere a la modificación del rendimiento o de la aptitud entre dos puntos determinados del ciclo vital, es esencial que los sucesivos niveles de edad de los sujetos experimentales sean comparables en dos enfoques diferentes: el transversal y el longitudinal.

⁹ W.Kessen: "Research design in the study of developmental problems". En P.H. Mussen (comp.): Handbook of Research Methods in Child Development, op. Cit. Pág. 40

¹⁰ Aunque las estrategias para evaluar el cambio evolutivo constituyen una de las cuestiones de mayor importancia en la materia que nos ocupa, su análisis detallado escapa al alcance de este trabajo.

El primero investiga el crecimiento de una función particular comparando las mediciones promedio de diferentes grupos de niños de distintas edades. El segundo enfoque emplea las sucesivas mediciones promedio obtenidas de los mismos individuos en intervalos regulares. Los objetivos del estudio son los que deben determinar cual de los dos enfoques es el más apropiado. Un punto a indagar, por ejemplo sería: ¿El objetivo del estudio requiere la medición de la relación 1) entre observaciones sucesivas (por ejemplo, la medición de la correlación entre índices de estatura en edades sucesivas) ó 2) entre acontecimientos "primitivos" y el rasgo variable –objeto del estudio- en un momento posterior (por ejemplo, la medición de la correlación entre la historia clínica y el rendimiento en tests mentales o físicos aplicados a la madurez)?

Si la respuesta es afirmativa, el objetivo establecido sólo se podrá alcanzar por medio de un enfoque longitudinal. Si es negativa, o sea, si sólo se desea obtener la estatura media de los niños en edades específicas, o los incrementos promedio del crecimiento en edades sucesivas, entonces el procedimiento longitudinal puede ser innecesario. Para poder dar una respuesta inequívoca al interrogante apuntado es necesario plantear en forma precisa y detallada los objetivos del estudio.

Estudio transversal

El procedimiento transversal presenta muchas ventajas aparentes. En primer lugar, resuelta relativamente sencillo acceder a grandes grupos de sujetos, en particular de los grandes centros urbanos, a efectos de realizar proyectos de investigación a corto plazo. En segundo lugar, los estudios transversales no requieren gastos considerables ni la continuidad de los investigadores o la cooperación prolongada entre ellos. En tercer término, no hace falta que los datos queden "congelados" hasta que los sujetos completen su desarrollo para poder interpretar y publicar las conclusiones obtenidas. Por último, se pueden utilizar procedimientos de muestreos uniformes en todo el curso de las series de edad o de nivel sin que se produzca una pérdida selectiva de sujetos, como en el caso de una población longitudinal.

Sin embargo es necesario efectuar muestras cuidadosamente estratificadas para que los sucesivos niveles de edad de distintos sujetos puedan ser comparables. El cotejo de grupos distintos, aún para las principales variables identificables, a lo sumo sólo puede ser aproximado. En las poblaciones escolares, el aumento de la edad tiende a actuar de manera selectiva en variables tan importantes como la aptitud intelectual, pues muchos de los alumnos menos dotados abandonan sus estudios.

Los estudios transversales no indican al investigador la dirección de los cambios que se producen en los grupos investigados. Por ejemplo, si los niños dependientes aumentan su dependencia durante los periodos en que su madre está embarazada y los independientes se vuelven aún más independientes, el estudio transversal solo

puede mostrar la variación de los cambios de dependencia, pero no indicar que el cambio tenga una dirección sistemática. Además, como distintos tiempos, un estudio transversal ubicará en el mismo nivel de los trece años a muchas niñas que han pasado la pubertad y a muchas otras que se hallan a meses de alcanzarla. El hecho de promediar las curvas en un estudio transversal puede ocultar la aceleración del crecimiento. Por último, los efectos del cambio social hacen que no se puedan comparar los antecedentes respectivos de grupos infantiles de distintas edades.

Consideremos, por ejemplo, un estudio transversal de los temores nocturnos o la respuesta al despertar repentino entre adolescentes. Los chicos londinenses pueden mostrar cambios sorprendentes entre los 15 y los 18 años, no necesariamente debido a cierta característica del crecimiento al final de la adolescencia sino porque estos individuos de 18 años fueron testigos de la batalla de Inglaterra en la Segunda Guerra Mundial. Con respecto al cambio cultural, el problema se agudiza por el hecho de que los distintos aspectos de la cultura no cambian en el mismo grado ni en la misma dirección durante el mismo periodo. Así, en un análisis de libros de lectura para niños se observa una marcada relación curvilínea en el tiempo, en cuanto a la presión ejercida sobre los alumnos para que obtengan buenos resultados.

El análisis sugiere que se produjo un incremento de esta presión de 1800 a 1890, una constante disminución desde entonces hasta la década de 1940 y un nuevo aumento en los últimos años. Si una relación como esta caracterizara el ciclo vital de individuos actualmente vivos, el cambio cultural tendría una influencia diferencial sobre distintos grupos de edad en los estudios transversales.

Enfoque longitudinal

En los estudios longitudinales, si bien la comparabilidad de los sucesivos niveles de edad de los mismos individuos está afectada por la pérdida selectiva de sujetos de residencia menos estable, es evidente que en todos los otros aspectos prevalece una mayor comparabilidad. Por consiguiente, no sólo no es necesario cotejar grupos diferentes, sino que además se pueden efectuar muchos estudios distintos con la misma población. No obstante, como es necesario que la población experimental sea estable, es posible que se introduzcan ciertos tipos de vicios en las muestras. En muchos casos éstas se extraen de una población cuyos individuos tienen menos probabilidades que lo común de sufrir trastornos violentos o de desplazarse geográficamente. Sin embargo, aún cuando se sacrifique la generalidad, hay razones valideras para llevar al máximo las posibilidades de efectuar alguna constatación antes de preocuparse por la generalidad de lo que se constata. Con los datos longitudinales también es posible trazar curvas de crecimiento e incrementos individuales y analizar en detalle la interrelación entre los procesos del crecimiento, tanto los de la maduración como los de la experimentación, puesto que todos los datos corresponden a los mismo niños. Esto es especialmente importante en los estudios del efecto acumulativo de las condiciones anteriores sobre el desarrollo de la personalidad infantil, en el que no existe ningún sustituto satisfactorio de la medición longitudinal intensiva, particularmente cuando se desea obtener curvas de crecimiento individual. Otra ventaja reside en que los hallazgos longitudinales permiten:

... Delinear el desarrollo de determinados subgrupos especiales dentro de la población total, señalando así tendencias diferenciales que de otra manera quedarían eliminadas al computarse las mediciones de la tendencia central del grupo. También es posible, por supuesto, utilizar datos transversales para estudiar el desarrollo de subgrupos identificando primero, y haciendo comparables en otros aspectos, muestras de edades variables de los subgrupos. Pero a menos que los criterios de identificación sean poco ambiguos y de índole homogénea (por ejemplo, raza, sexo, características físicas), no se podrá confiar en que tales comparaciones proporcionen un cuadro tan preciso del desarrollo diferencial como se obtendría con datos del mismo grupo de individuos especiales, disponibles durante un periodo de varios años. Si, por ejemplo, deseamos estudiar el desarrollo social de

preadolescentes que de niños fueron rechazados por sus padres, no sería muy satisfactorio obtener nuestros datos de diferentes grupos cronológicos compuestos por niños rechazados. En cualquier caso, sin embargo, para poder concluir que existe una tendencia diferencial significativa sería necesario efectuar comparaciones con un grupo de control. ¹¹

El procedimiento longitudinal resulta especialmente apropiado para estudiar los problemas de la continuidad y la discontinuidad en el desarrollo, como la irritabilidad, la dependencia, la agresión y la inteligencia. Según puntualiza Kagan,

... es necesario que los psicólogos obtengan informes más precisos sobre la historia evolutiva de ciertos sistemas de respuesta seleccionados. Muchos intentos de investigación se encuentran en un callejón sin salida por haber partido de ciertas presunciones insostenibles sobre las continuidades de la conducta... Se debe reconocer que las primeras respuestas sufren transformaciones, puesto que el desarrollo es una criptografía en la que las respuestas iniciales a menudo dan lugar a conductas fenotípicamente disímiles de la respuesta original pero teóricamente derivadas del hábito original. El descubrimiento de tales transformaciones legítimas parece ser imposible si no se adopta un enfoque longitudinal.¹²

Cuando se producen cambios pequeños pero confiables en la conducta en los sujetos a medida que aumenta de edad, el estudio longitudinal, dadas sus características comparativas, suministra estimaciones más sensibles de dichos cambios. Por lo tanto, lo mejor es estudiar sus relaciones funcionales de la edad en las que se esperan cambios relativamente pequeños pero individualmente estables. Además, el estudio longitudinal, debido a su prolongada duración, sirve no solo para recopilar datos sino también como fuente de hipótesis para el investigador. Por consiguiente, en muchos casos el estudio longitudinal abre muchos campos de estudio. El problema del cambio cultural o social, presente en el estudio transversal, puede controlarse hasta cierto punto en el procedimiento longitudinal. Este, debido a la duración que lo caracteriza, pone al investigador en mejores condiciones de evaluar el impacto de los cambios en el ambiente, en comparación con aquél que estudia transversalmente la conducta de grupos de niños de distintas edades en un solo momento.

Por último, los datos longitudinales permiten al investigador medir más adecuadamente el impacto que sobre el desarrollo ejercen ciertos acontecimientos (tales como la pubertad, la ceremonia de confirmación, el comienzo de la escolaridad, la muerte de un progenitor, etc.) que no se dan a la misma edad en todos los niños.

Por ejemplo, con los datos longitudinales se puede medir el nivel emocional o intelectual de los individuos uno, dos, tres o cuatro años después de su pubertad, y estos datos pueden ser agrupados independientemente de que la pubertad se haya producido a los 10 o a los 17 años.

¹¹ D.P. Ausubel: *Theory and Problems of Adolescent Development*. Nueva York, Grune and Stratton, 1954. Pág.33.

¹² J. Kagan: "American longitudinal research on psychological development". *Child Develop.* 35, 1964, Pág. 2.

No obstante, el procedimiento longitudinal también presenta graves desventajas. Desde el punto de vista práctico, resulta más caro, requiere la continuidad de los investigadores, y determina que la publicación de las comprobaciones efectuadas se deba postergar durante muchos años. En muchos casos, el desplazamiento del personal a otras áreas de investigación o a la docencia hace que el análisis de los datos quede a cargo de otras personas y no de quienes los recopilaron. El cambio de personal suele dar lugar a que se incorporen investigadores que tienen distintos valores, destrezas e intereses. Gran parte del material que fue recopilado por una persona con determinados objetivos, al nuevo investigador puede resultarle de poco valor o ajeno al campo de sus aptitudes e intereses.

Además, es difícil conseguir una población que coopere y esté dispuesta a que le estudie intensiva y repetidamente durante una década o más, con el agregado de que tal población constituiría una muestra carente de representatividad. En estas condiciones no es posible corregir los errores originados en la constitución de la muestra o la omisión de variables, hipótesis y nuevos dispositivos metodológicos importantes.

Muchos sujetos abandonan el estudio por enfermedad, muerte, alejamiento del área, fracaso financiero o, simplemente, por hastío. Los que permanecen provienen de núcleos familiares atípicamente cooperativos y estables, o bien pueden resultar afectados por la propia repetición de las mediciones, con lo cual ya no será representativo de la población total; además, a menos que se descarten los datos originales de los sujetos que desertan, los distintos niveles de edad dejarán de ser comparables. Aún cuando la muestra se seleccione con el debido cuidado como para que sea representativa, esto no asegura que se mantenga la constancia de la muestra. Una de las limitaciones de la investigación longitudinal es la dificultad para examinar a cada niño en todas las etapas programadas del test y en cada uno de los puntos a investigar.

Los niños se enferman (un caso de sarampión que coincida con una fecha proyectada para el test podría arruinar todo un plan de investigación) o sienten una repentina indisposición y hay que omitir la medición correspondiente; en otros casos se niegan a cumplir ciertos puntos del test. A veces, si la muestra original es lo bastante amplia, es posible seleccionar, para una escala cronológica dada, una submuestra que satisfaga ciertos criterios de representatividad.¹³

Por último si los años que abarca la investigación incluyen un fenómeno social o económico fuera de lo común, como la guerra o la depresión económica es probable que las curvas del crecimiento se distorsionen. Así:

... la depresión, los cambios culturales y los avances tecnológicos son factores que producen un gran impacto. ¿Que efectos diferenciales ejercen sobre niños de dos años los hechos de que sus padres estén preocupados e inseguros por causa de la depresión, de que miren o no televisión, de que exista un clima ambiguo a raíz de los consejos pediátricos que oscilan desde la dieta estricta, el "déjelo que lllore" y los

horarios fijos, al cuidado afectuoso, permisivo y acompañado de constantes muestras de cariño? Por otra parte, tal como sucede en algunos estudios se podría eliminar este problema cronológico agregando anualmente entre cinco y diez recién nacidos y realizando después comparaciones de acuerdo con la edad del niño y no con el año calendario.¹⁴

¹³ N . Bayley: "Research in child development: A longitudinal perspective". *Marril Palmer Quarterly*, 11, 1965, Pág. 187.

De todos modos, es evidente que los esmerados estudios longitudinales como las técnicas refinadas de muestreo son inútiles antes de que se puedan formular hipótesis significativas y comparables referidas a una orientación teórica amplia.

....más allá de esto, hay varios puntos a favor de la investigación dirigida por la teoría. El primero tiene que ver con las interrelaciones existentes entre las comprobaciones científicas. Un conjunto de hipótesis explícitas permite al investigador emprender un programa de estudio con el objetivo de unificar sus datos en un planteo coherente. Se puede acusar a los estudios tradicionales del desarrollo infantil de estar desorganizados y fracasar en sus intentos y establecer las conexiones entre una serie de relaciones y otra. Sabemos mucho sobre el desarrollo de los niños, pero lo que a veces parece faltar es un marco conceptual dentro del cual poder ordenar y ampliar dicho conocimiento.¹⁵

Por consiguiente, cuando no se exige ninguna información específica de los datos, toda clase de información que se haya podido obtener acerca de los sujetos del estudio puede haber sido acumulada de modo no selectivo.

....parece curioso que se hable de contar con demasiada información respecto de un grupo de sujetos, pero cuando el investigador longitudinal trabaja durante un periodo de varios años para reunir observaciones que considera pertinentes para sus objetivos, puede llegar a encontrarse en posesión de un impresionante cúmulo de datos y sin ninguna finalidad a la vista la cuestión se complica aún más por el hecho de que el investigador no puede dedicarse a analizar los datos ya reunidos porque está empleando todo su tiempo en recopilar nuevo material sobre sus sujetos. En el caso de los estudios que se extienden durante décadas, más que durante algunos años, el peligro de que el investigador se siente abrumado por el peso de los datos es muy tangible.¹⁶

Por lo tanto, es conveniente comprobar, redefinir y reformular primero las hipótesis preliminares y los instrumentos de medición mediante métodos transversales sobre poblaciones seleccionadas con menor precisión. Si la hipótesis no encuentra ningún respaldo en los datos transversales, es probable que no sea la que deba emplearse en estudios posteriores. Los datos transversales de gran alcance deben sugerir nuevas relaciones entre fenómenos y permitir que el investigador examine no solo las relaciones específicas entre dos factores de acuerdo con la hipótesis sino numerosas variables adicionales que pueden modificar, inhibir o facilitar la aparición de la conducta en cuestión.

Se han recomendado varios procedimientos nuevos para superar las definiciones de los métodos longitudinal y transversal. Bell sugirió un "enfoque de convergencia" en el cual:

¹⁴ N . Bayley: op. Cit. Pág. 189

¹⁵ W.Kessen,op. Cit. Pág.59

¹⁶ W.Kessen,op. Cit. Pág.65-67

.... se realizan estudios transversales de diferentes grupos cronológicos de edades tan especiales que una nueva medición del mismo grupo después de cierto tiempo proporcionará información sobre la naturaleza de los cambios producidos durante todo el periodo de edad, así como también datos que responderán al interrogante de si las curvas mas cortas para cada posición pueden combinarse razonablemente en una curva que cubra la totalidad del periodo de edad...

El enfoque de convergencia parece ser particularmente útil en dos tipos de situaciones: 1) En investigaciones orientadas básicamente hacia un procedimiento transversal, pero en las cuales hay razones para cuestionar la comparabilidad de los grupos experimentales en relación con las variables dependientes de otros factores fuera de la edad, y en las que existe la posibilidad de efectuar nuevas mediciones limitadas de estos grupos, y 2) En investigaciones orientadas hacia el procedimiento longitudinal pero que enfrentan problemas de grupos transitorios o menos cooperativos, o posibilidades de que una observación prolongada provoque una contaminación de la población experimental.¹⁷

Schaie sugirió un enfoque análogo en el cual se puede proyectar la investigación de manera tal que los datos se recopilen para efectuar al mismo tiempo comparaciones longitudinales y transversales de edades específicas. Así, se pueden comparara los índices de crecimiento entre intervalos sucesivos de un año en el caso de los niños nacidos en 1956 y en el de otros nacidos en 1960 y en 1964. Los niños de cinco años examinados por primera vez pueden ser comparados con oros de la misma edad sometidos al test por segunda, tercera o cuarta vez. Además se pueden obtener mediciones sobre nuestras transversales de niños de distintas edades, evaluados todos al mismo tiempo.

Este diseño es un intento de estimar el efecto de los cambios en el contexto cultural, de las diferencias en las experiencias anteriores al momento de la medición, o de las modificaciones genéticas a partir de un grupo de cohortes al siguiente.¹⁸

Otros procedimientos similares, esencialmente transversales pero que incluyen componentes longitudinales son: 1) El método de Mead para estudiar diferentes niveles de edad agrupados a una etapa transicional del desarrollo; 2) El método de la "Observación interpuesta" de Lasswell, en el que se examinan las fases transicionales entre distintos grupos de edades contiguas, y 3) El método de Kuhlen, que consiste en introducir comprobaciones transversales periódicas en un estudio longitudinal, a fin de evaluar los efectos del cambio cultural.

Debido a que el foco de atención se centra en fenómenos evolutivos que se producen con relativa rapidez, en un solo año se puede reunir una buena cantidad de datos longitudinales intragrupal para complementar los datos sobre las diferencias entre grupos de distintas edades. Además,

.... cuanto más breve sea el tiempo empleado en recopilar datos, tanto menor será el desgaste de la muestra y mayor la facilidad para mantener el mismo personal y los mismos instrumentos de medición y procedimientos. Igualmente se pueden estudiar los incrementos anuales, y también es posible invalidar o medir y controlar estadísticamente los efectos de distintas experiencias vitales.¹⁹

¹⁷ R.Q.Bell: "Convergence: An accelerated longitudinal approach" *Child Develop*,24,1953.Pág.52.

¹⁸ Un cohorte es el conjunto de individuos nacidos en la misma fecha o en el mismo intervalo temporal.

¹⁹ N. Bayley,op. Cit. Pág. 189.

Enfoque del estudio de casos

Este enfoque se puede considerar como una variante especial del longitudinal. Aquí también lo más importante es el acopio de datos sobre el desarrollo – mediciones de las condiciones anteriores como de los resultados- de los mismos individuos durante un período de varios años. Generalmente, la unidad de estudio está más constituida por un solo individuo, más que por un grupo, y su propósito es el de clarificar algún problema de adaptación que requiera diagnóstico, terapia y pronóstico. Por consiguiente, para un estudio de un caso habitualmente se recopila una cantidad mucho mayor de datos personales, originados en una diversidad de fuentes amplia, que los que se reúnen para un solo sujeto en un grupo longitudinal. No solo se utilizan más datos obtenidos a partir de la biografía del sujeto y de las entrevistas, adicionalmente a las mediciones objetivas habituales, sino que además el foco de la indagación es la pauta de crecimiento singular de un individuo y no las tendencias evolutivas que caracterizan a todos los niños en general.

A partir del conocimiento íntimo que se obtiene de la interrelación entre los aspectos significativos de la historia evolutiva, la estructura de la personalidad y la conducta manifiesta de un individuo, muchas veces es posible lograr valiosos *insights* de la índole del desarrollo de la personalidad y de la adaptación conductual. Pero fuera de su aplicabilidad al sujeto de quien derivan, tales percepciones a lo sumo tienen un carácter de hipótesis que pueden ponerse a prueba ya sea mediante el análisis de una serie de estudios de casos o por medio de estudios grupales normativos.²⁰

La simple aplicación de los principios metodológicos mencionados indica por qué, aunque a menudo se lo intenta, no es posible obtener generalizaciones definitivas sobre el desarrollo humano a partir de un solo individuo. En primer lugar, está el problema del muestreo. Los estudios de un caso no son típicos de los niños en general, sino en su mayor parte de niños con deficiencias de adaptación, cuyos padres tienen tan pocos recursos que se hacen acreedores a un tratamiento gratuito en hospitales, o bien son lo bastante ricos como para poder afrontar el elevado costo de la terapia privada.

Tampoco es posible determinar en un único caso si una diferencia obtenida o el hallazgo de una relación son estadísticamente importantes o solo obedecen a un hecho fortuito. Por ejemplo, se lee que cierto delincuente proviene de un “hogar desecho”. Pero es muy fácil citar estudios de casos correspondientes a niños de hogares desechos que nunca delinquieron y a otros de hogares intactos que sí lo hicieron. También es evidente que en ausencia de un control sistemático de otras variables significativas – el cual es imposible en el enfoque del caso único- ninguna afirmación de relación o de inferencia causal se puede generalizar para una población de mayor magnitud.

La aplicación del estudio de casos también se ve limitada cuando los datos que comprende derivan de relatos retrospectivos del sujeto.²¹

²⁰ D.P.Ausubel, op. Cit. Pág. 35

²¹ Algunos estudios de casos, como los registros acumulativos y las “historias vitales simultáneas”, emplea datos en los que los sujetos ofrecen verbalizaciones registradas contemporáneamente sobre

aspectos corrientes de sus vidas. Tales relatos se pueden cotejar con los recuerdos de otras personas a efectos de lograr precisión histórica y relacionarse con los índices objetivos de la conducta.

El problema de la distorsión selectiva de la memoria, cuando se intenta estudiar el crecimiento de la personalidad, hace que la modalidad introspectiva sea una técnica muy cuestionable.

Una crítica final enfoque del estudio de casos se refiere a una práctica bastante extendida que, sin embargo, no es inherente a este enfoque. Se trata del error común de mencionar los estudios de casos individuales dándoles un carácter de prueba concluyente, y no de mero ejemplo, de una determinada teoría del desarrollo de la personalidad. Como este error se multiplica incontables veces cada año, es necesario reiterar que las pruebas empíricas genuinas que corroboran una orientación teórica sólo pueden originarse en estudios empíricos sobre temas tales como el muestreo, el control, la confiabilidad y validez de los instrumentos, los tests de significación estadística, y la exclusión de teorías alternativas. De permitírseles seleccionar un caso propio "típico" o aún empleando el mismo material, los psicólogos de diez escuelas diferentes podrían encontrar un respaldo igualmente verosímil para cada una de sus teorías particulares.

En conclusión, el estudio de un caso único solo es útil como fuente de hipótesis, o como ejemplificación de una teoría particular o de una generalización previamente convalidada. Por otra parte, se pueden emplear series de estudios de casos e manera análoga a la aplicada a los datos longitudinales, siempre que se cumplan los requisitos metodológicos habituales.

Diseños evolutivo - manipulativos ²²

La mayor parte de las investigaciones psicológicas se centran en dos estrategias principales: los diseños correlacionales y los experimentales. Estas estrategias, tomadas por separado o en conjunto, constituyen el grueso de la investigación del desarrollo infantil en los estudios longitudinales y transversales sobre este campo. El análisis correlacional establece la relación (o la covariación) entre dos o más variables (ansiedad y agresividad, edad y adquisición de conceptos, edad y rendimiento). En la mayoría de las primeras investigaciones sobre el desarrollo del niño este método constituyó la principal estrategia de exploración.

Así, la variable *edad* se correlacionó con *inteligencia*, *rendimiento*, *lenguaje*, nivel de *actividad*, *conducta motriz*, etcétera. Cualquiera de estas características o conductas se considera evolutiva si está relacionada con la *edad* de manera ordenada o legítima. La legitimidad del desarrollo, en un estudio correlacional, está señalada por una importante correlación positiva o negativa de alguna característica o conducta con la edad. La principal deficiencia del estudio correlacional radica en las posibilidades de *inferencia*.

²² El problema del diseño de experimentos- uso de grupos de control, niños en pares equiparados, control de gemelos, etc; y de métodos experimentales y estadísticos para variar, mantener constantes, reproducir y analizar sistemáticamente los efectos y la interacción de diversos determinantes de la conducta- no esta

dentro de la temática del presente trabajo. Se incluye, sin embargo, esta breve exposición sobre diseños y manipulativos debido a que estos han sido tratados en forma muy fragmentaria en muchos de los trabajos sobre problemas metodológicos.

El hecho de que las variables estén relacionadas no constituye una explicación de la relación. Por consiguiente, la constatación de que existe una relación positiva sustancial entre la *edad* y la *facilidad lingüística* no permite inferir en el aumento de edad sea una condición previa al incremento de la facilidad lingüística. Las dos variables pueden covariar como consecuencia de la acción de otras variables conocidas o desconocidas (por ejemplo, ciertas experiencias del aprendizaje requieren tiempo para producirse, por lo cual el aumento en la facilidad lingüística puede deberse a estas experiencias del aprendizaje que se verifica durante un intervalo temporal).

No obstante, en la investigación del desarrollo infantil la variable fundamental a considerar es la *edad*.

...las teorías del desarrollo infantil son, hasta cierto punto, sistemas de propuestas sobre los procesos que subyacen en los cambios conductuales producidos por el incremento de la edad, pero estamos tan alejados de una teoría general aceptable del desarrollo, que por algún tiempo deberemos continuar acumulando lentamente los datos expresados en las generalizaciones cronológico-funcionales.²³

Al mismo tiempo, la edad debería considerarse como el punto de partida para la investigación del desarrollo, teniendo en cuenta el hecho de que la investigación de las simples funciones de la edad es insuficiente y debe estar respaldada, en lo posible, por diseños que comprendan la interacción de la edad con los cambios ambientales o el análisis de las funciones de la edad en poblaciones especiales.

Los diseños experimentales adquieren mayor importancia cuando se intenta estudiar la interacción de la edad con cambios ambientales debido a la manipulación experimental o a la variación de las condiciones.²⁴ La manipulación ambiental de los antecedentes ambientales, en su forma más pura, constituye el fundamento del diseño experimental. El procedimiento experimental comprende la manipulación sistemática de ciertas condiciones precedentes específicas y la observación detallada de las consecuencias. La principal ventaja de esta técnica en la investigación del desarrollo infantil reside en la posibilidad de aplicarla al azar a grupos tratados diferencialmente. La aplicación al azar elimina el problema de las diferencias correlacionadas cuando la aplicación a los subgrupos se realiza de manera puramente aleatoria. Se dice que este procedimiento es un experimento porque se aplica la manipulación ambiental por lo menos a uno de los conjuntos grupales seleccionados al azar.

Históricamente, las manipulaciones experimentales fueron poco frecuentes en la investigación del desarrollo, siendo una de las excepciones el estudio de los gemelos, que hemos analizado en el capítulo anterior. La perspectiva evolutivo-manipulativa en estos estudios no se obtendrá mediante una "asignación al azar" sino mediante el intento de controlar los cambios en la maduración empleando gemelos idénticos, cuya idéntica constitución genética se daba por sentada.

²³ Kessen, op.cit; Pág.38

²⁴ Por razones éticas, no siempre es posible manipular el ambiente del niño (por ejemplo, someterlo a la privación materna, etcétera).

En fecha más reciente, diversos autores insistieron en los intentos de combinar factores evolutivos relacionados con la edad con diseños manipulativos experimentales.²⁵ Por lo tanto el estudio longitudinal se puede combinar con los diseños manipulativos asignando al azar algunos de los sujetos a un tratamiento experimental (por ejemplo, programas de enriquecimiento del lenguaje) en tanto se mantiene un “grupo de control” apropiado a efectos de la comparación.

Las diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control a través del aumento de edad (o sea el incremento de la facilidad lingüística en el grupo experimental respecto del grupo de control) tenderían a señalar algunos de los factores ambientales que propician cambios relacionados con la edad en alguna característica o conducta. Se pueden utilizar diseños similares en estudios transversales en las cuales las diferencias de edad se consideran importantes para el aprendizaje de aptitudes más complejas. El hecho de que los sujetos de más edad puedan aprender tareas más complejas de formación de impresiones indica que se trata de una variable importante que debe tenerse en cuenta incluso en los diseños experimentales.

Es posible elaborar diseños evolutivo-manipulativos más complejos combinando variables de edad con diferencias en la población, y con manipulaciones experimentales. La reciente investigación sobre la inducción de cambios en las etapas de la teoría de Piaget por medio de la manipulación experimental (v.g. la investigación de la conservación, que estudiamos en el cap. 2, tomo III) ilustra la combinación de poblaciones infantiles particulares (o sea la consideración de niños en ciertas etapas del desarrollo cognitivo en oposición a otras) con manipulaciones experimentales determinadas. Es así como los procedimientos de manipulación para la conservación no se consideran apropiados para la población de niños que alcanzan la etapa de las operaciones formales, en tanto que son fundamentales en el caso de las poblaciones de niños en la etapa preoperacional. Los cambios de edad son importantes puesto que la etapa del desarrollo se correlaciona en alto grado con el aspecto cronológico. Otro ejemplo del diseño experimental y manipulativo de edad y población se aprecia en poblaciones de niños a través de la edad (alto rendimiento-bajo rendimiento) respecto del cumplimiento de ciertas tareas de aprendizaje.

El empleo de diseños evolutivo-manipulativos más refinados supone que:

....el organismo o, en nuestro caso, la persona, posee una cantidad de propiedades o características debido a las cuales se comporta tal como lo hace en una situación dada. Por otra parte, es igualmente válido afirmar que se comporta de esa manera debido a las características de la situación. El mismo organismo actúa de distinta manera en situaciones diferentes, distintos organismos difieren en sus conductas en la misma situación. Por lo tanto, la conducta es una función de las características de la persona y de las características de la situación.²⁶

²⁵ Los diseños evolutivo-manipulativos constituyen lo que L.J.Cronbach (“The two disciplines of scientific psychology”. *Amer. psychology*; 12, 1957, pags. 671-684) llama la combinación de diseños correlacionales y experimentales.

²⁶ A.L. Baldwin, op. Cit; Pág. 20

METODOS DE MEDICION

En esta sección consideraremos algunos de los principales métodos de medición psicológica utilizados en la investigación del desarrollo infantil. Por supuesto, muchas de las técnicas se aplican tanto a la conducta adulta como a la infantil. Por consiguiente, los aspectos más generales de estos procedimientos no se tratarán a menos que merezcan una atención especial.²⁷

TECNICAS DE OBSERVACIÓN

Es bien conocido el papel clave que cumple la observación en todas las ciencias naturales, incluido el estudio del desarrollo infantil. Pero mientras que la observación sistemática y rigurosamente controlada brinda valiosos datos científicos, las observaciones incidentales e impresionistas no tienen prácticamente ningún valor científico, excepto en cuanto a sugerir hipótesis. A esta última categoría de observaciones pertenecen las anécdotas que van registrando los padres en forma de “diario del bebe”. Las primeras biografías infantiles escritas por figuras tan famosas en la historia temprana de la psicología infantil como Tiedemann,²⁸ Preyer,²⁹ Pestalozzi³⁰ y Shinn³¹ fueron más sistemáticas y proporcionaron un cuadro continuo, longitudinal y multidimensional de los factores simultáneos y sucesivos en la conducta y las circunstancias de un niño. El objetivo primordial de los diarios infantiles no es el ideográfico de describir y comprender la conducta especial de cada sujeto infantil, sino el normativo de descubrir los rasgos conductuales de los niños en general de distintas edades y etapas del desarrollo. La descripción que hizo Piaget³² de sus propios hijos durante la infancia de éstos evidentemente tuvo la finalidad normativa.

No obstante, estos intentos biográficos tenían muchas de las deficiencias metodológicas que podían esperarse en el periodo inicial de la investigación del desarrollo infantil. A menudo, las observaciones se hacían al azar y en intervalos irregulares, lo que daba lugar a una selección viciada de los incidentes. No se determinaba por anticipado que tipos de conducta debían observarse y la precisión de las observaciones en función del entorno, las condiciones anteriores y la competencia en la producción de estímulos no siempre era la adecuada. Los criterios comunes para registrar una manifestación conductual determinada se regían por los intereses especiales – muchas veces fluctuantes- del observador y por la singularidad o la precocidad del desempeño.

²⁷ Tampoco intentaremos hacer un análisis definitivo de los métodos basados en la clasificación, la gradación, los cuestionarios y las entrevistas. Los métodos de inventario y los tests estandarizados no serán considerados en absoluto ya que por lo general son exhaustivamente analizados en los cursos sobre medición psicológica.

²⁸ D. Tiedemann: *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei*. Altenburg. Bonde, 1987.

²⁹ W.Payer: *The Mind of the Child*. Nueva York, Appleton-Century, 1888.

³⁰ J.H Pestalozzi: *Leonard and Gertrude*. Boston, D.C. Heath, 1895.

³¹ M.W. Shinn: *The Biography of Baby*. Boston, Houghton Mifflin, 1900.

³² J.Piaget: *Play, Dreams and imitation in Childhood*. Nueva York, Norton, 1951; *The Origins of intelligence in Children*. Nueva York, International Universities Press, 1952.

Esta tendencia estaba acentuada por el hecho de que los biógrafos eran generalmente padres muy instruidos y orgullosos, cuya objetividad y grado de comparabilidad respecto de la población en general eran evidentemente cuestionables. Buena parte de los registros se realizaban en forma retrospectiva y estaba sujeta al olvido selectivo. Además, dado que las observaciones no siempre se distinguían de las interpretaciones, aquellas quedaban distorsionadas por preconceptos, en particular por atribuirse a los niños la capacidad de responder como los adultos. Por último, estos datos comparten todas las desventajas de los estudios de tipo individual en cuanto a la posibilidad de generalizarlos a poblaciones más numerosas.

Observación ecológica. Esta observación tiene que ver con la descripción de la conducta en situaciones naturales o artificiales en las que el observador no intenta manipular los estímulos que inciden sobre el sujeto. Se limita a estudios de campo *in situ* en nuestra propia cultura o en otras.

Las técnicas ecológicas adecuadas exigen que se atienda a los siguientes puntos metodológicos. Primero, el alcance de la situación y la conducta a observar se deben definir y limitar previamente para evitar esfuerzos inútiles. Así mismo, la observación se debe conducir con regularidad y en condiciones uniformes de tiempo, lugar y escenario. Segundo, es esencial emplear observadores entrenados y carentes de prejuicios; al respecto, se deben utilizar varios observadores para poder estimular el grado de confiabilidad de cada uno de ellos. La ausencia total de prejuicios por parte del observador es ciertamente un ideal inalcanzable; las evaluaciones de la misma conducta varían considerablemente de un observador a otro debido a la proyección diferencial de las actitudes de cada uno a las situaciones conductuales. Por consiguiente, una parte importante del entrenamiento de los observadores radica en enseñarles las técnicas destinadas a minimizar y mantener constante la participación del observador en la conducta del sujeto. Barrer y Wright, recomendaron que los periodos de observación fueran de media hora, debido a la fatiga que ocasiona la concentración necesaria para percibir y recordar una cantidad de hechos simultáneos y secuenciales.

Tercero, las observaciones se deben registrar, en sus totalidad, inmediatamente después de realizadas, con el auxilio de las notas tomadas durante su curso. Las observaciones registradas retrospectivamente no solo son menos precisas y más parciales sino que además no tendrán más valor que las preguntas que ya estaban formuladas en la mente del investigador por otra parte, los registros simultáneos contienen más observaciones espontáneas y pueden ser analizados y vueltos a analizar no solo por parte del investigador sino también por otros. Las ambigüedades y omisiones que aparezcan en el informe se pueden corregir mediante un interrogatorio posterior del observador.

Cuarto, las secuencias conductuales largas maximizan la continuidad de la conducta y reducen al mínimo las posibilidades de que se introduzcan prejuicios en la selección e interpretación de los incidentes. También se deben efectuar inferencias inmediatas acerca de las motivaciones y los sentimientos del sujeto. Los objetivistas extremos deben enfrentar el hecho de que cuando estudian el desarrollo psicosocial deben ocuparse de la dirección, las metas y el significado de la conducta, y éstos nunca

pueden ser percibidos directamente. La utilidad de registrar secuencias extensas tanto de la conducta directamente observada como de la inferida se debe a que este procedimiento parece constituir la mejor base para elaborar un registro final verdadero de los acontecimientos. Además las observaciones globales e inferidas parecen más confiables que las interpretaciones moleculares y literales. Aunque las observaciones y las inferencias se pueden anotar simultáneamente, se debe establecer una cuidadosa distinción entre ambas. Se debe excluir del registro toda interpretación que no surja de inferencias de primer orden derivados de la conducta misma.

Quinto, la influencia del observador debe mantenerse mínima y constante. El observador casi siempre es parte de la situación Psicológica del sujeto, por lo cual influye, en cierto grado, en su conducta. Esta es una limitación inevitable de la mayoría de las observaciones naturalistas que en parte puede reducirse concediendo un periodo inicial de habituación. Para éstos son útiles los enfoques monodireccionales y los micrófonos ocultos pero solo se les puede emplear en muy pocos escenarios naturales (no de laboratorio). Los registros pueden complementarse también con películas sonoras. Sin embargo, este recurso incrementa las dificultades técnicas y el costo de la operación, y acentúa la presencia del observador y la falta de naturalidad del sujeto.

El mejor ejemplo del método ecológico lo brindan los estudios de campo como estas investigaciones de largo alcance se ocupan de la evolución de las relaciones interpersonales e intergrupales, de la estructura grupal y de la manifestación del rol, es conveniente que el observador participe en las actividades comunitarias de la población de sujetos investigados. Esto le permite acceder a una gran cantidad de datos y conceptos generalmente inalcanzables para el observador externo. En los estudios de conducta más circunscritas, la no participación del observador es más apropiada. Si en ciertos casos se desea obtener una cuantificación más directa e inmediata de los datos observables, el investigador cuenta con varios procedimientos posibles:

.... la descripción del ejemplar cubre intensiva y continuamente la conducta y la situación del niño durante secuencias conductuales más o menos extensas. El muestreo temporal implica el registro de aspectos seleccionados de la conducta cuando estos tienen lugar dentro de intervalos precisamente delimitados. El muestreo de sucesos escoge acontecimientos naturalmente separados de una u otra clase y los registra cuando aparecen y se desarrollan... Otro tipo de evaluación selecciona dimensiones de la conducta y fundamenta los juicios emitidos sobre ellas en observaciones realizadas durante secuencias conductuales prolongadas.³³

El muestreo temporal, por ejemplo, capacita al investigador para cuantificar sus datos rápidamente y para determinar la generalidad de la conducta observada. Al respecto, solo tiene que enumerar la cantidad de veces en que un niño determinado manifiesta un tipo de conducta recurrente (rencilla, conducta cooperativa, agresión, etc.) en un periodo temporal constante y sistemáticamente espaciado. Se debe tener presente, sin embargo, que tal enumeración de pautas de respuesta, independientes del contexto, pueden agrupar muchas conductas genotípicamente distintas en la misma categoría fenotípica.

³³ H.F. Wright: "Observational child study". En P.H. Mussen (comp.): Handbook of Research Methods in Child Development. Nueva York, Wiley, 1960, Págs. 73-75.

Además, los datos descriptivos que suministra no explica necesariamente la índole de la conducta o los factores determinantes que intervienen. Desde el punto de vista metodológico, la aplicación más definitiva del enfoque metodológico al desarrollo del niño fue la efectuada por Barrer y Wright.³⁴

Estos investigadores definieron una gran cantidad de elementos discriminables (*hábitats psicológicos*) que tienden a surgir uniformemente en determinadas clases de escenarios de la conducta.

El escenario de la conducta se define como una parte física o social del mundo no psicológico que generalmente se percibe como apropiado para determinadas clases de conductas. Por ejemplo, la escuela dominical, la escuela diurna, el *drug store* típico de los Estados Unidos de América, entre otros, constituyen tipos particulares de escenarios conductuales que fuerzan a los niños que ingresan en ellos a comportarse de manera homogénea, independientemente de las características individuales que los distinguen. Una propiedad de los escenarios conductuales que varía mucho y que tiene consecuencias importantes para su funcionamiento y para la conducta de las personas que lo integran, radica en el número de componentes.

.... hacía mucho que nos intrigaban los juegos de béisbol que se llevaban a cabo en el Medio Oeste de los E.U.A., en los que participaba una cantidad variable de jugadores; un partido con cuatro jugadores por equipo tienen distintas consecuencias para los intervinientes que un juego con nueve individuos de cada lado. Independientemente de quienes sean los jugadores, cuando un muchacho se integra a un equipo de cuatro jugadores juega el béisbol típico de cuatro individuos, con todos sus privilegios (bateo frecuente, por ejemplo) y todas sus molestias (como tener que cubrir un campo extenso y fatigoso).³⁵

El "*hábitat psicológico*" por otra parte, representa el espacio vital o situación psicológicas de un individuo particular en un escenario conductual. Barker analiza muchos estudios sobre los *hábitats psicológicos* de distintos niveles de edad infantil (y por consiguiente del "Desarrollo psicosocial" de los niños) observando unidades conductuales ("Episodios") significativas y dirigidas a una meta que tiene lugar en dichos escenarios estandarizados, y juzgando las reacciones subjetivas de los niños ante diversos determinantes objetivos de frustración, satisfacción, éxito, fracaso y coerción.

La observación controlada es una versión modificada de la observación ecológica; consiste en imponer un grado limitado de control a la situación en la cual se observa a los sujetos. Esto abarca desde restricciones muy generales impuestas a la conducta, como las implícitas en los ordenamientos físicos y sociales que se encuentran en los jardines de infantes o en las plazas de juegos, hasta intentos más específicos de manipular los tipos de estímulos en situaciones en las que están expuestas los niños (técnicas de juego, situaciones experimentales, test psicométricos y de personalidad). Buena parte de los datos normativos del desarrollo infantil es producto del enfoque mencionado en primer término.

³⁴ R.G. Barker: "Explorations in ecological psychology". Amer. Psychol; 20 (1), 1965, Págs. 1-4; H.F.Wright, op. It.

³⁵ R.G. Barker, op. Cit; Pág. 10

En los laboratorios de las guarderías y los jardines de infantes, el empleo de tabiques monodireccionales hace que los niños no perciban que están siendo observados. También se emplean películas sonoras como complemento de las observaciones registradas.

Cuando las situaciones y los estímulos se seleccionan, estructuran o manipulan específicamente, el método de la observación controlada tiende a corresponder al tipo de investigación experimental de laboratorio. Por ejemplo, si la cantidad, edad y sexo de los niños y la cantidad de juguetes se modifican sistemáticamente a fin de determinar la situación de éstas variables con la conducta ascendente; si la variabilidad del control en el “clima social” se relaciona con la unidad grupal y la expresión de la agresión, y si se induce la conducta regresiva por medio de frustraciones manipuladas por el observador, los aspectos esenciales del método ecológico son en gran parte reemplazados por los de la experimentación. Por supuesto, tales experimentos pueden producir valiosos datos sobre la conducta y el desarrollo de los niños en lo social, emocional e intelectual, en especial cuando se estudia la influencia de las variables situacionales o cuando se utiliza el estudio experimental para evocar y medir tendencias y capacidades de *respuesta existentes*. Mediante experimentos cuidadosamente diseñados es posible determinar los efectos de una interacción entre determinadas variables que no suelen operar en forma aislada y en condiciones naturales. Sin embargo, ya se explicó que es inútil emplear situaciones experimentales para tratar de reproducir el efecto acumulativo de muchas clases de aspectos complejos, periódicos y de largo plazo del ambiente interpersonal natural (véase el capítulo 1). Además, los aspectos imaginados de la situación experimental pueden alterar gravemente la respuesta del niño. Por ejemplo, la frustración inducida por medios artificiales se produce a ritmos distintos a los de las situaciones frustrantes de la vida real. Ciertos registros específicos de la conducta cotidiana infantil en situaciones no imaginadas revelaron que “la frustración era poco frecuente en los días observados, y cuando se producían no tenían las consecuencias conductuales observadas en el laboratorio. Al parecer, los primeros experimentos reprodujeron muy bien la frustración real.”³⁶

Otras observaciones estructuradas y reguladas, pero no tan rígidamente controladas como las situaciones experimentales, están representadas por diversas *técnicas de juego*. Estas difieren de otros dispositivos proyectivos en que presentan un campo más amplio y menos controlado de estimulación que provoca respuestas más espontáneas. Empleado en su origen en el diagnóstico y tratamiento de niños emocionalmente perturbados, desde hace unos veinte años éste método también se emplea como instrumento para investigar las percepciones, los conceptos, los sentimientos y las actitudes del niño normal. Su principal ventaja es que posibilita que en situaciones simuladas se manifiesten ciertas tendencias de las actitudes y respuestas que no se podrían provocar de otra manera debido a la limitada facultad verbal del niño. Se emplean figuras y objetos estimulativos estandarizados, tales como familias de muñecos y muebles para posibilitar que el sujeto manifieste el tipo de conducta que normalmente expresaría (o reprimiría) en relación con las personas y objetos reales representados.

³⁶ R.G. Barker, op. Cit; Pág. 2

Como fuente de generalizaciones válidas sobre la conducta y las actitudes infantiles, el empleo de las técnicas de juego se justifica en la medida en que se preste la debida atención a ciertos aspectos tales como la estandarización de materiales, la interacción del experimentador y el sujeto, la duración de las sesiones de juego, las condiciones que preceden a ésta, al registro de las observaciones, la confiabilidad y validez de las mediciones, etc. Por ejemplo, los estudios de la agresión, expresada en el juego con muñecos corroboran la validez teórica de las mediciones correspondientes, pero todavía no se ha investigado a fondo la relación entre la agresión y las condiciones simuladas, por una parte, y las situaciones sociales naturales por la otra.

Es necesario interpretar con suma cautela las respuestas de los niños en las sesiones de juego. No se puede esperar que existan relaciones específicas invariables entre el manejo que hace el niño del material de juego y determinados aspectos particulares de su crianza. Por ejemplo, la misma actitud de rechazo parental puede suscitar en distintos niños(o en el mismo individuo en condiciones diferentes) una manifiesta agresión contra el objeto que representa al padre, una agresión desplazada que dirige hacia sí mismo o hacia otro adulto, o la inhibición absoluta de una respuesta agresiva. También es importante controlar que no se proyecten los prejuicios o la orientación teórica del observador. Los terapeutas de orientación Psicoanalítica tienden a generalizar a toda la población infantil las interpretaciones impresionistas de ciertos episodios aislados de las sesiones de juego. Al pasar por alto consideraciones tan obvias como el muestreo, la confiabilidad del observador, la importancia estadística, las leyes de la parcimonia y la exclusión de hipótesis alternativas, presentan ejemplos del juego con muñecos referidos a las zonas erógenas como “pruebas” de la teoría Freudiana del desarrollo psicosexual.

Para un observador menos doctrinario no hay ninguna conexión evidente entre un niño que empuja un *autito* dentro de una cochera de juguete y sus deseos incestuosos de concretar relaciones sexuales con su madre, o entre las “etapas oral y anal del desarrollo de la personalidad” con el interés de los niños de cuatro años por los biberones y los inodoros de juguete.

Estudios transculturales. Las investigaciones transculturales representan una variante especial de los estudios intraculturales de campo. Aunque en el pasado se utilizaron principalmente para refutar las generalizaciones excesivamente etnocéntricas sobre el desarrollo infantil pueden servir para ampliar nuestros conocimientos sobre el conocimiento de la conducta humana y, por lo tanto, conducir a la diferenciación empírica entre aquellos aspectos del desarrollo (Psicobiológicos) que son universales en cuanto a su distribución y aquellos otros(Psicosociales) que se refieren a factores singulares del condicionamiento sociocultural a éste respecto, ofrecen las siguientes ventajas: incluyen una muestra más amplia de procedimientos de crianza infantil y otras condiciones que afectan el desarrollo de la personalidad, y abarca una diversidad de sistemas sociales que no podríamos producir por vía experimental ni derivar por extrapolación de otras formas conocidas.

El foco de interés en la mayoría de los estudios transculturales parece seguir un *zeitgeist* histórico particular. Así en las décadas de 1930 y 1940 proliferaron los test destinados a determinar el cociente intelectual, mientras que la década de 1950 fue testigo de la exploración de las hipótesis freudianas y de otros dominios vigentes por medio de las *técnicas proyectivas*. Los primeros test transculturales de inteligencia fueron criticados sobre la base de que muchas culturas quedaban en desventaja y que los resultados de los test se utilizaban en beneficio de la cultura original. Esta crítica provocó una avalancha de investigaciones con el fin de concebir un test de inteligencia “libre de influencia cultural”. Los estudios transculturales no llegaron a satisfacer las expectativas que habían creado en la década de 1950, debido en gran parte a dos factores: en primer lugar, no se había efectuado una conceptualización adecuada en función de la cual se pudieran formular y verificar hipótesis generales del desarrollo de la personalidad y de la socialización, así como relacionarlas con la distinción esencial entre los procesos y mecanismos evolutivos psicobiológicos y los psicosociales. Obviamente, este paso debería haber sido previo a la organización a estudios de campo costosos y a largo plazo, en los que se aplican observaciones y mediciones exactas a problemas relativamente específicos. En vez de hacer esto, los etnólogos se dedicaron a refutar las generalizaciones excesivamente etnocéntricas o los estereotipos de “La mente primitiva”, o se preocuparon por encontrar ejemplos de prácticas de crianza infantil o de resultados que “probaran” o “refutaran” diversos aspectos de la teoría freudiana.

En segundo término, e igualmente importante, existía una increíble confusión metodológica acerca de la índole de la prueba científica. Numerosos investigadores habían desarrollado grandes generalizaciones de la relación entre diversos aspectos específicos del cuidado infantil y la personalidad adulta sobre la base de impresiones obtenidas de una sola cultura o de una pequeña muestra de culturas carente de representatividad. Estas impresiones se utilizaron para “probar” (más que para ejemplificar) diversas formulaciones psicoanalíticas consideradas válidas por sí mismas. Por lo general se pasaban por alto cuestiones tan elementales como la adecuación del muestreo, la significación estadística y el control de otras variables pertinentes. No se consideraron las posibilidades de la concomitancia accidental y de la causalidad múltiple. Las observaciones a menudo se registraban retrospectivamente y se establecían generalizaciones sobre el desarrollo a partir de relatos retrospectivos de individuos mayores, cuya autenticidad no era posible comprobar.

En la actualidad, el foco de los estudios transculturales del desarrollo infantil parece hallarse en las áreas de las prácticas de crianza, del desarrollo del lenguaje y del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, el recién interés por la teoría Piagetiana del desarrollo cognitivo por etapas hizo de los estudios transculturales un medio para reproducir los hallazgos de Piaget en Suiza. Como señala el propio Piaget:

....los estudios comparativos en el campo de la psicología genética son indispensables para la psicología en general y también para la sociología, puesto que solo ellos permiten separar los efectos de los factores biológicos o mentales de los de la influencia social o cultural sobre la socialización de las personas.³⁷

³⁷ J.Piaget: “Necessite et signification des recherches comparatives en psychologie genetique” Internat. J.Psicol.; 1(1), 1966, Pág. 3

Las réplicas actuales de los descubrimientos de Piaget, efectuadas en culturas divergentes, indican la constancia secuencial de las etapas piagetanas, con diferencias en la velocidad de transición entre una y otra. Estos estudios intentaron dirigirse hacia la distinción vital entre los procesos y mecanismos evolutivos psicobiológicos y los psicosociales. La diferencia es clara, según la conclusión de uno de los estudios:

...algunos ambientes "impulsan" el crecimiento cognitivo mejor, más temprano, y en forma más duradera que otros. Lo que no parece suceder es que distintas culturas produzcan modos de pensar completamente divergentes y desconectados. La razón de esto debe hallarse en la coerción de nuestra herencia biológica.³⁸

A pesar de su evidente superioridad sobre los primeros estudios transculturales basada en la importante distinción entre los factores psicobiológicos y los psicosociales, los actuales aportes transculturales en el área del desarrollo lingüístico y cognitivo, así como los estudios de las actitudes y prácticas en la crianza infantil, todavía enfrentan serios problemas metodológicos. Debido a dificultades de comunicación, la observación ecológica y la controlada, los test psicométricos no verbales, los dispositivos proyectivos, las técnicas de juego, las escalas evolutivas del bebe y las mediciones fisiológica son los métodos de investigación mas adecuados para estudiar el desarrollo infantil en otras culturas. En primer lugar, hay que tratar de realizar una comparación justa entre dos culturas utilizando niveles educacionales o sociales similares. La comparación entre niños pertenecientes a familias de graduados universitarios de una cultura y niños provenientes de la cultura trabajadora de otra, constituiría una representación inadecuada de ambas culturas.

En segundo lugar, cuando se sacan inferencias sobre la población entre culturas hay que tener cuidado de deducirlas a partir de muestras representativas. Por consiguiente, la muestra de ambas culturas no debería reflejar la idiosincrasia de cada una respecto de la cuestión que se investiga sino una representación adecuada de toda la población.

En tercer término, el tema que interesa investigar en una cultura también debe ser de interés e investigable en la cultura comparada.

... la proposición general es que hay ciertos problemas importantes e investigables en una cultura que pueden no prestarse a la investigación en otra, simplemente porque los *tabúes* comunitarios y los niveles de abstracción difieren mucho entre sí. Esto implica que aún en las primeras etapas de cualquier proyecto transcultural se hace necesario establecer relaciones entre investigadores que sean representativos de las culturas a comparar, asegurando así que los temas que se examinen sean realmente pertinentes e investigables en las áreas respectivas. ³⁹

³⁸ P.M. Greenfield: "On culture an conservation". En J.S. Bruner (comp.): Studies in cognitive Growth. Nueva York, Wiley, 1966, Pág. 105.

³⁹ F.K. Berrien: "Methodological and related problems in cross-cultural research" Internat. J.Psicol.. 2 (1), 1967, Pág. 37-38.

En cuarto lugar, la comparabilidad de los instrumentos de investigación entre la misma cultura y la comparada exige que:

.... el requisito previo para transferir mediciones diagnósticas de una cultura a otra es una investigación del grado en que el medio original del instrumento es aceptado y comprendido en la segunda cultura en relación con la temática que transmite. Si no existen diferencias culturales en este campo, se podrán utilizar los estímulos originales.⁴⁰

Además, la “validez de construcción” de una dimensión particular que se explora se debe apreciar a la luz de las distintas culturas que se comparan. Por ejemplo, si se investiga la dimensión *parental* del “control”, es posible que los padres alemanes manifiesten “control” por actuar con suma severidad en ciertos aspectos tales como el entrenamiento del control de esfínteres, los modales en la mesa, etc., mientras que los padres norteamericanos revelarán “control” en las áreas de la higiene personal, la conducta sexual, los deportes, etc.

Por último, particularmente en la investigación del desarrollo infantil, los resultados de los test contemporáneos deberían atemperarse por el hecho de que las variables consideradas pueden variar con la edad. Así, cuando se indagaron las actitudes de las madres respecto a los atributos más importantes en la crianza infantil, las madres alemanas de niños de seis años establecieron el de “obediencia”⁴¹; en tanto que las de hijos de catorce años mencionaron actitudes “protectoras y dirigentes”. Una encuesta de madres norteamericanas reflejó una pauta diferente (“llevarse bien con sus padres”) y ningún cambio entre los seis y los catorce años.

Métodos de clasificación

Para cuantificar los datos obtenidos de la observación de la conducta infantil, un paso casi inevitable es el de abstraer los rasgos o capacidades discriminables y clasificarlos en un continuo cuantitativo de frecuencia, de “mas o menos”, de “mejor o peor”, etc. Si las observaciones originales no se hubieran realizado en referencia de una escala de evaluación o de acuerdo con una técnica de “muestreo temporal”, la clasificación se efectúa en una fecha posterior sobre la base de una serie de observaciones previas. A veces y preferiblemente, las clasificaciones surgen del análisis del contenido comparativo de protocolos registrados en forma simultánea sobre la conducta sistemáticamente observada.

Lo más común, sin embargo, es que las clasificaciones representen una impresión acumulativa en la que el evaluador revisa retrospectivamente la conducta de los sujetos según la recuerda, o expresa un mero juicio acerca del rasgo en cuestión. Este último tipo de clasificación está más contaminado por el prejuicio subjetivo, el error retrospectivo y la falta de relaciones coherentes, sistemáticas y temporalmente equivalentes a la conducta real de los distintos sujetos clasificados.

⁴⁰ G.R. Ortner: “Transfer of psychological diagnostic measures”. *Acta Psychologica*, 21, 1963, Pág. 222. Históricamente este problema se centra en torno a la producción de tests que excluyen lo cultural o lo tratan sin prejuicios.

Por consiguiente, este método no se debería emplear cuando se dispone a medidas más directas o de índices indirectos más objetivos de la conducta o la capacidad.

Las clasificaciones son más válidas cuando los evaluadores han recibido una preparación previa (información sobre la naturaleza del rasgo, la libertad de formular preguntas, la posibilidad de realizar clasificaciones de ensayo, la de comparar y discutir sus resultados con los otros, y la manera de distribuir sus clasificaciones sobre la escala total.) El evaluador debe estar en condiciones de observar frecuentemente a los sujetos en relación con el rasgo que se intenta medir, y el propio rasgo debe ser tangible, observables y objetivamente estimable sobre la base de la conducta concreta considerada en su contexto situacional. El “efecto de halo” se puede reducir haciendo que el evaluador juzgue cada punto de escala para la totalidad del grupo antes de proseguir con el siguiente. Una clasificación que sea el promedio de los resultados obtenidos por cinco observadores será más confiable que una única clasificación; si no es posible aplicar este sistema, habría que emplear el promedio de sucesivas clasificaciones realizadas por un único observador. La confiabilidad se puede determinar intercorrelacionando los resultados obtenidos por diferentes observadores o las clasificaciones sucesivas del mismo observador.

Métodos basados en la información suministrada por el sujeto ⁴¹

Una variación fundamental respecto a las técnicas de observación, de los test objetivos y psicométricos, de las situaciones experimentales y de los métodos de clasificación se encuentran en los procedimientos basados en la información suministrada por el propio sujeto (en contraposición con la inferida de la observación o medición de la conducta y del rendimiento). Si bien tales datos plantean serias dificultades con respecto a la sinceridad, honestidad y autenticidad de lo expresado por el sujeto, ya se han efectuado intentos fructíferos para resolver muchos de estos problemas.

Además los métodos basados en la información que suministra el sujeto muchas veces constituyen el único procedimiento directo para investigar las actitudes, valores, motivos, creencias, percepciones, etc., de la vida subjetiva de los seres humanos. Los métodos de la ciencia natural que dejarán de lado éstas áreas fundamentales de la conducta y el desarrollo humanos estarían descartando, por definición, algunos de los aspectos más importantes del campo fenomenológico. La característica distintiva del enfoque ecológico no es el hecho de basarse en técnicas de observación sino en su preocupación por estudiar la conducta en escenarios naturales. Para investigar las especies subhumanas, los únicos métodos factibles son la observación y la experimentación, ya que los animales no pueden verbalizar sus experiencias subjetivas. Pero en el caso de los seres humanos, la verbalización no sólo es posible sino que las clases de experiencia subjetiva que se pueden comunicar verbalmente son precisamente los aspectos más significativos de la conducta en su más amplia acepción.

⁴¹ En un grado muy considerable, los mismos problemas se aplican también a los datos obtenidos por medio de la observación. Por ejemplo, los padres están motivados para impresionar favorablemente a los observadores con sus procedimientos de crianza. La cuestión de sí el informe verbal de un padre sobre sus actitudes hacia sus hijos representa una muestra verdadera de estas, también surge cuando se examina la validez de las observaciones efectuadas de su conducta al educar a sus hijos. En ninguno de los casos se dispone de un criterio de convalidación independiente o directo.

El empleo de métodos basados en la información que proporciona el sujeto en el campo del desarrollo infantil presupone que el niño tiene la suficiente madurez cognitiva como para proporcionar la información deseada. En consecuencia, estos métodos no son aplicables a los bebés y solo se pueden utilizar en escala muy limitada con los niños preescolares. Estos métodos incluyen la entrevista cara a cara, el cuestionario, el inventario, el diario y la indagación perceptual. A veces se pueden emplear láminas o dibujos para ilustrar los conceptos que motivan la indagación (relaciones raciales, conciencia de las relaciones interpersonales, etc.)

Entrevista. Las entrevistas pueden ser estructuradas o no. Estas últimas se conducen de manera informal y las preguntas apropiadas se formulan en los momentos oportunos. Para evitar la inhibición del sujeto, no se toman notas o sólo se hacen apuntes breves. En los últimos años, con el advenimiento de los grabadores, estas entrevistas se suelen grabar, para estudiarlas y analizarlas más tarde. Aunque las entrevistas favorecen la comunicación y muchas veces producen datos más valiosos presentan serias desventajas cuando se las emplea para la investigación, más que para fines clínicos. No se cubre el mismo campo para todos los sujetos y las preguntas se formulan en una secuencia y un contexto situacional diferentes para cada uno. La ausencia de una manera estandarizada de formular las preguntas da lugar a la variabilidad de respuestas. También surgen dificultades para cuantificar los datos; las categorías simples, como “aprobar” “desaprobar”, no plantean mayores problemas, pero los datos cualitativos que se obtienen en las entrevistas con finales abiertos requieren técnicas especiales para traducir estadísticamente la información recogida. Un método posible consiste en someter los protocolos del análisis de contenido y obtener clasificaciones independientes por parte de evaluadores calificados, que puedan ser luego correlacionadas para determinar su confiabilidad.

Las entrevistas estructuradas son más similares a los cuestionarios, con la diferencia de que posibilitan la recepción de respuestas más detalladas y tienden a desalentar las respuestas indiferentes o apresuradas. No generan tanta comunicación como las entrevistas no estructuradas, pero proporcionan datos más uniformes, comparables y cuantificables. Por lo general los sujetos se muestran más inhibidos y celosos, y a menudo los perturba el registro literal de sus respuestas. Además el entrevistador debe ceñirse estrechamente a su programa de preguntas y no puede explorar direcciones inexploradas.

Cuestionarios. Con frecuencia el cuestionario es un instrumento de investigación del cual se hace uso y abuso en el campo del desarrollo infantil. Sin embargo, puede proporcionar datos válidos si se toman ciertas precauciones. Las preguntas deben ser claras, precisas, específicas y no ambiguas. A menos que las opiniones y las actitudes constituyan los objetos de la investigación, las preguntas deben referirse a hechos reales que sean accesibles al sujeto y lo bastante recientes como para que pueda recordarlos con exactitud.

También es esencial que los interrogados sean lo suficientemente maduros e inteligentes como para comprender el sentido de las preguntas y poder brindar ciertas

respuestas sin presiones indebidas. Se debe emplear algún tipo de medida para determinar la autenticidad de las respuestas. Esta puede consistir en un control

realizado en un punto definido contra los registros objetivos disponibles o en el uso de dispositivos estructurales que detecten la falta de sinceridad o de rigor en las respuestas. Es evidente que para poder confiar en los hallazgos normativos e interpretativos es imprescindible que la muestra sea cuidadosamente realizada.

Un error muy común en la interpretación de los datos del cuestionario es la tendencia del investigador a igualar frecuencia con importancia. Por ejemplo, se pide a los niños que mencionen las materias o actividades recreativas escolares que prefieren, las razones por las que eligen determinadas vocaciones, etc., y luego las respuestas se tabulan y ordenan según su frecuencia. Como consecuencia, el investigador inadvertido puede llegar a la conclusión de que los puntos o razones citados con más frecuencia son los más importantes. Es muy posible, sin embargo, que debido al olvido deliberado, a la represión, a la falta de discernimiento, al deseo de impresionar favorablemente al examinador o a diversos factores situacionales, la frecuencia hallada en los informes refleje convencionalismo más que predominancia del contenido subjetivo. Por consiguiente, antes de aceptar la veracidad de los datos del cuestionario, es esencial contar con algún índice independiente que verifique la sinceridad de las respuestas.

Inventarios. Los inventarios son cuestionarios más completos, detallados y estandarizados, que se ocupan de las actitudes, los intereses, los rasgos de la personalidad o la conducta adaptativa de los sujetos. No obstante, sus datos no se utilizan como fines en sí mismos sino para suministrar una medición indirecta de un rasgo o habilidad más generalizados. Por consiguiente, pertenecen a la categoría de los tests psicométricos e indirectos de personalidad.

Diarios. Los diarios constituyen fuentes útiles de datos sobre el desarrollo siempre que se disponga de una cantidad suficiente de tales crónicas autobiográficas como para posibilitar la aplicación de criterios de muestreo adecuados y de tests estadísticamente significativos. La cuantificación por medio del análisis de contenido solo es posible si los diarios “se escriben esencialmente en las mismas condiciones y con los mismos propósitos”, y si determinadas clases de acontecimientos y reacciones subjetivas se producen con suficiente frecuencia.⁴²

Indagación subjetiva directa. Esta indagación comprende una amplia variedad de métodos en las que el sujeto comunica sus propias percepciones, actitudes y juicios.

⁴² J.E. Anderson, op. Cit.

El sujeto puede clasificar percepciones de sí mismo o de los demás en una escala (autoevaluaciones, predicciones de respuestas individuales o grupales, etc.), puede expresar actitudes o preferencias interpersonales (elecciones sociométricas), ordenar enunciados, ya preparados sobre un continuo de juicios, en grados discriminables en función de un criterio o dimensión de la experiencia subjetiva preestablecidos

(clasificación Q), seleccionar las personas que mejor se adapten a una descripción determinada (“adivine quien”) o comparar entre sí sus propias percepciones o juicio de modo sistemático (método de comparaciones por pares). En general, estos procedimientos son más breves y de menor alcance que el cuestionario o la entrevista, pero es evidente que tienen mucho en común con las técnicas de la última. Difieren de los dispositivos proyectivos en que producen datos (percepciones, juicios o actitudes) que constituyen en sí mismos los propios fenómenos que se investigan, en vez de mediciones indirectas de aptitudes o rasgos más globales. Por consiguiente, dado que no son “tests” en el sentido habitual del término, en su caso no es aplicable el acostumbrado criterio de validez, o sea el grado en que reflejan o ejemplifican con precisión el universo más vasto y general de las conductas que pretenden medir.

La única cuestión pertinente respecto de su validez es el grado en que los informales verbales del contenido subjetivo reflejan la realidad de éste. La correspondencia con la realidad objetiva del estímulo no constituye un criterio de validez pertinente puesto que los instrumentos preceptuales sólo pretenden medir las percepciones y no los estímulos que las provocan. Pero como no es posible obtener una medición totalmente independiente del contenido real de la percepción, el mejor criterio de validez es la confiabilidad del test medida por su estabilidad en el curso de sucesivas aplicaciones o por la generalidad de sus ítems.

Las mediaciones preceptuales son especialmente importantes en los estudios del desarrollo de la personalidad infantil. Por ejemplo, al estudiar la influencia de las actitudes parentales sobre el crecimiento de la personalidad infantil es razonable suponer que “aunque la conducta parental es un hecho objetivo del mundo real, afecta el desarrollo del yo infantil según el grado y la forma en que el niño lo recibe”.⁴³ En segundo lugar, hay razones para creer.

.... que las percepciones de los niños de la conducta y las actitudes parentales se pueden medir de manera más válida que estos propios fenómenos. Con relación a ciertos temas tan cargados de factores emocionales como la aceptación-rechazo y la valuación intrínseca-extrínseca, tanto las respuestas verbales de los padres a las preguntas formuladas en entrevistas estructuradas o no, como las clasificaciones realizadas por los observadores acerca de la conducta parental real, están inevitablemente contaminadas por la fuerte motivación de los padres – lo cual es comprensible- para percibir favorablemente la conducta correspondiente a su rol y adoptar una apariencia que impresione a los demás. Además, la intención de tales indagaciones que se puede ocultar con más eficacia ante los niños, y debido a su relativa inexperiencia en las cuestiones planteadas, es menos probable que sus respuestas sean representaciones distorsionadas de sus verdaderos sentimientos.⁴⁴

⁴³ D.P. Ausubel y otros: “Perceived parent attitudes as determinants of children’s ego structure”. *Child Develop*, 25, 1954. Págs. 173-183.

⁴⁴ D.P. Ausubel y otros, op. Cit; Pág. 173-179.

Por medio de un dispositivo de indagación de la actitud, como la sociometría, es posible obtener valiosos datos evolutivos de la estructura grupal, la distancia social y las relaciones interpersonales dentro de los grupos de pares. Las pautas de preferencias, la estratificación social, la formación de camarillas, el liderazgo, la popularidad, la segregación sexual, y racial, la desviación, la reciprocidad, etc. se pueden estudiar con eficacia mediante el empleo de sociogramas. Es importante tener presente, sin

embargo, que las preferencias sociométricas varían de acuerdo con la actividad para la cual un niño elige a otro. El estatus sociométrico de un niño se modifica según sea computado por la cantidad de veces en que se lo prefiere o por la distancia social media (aceptabilidad) a que se hace acreedor por parte de todos los miembros del grupo. Los puntajes sociométricos son estables a lo largo del tiempo, generales respecto de las personas y, puesto que se trata de mediciones directas, son tan válidos como los confiables.

Si se pide a los niños que anticipen las actitudes o respuestas de otros, y si se dispone de mediciones de éstas, se pueden investigar muchas otras dimensiones de la percepción interpersonal. Por ejemplo, al mismo tiempo que los niños se evalúan entre sí sociométricamente, pueden predecir las clasificaciones sociométricas que recibirán de sus pares, así como el estatus sociométrico de éstos. Entonces se puede medir la precisión de la percepción del estatus propio y del de los demás, la tendencia a subestimar o sobrestimar uno u otros, el grado en que los individuos manifiestan verdadera reciprocidad por la aceptación tienden a presumir la existencia de tal reciprocidad, y el grado en que un individuo guarda similitud con el grupo en cuanto a la aceptación o rechazo de otras personas y en que se inclina a suponer la existencia de tal semejanza. Estas mediciones de la percepción interpersonal en grupos de pares (socioempatía), según se ha demostrado, son generales en las personas y se correlacionan de manera significativa con otros aspectos relativos al juicio de la personalidad.

Tests objetivos de la conducta y la personalidad

Estos test difieren de los proyectivos y los psicométricos en que son mediciones directas, y de la indagación subjetiva directa en que se ocupan de la conducta manifiesta. A diferencia de aquellos, la conducta evaluada es el objeto real de la medición y no una representación indirecta de un rasgo o capacidad más generalizados. Como en el caso de las técnicas proyectivas, el propósito del test generalmente se oculta, incrementándose así la posibilidad de que las respuestas presenten las verdaderas tendencias reactivas. Por consiguiente, los datos del tests constituyen muestras de la conducta cotidiana que son difíciles de lograr en situaciones naturales, ya sea porque se producen con poca frecuencia en condiciones relativamente estandarizadas o porque tienden a ser encubiertas para evitar la censura y el castigo. En el primer sentido, son comparables a las situaciones experimentales, de las que difieren principalmente por su estandarización elaborada por el ocultamiento de los propósitos y por la importancia concebida a la producción de puntajes individuales confiables.

Un ejemplo típico de medición objetiva de la conducta lo constituyen los test para medir el fraude en que a los sujetos se les da la oportunidad de robar, engañar o mentir y se les hace creer que es difícil o imposible que los descubran. Las mediciones objetivas de la conducta motivacional incluyen las técnicas del nivel de aspiración, las evaluaciones de la persistencia del objetivo (duración de la perseverancia en una tarea engorrosa o irrealizable), la reacción ante condiciones motivacionales que inventan el prestigio del anonimato o la cooperación a la competencia, y la tenacidad para lograr el objetivo

(tendencia a mantener elevados niveles de aspiración en relación con una experiencia previa de éxito-fracaso). Estos tests manifiestan una generalidad entre ítems, muy elevada, pero su generalidad intersituacional no solo refleja la tentatividad real de la estructura de la personalidad infantil sino ciertos determinantes falsos de especificidad, como la incapacidad de generalizar proposiciones morales abstractas y la variabilidad de la participación del yo. Por ejemplo, el grado de respuesta a un incentivo de prestigio depende del grado de participación del yo en el tipo de material empleado en el test. Así, aunque el propio rasgo puede ser de índole general y su medición objetiva perfectamente adecuada, los puntajes de un niño determinado variarán de tarea en tarea a menos que se mantenga constante la participación de su yo. La solución no consiste en descartar las mediciones objetivas de la personalidad sino en construir test utilizando una amplia variedad de situaciones y ponderar los subpuntajes en base al grado de participación del yo. Esta ponderación se puede realizar sobre la base de las clasificaciones del sujeto, o bien, si los subpuntajes se convierten en puntajes formales y luego se los combina en un compuesto estandarizado, se les puede ponderar automáticamente en función de la participación del yo (los sujetos registran puntajes estandarizados más elevados cuando cumplen tareas en las que su yo participa intensamente y viceversa).

La gran ventaja de los tests objetivos de la personalidad sobre los proyectivos reside en su carácter directo: no existe ninguna ambigüedad respecto del rasgo o dimensión de la personalidad que se mide, del aspecto del campo estimulativo al cual responden los sujetos, del personaje particular de un relato o dibujo con el que se identifican, ni del carácter leve o intenso, positivo o negativo de la identificación. La desventaja que más se menciona, la de la especificidad de las situaciones ha sido muy exagerada. Como ya señalamos, buena parte de la aparente especificidad refleja una carencia real de generalidad en la estructura caracterológica de los niños, y buena parte de la restante especificidad del test es falsa o corregible. Un test objetivo más inferencial de la personalidad infantil está representado por el uso de índices fisiológicos tales como el rito del pulso, la presión sanguínea, el ritmo respiratorio, el reflejo psicogalvánico, etc; y de una escala de clasificación conductual (actividad no adaptativa, respuestas sustitutivas, retraimiento, regresión) para medir la tolerancia a la frustración en los niños. Dado que los indicadores conductuales y fisiológicos nunca son específicos de un único estado motivacional o emocional, ni de un rasgo particular de la personalidad, solo se les puede utilizar cuando la variable de la personalidad investigada se puede inferir sin ninguna ambigüedad o cuando es conveniente corroborar o clasificar según su intensidad las respuestas de test obtenidas por otros métodos.

Mediciones proyectivas de la personalidad ⁴⁵

En los últimos años las técnicas proyectivas se han empleado con creciente frecuencia en la investigación del desarrollo infantil. En realidad, el entusiasmo incondicional con que fueron saludadas en algunos círculos –como si se tratara de una panacea para todas las dificultades metodológicas- tiene muchos de los signos distintivos de una moda pasajera. Hasta cierto punto este entusiasmo se debe a la influencia de los enfoques clínicos, en especial del psicoanálisis. También refleja, en parte, un desencanto frente a las mediciones objetivas de la personalidad y a otras técnicas para la

investigación de ésta – como los inventarios con papel y lápiz- , las que adhirieron más estrechamente a los principios psicométricos tradicionales. Además, la característica no verbal de los dispositivos proyectivos resulta particularmente atractiva para los investigadores que trabajan con niños pequeños. Se necesitaría un volumen entero para presentar los datos descriptivos y evaluativos pertinentes sobre la enorme cantidad y variedad de técnicas proyectivas disponibles en la actualidad. Por lo tanto, la siguiente presentación solo versará sobre problemas metodológicos generales comprendidos en el empleo de técnicas proyectivas en la investigación del desarrollo infantil, o sea sus características distintivas, las dificultades especiales que plantea su aplicación a los niños y el contraste de su utilización en la investigación y en la práctica clínica.

Como en cualquier otra medición de la personalidad, la utilidad de las técnicas proyectivas para investigar el desarrollo infantil depende de su capacidad para delinear diferentes de edad o etapas en la organización de la personalidad, indicar la índole de los cambios de una a otra etapa (y sus determinantes condiciones), e identificar diferencias individuales entre niños en el mismo nivel evolutivo. Sólo si las diferencias dentro y entre niveles de edad son discriminables es posible distinguir una característica singular de un niño determinado de lo que es típico de su grupo cronológico, y sólo a la luz de las normas de su propio nivel de edad se pueden evaluar y ver en perspectiva las desviaciones evolutivas que se producen en cualquier niño en particular.

Características generales. Como en el caso de los test objetivos de la personalidad y las técnicas del juego, el propósito e importancia psicológica de las mediciones proyectivas se ocultan al sujeto. Están destinadas a evocar tendencias e la personalidad encubiertas o no observables inmediatamente y a facilitar la autorevelación con un mínimo de percepción consciente, de represión, de simulación y de adorno intencional por parte del sujeto. Aunque presentan al sujeto un campo de estimulación más restringido o estandarizado que las técnicas de juego, al igual que éstas las mediciones proyectivas se caracterizan por una relativa falta de estructura entres aspectos importantes. Primero el contenido del estímulo es ambiguo, o sea que carece de significado explícito y, en consecuencia, está sujeto a una gran variabilidad de interpretación.

⁴⁵ Se necesita un volumen entero para presentar datos descriptivos y evaluativos pertinentes sobre la enorme cantidad y variedad de técnicas proyectivas disponibles en la actualidad. Por lo tanto, la siguiente presentación solo versara sobre problemas metodologicas generales comprendidas en el empleo de tenicas proyectivas en la investigación del desarrollo infantil, o sea sus características distintivas, las dificultades especiales que plantea su aplicación a los niños y el contraste de su utilización en la investigación y en la practica clínica.

Esto no quiere decir por supuesto, que los estímulos externos del test sean ajenos a la determinación de las respuestas preceptuales; simplemente significa que, como la forma y la estructura de los determinantes externos de la percepción son indefinidas, la influencia de los determinantes internos de la personalidad queda maximizada. Además, dado que las sugerencias estimulativas estandarizadas se presentan a todos los sujetos, las diferencias individuales en la s respuestas reflejan, presumiblemente, la variabilidad de los determinantes internos de la percepción. Los sujetos reaccionan de

manera diferente ante el mismo conjunto de sugerencias o responden selectivamente a una distinta constelación de indicios en el campo estimulativo. Un segundo aspecto de la falta de estructura de los tests proyectivos es que permiten al sujeto reaccionar *simultáneamente* a muchos atributos distintos y no especificados del campo estimulativo. En consecuencia, el examinado tiende a revelar diversos aspectos generalizados o características organizativas de la estructura de la personalidad en vez de rasgos o actitudes específicos. Las mediciones proyectivas, por lo tanto, son útiles para proporcionar un cuadro global de la persona como un todo interrelacionado y un bosquejo de la singularidad de su personalidad. Indican la calidad de su adaptación y de sus recursos adaptativos; sus potencialidades de organización y su manera de enfrentar los problemas, y su nivel de integración y conocimiento de la realidad. También señalan la media en que es original, espontáneo, creativo o rígido, inhibido y restringido; sus impulsos y su naturaleza emocional; su afinidad con otras personas; su grado de motivación para el rendimiento; su “estilo cognitivo” para organizar su experiencia, y el grado de tensión en el cual se desempeña.

Un tercer aspecto de las mediciones proyectivas que contribuye a provocar su falta de estructura reside en la libertad que conceden al sujeto para organizar sus respuestas. Puesto que no se le exige que se concentre en una sección restringida del campo para derivar sus percepciones ni que dirija sus percepciones preceptuales de acuerdo con determinados lineamientos, muchas dimensiones diferentes de la personalidad quedan implicadas simultáneamente.

Limitaciones especiales en el empleo con niños. Una de las principales dificultades del empleo de técnicas proyectivas en los niños la constituyen las respuestas relativamente escuetas y prosaicas que éstos dan a los estímulos no estructurados. Esto es en parte un reflejo de la escasa generalidad y autoconcordancia que caracterizan a la organización de su personalidad. Basándonos solamente en condiciones a priori, no podríamos esperar a que respondieran en forma pródiga a los aspectos más difusos y menos organizados del campo estimulativo, que normalmente implican las características organizativas globales propias de personalidades más maduras. Por supuesto, en los casos en que las diferencias intergrupales son lo bastante grandes, como en los estudios normativos, la relativa precariedad de las respuestas no es un inconveniente tan grave como en como en los estudios relacionales de la organización de la personalidad dentro de una gama de edades restringida. En este último caso, las diferencias individuales tienden a verse opacadas por los aspectos comunes al grupo como totalidad. No obstante, dentro de cada nivel de edad el Test de Rorschach se encuentra una gama significativa de variabilidad individual; además, a medida que los niños maduran no solo participan de los cambios que manifiestan sus pares en el nivel correspondiente sino que también tienden a mantener, con cierta coherencia, indicios

anteriores de individualidad con respecto a muchos de los rasgos globales que mide este instrumento.

A fin de superar ésta y otras desventajas, muchos investigadores modificaron el método proyectivo explicitando y estructurando mejor el contenido del estímulo, y restringiendo la libertad en las respuestas. Por ejemplo, en lugar de limitarse a pedir al sujeto que

invente un relato a partir de una ilustración ambigua, los investigadores pueden suministrar gran parte del contenido narrativo y formular luego preguntas de final abierto o proporcionar varios finales o interpretaciones posibles para que el sujeto seleccione el que le parezca más apropiado. Además de canalizar las diferencias individuales con más eficacia, este procedimiento implica una interpretación menos subjetiva y proporciona datos más específicos acerca de las variables que se investigan. También permite explorar los aspectos más sustanciales de la personalidad y determinar la generalidad entre ítems. Por definición, sin embargo, en este tipo de respuesta perceptual se evocan aspectos menos globales de la personalidad, y el propósito del test resulta más transparente.

Empleo en la investigación aplicada clínica. Debido a que muchas de las desventajas que plantean los instrumentos proyectivos a efectos de la investigación no aparecen en el ámbito de la clínica, los médicos tienden a ocuparse menos que los investigadores de las limitaciones de estos instrumentos. Se admite que el diagnóstico clínico es un proceso muy subjetivo que comprende aptitudes y sensibilidad especiales. Por consiguiente, para el empleo clínico es menos importante eliminar los instrumentos diagnósticos subjetivos que requieren un particular talento intuitivo que suprimir a los practicantes que carezcan de dicho talento. Además, como en el ambiente clínico se dispone de una mayor cantidad de historias clínicas, la interpretación subjetiva (incluso la de contenido sustancial) es más válida y las diferencias individuales dentro de un grupo de edad son más fáciles de identificar. Por otra parte, en la práctica clínica no es importante aislar las variables pertinentes puesto que el objetivo consiste en obtener una visión del individuo como un todo interrelacionado y no en comparar los rasgos de la personalidad de distintos individuos a efectos de determinar las relaciones entre ellos.

En todo caso, mientras los test proyectivos sólo se utilicen como fuentes de información complementaria o como herramientas diagnósticas adjuntas, es evidente que no pueden tener mayor invalidez que el propio procedimiento del diagnóstico clínico. Hasta cierto punto, se les puede considerar como un atajo diagnóstico para el método de las entrevistas, en especial cuando se aplican a los niños que ya en su caso las dificultades de comunicación son considerables. Sin embargo, una cosa es el empleo de instrumentos de validez cuestionable cuando la situación exige una acción inmediata a favor de un individuo perturbado (y cuando no se dispone de nada mejor), y otra muy distinta es emplearlos como fuentes de generalización supuestamente válidas sobre las diferencias entre niños dentro de o entre grupos de edad.

En conclusión, las técnicas proyectivas no estructuradas son más adecuadas para el empleo clínico y para los estudios de investigación normativa y longitudinal de los niños. No resultan apropiadas para aislar variables sustanciales de la personalidad, y no es fácil establecer si son confiables y válidas. No obstante, presentan menos problemas de fiabilidad, validez y precariedad de las respuestas obtenidas y requieren menos subjetividad de interpretación cuando se las emplea para medir tendencias longitudinales normativas e intraindividuales que cuando se utilizan para identificar diferencias interindividuales dentro de un grupo de edad. También son inmediatamente aplicables a muchos problemas de investigación clínica, o relativos al personal de una institución, en tanto sirven como tamiz para diferenciar poblaciones muy contrastantes

entre sí. Es evidente que para poder formular predicciones individuales seguras con respecto a diferencias más pequeñas y sutiles de la personalidad se necesita un mayor grado de personalidad y validez. Por las razones que ya señalamos, los instrumentos proyectivos estructurados parecen más promisorios que los no estructurados para investigar tendencias interindividuales y sustanciales de la personalidad en los niños. En todo caso, debido a la relativa especificidad caracterológica, al estado no cristalizado de la organización de la personalidad infantil, y a la influencia penetrante de similitudes normativas dentro de un grupo de edad, las dificultades metodológicas constituyen el principal obstáculo en la investigación del desarrollo de la personalidad infantil. Por consiguiente, todavía no se ha podido diseñar instrumentos suficientemente válidos, confiables y sutiles que revelan la individualidad de los niños en muchos de los aspectos importantes de la organización de la personalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2 U. Bronfenbrenner: "development theory in transition". En H. W. Stevenson (comp): *Sixty-second Yearbook, National Society for the study of Education*. Parte I. *Child Psychology*. Chicago, University of Chicago Press, 1963, pags. 527-528.

3 U. Bronfenbrenner, op. Cit., pág. 541.

4 "La conducta es en todo momento el resultado de la historia del niño y de la estimulación presente. El concepto de las causas simples y únicas debe ser reemplazado por conceptos de causalidad múltiple, relaciones recíprocas y acumulación progresiva de efectos" J.E. Anderson: "Methods of child psychology". En L. Carmichael (comp): *Manual of Child Psychology* (2ª. Ed.). Nueva York, Wiley, 1954, págs. 1-59

5 Si es posible reducir algunos de los defectos arriba mencionados de los informes "retrospectivos", este método presenta ciertas ventajas sobre los estudios longitudinales a largo plazo por el carácter inmediato de su campo de datos. Así, si un investigador estudia la ansiedad ante los extraños, puede observar a sus sujetos en el jardín de infantes para determinar puntajes de dependencia, y entrevistar a las madres de los para establecer el nivel de ansiedad ante los extraños anteriormente manifestada. R.Q. Bell ("Retrospective view of early personality development". *Merill-palmer Quarterly*, 6, 1960, págs. 131-144) es autor de un artículo teórico que presenta las facetas positivas y negativas de los métodos de "retrospección" y de "prospección".

6 Cuando la conducta de los sujetos revela cambios pequeños pero confiables a través de la edad, el estudio longitudinal proporciona una estimación más sensible del cambio evolutivo que el estudio transversal.

7 Por supuesto, si se redujera lo suficiente el intervalo entre dos mediciones, no sería posible obtener una indicación significativa del crecimiento. Por consiguiente, la *coherencia de una tendencia* hacia una dirección determinada tiene mayor importancia que la significación de una diferencia entre dos puntos de una curva del crecimiento.

8 A.L: Baldwin: "The study of child behavior and development". En P.H. Mussen (comp): *Handbook of Research Methods in Child development*

9 W. Kessen: "Research design in the study of developmental problems". En P:H: Musen (comp.): *Handbook of Reseach Methods in Child Development*, op.cit.,pág.40.

10 Aunque las estrategias para evaluar el cambio evolutivo constituyen una de las cuestiones de mayor importancia en la materia que nos ocupa, su análisis detallado escapa al alcance de este trabajo

11 D. P. Ausubel: *Theory and problems of Adolescent Development*. Nueva York, Grune and stratton, 1954,pág.33.

12 J. Kagan: "American longitudinal research on psychological development". *Child Develop.*,35, 1964, pag.2

13 N. Bayley: "Research in child development: A Longitudinal perspective". *Merril-Palmer Quarterly*, 11,1965,pag.187.

14 N. Bayley, op.cit.,pág. 189

15 W. Kessen,op,cit., pág. 59

16 W. Kessen,op,cit., págs. 65-67.

17 R. Q. Bell: "Convergence: An accelerated longitudinal approach". *Child Develop.*, 24, 1953, pág. 152

18 Una *cohorte* es el conjunto de individuos nacidos en la misma fecha o en el mismo intervalo temporal.

19 N. Bayley, op. Cit., pág. 189.

20 D.P. Ausubel, op. Cit., pág. 35.

21 Algunos estudios de casos, como los registros acumulativos y las "historias vitales simultáneas", emplean datos en los que los sujetos ofrecen verbalizaciones registradas contemporáneamente sobre aspectos corrientes de sus vidas. Tales relatos se pueden cotejar con los recuerdos de otras personas a efectos de lograr precisión histórica y relacionarse con los índices objetivos de la conducta.

22 El problema del diseño de experimentos –uso de grupos de control, niños en pares equiparados, control de gemelos,etc., y de métodos experimentales y estadísticos para variar, mantener constantes, reproducir y analizar sistemáticamente los efectos y la interacción de diversos determinantes de la conducta- no está dentro de la temática del presente trabajo. Se incluye, sin embargo, esta breve exposición sobre

diseños experimentales y manipulativos debido a que éstos han sido tratados en forma muy fragmentaria en muchos de los trabajos sobre problemas metodológicos.

23 W. Kessen, op. cit., pág. 38.

24 Por razones éticas, no siempre es posible manipular el ambiente del niño (por ejemplo, someterlo a la privación materna, etc.).

25 Los diseños evolutivo-manipulativos constituyen lo que L.J. Cronbach ("The two disciplines of scientific psychology". *Amer. Psychol...*, 12, 1957, págs. 671-684) llama combinación de diseños correlacionales y experimentales.

26 A.L. Baldwin, op. cit., pág.20.

27 Tampoco intentaremos hacer un análisis definitivo de los métodos basados en la clasificación, la gradación, los cuestionarios y las entrevistas, Los métodos de inventario y los test estandarizados no serán considerados en absoluto ya que por lo general son exhaustivamente analizados en los cursos sobre medición psicológica.

28 D. Tiedemann: *Beobachtungen ubre die Entwicklung del Seelenfahrigkeiten bei Kindern*. Altenburg, Bonde, 1787

29 W. prever: *The Mind of the Chil*. Nueva York, Appleton-Century, 1888.

30 J. H. Pestalozzi: *Leonard and Gertrude*. Boston, D.C. heath, 1895.

31 M. W. Shinn: *The Biography of a Baby*. Boston, Houghton Mifflin, 1990.

32 J. Piaget: *Play, Dreams and imitation in Childhood*. Nueva York, Norton, 1951; *The Origins of Intelligence in Children*. Nueva York, International Universities Press, 1952.

33 H. F. Wright: "Observational chil study". En P. H. Mussen (comp): *Handbook of Research Methods in Child Development*. Nueva York, Wiley, 1960, págs. 73-75.

34 R. G. Barker: "Explorations in ecological psychology". *Amer.Psychol.*,20 (1), 1965, págs. 1-4; H. F. Wright, op. Cit.

35 R. G. Barker, op. Cit. Pág. 10.

36 R. G. Barker, op. Cit. Pág. 2

37 J. Piaget: "Nécessité et signiofication des rechercher comparatives en psychologie génétique". *Internat. J. Psychol.*, 1 (!9, 1966. pág.3

38 P. M. Greenfield: "On Culture and conservation". En J.S. Bruner (comp): *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York, Wiley, 1966, pág. 105.

39 F. K. Berrien: "Methodological and related problems in cross-cultural research". *Internal. J. Psychol.* 2(1), 1967, págs. 37-38.

40 G. R. Ortar: "Transfer of psychological diagnostic measures". *Acta Psychologica*, 21, 1963, pág. 222. Históricamente, este problema se centra en torno a la producción de test que excluyen lo cultural o lo tratan sin prejuicios.

41 En un grado muy considerable, los mismos problemas se aplican también a los datos obtenidos por medio de la observación. Por ejemplo, los padres están motivados para impresionar favorablemente a los observadores con sus procedimientos de crianza. La cuestión de si el informe verbal de un padre sobre sus actitudes hacia sus hijos representa una muestra verdadera de éstas, también surge cuando se examina la validez de las observaciones efectuadas de su conducta al educar a sus hijos. En ninguno de los casos se dispone de un criterio de convalidación independiente o directo.

42 J. E. Anderson, op, cit.

43 D. P. Ausubel y otros: "Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure". *Child develop.*, 25, 1954, págs. 173-183.

44 D. P. Ausubel y otros, op. Cit., pág. 173-179.

INTERACCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COGNICIÓN

GARTON, Alison F. "interacción social y desarrollo". En *Interacción social y desarrollo del lenguaje y cognición*. Barcelona. Paidós. 1994. pp.11-26

Este libro explora una importante cuestión de la psicología del desarrollo contemporánea. La pregunta a considerar es:

¿Cómo influye la interacción social en el desarrollo y progreso del conocimiento y, en particular, en la cognición y el lenguaje?

Al responder a esta pregunta, surgirá un extenso panorama de argumentos y cuestiones, los pros y los contras de diferentes perspectivas y la oportunidad de contemplar algunas investigaciones teóricas y empíricas fundamentales en psicología del desarrollo. Por esta *razón*, en este capítulo introductorio intento convencer al lector de la validez de las asunciones o presuposiciones subyacentes sobre las que descansa la base de ulteriores discusiones.

Tradicionalmente (con algunas notables excepciones, como comentaremos después), se tiende a una separación conceptual y empírica entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico. Ambos dominios están guiados por diferentes conceptualizaciones del niño en desarrollo apoyadas por distintos teóricos. Creo que esta caracterización es errónea, dado que puedo argumentar la existencia de diversas cuestiones que se solapan en el estudio del desarrollo del lenguaje y en el del desarrollo cognitivo. Por otra parte, al suscribir y enfatizar el impacto que puede tener la interacción del niño con el mundo social sobre su desarrollo del conocimiento y su comprensión del mundo, se puede tirar conjuntamente de varios hilos teóricos y empíricos. En este volumen pondremos especial énfasis en el papel *estimulador*, de *facilitación* o *causal*, que la interacción social puede desempeñar en el progreso cognitivo y lingüístico.

BASES DE CONOCIMIENTO

En un sentido amplio, existen dos fuentes de conocimiento: el conocimiento está biológicamente determinado o deriva de orígenes sociales. Esta dicotomía se caracteriza frecuentemente como el debate «naturaleza/crianza». Se entiende que el desarrollo del conocimiento deriva de las capacidades innatas preestablecidas en el niño o, por otra parte, que la experiencia regula el desarrollo del pensamiento infantil a través de la oferta de estimulación para el progreso del conocimiento. Durante siglos se han esgrimido vigorosos argumentos a favor de la veracidad de estos dos puntos de vista diferentes, señalando toda clase de evidencias. Los dos polos del debate han sido representados como posiciones teóricas en el estudio del desarrollo del lenguaje y de la cognición. Cada uno de ellos ha influido fuertemente sobre la investigación, bien en el devenir de un tema concreto, bien en un momento determinado. Hoy en día es frecuente adoptar una posición intermedia, de manera que el niño es considerado como poseedor de predisposiciones innatas que se manifestarán a través de la interacción con el ambiente. La investigación psicobiológica nos ha convencido de la existencia de redes neuronales plásticas, maleables, que cambian y se desarrollan en relación con la

estimulación ambiental. En el caso del progreso del conocimiento lingüístico y de la cognición, está ampliamente aceptado que unos mecanismos innatos preconstruidos en

el niño le predisponen a percibir y organizar su mundo de forma culturalmente aceptable. En general, los genes actúan de manera flexible determinando el límite y el abanico de reacciones posibles para la estimulación ambiental. La dotación genética delimita los recursos potenciales de la acción y la reacción del ambiente en el cual crece el niño. De igual modo, la naturaleza del ambiente puede permitir o inhibir la expresión de la reactividad potencial. Existe, pues, una estrecha y sensible interacción entre los determinantes genéticos del niño y la calidad y la cantidad de la estimulación ambiental obtenida.

Hasta ahora he obviado el hecho de que el énfasis de los puntos de vista innatistas del desarrollo tiende a situarse en el *producto* del mismo, mientras que en el caso de los orígenes sociales y culturales del desarrollo el énfasis tiende a situarse en el *proceso*. Quiero decir con esto que, al asumir un componente innato en el desarrollo, los investigadores, tanto empíricos como teóricos, tienden a centrarse en el resultado final, en la meta hacia la cual se dirige el niño. Este último está predispuesto hacia algún punto final (normalmente) más elevado que el actual. Los ejemplos incluirían el desarrollo de la marcha y el de la competencia gramatical adulta. Por el contrario, el énfasis en los orígenes sociales y/o culturales del conocimiento lingüístico y de la cognición lleva a un examen de las condiciones ambientales o contextuales que facilitan el proceso de desarrollo. Los ejemplos de conocimiento determinado cultural o socialmente incluyen el desarrollo de los papeles sexuales y la moralidad. En este libro damos por sentado que el foco adecuado para la psicología del desarrollo son los procesos de crecimiento y desarrollo: así pues, de ello se deriva que nuestra perspectiva se centrará en las condiciones sociales y culturales que facilitan el desarrollo cognitivo y lingüístico.

Debería haber quedado claro que este libro examinará en profundidad la relación entre la interacción social, el lenguaje y la cognición, en el desarrollo infantil. En la mayor parte del libro el lenguaje es entendido como comunicación. Normalmente, los estudios de adquisición del lenguaje que incorporan factores sociales se ocupan de la naturaleza de los procesos comunicativos entre el niño y otra persona, en lugar de ocuparse de los desarrollos estructurales y gramaticales como tales. Los primeros estudios del lenguaje enfatizaron la adquisición infantil de la gramática, o estructura gramatical. En el capítulo 2 discutiremos el cambio de enfoque que ha tenido lugar desde los estudios de lenguaje realizados en los años sesenta, centrados en los desarrollos lingüísticos estructurales, a los últimos estudios de comunicación, que prestan una mayor atención a la semántica y a la pragmática. Una perspectiva cronológica ilustrará este cambio.

Por otra parte, el desarrollo cognitivo se entiende como un proceso activo que requiere de la facilitación social para un progreso óptimo. No obstante, en este marco introduciremos la idea de Vygotsky de que el lenguaje es un componente necesario en el desarrollo cognitivo. Concretamente, el lenguaje es entendido como un sistema de representación, un sistema que media en el desarrollo cognitivo. El lenguaje, en un marco vygotkiano, es fundamental para cualquier conocimiento; entendido a la vez

como sistema interpersonal, comunicativo, y como sistema cognitivo, de representación, posibilita el desarrollo. Así será concebido en este libro.

Esta distinción entre la función del lenguaje como comunicación y de la cognición como representación se puede ver en las perspectivas teóricas opuestas ofrecidas por Piaget y Vygotsky. Estas perspectivas se pueden comparar y contrastar a través del papel del lenguaje como sistema de representación. Piaget concebía el lenguaje como representación. Defendía la primacía del pensamiento, siendo necesario el lenguaje únicamente cuando el pensamiento se vuelve más abstracto, al ser precisa la representación mental para posibilitar la eficacia y permitir el subsiguiente desarrollo cognitivo. Vygotsky (por ej., 1962, 1986), por otra parte, argumentó que la comunicación verbal únicamente es posible *a causa de* la representación. Es decir, la representación lingüística tan sólo emerge a causa de las demandas de la comunicación humana. El pensamiento es considerado una actividad que se desarrolla en paralelo con el habla, pero mantenida en el contexto social. Partiendo del pensamiento prelingüístico, la interacción social permite la expresión, mediante el habla, de la representación de las actitudes sociales y culturales. Éstas podrían transferirse, junto con la responsabilidad social de su interpretación y puesta en práctica, de un participante a otro. Esta fusión de lenguaje y pensamiento ha sido llamada «interaccionismo emergente» (Wertsch, 1985a; Kohlberg y Wertsch, 1987). El interaccionismo emergente constituye la base para la importante idea de la transferencia de la responsabilidad como una función básica de la interacción social, siempre y cuando un participante posea el conocimiento y el otro no lo posea pero lo requiera o pueda utilizarlo.

Estas dos posturas polarizadas acerca de la relación entre desarrollo lingüístico y cognitivo han caracterizado en mayor o menor medida las investigaciones contemporáneas que han examinado cómo las influencias sociales repercuten sobre el progreso del conocimiento. En general, los dos dominios del desarrollo cognitivo y del desarrollo del lenguaje han mantenido identidades separadas, con programas de investigación diferentes. Se han realizado intentos de llenar el vacío, y es mi intención señalar algunos aspectos comunes y especificar la relación entre interacción social, lenguaje (como comunicación) y cognición (como representación). Existe un intento previo de integración (Cartón y Pratt, 1989) para la interacción social y el desarrollo de las habilidades de alfabetización (tanto en relación con el lenguaje hablado como con el escrito). De ahí puede surgir una formulación más consistente, como resultado de considerar un conjunto más amplio de estudios, una muestra más diversa de modelos teóricos, y de incluir las investigaciones pertinentes que examinan el posible papel de la interacción social en la facilitación de los procesos de desarrollo.

TEORÍAS DEL DESARROLLO

Partiendo de la premisa de que estamos interesados en describir y explicar los procesos del desarrollo humano, existen al menos cuatro posibles teóricos importantes que han guiado las investigaciones en las últimas tres décadas. Prácticamente en todos los artículos y libros acerca del desarrollo psicológico humano se pueden encontrar citas de, al menos, uno de los cuatro. Ellos son Jean Piaget, Lev Vygotsky, Noam Chomsky y Jerome Bruñen Todos, excepto Chomsky, se han

ocupado de *cómo* tiene lugar el desarrollo, de los procesos que lo promueven y lo facilitan. Piaget, Bruner y Vygotsky están ligados a teorías que enfatizan que el desarrollo consiste en cambios *cualitativos* en el conocimiento infantil, cambios en el modo en que los niños piensan o hablan. Además, cada uno de ellos se ha ocupado

de cómo la interacción social, o las influencias sociales, pueden permitir el desarrollo de la cognición y el lenguaje. Piaget y Vygotsky han contribuido a una postura más integrada en relación con el desarrollo del pensamiento y del lenguaje (véase Piaget, 1926; Vygotsky, 1962, 1986). Si bien Chomsky estaba más preocupado por el desarrollo de una gramática estructural universal del lenguaje, sus ideas, y las críticas a sus ideas, han llevado al estudio del desarrollo del lenguaje en un contexto social, interactivo. A pesar de que sus formulaciones teóricas no han ofrecido en sí mismas las bases para esa investigación; su relativo descuido del desarrollo del lenguaje y, en particular, del desarrollo social del lenguaje, ha promovido un gran cuerpo de investigaciones a lo largo de los años.

Estas cuatro posiciones teóricas ofrecen información, en mayor o menor medida, al resto de este volumen. Trataré de cada una de ellas por separado, e ilustraré en primer lugar cómo han sido interpretadas, para ofrecer una base teórica a investigaciones concretas, y señalaré la contribución relativa de cada una de ellas al estudio de la facilitación social del desarrollo cognitivo y/o lingüístico, así como los aspectos comunes entre diferentes perspectivas. Lo que viene a continuación es una descripción breve de cada teoría, extrayendo y elaborando únicamente los aspectos necesarios para los capítulos siguientes. Históricamente, Vygotsky y Piaget preceden a Bruner y a Chomsky, pero los discutiremos en el orden resultante de la organización del libro.

LA TEORÍA DE CHOMSKY

La teoría del desarrollo del lenguaje de Chomsky, que ofrece la fundamentación para las investigaciones discutidas en el capítulo 2, se desarrolló a partir de sus descripciones de las propiedades estructurales universales del lenguaje (véase, por ejemplo, Chomsky, 1957, 1965). Su objetivo principal era ofrecer una teoría de la estructura del lenguaje que diera cuenta de la producción de todas las oraciones gramaticales por parte de los hablantes nativos de una lengua y solamente *de* ellas. Basándose en la producción del lenguaje, trató de demostrar la competencia de un hablante con el lenguaje, en particular con su gramática. Esta gramática sería, en el mejor de los casos, universal, capaz de describir y explicar las oraciones gramaticales producidas por todos los usuarios del lenguaje. Sería también capaz de predecir la agramaticalidad de las oraciones.

A partir de aquí, sería lógico asumir que, dado que la competencia gramatical es universal, debería ser innata. Es decir, para todo aquel que alcance la competencia gramatical, esa capacidad lingüística debe ser parte de su dotación genética. A este fin, Chomsky (1965) (véase también McNeill, 1966) propuso una «caja negra» innata, un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje o LAD (*Lenguaje Acquisition Device*), capaz de recibir el *input* lingüístico (las oraciones de la lengua de la comunidad en la que el niño crece) y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. El niño, con su conocimiento innato de los universales lingüísticos, trabajaría sobre el lenguaje hablado (la manifestación del lenguaje referida como «la estructura superficial») y

derivaría a partir de ese *input* un sistema de reglas gramaticales de la lengua particular a la cual está expuesto. Una vez articulado, ese sistema de reglas podría dar cuenta de la producción de las reglas del lenguaje, así como de un conocimiento de la estructura de la lengua aprendida.

Chomsky, como Piaget (tal y como veremos más adelante), sostiene una perspectiva organísmica del desarrollo —lo cual quiere decir que el conocimiento (o la cognición, o el lenguaje) es universal—. El lenguaje (o cualquier otra capacidad cognitiva como la memoria) surge como una propiedad universal de los individuos. Si bien el contexto es considerado necesario para que el conocimiento aparezca, constituye un misterio cómo aquél afecta al curso y a la secuencia del desarrollo. Es más, no se admite la variación interindividual, especialmente en contextos de desarrollo. La universalidad es una característica de la teoría de Chomsky, ampliamente compartida con Piaget y con otros teóricos organísmicos.

LA TEORÍA DE BRUNER

La teoría del lenguaje de Bruner está en la línea de teorías contextuales del desarrollo cognitivo como la de Bronfenbrenner (1979) y Vygotsky (1962, 1978) en la medida en que es holística. Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son considerados cruciales para el desarrollo. Se tienen más en cuenta los contextos necesarios para que se dé el desarrollo y, en algunos sentidos, el desarrollo cognitivo (y del lenguaje) está ligado al contexto. El contexto puede especificarse a varios niveles (véase Bronfenbrenner, 1979), pero Bruner se ha ocupado de la inducción del niño hacia la cultura más ampliamente definida. En el caso del niño, habitualmente es la madre quien interactúa, habla y se comunica con él. En ese sentido, el pequeño queda impregnado de las convenciones del lenguaje —su forma y significado— en contextos que son familiares y reconocibles.

Bruner (1983) sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje, en lugar de aprender el lenguaje *per se*. Es decir, enfatizó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje en lugar de su naturaleza estructural. Quería demostrar la capacidad del niño para comunicarse (y no necesariamente a través del lenguaje hablado únicamente) con otros miembros de la misma cultura. Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender lo que las palabras y las frases significan. Para aprender el/los significado/s ligado/s a las palabras, el niño ha de entrar en interacción con un conversador que las use. Otra parte del aprendizaje de la comunicación supone aprender cuándo y dónde usar esos significados convencionales, en qué situaciones sociales son consideradas apropiadas o inapropiadas ciertas palabras. Los niños han de aprender a reconocer los contextos de uso de la palabra. Una vez más, la interacción con una variedad de personas puede facilitar ese proceso, dado que los matices de la comunicación guían los intentos del niño de seleccionar palabras y frases gramaticalmente correctas y socialmente apropiadas.

De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es equivalente al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje innato y es una fuerza interna «de empuje» que no lleva por sí sola a aprender el lenguaje. La otra fuerza «estira». Se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Este apoyo toma la forma de otra

persona o de otras personas en interacción con el niño en contextos reconocibles y regulares en los cuales se usa el lenguaje. Bruner denominó a este marco Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS, *Language Acquisition Support*

System). Dicho marco resulta esencial para el aprendizaje del lenguaje. La ayuda del adulto es un ingrediente necesario en dicho proceso de aprendizaje y ese andamiaje facilita la tarea del niño. Existe una estrecha relación entre la capacidad innata para aprender el lenguaje y el apoyo social ofrecido y otorgado para facilitar la expresión de esa dotación. Bruner (1983) se propuso explicar cómo esas dos fuerzas, conjuntamente, se podrían relacionar teórica y empíricamente para presentar un panorama exhaustivo del desarrollo del lenguaje. En el capítulo 3 describiremos los estudios, incluidos los de Bruner, que han examinado los efectos de facilitación de la interacción social sobre la adquisición del lenguaje, entendiendo este último, especialmente, como un sistema de palabras con significado y pragmática.

LA TEORÍA DE PIAGET

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es bien conocida y está suficientemente documentada (véase, por ejemplo, Flavell, 1985). Lo que no resulta tan conocido es cómo esa teoría ha sido incorporada a un marco que enfatiza la naturaleza social del desarrollo cognitivo y lingüístico.

La teoría de Piaget, al igual que la de Chomsky, es organísmica. Esto quiere decir que resalta la universalidad de la cognición entre dominios y que el contexto es considerado relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. No obstante, el niño es visto como constructor activo de su conocimiento. Los cambios en el conocimiento o en la cognición son unidireccionales y surgen a medida que se despliega la naturaleza biológica del organismo humano. Para documentar esos cambios, Piaget realizó una miríada de observaciones formales e informales de la cognición de los bebés y de los niños tal y como se manifestaba a través de la edad y el desarrollo. Los cambios en la cognición eran entendidos como inevitables, continuos e irreversibles. Las coherencias en la ejecución de un gran conjunto de problemas cognitivos registradas por Piaget revelaron a éste cambios cualitativos a lo largo del desarrollo del niño. Presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que era universal en su aplicabilidad y que caracterizaba la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación era constructivista e interaccionista a la vez.

La teoría del desarrollo de Piaget se basa en los principios que subyacen al crecimiento biológico. Dos invariantes funcionales, derivadas de las ciencias naturales, dan cuenta de cómo es tratada la información del entorno. Esos mecanismos son la *organización* (por ej., la sistematicidad y el agrupamiento de los comportamientos y de las actividades humanas) y la *adaptación*. Ambos se infieren del comportamiento y ambos producen estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos. La adaptación implica asimilación y acomodación. La primera se refiere a la incorporación de nueva información a las estructuras existentes, mientras que la segunda se refiere a los cambios que se dan en las estructuras previas después del contacto con la nueva información. La equilibración se refiere al mecanismo de autorregulación que coordina

la asimilación y la acomodación. Las estructuras cognitivas son las propiedades organizativas interrelacionadas que son activamente construidas por el niño. No están basadas en las estructuras cerebrales o neuronales propiamente dichas, pero en la teoría de Piaget tienen un uso bastante restringido. Evolutivamente, el niño atraviesa

cuatro estadios de desarrollo estructural: el sensorio-motor, el preoperatorio, el operatorio concreto y, finalmente, el operatorio formal. Piaget se ocupaba del desarrollo de las operaciones mentales, entendidas como mecanismos internos y reversibles, derivados de la interacción activa del niño con el entorno. Así pues, el desarrollo pasaría por esos estadios, marcado por cambios cualitativos en las capacidades cognitivas.

Las formulaciones teóricas originales de Piaget no son ni tan generales ni tan robustas como él nos habría hecho creer. Los cambios sistemáticos en la actuación cognitiva relacionados con la edad pueden o no reflejar cambios estructurales en el modo de pensar del niño. Esa cuestión es difícil de probar o de refutar, pero la posición de Piaget es una forma de caracterizar los cambios cognitivos, y existen alternativas más recientes (véase, por ejemplo, Karmiloff-Smith, 1986a; y para un resumen véase Wood, 1988).

Si bien Piaget consideraba su teoría como interactiva, no enfatizó demasiado el papel de la interacción del niño con el ambiente en la construcción del conocimiento. Esta relativa negligencia hacia el ambiente social en particular ha sido rebatida recientemente por estudios que muestran cómo la interacción social facilita la actuación en un conjunto de tareas cognitivas piagetianas. Más adelante trataremos de estos estudios en profundidad. Esos trabajos difieren de los llevados a cabo en los años setenta, en los cuales se intentaba «enseñar» a los niños aspectos de la cognición (siendo la enseñanza, en sí misma, un evento social). Lo que se desprendía de muchos de los primeros estudios era que a) los componentes de las tareas cognitivas podían enseñarse, pero rara vez eran generalizados o duraderos, y b) otros aspectos de la cognición, como la capacidad lingüística o la memoria, afectan a la actuación de los niños en las tareas piagetianas (véase Donaldson y Balfour, 1968; Bryant y Trabasso, 1971; Grieve y Cartón, 1981). Las investigaciones posteriores han continuado examinando el desarrollo de aspectos de la cognición originalmente explicados por Piaget, pero usando una aproximación teórica y empírica más abierta (véanse, por ejemplo, las revisiones de Donaldson, 1978, y Wood, 1988, y el volumen editado por Grieve y Hughes, 1991).

LA TEORÍA DE VYGOTSKY

Vygotsky (1962, 1978, 1986) es un representante de la aproximación contextual al desarrollo. Quienes detentan una orientación contextual del desarrollo, incluyendo a Bruner, como ya comentamos anteriormente, normalmente tienen una visión más amplia del mismo y no se detienen en las especificidades del lenguaje o de la cognición. Se identifican con explicaciones holísticas del desarrollo en las que el individuo y el ambiente están estrechamente relacionados. El lenguaje y la cognición no son unidades discretas sino partes de un espectro más amplio de capacidades que surgen durante el desarrollo.

Vygotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta última cultural e históricamente, es importante. Existe un intento de precisar las causas del cambio evolutivo tanto en el individuo (niño) como en la sociedad. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que es ahí donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico, así como el aprendizaje del niño.

La teoría de Vygotsky, si bien no apareció en inglés hasta 1962, fue formulada en la Rusia post-revolucionaria. Las corrientes políticas y filosóficas predominantes influyeron indudablemente en Vygotsky y su pensamiento. Animamos a los lectores interesados a continuar leyendo (véase, por ejemplo, Luria, 1976; Wertsch, 1985a, 1985b). Los puntos básicos de la teoría de Vygotsky serían que el habla tiene un origen social y que el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo. Vygotsky propuso que las funciones mentales superiores (a saber, el lenguaje y el pensamiento) se desarrollarían primero en la interacción del niño con otra persona. Esas funciones interpersonales devendrían gradualmente intrapersonales a medida que el niño fuese consciente de su significación (tanto cultural como histórica). Esta postura teórica sería coherente con una perspectiva marxista del cambio y del desarrollo en la medida en que otorgara preeminencia a las fuerzas sociales que influyeran sobre el desarrollo. El desarrollo del lenguaje (o habla) posibilita al niño la entrada en la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado.

Un punto principal de la teoría de Vygotsky es la consideración de la «enseñanza» y el «aprendizaje» como dos procesos paralelos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. De hecho, la palabra *obuchenie* en ruso tiene los dos significados (Wertsch, 1984). El componente de instrucción es considerado una parte integrante del proceso de aprendizaje. Para aprender ha de darse una enseñanza conectada con el nivel cognitivo del niño. Un «enseñante» que ofrece apoyo encontrará ese nivel e intentará, a través del contexto de interacción, ampliar la capacidad del niño, su conocimiento o habilidad. El apoyo necesario dependerá del contenido y del contexto, pero permitirá al niño recibir responsabilidad para la regulación, control y mantenimiento de su comportamiento. La generalización, si bien no es una cuestión fundamental en la teoría de Vygotsky, es inevitable una vez que el niño se da cuenta de la importancia estratégica de los comportamientos específicos de la tarea, y los utiliza a continuación en nuevos contextos.

Restricciones endógenas para el desarrollo

Al asumir que las bases del conocimiento son tanto biológicas como sociales y que una interacción dinámica entre ambas tiene como resultado el progreso y el desarrollo, he ignorado el hecho de que el crecimiento puede surgir también endógenamente. Según Karmiloff-Smith (1986a), el progreso del conocimiento en una serie de esferas es un proceso endógeno en el cual se explota la información y el conocimiento existentes. El desarrollo cognitivo es, a su modo de ver, guiado por los datos y resulta del uso y reutilización del conocimiento ya disponible en diferentes

manifestaciones. La cuestión que surge a continuación tiene que ver con las restricciones sobre los datos internos que hacen que sea necesario tanto tiempo para el despliegue. El conocimiento está almacenado como módulos internos que intervienen sobre el entorno de formas nuevas a medida que cambian y se desarrollan. Esta perspectiva está actualmente experimentando refinamientos teóricos no obstante, esta visión deja de lado el papel activo que puede jugar el ambiente al presentar al niño condiciones apropiadas para que se dé esa reorganización interna. El aprendizaje es contemplado solamente como una elaboración y modificación de los procedimientos cognitivos existentes para tratar con la información del entorno. En todos los dominios

conceptuales existen conocimientos subyacentes, intuitivos o implícitos, acerca de cómo tratar con el mundo, y esos conocimientos se reorganizan continuamente a lo largo de los primeros años. Sin embargo, la instrucción es ignorada, y es ese aspecto el que yo quiero situar en el centro del desarrollo cognitivo y lingüístico. No tan sólo la instrucción formal, sino también el aprendizaje que tiene lugar como resultado de la interacción con otro miembro, tal vez más competente cognitivamente, del mismo grupo social y cultural predominante. Así pues, deseo dejar de lado, por ahora, la postura que se ocupa del desarrollo de las capacidades procedurales endógenas y de cómo éstas pueden ser factores de restricción para el desarrollo. En su lugar quiero considerar predominantemente los efectos sociales de facilitación.

¿Qué es la interacción social?

Se da por sentado que la interacción social es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico. Este libro intenta enriquecer esta postura ofreciendo una buena cantidad de datos, tanto teóricos como empíricos, que la confirmen. Se hace, por tanto, necesario disponer de una definición precisa de «interacción social». Este libro trata de la interacción social y todo el mundo tiene alguna idea de lo que ella implica. No obstante, se necesita una definición clara de «interacción social» para poder fundamentar o poner en entredicho supuestos específicos. Una definición de «interacción social» establece que son esenciales al menos dos personas que intercambien información. Además, la interacción social implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes (si bien hay que reconocer que existen grados de ambas). Así pues, la interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Generalmente, los niños no crecen aislados. Tienen muchas oportunidades de interactuar con otras personas —padres, hermanos, hermanas, abuelos y abuelas, tías y tíos, amigos de la familia, otros niños, otros adultos—. La lista es interminable. Dependiendo de la cultura y de otras convenciones sociales dominantes, los niños tienen distintos grados de contacto social con las personas, cada una de las cuales ejercerá sobre ellos algún impacto. Además, otros agentes de socialización, como la televisión, formarán parte de la vida del niño y, si bien el grado de implicación activa del niño es menor, se hace inevitable alguna influencia (véase, por ejemplo, Greenfield, 1984). Los niños pueden tener además oportunidades de interactuar con personas que no ven directamente —pueden hablar por teléfono o con compañeros

imaginarios, o enviar tarjetas de Navidad— o con participantes «ficticios», como ositos de peluche, muñecas o mascotas que carezcan de capacidades lingüísticas. Existen, pues, numerosas ocasiones en las cuales los niños se implican en interacciones sociales activas que son fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas y del conocimiento.

La naturaleza de la implicación del niño debe ser activa en lugar de pasiva, en la medida en que la interacción social, tal y como se concibe en este volumen, implica grados de reciprocidad y bidireccionalidad. La relativa contribución del niño, y, como es de suponer, de la «otra persona», afectará a la naturaleza y al resultado de la interacción. Esta contribución depende tanto de los niveles existentes de experiencia y conocimiento como de la naturaleza y propósito de la interacción. En el caso del niño, su edad, lenguaje previo y conocimiento lingüístico, influirán sobre la naturaleza y el alcance de su contribución. Hay que tener también presente que el contexto y la función de la interacción social determinará el/los papel/es adoptados por los participantes y sus relativas contribuciones (tanto esperadas como reales).

Por ejemplo, existen diferencias entre la interacción de una madre con su hijo de seis días de edad, la de dos niños jugando a «hombres del espacio» y la que tiene lugar cuando una hermana mayor enseña a su hermano pequeño a contar. El contenido de las interacciones es obviamente diferente. La primera es puramente social y sociable y probablemente consistirá en que la madre diga cosas tales como «¿y quién es un niño bueno?» y el niño no muestre ninguna señal externa de responder, a excepción, quizá, de volver su cabeza hacia la fuente de sonido. La segunda implica el establecimiento y mantenimiento de roles entre dos niños de igual *status* (más o menos, dependiendo de los requisitos del juego) para que prosiga la actividad. Finalmente, el último escenario es didáctico: la niña mayor está *enseñando* al niño menor un concepto matemático. No obstante, se puede argumentar que cada una de esas interacciones sociales facilita el desarrollo de conocimiento nuevo en al menos uno de los participantes. En la primera interacción descrita, el niño está empezando a reconocer a su madre y la voz de ésta; en la segunda interacción, uno —si no los dos— de los niños está aprendiendo acerca de lo que hacen los hombres del espacio (o, al menos, acerca de lo que se espera que hagan en el contexto en el que juegan); y en la tercera interacción el objetivo es solamente el progreso del conocimiento del joven participante. Sobre la base de observaciones de este tipo, así como de la experimentación, se ha propuesto que la interacción social, de hecho, facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo (por ejemplo, véase Bearison, 1982; Light, 1983; Murray, 1983; y capítulos de Bornstein y Bruner, 1989). Cualquier papel causal significativo de la interacción social en el desarrollo del conocimiento se ha mostrado difícil de probar, en gran medida debido a que los mecanismos son difíciles de identificar, cuantificar y calificar con algún grado de precisión.

En este libro, el tipo de interacción social en el que me centraré predominantemente es la *interacción diádica*. El par, o díada, es el menor microcosmos de interacción social. La díada es también el grupo más fácil de estudiar experimentalmente, dado que la influencia directa de cada participante sobre el otro puede medirse de forma cuidadosa y precisa. La mayor parte de los estudios a los que nos referimos en el libro toman la díada como foco de atención. En los estudios de lenguaje, las díadas tienden a estar compuestas por una madre y su hijo/a, lo cual no

quiere decir que no existan estudios que hayan examinado la influencia que otros cuidadores, miembros de la familia o amigos pueden tener sobre el desarrollo del lenguaje del niño. Más bien es un reflejo del hecho de que la madre es todavía el cuidador predominante. De ahí que normalmente sea la persona más disponible y responsable para el estudio experimental. En la mayor parte de los estudios la madre es, de hecho, el participante principal, pero es importante tener presente que los términos «significativo» y «otro más competente» pueden normalmente sustituirse, al

menos en un nivel general y teórico. Cuando sea apropiado, a lo largo del libro se utilizará el término «adulto» para transmitir esta noción generalizada. Metodológicamente, los estudios de las influencias sociales sobre el desarrollo del lenguaje han tendido a ser observacionales y naturales (o cuasinaturales), siendo observadas las díadas en una situación lo más «normal» posible. Las observaciones se llevan a cabo frecuentemente en la casa del niño o en el laboratorio, equipado con la parafernalia del hogar, como juguetes y libros, sillas y cojines. Las interacciones se registran normalmente en vídeo, en algunos casos también en audio, y/o son complementadas con notas o con hojas de codificación predeterminadas. El método más naturalista es especialmente apropiado para la investigación del lenguaje y para aquellas investigaciones que precisan del niño pequeño que participa normalmente en los estudios de producción del lenguaje. Los estudios del desarrollo del lenguaje con niños mayores, no obstante, son frecuentemente experimentales y examinan la comprensión del lenguaje en lugar de la producción (Cartón y Pratt, 1989).

En esos estudios del desarrollo cognitivo la aproximación resulta mejor caracterizada como experimental, con un firme control sobre los materiales a disposición de los niños. El diseño experimental cuidadoso y la manipulación de las variables aseguran que se recojan los datos más útiles. En contraste con los métodos observacionales, los niños mayores, que participan con frecuencia en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, se adaptan mejor a un estricto control experimental.

No obstante, esta dicotomía entre los estudios naturales del desarrollo del lenguaje y los estudios experimentales del desarrollo cognitivo deja de lado el importante *corpus* de trabajos que han examinado el desarrollo de la cognición a través de la interacción social. Muchas de las raíces del desarrollo cognitivo se pueden encontrar en las interacciones sociales entre las madres y sus hijos. Buena parte del desarrollo inicial a través de la interacción social implica tanto el lenguaje como la cognición. Por ejemplo, el trabajo de Durkin y sus colegas (véase Durkin, Shire, Riem, Crowther y Rutter, 1986) examina el uso temprano de los números en un contexto de interacción, comunicativo. Una investigación de ese tipo cruza las tradicionales barreras entre lenguaje y cognición a través del examen de los contextos sociales y lingüísticos de las competencias cognitivas tempranas.

En conclusión, las cuatro teorías descritas en este capítulo han tenido influencias importantes sobre el estudio de la relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo y lingüístico. El impacto puede haber sido indirecto, como es el caso de la teoría de Chomsky, de influencia como fuente de material, como es el caso de la teoría de Piaget y probablemente el de la teoría de Vygotsky, en la medida en que ninguno llevó a cabo experimentos específicos para probar sus formulaciones teóricas en ese dominio, o directo, como es el caso de la teoría de Bruner, la cual ha sido aplicada y

puesta a prueba explícitamente. No obstante, cada una de ellas ha sido una fuerza de empuje importante que ha estado detrás de unos *corpus* de investigación que pueden ser vistos como dispares entre sí, pero que intentaré reconciliar en una revisión teórica.

Los siguientes cuatro capítulos ampliarán las formulaciones originales de los citados teóricos a través de estudios ilustrativos y prestando atención a los giros teóricos y a sus interpretaciones en los estudios evolutivos contemporáneos. En los capítulos 2 y 3 el objetivo fundamental es el desarrollo del lenguaje. En el capítulo 2 describo las investigaciones que han abordado la relación entre *input* lingüístico y desarrollo del lenguaje. El *input* lingüístico se describe en función de la persona que ofrece dicho *input* al niño en lugar de tratar muy detalladamente del lenguaje *per se*. Principalmente, el interés se sitúa en la madre como suministradora del *input* lingüístico. En el capítulo 3, la atención se centra en el examen de formas más amplias de ayuda social al niño que aprende el lenguaje. Éstas no solamente comprenden las estructuras sociales, sino también las formas en que el niño está predispuesto desde el nacimiento a interactuar socialmente con otros. Esas capacidades innatas son necesarias para la interacción social y la fomentan, preparando un camino hacia el mundo social. Además, esas tendencias ofrecen una base para que el niño aprenda a partir de la interacción social resultante.

En este libro, el tipo de interacción social en el que me centraré predominantemente es la *interacción diádica*. El par, o diada, es el menor microcosmos de interacción social. La diada es también el grupo más fácil de estudiar experimentalmente, dado que la influencia directa de cada participante sobre el otro puede medirse de forma cuidadosa y precisa. La mayor parte de los estudios a los que nos referimos en el libro toman la diada como foco de atención. En los estudios de lenguaje, las diadas tienden a estar compuestas por una madre y su hijo/a, lo cual no quiere decir que no existan estudios que hayan examinado la influencia que otros cuidadores, miembros de la familia o amigos pueden tener sobre el desarrollo del lenguaje del niño. Más bien es un reflejo del hecho de que la madre es todavía el cuidador predominante. De ahí que normalmente sea la persona más disponible y responsable para el estudio experimental. En la mayor parte de los estudios la madre es, de hecho, el participante principal, pero es importante tener presente que los términos «significativo» y «otro más competente» pueden normalmente sustituirse, al menos en un nivel general y teórico. Cuando sea apropiado, a lo largo del libro se utilizará el término «adulto» para transmitir esta noción generalizada.

Metodológicamente, los estudios de las influencias sociales sobre el desarrollo del lenguaje han tendido a ser observacionales y naturales (o cuasinaturales), siendo observadas las diadas en una situación lo más «normal» posible. Las observaciones se llevan a cabo frecuentemente en la casa del niño o en el laboratorio, equipado con la parafernalia del hogar, como juguetes y libros, sillas y cojines. Las interacciones se registran normalmente en vídeo, en algunos casos también en audio, y/o son complementadas con notas o con hojas de codificación predeterminadas. El método más naturalista es especialmente apropiado para la investigación del lenguaje y para aquellas investigaciones que precisan del niño pequeño que participa normalmente en los estudios de producción del lenguaje. Los estudios del desarrollo del lenguaje con niños mayores, no obstante, son frecuentemente experimentales y examinan la comprensión del lenguaje en lugar de la producción (Cartón y Pratt, 1989).

Por el contrario, la mayoría de los estudios acerca de las influencias sociales sobre el desarrollo cognitivo han utilizado díadas compuestas por dos niños. Con mucha frecuencia se empareja a los niños sobre la base de similitudes o diferencias de edad, de nivel cognitivo (medido con un pre-test, por ejemplo) o de sexo. Los niños trabajan juntos en una tarea, siendo la solución conocida solamente por un miembro de la díada o por ninguno de los dos. Las medidas de desarrollo cognitivo se basan generalmente en la forma en que los niños llegan a resolver el problema y en la solidez de sus soluciones. En muchos casos, el resultado, después de la interacción social, es un incremento cognitivo para el niño menos competente. El objetivo preciso de la investigación depende de la orientación teórica adoptada — las investigaciones inspiradas en Piaget se centran en las ganancias cognitivas mensurables (el resultado) y las investigaciones inspiradas en Vygotsky se centran en el proceso de la interacción y en la transferencia, o en el hecho de compartir la responsabilidad durante la resolución de la tarea.

Los capítulos 4 y 5 examinan el desarrollo cognitivo. En el capítulo 4 se describen las posturas teóricas formuladas por Piaget y Vygotsky, respectivamente. Se presentan los estudios experimentales acerca del conflicto y el progreso cognitivos influidos por la teoría de Piaget, ilustrando el alcance de la teoría y el campo de investigación. También se describen los estudios que examinan las tareas cognitivas como interacción social. Del mismo modo, se describen los trabajos influidos directamente por la teoría de Vygotsky, centrando la atención en el alcance de dicha teoría y en la naturaleza diversa del trabajo teórico y empírico concomitante. Las investigaciones recientes, revisadas en el capítulo 5, han intentado comparar y contrastar ambas posiciones y reconciliarlas en una perspectiva teórica más amplia. Se contempla la interacción social cooperativa y comunicativa como el catalizador para mejorar la actuación cognitiva, y los capítulos finales de este libro ofrecen pruebas convincentes para esta postura.

El libro concluye con un capítulo resumen que relaciona los temas principales que han surgido. Se esboza un marco teórico a favor de la inclusión de mecanismos sociales de mediación.

MECANISMOS SOCIALES DE DESARROLLO

Los primeros cuatro capítulos han puesto de manifiesto diferentes líneas de investigación evolutiva que han demostrado la utilidad y la efectividad de considerar la interacción social como un importante factor de desarrollo. La fuerza evolutiva de la interacción social va desde la más directa y causal a la más indirecta, tal vez mediadora. Mi deseo es reunir las principales conclusiones para cada una de las distintas áreas cubiertas (las cuales no son en absoluto mutuamente excluyentes). Comenzaré resumiendo las cuestiones principales planteadas y discutidas en cada capítulo.

En el capítulo 2 se abordó el papel del *input* lingüístico (en sus diversas concepciones) y el desarrollo del lenguaje. Se consideró que el *input* lingüístico estaría relacionado con el desarrollo del lenguaje, influyendo, en el sentido más amplio posible, en la forma y en el contenido del lenguaje aprendido. Así pues, los niños de Gran Bretaña aprenden inglés gramatical, los de Italia, italiano gramatical y los del Japón, japonés gramatical. Los niños adquieren la lengua dominante a la que se ven

expuestos. El papel específico que puede jugar el *input* lingüístico en el desarrollo del lenguaje depende mucho de lo que se considere que es el componente importante: el adulto que ofrece el lenguaje hablado, el niño como receptor o el propio lenguaje. A lo largo de los años, las investigaciones se han centrado en diferentes aspectos, como ya describimos. Así pues, la importancia y la fuerza causal otorgada al *input* lingüístico ha ido dependiendo del objetivo del proyecto de investigación. Con el tiempo, no solamente ha ido cambiando el punto de enfoque, sino que también ha variado la naturaleza de la influencia considerada importante. Los primeros estudios examinaron cómo el *input* lingüístico ofrecido por el adulto influía en la *forma* (es decir, la estructura gramatical) del lenguaje del niño. Los estudios posteriores se concentraron en el impacto sobre el *uso* del lenguaje por parte de los niños, sobre los significados y la transmisión de los mismos en los intercambios sociales y comunicativos.

En los años noventa se ha reconocido que el habla materna es un mecanismo que facilita el desarrollo del lenguaje infantil. Probablemente, todavía no se han detallado suficientemente los medios a través de los cuales se alcanza esa ayuda, y que a su vez pueden implicar múltiples determinantes. Entre estos últimos se podrían incluir la estrecha proyección de la forma sobre la función, característica del habla materna durante los primeros años del desarrollo del niño (Ninio y Snow, 1988), los usos particulares del lenguaje y sus contextos de uso, incluyendo la exageración, la repetición y el ritual, e incluso el propio *status* evolutivo (fisiológico, neurológico, cognitivo) del niño. Todos los aspectos facilitan de alguna manera el desarrollo del lenguaje, al promover y estimular la interacción social. El capítulo 2 se centró en los dos primeros aspectos, mientras que en el capítulo 3 se consideraron algunos de los prerrequisitos de la interacción social que se manifiestan desde el nacimiento y que se perfeccionan en la primera infancia, junto con algunos constructos más teóricos que se han propuesto para explicar la efectividad de la interacción social. Los precursores sensoriales y cognitivos no solamente facilitan el desarrollo del lenguaje, sino que también predisponen al niño a interactuar socialmente desde el nacimiento. En el capítulo 3 se consideraron además aquellos aspectos de la ayuda social, tanto externa como interna, que favorecen a ese proceso.

Si bien se planteó el desarrollo del lenguaje como la habilidad a alcanzar, las conclusiones que se extraen del capítulo 3 son aplicables a otros dominios cognitivos. Se partió del supuesto de que la ayuda, tanto externa como interna, ofrecida a través de la asistencia adulta con empatía y apoyo y por las predisposiciones innatas, respectivamente, benefician en gran medida el desarrollo lingüístico del niño. La ayuda adulta apoya los esfuerzos del niño mediante el ofrecimiento de un andamiaje ajustado cuidadosamente. Ese andamiaje responde de forma apropiada, facilitando de forma suave el acceso a un uso adecuado del lenguaje, guiando, persuadiendo con halagos, y dirigiendo al niño hacia las formas y funciones del lenguaje «correctas» —es decir, culturalmente aceptables—. Los mecanismos internos de facilitación incluyen habilidades auditivas y de percepción del habla bien desarrolladas, capacidades sensoriales rudimentarias pero funcionales que permiten la interacción social desde el nacimiento, y cierto grado de armonía y coordinación con aspectos de la voz humana, así como sensibilidad ante las actividades humanas.

En el capítulo 4 el acento pasó al desarrollo cognitivo infantil. Como consecuencia de ello, se dio prioridad a los estudios experimentales acerca de las capacidades cognitivas de los niños en edades preescolares y escolares. Las orientaciones teóricas

que dirigen esas investigaciones son diferentes de aquellas que tienen que ver exclusivamente con el lenguaje, aunque con frecuencia este último se incorpora a ellas. Los estudios experimentales en los que los niños, a menudo de dos o tres años de edad, son expuestos a diferentes soluciones de un problema cognitivo llevan a considerar las condiciones de interacción social necesarias (pero probablemente no suficientes) que facilitan el desarrollo. El conflicto socio-cognitivo se propone como motor importante del cambio cognitivo y del desarrollo. Otras áreas de investigación abordadas en ese capítulo incluyen estudios en los que la interacción social es el contexto de resolución del problema cognitivo, pudiendo, de forma inadvertida o en virtud del diseño, favorecer u obstaculizar el desarrollo cognitivo.

Después, en el mismo capítulo 4, se dirigió la atención hacia la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky y a su uso como constructor teórico en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. En lugar de postular el conflicto como mecanismo de interacción poderoso para el progreso, se contempla como mecanismo causal la colaboración entre iguales o entre un adulto y el niño. Por otra parte, estas investigaciones enlazan con los estudios que evolucionaron a partir de la metáfora del andamiaje. En ambos casos, la ayuda, tal y como se ofrece a través de la interacción social, actúa como motor y apoyo del desarrollo intelectual (incluyendo todos los aspectos del desarrollo cognitivo y del desarrollo del lenguaje).

En el capítulo 5 se discutieron dos vías que parecen fructíferas: el *conflicto* generado por perspectivas opuestas (visual, espacial, cognitiva) y operacionalizado como desacuerdo, y la *comunicación* entre los participantes, especialmente el habla relacionada con el conflicto, pero responsiva. Ambos ayudan al progreso cognitivo. Partiendo de la teoría de Piaget, el conflicto (normalmente proyectado por el experimentador) se entiende como el proceso mediante el cual se desarrolla la cognición. No obstante, los estudios más recientes consideran la interacción (en ocasiones caracterizada como colaboración), y la comunicación inherente, como el proceso en el cual puede tener lugar el conflicto (y el acuerdo). Esta cuestión se analizó en relación con algunos estudios ilustrativos.

En los estudios influidos directamente por la teoría de Vygotsky se pueden detectar dos medios diferentes, a través de los cuales los procesos de interacción pueden ayudar al desarrollo, que se relacionan con la propia forma y el propio contenido de la interacción. De acuerdo con Wertsch, que está claramente en la línea de la teoría de Vygotsky en su forma más pura, los procesos de interacción son, en sí mismos, la solución de las tareas cognitivas. Así pues, en las tareas de rompecabezas, los comportamientos estratégicos utilizados por las madres y controlados por los niños en una sesión de interacción son los medios para resolver el rompecabezas. Por consiguiente, esas soluciones comportamentales no facilitan realmente la resolución de problemas *per se*; lo que hacen es posibilitar la resolución de una tarea específica. Su aplicabilidad general está limitada a tareas similares y el conocimiento de las mencionadas estrategias tiene un efecto de facilitación en circunstancias del mismo tipo. Por otra parte, si, como ocurre en el caso de los estudios de Forman y Cazden (1985) y Cartón y Renshaw (1988), la forma de la interacción —a saber, conflicto, colaboración, etc.— no es sinónimo de su contenido, los procesos sociales de la interacción son simplemente un medio dirigido a un fin. Esto también sería cierto para

los estudios en los que la comunicación (sea agradable o desagradable, cooperativa o conflictiva) se considerara el aspecto importante, posiblemente causal, de la interacción. Entonces, si los procesos inherentes a la interacción social, especialmente la interacción adulto-niño o niño-niño en el dominio lingüístico o cognitivo, son medios para un fin (la resolución del problema), ¿se incorporan esos procesos al conocimiento que pueda surgir de la interacción? La respuesta a esta pregunta es seguramente «sí». Los niños no solamente alcanzan el éxito en la tarea (aunque ese último se podría considerar un subproducto), sino que también aprenden procesos sociales que facilitan el logro de la meta. Por ejemplo, los niños aprenden a dividir la tarea en submetas o en tareas que uno de ellos puede alcanzar por sí solo, llegan a apreciar diferentes perspectivas y distintos puntos de vista en *el camino* para resolver la tarea, aprenden a comunicarse, a discutir, a describir, y a explicar, a controlar, a guiar (de forma verbal y comportamental) y a participar en la interacción social.

La interacción social ofrece a los niños muchas oportunidades de aprender a ser comunicadores hábiles, desde el nacimiento, pasando por el desarrollo lingüístico temprano y hasta llegar a la resolución de problemas cognitivos más complejos. La interacción social posibilita la comunicación, la evolución de una perspectiva compartida (en ocasiones centrada en una tarea o cuestión específica), y engloba la noción de *ahúcheme*, la fusión del desarrollo, el aprendizaje y la instrucción. ¿Cómo realiza la interacción social ese logro? ¿Cuáles son los procesos que causan, promueven y facilitan el desarrollo —o median en él?

Mediadores en el desarrollo

Para dar cuenta del efecto de facilitación social del lenguaje y de la cognición es crucial identificar mecanismos comunes de mediación. El principal mecanismo de mediación (describirlo como causal es tal vez demasiado exagerado) es, en mi opinión, la comunicación. Concretamente, el lenguaje (o tal vez un sistema de comunicación equivalente) intensifica la participación en los intercambios sociales y en la sociedad en general. Permite que el sujeto haga su contribución a la interacción social. El lenguaje se desarrolla a partir de orígenes sociales y, una vez adquirido, posibilita una mayor y más flexible participación en las interacciones sociales. El lenguaje como comunicación también facilita el desarrollo cognitivo y posibilita la resolución satisfactoria de problemas, especialmente cuando ésta se realiza con otras personas.

Azmitia y Perlmutter (1989), quienes ni ignoran ni reconocen por completo el papel del lenguaje, especulan con la idea de que el *input social* conduce al aprendizaje dependiendo de la relación entre la habilidad del coparticipante social y la propia del niño. Con el aumento de la edad o la reducción de la dificultad de la tarea se da un aumento en el nivel de actuación. La hipótesis es, pues, que se da una progresión de la influencia social en función del nivel de competencia del niño (medido a través de la edad y/o la dificultad de la tarea) y el tipo de *input social* (véase la fig. 6.1).

En el primer nivel de influencia social, los mecanismos responsables son más parecidos a los propuestos por los teóricos del aprendizaje social. La actuación *sin*

implicación es la característica de los niños de preescolar que trabajan solos. El *input* social en forma de motivación, más que en forma de instrucción, asegura que el niño se *implique* en esta tarea. En el nivel 2 los mecanismos sociales son similares a los propuestos por Piaget. En ese nivel el conflicto entre perspectivas es más eficaz y, como resultado del *input* social, el niño deviene *efectivo* en su actuación en la tarea. En el nivel 3 la teoría de Vigotsky puede explicar mejor los mecanismos sociales pertinentes a través de los cuales en *input* social lleva al niño a actuar con eficiencia en la tarea. En el nivel 4, el último nivel, los mecanismos sociales característicos de la práctica pedagógica son los que, con mayor probabilidad, tendrán un efecto sobre la actuación. El *input* experto asegura la mejora en la actuación, asumiendo que ha alcanzado un cierto nivel en el dominio de la tarea. La generalización de las habilidades es una medida del éxito de la actuación.

Si bien este modelo es complemento y asimila un conjunto de perspectivas teóricas diferentes, presenta la limitación de no tener en cuenta la naturaleza comunicativa de las interacciones. Otra forma de sintetizar las perspectivas teóricas opuestas es proponer un *continuum* de interacción, en el que tienen lugar los procesos comunicativos, de manera que el contenido de esos intercambios comunicativos verbales (y en ocasiones no-verbales) puede tomar forma de conflicto, desacuerdo, disentimiento o debate, de aprobación, de consentimiento, de acuerdo, de regulación y control del comportamiento, o discusión, negociación y resolución. El objetivo de nuestras investigaciones debería ser ofrecer la oportunidad de que tengan lugar esas interacciones y valorar su eficacia en lo relativo a la subsiguiente actuación en la tarea (incluyendo la adopción de estrategias, el cambio desde la regulación por parte del otro a la autorregulación, y el logro de la tarea).

Antes de acabar estas argumentaciones, permítaseme volver a Vigotsky. Se considera que el lenguaje es un poderoso mecanismo de mediación en el desarrollo del pensamiento. El habla interior, autorreguladora, surge aparentemente en torno a los siete años de edad, a partir del habla social. Podemos decir lo mismo de una forma algo diferente. A esa edad aparece la habilidad de representarse mentalmente relaciones y de usar ese conocimiento para planificar y controlar el propio comportamiento. La edad propuesta corresponde aproximadamente al nivel superior en el modelo de adquisición de la teoría de la mente (de dos a seis años de edad). Una teoría de la mente comporta que los niños reconocen que ellos mismos y los otros son <<cosas que piensan>> (Olson, Astington, y Harris, 1988). También señala una conciencia de la distinción entre realidad y representaciones mentales internas. Las pruebas de que los niños poseen una teoría de la mente aumentan (Wellman, 1990; Perner, 1991; Whiten, 1991) y se ha reconocido la posesión de una teoría de la mente tiene un impacto sobre la atribución de estados mentales a los demás y sobre su comprensión.

Wertsch (1985a) afirma que la representación interna de los objetos es una consecuencia necesaria del habla social y de la interacción social. La representación es, pues, una parte necesaria o un resultado de la interacción social lingüísticamente mediada, dado que los objetos cognitivos son introducidos a través del habla en un contexto social. Casi todos los estudios de Wertsch implican una interacción madre-hijo en la que la madre, el participante más experto y más competente, proporciona la mediación lingüística. Otros trabajos de Wertsch y de sus colaboradores acerca de la interacción profesor-alumno o de la interacción niño-niño utilizan siempre contextos de *enseñanza* explícitos en los que un participante enseña al otro, con frecuencia a través

del lenguaje. Los procesos de interacción son los medios para un fin, aun cuando se alcanza un resultado satisfactorio. Se afirma que las prácticas socializadoras de los adultos —probablemente específicas de cada cultura (Wertsch, 1985a)— transmiten al niño una cierta forma de hablar y, por consiguiente, de pensar, acerca del lenguaje y de la acción. Esta afirmación es similar a las concepciones de la teoría de la mente como una parte de la psicología popular, un juego de lenguaje (Olson, 1988), como contraposición a una concepción de la misma como capacidad determinada de forma innata.

Garton y Pratt (1989) sostienen que la interacción social, junto con la conciencia metalingüística, es un mediador poderoso en la adquisición del lenguaje, tanto hablado como escrito. En la interacción social temprana (incluso en los intercambios que tienen lugar de forma prelingüística), se aprenden los significados culturales y la significación de las acciones. Los intentos comunicativos primitivos del niño, como volver la cabeza y llorar, se interpretan como intencionales. Una vez que se ha establecido el lenguaje, el sistema interpretativo de la interacción está bien desarrollado y el niño sabe y comprende qué puede esperar. La interpretación que ofrece el adulto que ayuda en la interacción se basa en los modelos y convenciones culturales en los que el niño es socializado. Así pues, los procesos sociales permiten adscribir al sistema lingüístico en desarrollo significados que reflejan convenciones culturales.

Garton y Pratt (1989) también argumentaron que el papel activo del niño es una parte esencial de ese proceso. Los niños interpretan lo que sucede a su alrededor en el mundo y comienzan a formar representaciones mentales de las acciones y de los acontecimientos. Una creciente conciencia de esas representaciones internas y la capacidad para pensar acerca de los procesos, causas y efectos, hacen posible una mayor flexibilidad en el pensamiento y en la acción a medida que el niño se desarrolla. En lo que se refiere al desarrollo tanto cognitivo como lingüístico, los niños usan sus interpretaciones del mundo, culturalmente convencionales, para ayudarse en la comprensión de nuevas acciones y acontecimientos, así como para una mejor previsión, una planificación de estrategias y comportamientos de control más eficaces, y una mejor comprensión de los procesos mentales propios y de los de los demás. Por consiguiente, existen implicaciones para el estudio de los procesos y de los mediadores de la interacción social que facilitan el desarrollo cognitivo y lingüístico. El centro de interés de las investigaciones podría ahora situarse en la comprensión infantil de la relación que existe, no ya solamente entre los participantes en la interacción social, sino entre las *mentes* implicadas en esa interacción. Por lo tanto, yo plantearía la hipótesis de que la *metarrepresentación*, entendida como la representación de estados de conocimiento o de ignorancia, es un mecanismo de facilitación adicional. Los mediadores metarrepresentacionales facilitarían el desarrollo del lenguaje y de la cognición a través de una conciencia de lo que se conoce y de lo que no se conoce, y de cómo los estados de conocimiento y de ignorancia pueden cambiarse y desarrollarse a través de la interacción social.

Perner (1988) discute la importancia de lo que él denomina estados mentales de orden superior para la interacción social. Con la expresión «estados mentales de orden superior» se refiere al hecho de que nosotros, y los demás, somos capaces de pensar, conocer, fingir, engañar, bromear, etc. Según la investigación de Perner, la comprensión de ese hecho se desarrolla en la infancia temprana, en torno a los tres o cuatro años de edad. El autor argumenta que, si la interacción social se basa en

estados mentales de orden superior (la conciencia de que el otro participante puede estar pensando, bromeando, mintiendo), entonces la creciente capacidad infantil para comprender la interacción social estaría relacionada con la capacidad para imputar o atribuir estados mentales de orden superior a los otros. En una serie de estudios realizados por Perner y sus colaboradores, citada en Perner (1988), se presentaron a los niños unas historias en las cuales se manipulaban las principales creencias o intenciones de los personajes. Utilizando en las escenas ciertos conceptos sociales, como conocimiento o ignorancia, mentira y broma, era posible tener alguna idea acerca de cómo los niños veían esas situaciones sociales, y también de su comprensión de los conceptos implicados. Perner concluyó que la comprensión de la interacción social se basaba en la comprensión de los estados mentales de los actores o participantes.

Si bien considero que la propuesta de Perner (1988) es esencialmente correcta, a saber, que la interacción social y la capacidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás están relacionadas, falta un paso en su argumentación. Afirmaría que, dado que la interacción social es un proceso tan fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, ella debería también ser el vehículo de transmisión de las interpretaciones y representaciones culturalmente apropiadas del pensamiento, conocimiento, ficción, engaño, etc. Perner se centra en la creciente comprensión de la interacción social por parte del niño, dejando de lado el importante papel que juega la interacción social al ofrecer ayuda gradual e interpretativa para alimentar esa comprensión.

Para integrar las investigaciones acerca del desarrollo del lenguaje y de la cognición, yo diría que es preciso reconocer que un ambiente social de apoyo, con al menos dos participantes activos, es un prerequisite básico. Los procesos de esa interacción son la clave para entender los mecanismos que facilitan el desarrollo. La interacción social es necesariamente un encuentro entre mentes, un contexto en el que los niños no solamente aprenden el lenguaje de su comunidad, sino también solamente los significados asociados a las acciones y a los acontecimientos. El proceso de transmisión dependerá de los requisitos de aprendizaje del niño. La madre, o el adulto o compañero que ofrece apoyo, valoran el estado de conocimiento o de ignorancia del niño y ajustan sus expectativas de acuerdo con ello. Un andamiaje de apoyo actúa pues como intérprete, traductor y maestro para el niño en desarrollo, basándose en una valoración de las capacidades o de la falta de capacidad del niño. Además, quien proporciona el andamiaje ha de tener en cuenta los objetivos de la interacción, ya sean implícitos (como es el caso de los intercambios prelingüísticos tempranos) o explícitos (como cuando, por ejemplo, las madres enseñan a sus hijos a construir un edificio por medio de bloques encajables o a resolver un problema).

En cualquier interacción, entre niños o entre adultos, tienen lugar procesos similares, con independencia del contenido específico. Antes de que la interacción pueda seguir adelante es necesario establecer el objetivo de la misma, determinar los estados de conocimiento e ignorancia y negociar (o imponer) una base común mutuamente aceptable. La comprensión de los aspectos procedurales de la interacción social se desarrolla pronto; lo que también se desarrolla es la comprensión de los beneficios culturales y sociales que comporta la interacción con un intérprete e instructor que ofrezca apoyo.

Para resolver cualquier problema (lingüístico o cognitivo, y a cualquier nivel), el niño necesita comunicar sus estados de conocimiento a otra persona. Necesita hacer

llegar al otro participante el alcance de su conocimiento o de su ignorancia. Es más, necesita transmitir el alcance de su conocimiento acerca del conocimiento o ignorancia de la otra persona. La interacción social entre diadas de iguales probablemente facilitaría ese proceso. Las diadas de instrucción (incluyendo aquellas que facilitan el desarrollo del lenguaje aun cuando el elemento didáctico está implícito) no facilitarían tanto el proceso, dado que los participantes trabajarían en la zona de desarrollo próximo, de tal manera que uno de los participantes tendría necesariamente mayor conocimiento para enseñar al otro. Los diferentes estados de conocimiento se han de transmitir de alguna manera, o se han de presumir, como en el caso de las madres que hablan a sus hijos pequeños y ofrecen un andamiaje al habla infantil. Las interacciones que tienen un efecto de facilitación sobre la cognición y el lenguaje comparten la existencia de diferentes estados de conocimiento, ya sean explícitos o implícitos, en los participantes, así como la comunicación de dichos estados.

Los estudios acerca de los artículos «*the*» (el/la/los/las) y «*a*» (un/una) (Cartón, 1983b, 1984) ofrecen un ejemplo de la toma en consideración de estados de conocimiento diferentes durante la interacción comunicativa. El uso correcto de los artículos definidos e indefinidos por parte de los hablantes adultos (del inglés al menos) requiere una valoración, frecuentemente implícita, del estado de conocimiento de la otra persona. Al usar el artículo definido se da por supuesto que el referente es específico o único tanto para el hablante como para el oyente. El artículo indefinido supone un referente inespecífico para el oyente, pero que puede ser tanto específico como inespecífico para el hablante (Gartón, 1984). Por consiguiente, «*the*» (el/la/los/las) se usa cuando el hablante presupone o sabe, por medios implícitos o explícitos, como la especificación previa o la unicidad en el contexto, que el oyente conoce el referente.

(Chambers, 1990) y matemáticas (Lindow, Wilkinson y Peterson, 1985). Quiero centrar mi discusión en dos líneas: lectura (Clay y Cazden, 1989) y aprendizaje mediante ordenador (Blaye, Light, Joiner y Sheldon, 1989; Light y Blaye, 1990). En ellas el acento se sitúa sobre los procesos de interacción diádica en contextos educativos aplicados. La base teórica de partida puede ser diferente en cada caso, pero en ambos se puede apreciar claramente la posibilidad de adoptar una perspectiva que sostiene que la interacción social es un poderoso mecanismo de facilitación del desarrollo. Se ha demostrado que la interacción social es esencial para el aprendizaje, o para el progreso del conocimiento, y la extensión de las investigaciones hacia las áreas aplicadas pone de relieve la importancia de tomar en consideración el contexto social, y todo lo que ello implica.

Clay y Cazden (1989) intentan lo que ellos denominan una interpretación «vygotskiana» de Recuperación de la Lectura, un programa de tutoría de la lectura ideado, realizado y evaluado por Clay. La Recuperación de la Lectura requiere que un enseñante y un niño colaboren en tareas compartidas relacionadas con la lectura y la escritura. El programa tiene éxito cuando consigue mejorar la capacidad de lectura, medida a través del ulterior progreso de las habilidades lectoras. Clay y Cazden creen que la teoría de Vygotsky ofrece mucho poder explicativo para dar cuenta del éxito alcanzado por la Recuperación de la Lectura. La colaboración entre el tutor y el niño en una serie de tareas de alfabetización, como leer conjuntamente libros de cuentos y escribir una historia, facilita el progreso de la lectura en el niño. Ello se consigue mediante el paso desde el

funcionamiento interindividual a un punto en el que el niño puede controlar su propia lectura y escritura (tal y como lo muestra, por ejemplo, la autocorrección durante la lectura). El contexto de la interacción social ofrece un entorno de apoyo, en el cual el niño puede desarrollar su cognición. Al igual que otras tareas de resolución de problemas, el aprendizaje de la lectura requiere que el participante en la interacción que tiene una mayor experiencia, el lector más eficaz, imparta su conocimiento al lector menos experto, tanto en términos de las estrategias utilizadas para alcanzar la competencia lectora como en términos de los progresos realizados en la lectura.

En el programa de Recuperación de la Lectura existen algunos rasgos identificables que aseguran su éxito. La secuencia de interacción es una forma de instrucción mediante andamiaje en la que el enseñante ofrece ayuda al aprendiz. La interacción está estructurada y dominada por el diálogo. Así pues, existe una perspectiva compartida de la tarea (generada por la tarea específica de lectura o de escritura que se está llevando a cabo) y existe un problema concreto a resolver. El objetivo es conseguir la lectura, pero el éxito se puede medir a cada paso, para cada tarea o subtarea. Hay un trasvase de responsabilidades respecto a la lectura, desde el momento en que el adulto ofrece su ayuda al niño, circunstancia que genera un «sistema de automejora». Si bien Clay y Cazden encuentran en la teoría de Vygotsky, y en la zona de desarrollo próximo en particular, un marco útil para interpretar su trabajo, hay otros aspectos de la interacción social que también provocan una mejora en la lectura. Los propios Clay y Cazden apuntan hacia las formas cambiantes de mediación, como los progresos de enseñanza junto con la emergencia de una conciencia de los procesos mentales. También discuten el diagnóstico de las dificultades en la lectura en base a la zona de desarrollo próximo, aunque se mantienen alejados de los conceptos de discapacidad de aprendizaje.

No obstante, el otro aspecto que considero importante, a saber, la intersección entre instrucción, aprendizaje y desarrollo (*obuchenié*), juega un papel central en el programa de Recuperación de la Lectura. En muchos aspectos este programa de lectura estructurado destaca precisamente los puntos fuertes de la teoría de la interacción social, ya que incorpora *todos* los elementos importantes. La Recuperación de la Lectura es una situación de resolución de problemas con un objetivo claramente definido que se puede descomponer en comportamientos estratégicos y resultados exitosos (o deseables). El éxito de la Recuperación de la Lectura es legendario, y ello se debe a que el programa está cuidadosamente diseñado para maximizar la interacción social, estimular una perspectiva compartida de la tarea, permitir la comunicación y el diálogo, y hacer posible que el proceso de instrucción intervenga en un intercambio estructurado. El aprendizaje tiene lugar sin duda alguna.

Las investigaciones de Light y sus colaboradores (por ej., Blaye y otros, 1989; Light y Blaye, 1990) han adoptado la postura teórica articulada por Doise y Mugny (1984). En la actualidad Light dedica sus esfuerzos a la interacción niño-niño y al aprendizaje durante la resolución de problemas con ordenadores. De acuerdo con Light y sus colaboradores, existen varias dimensiones sociales o interactivas que hay que considerar cuando se examina el aprendizaje mediante ordenador. Durante el proceso de resolución de problemas no solamente es posible la interacción niño-niño, la cual sabemos que tiene un efecto de facilitación, sino que también se da una interacción entre la persona y el ordenador. Por otra parte, en el diseño de redes computacionales cada vez más complejas es posible hacer un uso múltiple del sistema. La interacción

entre usuarios, ya sea de forma social o a través de una red de ordenadores, podría muy bien alterar las experiencias de aprendizaje y, por ende, sus resultados. En la escuela los niños han de trabajar con frecuencia por parejas o en grupos pequeños a causa de limitaciones de equipamiento o de tiempo, de manera que cualquier investigación que pueda demostrar que el aprendizaje es superior bajo determinadas circunstancias sociales agrada sin duda a los responsables de la adjudicación de recursos.

Light y Blaye (1990) sintetizan muchas de las cuestiones relevantes relacionadas con los estudios empíricos del uso de ordenadores en las aulas: cuestiones como el tipo de equipo (por ej; el teclado contra el «ratón» operacional), el tipo de programas (¿conectados específicamente al ordenador, por ej., programación, o simplemente actividades tradicionales transferidas, como programas de «instrucción-y-práctica?»), y otras cuestiones prácticas, como la planificación temporal. Los estudios experimentales que han examinado diadas y grupos pequeños de niños trabajando con un ordenador han alcanzado resultados diversos. Ello se debe, como ya se podía esperar, a algunos de los aspectos descritos anteriormente. Los estudios de resolución de problemas mediante ordenador también han dado lugar a resultados ambiguos, variando la efectividad de la interacción entre iguales de un experimento a otro. Se plantea la hipótesis de que el conflicto socio-cognitivo es inadecuado para dar cuenta de los procesos de interacción que tienen lugar en una resolución de problemas mediante ordenador. Light y Blaye ponen sus esperanzas en las investigaciones que están diseñando programas de mayor ayuda para los niños y en el desarrollo de tareas computacionales que puedan actuar como un co-participante en la interacción y en el proceso de aprendizaje. Se hace necesario integrar las investigaciones acerca de la interacción entre iguales y el diseño de programas. No obstante, los autores creen que hasta que no sepamos más acerca de los procesos de interacción que llevan a maximizar el aprendizaje es difícil ser más preciso acerca de las dimensiones sociales del aprendizaje mediante ordenador.

Conclusiones

Las principales conclusiones que quiero extraer a partir de la consideración de la influencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y lingüístico se resumen en los términos *comunicación*, *instrucción (enseñanza-aprendizaje)*, *perspectivas compartidas* e *intencionalidad*. Mientras que los tres primeros se han abordado detenidamente, el concepto de intencionalidad sólo se ha discutido de forma breve. Para muchos, la intencionalidad del niño (para comunicar, para implicarse en la interacción social, o para cualquier otra cosa) es una cuestión central. Siegal (1991) ha construido un modelo del desarrollo cognitivo y lingüístico del niño a partir de las máximas conversacionales de Grice (1975) de cantidad («sea breve»), calidad («sea sincero»), pertinencia («sea pertinente») y manera («evite la ambigüedad»). El desarrollo de la comprensión de esas reglas de conversación corre paralelo a avances en la cognición en una serie de áreas. La comprensión y el buen uso de las habilidades conversacionales es, según Siegal, necesaria para que los niños accedan a la intención del experimentador en los experimentos que normalmente se utilizan para penetrar en el desarrollo del conocimiento. La inexperiencia en la construcción de modelos de intencionalidad puede

llevar a los adultos a registrar solamente una pequeña parte de lo que el niño comprende. Siegal llama la atención sobre el hecho de que éste es un estado de cosas muy serio, que puede llevar a la conclusión de que los niños son conceptualmente deficientes cuando, de hecho, han construido inadecuadamente —o malinterpretado— la naturaleza y el propósito de las tareas tal y como han sido comunicadas por el experimentador.

El estudio de la centralidad de la intencionalidad y de la comunicación es importante y cuenta con el apoyo de diversos investigadores, como Trevarthen (1977) y Perner (1988). La cuestión de si el niño es o no capaz, desde la infancia, de manifestar intenciones ha sido tema de investigación. Los adultos que atribuyen significado a los intentos tempranos del niño en los intercambios comunicativos afirman, algunas veces, que el niño está expresando una intención.

He observado que, en la mayoría de los casos, el adulto ve el comportamiento del niño como pertinente desde el punto de vista cultural o social (por ejemplo, la sonrisa temprana ¿qué significa?) y lo interpreta de acuerdo con ello. Entonces se intercambian respuestas sociales convencionales y apropiadas (el adulto sonríe después). Los procesos concretos implicados en la interacción social que son responsables de estimular, facilitar y apoyar el desarrollo cognitivo y lingüístico varían, dependiendo del propósito específico del intercambio (tanto real como percibido) y de otros aspectos más tangibles de la interacción (Azmitia y Perlmutter, 1989). La comunicación entre los participantes es esencial en todos los casos. La comunicación es el proceso fundamental de los intercambios sociales, y acompaña las ideas de conflicto y colaboración, de negociación, de acuerdo y desacuerdo, de intercambio de información, de interpretación y traducción, de bromas e intimidades, de debate y de instrucción. La propia instrucción (la palabra rusa *obuchenie* capta mejor el sentido del término [Wertsch, 1984]) se entiende en un sentido amplio, e implica enseñanza y aprendizaje, enfatizando su naturaleza interactiva y la implicación del enseñante y del aprendiz (sea cual fuere el modo en que se defina). Establecer una perspectiva compartida (visual, espacial, cognitiva, lingüística o conceptual), a través de la negociación y de la valoración de los límites y del alcance del conocimiento de los participantes, es parte del proceso de interacción social.

La interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, al permitir que se establezca una relación en la que tiene lugar la comunicación. La comunicación es el mecanismo de mediación que facilita el desarrollo del lenguaje y de la cognición. Sin ella, sería imposible aprender, comprender, conocer o hablar; tampoco sería posible implicarse en la propia interacción social ni contribuir a ella.

DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD

LOPEZ, Félix. "Desarrollo social y de la personalidad" en Jesús Palacios, et. Al Compiladores *Desarrollo psicológico y educación* 1.- Madrid. Alianza psicología. 1995. p.p. 99-105

1. Introducción

Cuando nace, el niño está muy indefenso; su supervivencia depende de la ayuda que le preste el grupo social donde vive. Tiene, a la vez, una gran capacidad de aprendizaje, ya que el sistema perceptivo está relativamente organizado, y se siente atraído por los estímulos de origen social, como se mostró en el capítulo tercero. Estos hechos hacen que el niño este en condiciones óptimas para iniciar el proceso de socialización o asimilación de los valores, normas y formas de actuar que el grupo social donde nace intentará transmitirle.

El niño, indefenso, bien dotado para el aprendizaje y preorientado socialmente, tiene además una serie de necesidades básicas que no puede resolver o satisfacer sin ayuda social. Estas necesidades son originales, intrínsecas a su propia naturaleza, preprogramadas, y, por consiguiente, irrenunciables. Entre estas necesidades están:

- Protección a los peligros reales e imaginarios contra la vida y la salud.
- Cuidados básicos como la alimentación, limpieza, temperatura adecuada, etc.
- Posibilidad de establecer vínculos efectivos estrechos con algunos adultos.
- Exploración del entorno físico y social.
- Actividad lúdica con objetos y personas.

Estas necesidades originales hacen que el niño esté << motivado >>, biológica y socialmente, por incorporarse al grupo social.

Por todo ello, podemos decir que el niño, cuando nace, es ya miembro de un grupo social, dado que sus necesidades básicas le ligan irrenunciablemente a los demás, están preprogramadas para ser satisfechas en sociedad.

El grupo social donde nace el niño, necesita también de la incorporación de éste para mantenerse y sobrevivir y, por ello, además de satisfacer sus necesidades, le transmite la cultura acumulada a lo largo de todo el curso del desarrollo de la especie. Esta transmisión cultural implica valores, normas, costumbres, asignación de roles, enseñanza del lenguaje, destrezas y contenidos escolares, así como todo aquello que cada grupo social va acumulando a lo largo de la historia, y se lleva a cabo a través de determinados agentes sociales, que son los encargados de satisfacer las necesidades del niño e incorporarlo al grupo social. Entre estos agentes sociales están determinados personas (la madre, el padre, los hermanos, otros familiares, los compañeros y amigos, los maestros y otros adultos), algunas instituciones (familia y escuela), los medios de comunicación social (televisión, especialmente) y otros instrumentos (los libros, juguetes, etc.). Todos ellos tienen importancia decisiva en el proceso de socialización del niño.

La forma en que actúan estos agentes sociales depende de numerosos factores contextuales, como la clase social, el país, la ciudad, la zona geográfica, en que el niño nace y vive, y determinados factores personales como el sexo, las aptitudes físicas y psicológicas, etc.

Por tanto, el proceso de socialización es una interacción entre el niño y su entorno. Esta interacción y su resultado, depende de las características del propio niño y de la forma de actuar de los agentes sociales.

Cuadro 1.

NIÑO	SOCIEDAD
<p>A) Nace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indefenso - capaz de aprendizaje - preorientado socialmente <p>B) Tiene necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - -protección - cuidados - afecto - juego - exploración <p>C) Características personales: sexo, salud, etc.</p>	<p>a) Tradiciones culturales: valores, normas, roles, lenguaje, etc.</p> <p>b) Necesita de nuevos miembros para perpetuarse y desarrollarse.</p> <p>c) Agentes sociales: personas, instituciones y mass media.</p>

Socialización

2. Los proceso de socialización

La socialización es, por consiguiente, un proceso interactivo, necesario al niño y al grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla.

Desde el punto de vista del niño (que es el que obviamente, seguimos aquí) la socialización supone la adquisición de los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige.

Estas adquisiciones son muy amplias y diversas, tanto como la propia cultura, y, por consiguiente, sería prácticamente imposible citar y estudiar cada una de ellas.

Hemos optado, por ello, tomar el punto de vista de los procesos que implican y detallar ciertas adquisiciones sociales de cada uno de ellos. Algunas de estas adquisiciones son estudiadas en otros capítulos y, por tanto, serán simplemente citadas por nosotros (éste es el caso, por ejemplo, del lenguaje), mientras aquellas no son consideradas posteriormente, las analizaremos más detenidamente.

Los procesos de socialización son, a nuestro entender, fundamentalmente tres:

- procesos mentales de socialización: adquisición de conocimientos;
- procesos afectivos de socialización: formación de vínculos;
- procesos conductuales de socialización: conformación social de la conducta.

Los tres están íntimamente relacionados entre sí. En realidad, no existen de forma separada, pero tiene sentido diferenciarlos porque dependiendo del tipo de actividad a que nos refiramos serán predominantes unos u otros. En todo caso, es importante señalar que esta distinción es sólo didáctica, sirviéndonos para agrupar y dar sentido a las distintas adquisiciones sociales que hace el niño.

Los vínculos afectivos que el niño establece con los padres, hermanos, amigos, etc., son una de las bases más sólidas de su desarrollo social. Estos vínculos, una vez establecidos, unen al niño con los demás y, como veremos posteriormente, su mantenimiento se convierte en uno de los motivos fundamentales de la conducta prosocial. La empatía (experiencia vicaria del estado emocional del otro), el apego (vínculo afectivo con las personas que lo cuidan) y la amistad, no sólo son en sí mismos una forma de unión al grupo, sino que mediatizan todo el desarrollo social.

Los procesos mentales de socialización son muy amplios y diversos: conocimiento de los valores, normas, costumbres, personas, instituciones y símbolos sociales, así como el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de conocimientos transmitidos a través del sistema escolar y demás fuentes de información. Todo aquello hace que un niño conozca cómo es la sociedad, se comunice con sus miembros y pueda comportarse conforme a lo que los demás esperan que haga. De hecho, el proceso de socialización es, en gran medida, una transmisión de los conocimientos que la especie ha acumulado a través de los años.

La socialización implica también la adquisición de conductas consideradas socialmente deseables, así como evitar aquellas que son juzgadas como antisociales. Para ello, no basta con que el niño conozca lo que es adecuado o no, sino que es necesario que adquiera un determinado control de la conducta y se sienta motivado a actuar de forma adecuada. Las motivaciones que favorecen la conducta social pueden basarse en la moral (lo cual supone interiorización de normas), el razonamiento sobre la utilidad social de determinados comportamientos, el miedo al castigo, o el miedo a perder el amor o los favores que recibe de los demás.

Si el niño se vincula afectivamente a determinados adultos, si adquiere el conocimiento de lo que es la sociedad es y lo que esta espera de él, y si tiene un conocimiento adecuado a estas expectativas, estará bien socializado.

Este proceso se inicia con el nacimiento y aunque sujeto a cambios permanece a lo largo de todo el ciclo vital. Cada período de la vida exige adquisiciones sociales distintas, según la edad y las funciones que la persona tenga que desempeñar. Durante los dos primeros años de vida son especialmente importantes algunos procesos afectivos (el apego) y el inicio de determinados procesos mentales (conocimiento social de las personas y de sí mismo, adquisición del lenguaje, etc.), y hábitos sociales (cierto grado de control de uno mismo, expresiones de afecto a los familiares, etc.).

3. Procesos mentales de socialización

La adquisición de conocimientos sociales es uno de los aspectos fundamentales del desarrollo social, a la vez que precondition para que tengan lugar los procesos afectivos y las conductas sociales. Sin conocimiento social, no hay conducta social, ni vínculos afectivos. Estas adquisiciones son muy numerosas, como muestra el cuadro 2, y algunas de ellas se dan sólo embrionariamente en la etapa que aquí nos ocupa.

Cuadro 2. Conocimientos sociales

A. Referidos a las personas:

- Reconocimiento, identidad y roles.
- Diferenciación entre conocidos y extraños.
- Sentimientos, pensamientos, intenciones y punto de vista de los demás.
- Relaciones entre las personas: amistad, relaciones familiares, etc.

B Conocimiento de la sociedad:

- Conceptos sociales: dinero, pobre, rico, nación, ciudad, etc.
- Conocimiento de las instituciones: familia, escuela, hospital, parlamento, etc.
- Conocimiento de los valores, normas, juicio moral, etc.

Muchos de estos conceptos son adquiridos en algún grado por los niños antes de los dos años. Algunos de ellos serán estudiados en capítulos específicos dedicados al conocimiento social (capítulos 12 y 17). Nosotros nos limitaremos a presentar los que tienen mayor importancia durante este período y además son menos estudiados en otros capítulos. En concreto, nos referiremos al reconocimiento de las personas, reconocimiento de sí, identidad y rol.

Desde el momento del nacimiento, los niños pequeños son capaces de percibir algunas expresiones emocionales de los demás y tener experiencia vicaria de ellas. En efecto, niños de pocos días se contagian de las expresiones emocionales de los demás a través de la visión (la observación de un rostro triste provoca en ellos una imitación expresiva de ese rostro) o de la audición (o de la audición (lloran más cuando oyen llorar). Además, en los primeros días de vida aprenden algunas señales e indicios sociales. Determinadas posturas que se repiten (como la de amamantamiento), la voz de las personas más familiares, etc., son reconocidas y seguidas de determinadas pautas de conducta.

El reconocimiento de algunas emociones e indicios sociales no significa que los niños reconozcan ya a las personas en cuanto a tales, sino que se trata probablemente, en el caso de las emociones, de un mero contagio emocional, y, en el caso del aprendizaje de indicios sociales, del reconocimiento de determinadas asociaciones o contingencias;

en definitiva, del reconocimiento de la recurrencia de determinados estímulos que se repiten y no, necesariamente, del reconocimiento de la persona como algo global.

Como se indicó en el capítulo tercero, el reconocimiento de las personas en cuanto tales debemos retrotraerlo hasta el segundo trimestre de vida, hacia los tres o cuatro meses. A partir de ese momento, los niños ponen de manifiesto numerosas conductas diferentes (lloro, risa, contacto corporal, mirada, etc.), según la persona con quien interactúen. Así, por ejemplo, buscan contacto con las personas que conocen, que son aquellas que les son desconocidas. Discriminan entre las personas prefiriendo claramente a sobre otras, aunque no rechacen a los desconocidos.

A lo largo del segundo trimestre de vida, antes de los seis meses, los niños reconocen perfectamente a determinadas personas que adquieren un gran significado conductual para ellos. Este reconocimiento, puesto se manifiesta en numerosas conductas, exige que los niños tengan, al menos, un rudimentario <<concepto>> de la persona. Ponemos el término concepto entre comillas, porque está por resolver cuál es la naturaleza de éste. En todo caso, desde el punto de vista conductual observable, los niños distinguen claramente determinadas personas, manifiestan clara preferencia por interactuar con ellas y recibir sus cuidados, y lo que es más significativo, reaccionan con frecuencia ante su ausencia de forma clara: cambios en la temperatura y ritmo cardíaco, lloro expresión de tristeza, etc. La observación de estas conductas llevó a decir a algunos autores clásicos que el niño experimentaba, al final de este período, una verdadera angustia de separación cuando la madre no estaba con él. Lo que es indudable es que, más allá de las posibles interpretaciones, todas esas conductas suponen, necesariamente, un claro conocimiento social de las personas.

Durante el segundo semestre del primer año de vida, frecuentemente en el octavo mes, se produce un cambio cualitativo en el conocimiento social de los conocidos y extraños. Los niños no sólo discriminan entre personas que les son familiares y los desconocidos, sino que adoptan una posición de cautela, recelo o miedo ante los desconocidos. El conocimiento social tiene, también en este caso, vital importancia, porque se ha comprobado que depende de la forma de encuentro con el extraño (rapidez de acercamiento, conducta del extraño, lugar, presencia o ausencia de la madre, situación en que se encuentre el niño, etc.) el que el niño manifieste menor o mayor cautela, recelo o miedo. Estas reacciones se expresan en conductas visuales (mirada recelosa o abierta), sonoras (lloro o vocalizaciones) y motoras (abrazos a la madre, ocultamiento de la cara, aceptación o rechazo del contacto, etc.), que suponen de manifiesto que el niño hace una valoración de la persona que se acerca a él y de la situación en que el encuentro tiene lugar. Esta valoración exige un conocimiento social no sólo del desconocido, sino del significado de diferentes situaciones de interacción social.

Todo parece indicar que el reconocimiento de sí es posterior al reconocimiento de otras personas. Hasta el último trimestre del primer año de vida, los niños no parecen reconocerse. Antes de finales del primer año de vida, aunque los niños reconocen cosas que les pertenecen y elementos parciales de su cuerpo, reaccionan ante su imagen como si fuera la de otro.

A finales del primer año de vida los niños demuestran cierta habilidad para reconocerse a sí mismos diferenciándose de los demás, siempre que la imagen presentada se corresponda con la que tienen en ese momento (es decir, sea su propia

imagen actual). A partir de los 15-18 meses, la capacidad de reconocimiento depende menos del carácter contingente de su propia imagen, distinguiéndola de la de los demás con mayor éxito. En la segunda parte del segmento año de vida (18-24 meses), podemos afirmar con seguridad que los niños reconocen su imagen con claridad independientemente de su carácter contingente o no. En este mismo período comienza a usar pronombres personales.

Más difícil de saber es cuándo y cómo los niños adquieren su identidad (el self). El self no es otra cosa que una teoría sobre sí mismo, resultado de la experiencia, que no deja de cambiar a lo largo del ciclo vital. Supone una conciencia de sí mismo (identidad existencial que consiste en saberse una identidad individual que permanece a lo largo del tiempo) y una serie de conocimientos relativamente estables referidos a su propia persona (identidad categorial que incluye el sí mismo corporal, sexual, etc.). Mientras gracias a la identidad existencial nos descubrimos como individuos diferentes de los demás, gracias a la identidad categorial sabemos cómo somos, cuáles son las características que nos definen como personas.

El conocimiento de las primeras diferencias entre el yo y los otros, es posible que se adquiera de forma muy temprana en interacción con el reconocimiento y la discriminación entre diferentes personas. Las acciones del niño y sus consecuencias en el entorno, así como la interacción con los cuidadores, ofrecen muchas posibilidades para que los niños aprendan que son distintos a los demás. Actúan y desde muy pronto reconocen los efectos que siguen sus acciones y, de forma muy temprana, entran en juego de interacción por turnos con quienes los cuidan, como se ha visto en el capítulo anterior. De manera que, así como Piaget habló de inteligencia sensoriomotora, es muy probable que tenga sentido hablar también de identidad existencial sensoriomotora. Los niños actúan como si se autorreconocieran distintos a los demás y adquieren conductas que mantienen de forma relativamente estable a lo largo del tiempo.

Estos rudimentos sensoriomotores de la identidad existencial, deben adquirir verdadero significado cuando los niños comiencen a actuar intencionalmente distinguiendo entre medios y fines, a atribuir la permanencia a las personas y a construir cierto concepto del tiempo (temas éstos que se han explicado más detenidamente en el capítulo 4). Aunque no se han estudiado suficientemente la relación entre la construcción de estas categorías de la realidad y de la construcción de una teoría de sí mismo, estas capacidades, sin duda alguna, permitirán al niño reconocerse sujeto activo, diferente de los demás y que permanece a través del tiempo.

Entre los contenidos de la identidad categorial más estudiados están los referidos a la identidad sexual y de género, precisamente uno de los aspectos básicos del proceso de socialización. La identidad sexual es un juicio (soy niño, soy niña) sobre la propia figura corporal. La identidad de género es el conocimiento de las funciones y de las características que la sociedad asigna como propias del niño y de la niña (rol sexual asignado, en términos clásicos). Los niños no diferencian entre ambos conceptos, adquiriéndolos, en las primeras edades, de forma paralela.

Por lo que se refiere al período que estudiamos, la adquisición de la identidad sexual y de género sigue un triple proceso:

- a) Reconocimiento conductual de la existencia de dos tipos de vestidos, adornos, actividades, juguetes, etc. Los niños en relación

con estas actividades, manifiestan preferencias según su sexo antes de los dos años.

- b) Autoclasificación en una de las dos categorías sexuales <<Yo soy como mi papá>>. Supone no sólo el conocimiento de sí mismo. Este juicio cognitivo lo hacen los niños entre el año y medio y los tres años, como se verá en el capítulo 13.
- c) A partir de los tres años usan el conocimiento de la identidad sexual y de género para definir con claridad sus preferencias y valoraciones: <<Este vestido no me lo pongo porque es de niñas>> <<Los niños son más brutos>>, etc.

Desde el punto de vista social, es importante señalar que, como los niños pequeños no distinguen entre identidad sexual y de género, asimilan las asignaciones sociales como si fueran ineludiblemente unidas al hecho de ser hombre o mujer. Esto hace especialmente necesaria la intervención educativa en este campo.

4. Procesos conductuales de socialización

El desarrollo social implica también aprender a evitar las conductas consideradas socialmente indeseables y la adquisición de determinadas habilidades sociales (Cuadro 3)

Cuadro 3 Procesos conductuales de socialización

Suponen:

- -El conocimiento de valores, normas y hábitos sociales.
- -El control sobre la propia conducta.

Incluyen:

- Aprendizaje de hábitos sociales: comer, vestir, etc.
- Aprendizaje de habilidades sociales.
- Conductas prosociales y evitar conductas consideradas indeseables.

Toda conducta social (comer, vestir, conversar, pedir perdón, etc.) está regulada socialmente, en el sentido de que el grupo social considera adecuadas determinadas formas de hacer, e impropias otras. El niño, por ello, tiene que aprender numerosas habilidades sociales que poco a poco le son exigidas ya desde los primeros años de vida. Estas adquisiciones suponen, básicamente, el conocimiento de valores, normas y hábitos sociales, y el adecuado control de la conducta para poderlos llevar a cabo. La educación de estos aspectos se inicia desde el momento del nacimiento y su adquisición se inicia antes de los dos años; pero su verdadero desarrollo, como será más adelante, tiene lugar a partir de esta edad.

Entre los aprendizajes que los niños inician antes de los dos años, al menos en cierto grado, están: elección de ropas apropiadas a su sexo, colaboración al vestirse y desvestirse, control de esfínteres, manejo rudimentario de cubiertos y otros hábitos de la comida, comunicación por turnos y cuidado de instrumentos domésticos (plantas, muebles, electrodomésticos, etc.), pedir cosas, escuchar, preguntar, intercambiar objetos, etc. Basta observar durante unos minutos a un niño de dos años para darse cuenta de la multitud de cosas que está aprendiendo a la vez.

Durante los dos primeros años, desde el punto de vista de los valores y normas que regulan la conducta, los niños no conocen la norma social o no la comprenden (desconocen el sentido). Por ello, durante este período, se dan numerosos conflictos ante los que los niños reaccionan, con frecuencia, con rabietas. La aparente irracionalidad de las rabietas sólo puede entenderse si se tiene en cuenta que son la expresión de un conflicto producido por los deseos del niño y las exigencias impuestas por el adulto, que el pequeño a un no puede comprender. Lamentablemente, los padres actúan a veces de forma incoherente, cometiendo, con frecuencia, el error de olvidar las demandas de los niños hasta que protestan rabiosamente durante largo tiempo. Estar atentos a las demandas de los niños, responder contingentemente de forma favorable, si las consideramos adecuadas, y no aceptar las rabietas como forma habitual de hacer las demandas, cediendo a esta forma de petición, es la mejor forma de evitar que los niños adquieran el hábito de repetirlas incansablemente.

Las conductas sociales las aprenden los niños a través de los principios descritos en la psicología del aprendizaje y otra serie de mecanismos, hoy muy bien explicados dentro del campo de estudio de las habilidades sociales (Michelson y otros, 1983): instrucción, reforzamiento positivo, imitación, preparación y práctica, información, etc.

Durante los dos primeros años de vida, juegan un papel decisivo las figuras de apego porque ellas son las que controlan al ambiente social que vive el niño y, a la vez, quienes ponen en juego, más que ningún otro, todos los procedimientos antes señalados. Las figuras de apego tienen para el niño un significado totalmente especial, favoreciendo la identificación del niño con ellas y, de esta forma, la asimilación social a sus valores, normas y conductas.

En la escuela infantil, lugar privilegiado de interacción con sus iguales, es posible llevar a cabo programas de entrenamiento en diferentes habilidades sociales (Michelson y otros, 1983; Meichenbaun, 1977; etc.). Estos programas suelen usar técnicas de aprendizaje combinadas para conseguir mayor impacto, durabilidad y generalización de los efectos.

5. Procesos afectivos de socialización

Uno de los aspectos cruciales del desarrollo social durante los dos primeros años de vida es el desarrollo afectivo. Los niños nacen con una gran capacidad de aprender, preorientados a buscar y preferir estímulos sociales y necesitados de vínculos afectivos con algunos miembros de su especie. El apego y la amistad son los vínculos afectivos básicos, jugando el apego un rol fundamental en estos primeros años de vida (Cuadro 4)

Cuadro 4 Afectos relacionales

Afectos que impulsan al individuo a vincularse de una u otra forma con los demás:

-Deseo.
-Atracción.
Enamoramiento
Empatía.
Apego.
Amistad.

El apego es un vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan de forma privilegiada con él, estando caracterizado por determinadas conductas, representaciones mentales y sentimientos. Conductas que intentan conseguir o mantener la proximidad con la persona a que se está apegado y conductas de interacción privilegiada: llamadas (lloros, vocalizaciones, gestos, etc.), contacto íntimo (contacto táctil, abrazos, etc.), vigilancia y seguimiento perceptivo de las figuras de apego (visión a distancia, etc. El repertorio de conductas puede poner el niño en juego es muy amplio y flexible, y depende de numerosos factores como el estado endógeno del niño, la historia anterior, la situación, la persona con quien interactúa, determinadas diferencias individuales y el nivel de desarrollo del niño.

El apego supone también la construcción de un modelo mental de la relación con las figuras de apego. Los contenidos más importantes de esa relación son los recuerdos que deja, el concepto que se tiene de figura de apego y de sí mismo, y, por último, las expectativas sobre la propia relación. De todos ellos, los referidos al grado de accesibilidad (disponibilidad de la figura de apego) e incondicionalidad (toma de conciencia de que la figura de apego no puede fallar cuando se la necesita), son, probablemente, los más decisivos. Este modelo mental de la relación es construido en base a las experiencias de relación, interpretadas por el propio niño, y está también influido por lo que los demás transmiten. Por ello es muy importante que cada progenitor le transmita una visión positiva del otro y que éstas sean apoyadas en la Escuela Infantil. Este modelo, por otra parte, está en estrecha relación con el desarrollo intelectual del niño, siendo primero más excepcional o sensoriomotor y, posteriormente, además, representacional.

El apego es, por último, también un conjunto de sentimientos asociados a las personas con las que el niño está vinculado. La adecuada relación con las figuras de apego conlleva sentimientos de seguridad, bienestar y placer, asociados a la proximidad y contacto con ellas, y de ansiedad, cuando tienen lugar separaciones o dificultades para establecer el contacto.

El vínculo afectivo se forma a lo largo del primer año de vida, como resultado de la necesidad de vinculación afectiva que tiene el niño y las conductas que para satisfacerla pone en juego, por un lado, y el ofrecimiento de cuidados y atenciones específicas que le ofrece la madre, por otro. Este vínculo es, por ello, el resultado de la interacción privilegiada entre el niño y algunos adultos.

Estas interacciones se caracterizan por ser asimétricas, rítmicas, íntimas y desformalizadas, como lo han explicado en otros lugares (López, 1984, 1986b).

Asimétricas porque el adulto controla la situación en que se producen, les da significado y se adapta al niño. Rítmicas porque, desde los primeros momentos, en especial en el momento de succión, los adultos actúan por turnos, adaptándose al niño (Kaye, 1982). Íntimas dado que frecuentemente hay contacto de piel a piel y sentimientos de pertenencia. Desformalizadas por que los adultos usan gestos exagerados, palabras inexistentes, miradas sostenidas al rostro, etc.

El vínculo afectivo supone el reconocimiento de las personas, en el sentido expuesto en el apartado primero de este capítulo, y de la asociación estable de conductas, expectativas y sentimientos de apego referidas a esas personas concretas. Para que esto suceda es necesario que la experiencia de interacciones privilegiadas sea prolongada y que el niño aprenda a diferenciar unas personas de otras y a vincular de manera estable a algunas de ellas, las conductas, expectativas y sentimientos de apego. Esto sucede a lo largo del primer año de vida.

El proceso de formación y desarrollo del apego pasa fundamentalmente por las siguientes etapas:

Dos primeros años de vida

Durante ellos el niño se comporta como un activo buscador de estímulos sociales, se siente atraído por el rostro, la voz, el tacto y la temperatura de las personas que le rodean; incluso asocia determinadas posturas o estímulos sociales a acontecimientos concretos, como el amamantamiento, mecimiento, limpieza, etc., pero hay pruebas seguras de que llegue a reconocer a las personas en cuanto a tales. De hecho, acepta los cuidados de personas desconocidas de forma similar a los prestados por sus progenitores, si se los ofrecen siguiendo las pautas de estos.

Desde el segundo al sexto mes.

Discrimina claramente entre unas personas y otras, y acepta mejor las atenciones y cuidados de quienes le cuidan habitualmente. Niños de cuatro meses, por ejemplo, discriminan con claridad al padre y la madre, asociando con exactitud la cara y la voz que corresponde a cada uno de ellos. En este período, de hecho, los niños tienen numerosas conductas en las que ponen de manifiesto que prefieren ser tocados, mirados, hablados, alimentados, mecidos, abrazados, etc., por quienes lo han venido haciendo a lo largo de los primeros meses de vida.

Estas conductas preferenciales, sin embargo, no implica que se rechacen los cuidados ofrecidos por otras personas, incluso aunque sean desconocidas, rechazo que ocurrirá en el período siguiente.

Entre los seis y doce meses

En este período, los niños no sólo ponen de manifiesto conductas de preferencia por determinadas personas, sino que ante los desconocidos reaccionan con cautela, recelo, miedo o, incluso claro rechazo. Esta reacción, como se ha dicho, es muy variable, dependiendo del estado anterior del niño, lugar donde se produce el encuentro, rapidez con que se acerca el adulto, formas de actuación de éste, presencia o ausencia de la madre, etc., pero, independientemente de la forma concreta que

adopte, pone de manifiesto que el niño ha adquirido una nueva forma de relacionarse con los demás.

A partir de este período, cuatro grandes sistemas interactúan entre sí y mediatizan las relaciones del niño con el entorno: exploración (presente desde el nacimiento, pero, a partir de este período, en interacción con los otros sistemas), apego (vínculo específico con determinadas personas), afiliación (tendencia a interesarse y establecer relaciones con otras personas) y miedo a extraños (cautela, recelo, miedo o rechazo ante los desconocidos). Las figuras de apego (personas con las que establece este vínculo) sirven de base de seguridad desde la que explora el entorno físico y social; la afiliación y el miedo a extraños hacen que el niño esté interesado en establecer relaciones con los demás, a la vez que se alarma se éstas no tienen lugar en situaciones adecuadas.

Segundo año de vida

El vínculo de apego se consolida, enriqueciéndose sus componentes representacionales por el desarrollo de las capacidades intelectuales. Las nuevas capacidades lingüísticas y mentales facilitan también la comunicación y el entendimiento con las figuras de apego, haciendo que la interacción sea menos asimétrica y más cargada de significados sociales.

A la vez, el desarrollo de éstas mismas capacidades y la adquisición de autonomía motora, facilitan la ampliación del medio físico y social con el cual interactúa el niño, haciendo también menos necesaria la mediación de las figuras de apego y adquiriendo, de esta forma, mayor autonomía. La exploración y manipulación de juguetes, los desplazamientos hacía lugares cada vez más alejados de las figuras de apego y las nuevas relaciones con otros niños, cambian su mundo social.

Dentro del ambiente familiar, el niño inicia la toma de conciencia de las relaciones entre los diferentes miembros del sistema familiar. Como consecuencia de ello, suelen sentir deseos de participar de la intimidad de la relación que viven con sus padres y, si nace un nuevo hermano, celos de éste. Pero estos fenómenos, que pueden iniciarse en este período, son prototípicos del siguiente.

Los niños toman conciencia de que los padres comparten ciertas formas de intimidad (duermen en la misma cama, etc.) en las que ellos no pueden participar. Esto provoca deseos de participar en ella y resistencia de abandonarlos en determinados momentos. Estos deseos y resistencias no es necesario, como define el psicoanálisis, que tengan origen en el deseo de poseer sexualmente al progenitor del sexo opuesto, sino que, a nuestro entender, se trata sencillamente, de un deseo de participar en la intimidad de los padres. Sólo si las relaciones con uno de los progenitores no son buenas, pueden llegar a establecer relaciones de rivalidad y rechazo por la posesión del otro progenitor. Por ello, también desde el punto de vista, es fundamental que ambos padres sean figuras de apego.

Los celos fraternales tienen su origen en la reestructuración del sistema familiar que supone el nacimiento del nuevo hermano, y las consecuencias que ello provoca. En efecto, se ha podido comprobar que el nacimiento de un nuevo hermano supone, en cuanto a la madre se refiere, un descenso de las atenciones que se prestaban anteriormente, aumento de las exigencias, prohibiciones y castigos, cambio en la consideración del niño, que pasa a ser visto como mayor, etc. Estos cambios objetivos,

provocan en él, hasta entonces centro de la familia, un aumento en las conductas de apego, la aparición de conductas regresivas en relación con la comida, limpieza, etc., e, incluso, en algunos casos, la aparición de síntomas (problemas del sueño, rechazo de la comida, negativa a ir a la escuela, etc.).

Los celos, si tiene lugar el nacimiento de un nuevo hermano, son probablemente inevitables y han de ser considerados como protesta ante los cambios producidos en el sistema familiar y como alarma ante el miedo a perder la disponibilidad y dedicación de las figuras de apego. En condiciones normales, los niños tienen sentimientos de ambivalencia ante su nuevo hermano (le quiere y le rechaza), y el propio comportamiento de las figuras de apego acaba haciéndoles comprender que compartir la figura de apego no es perderla, elaborando entonces canalizando adecuadamente los celos.

Determinados errores (no explicar con anterioridad el nacimiento del hermano, sacarle de la habitación de los padres cuando llega el hermano, enviarle con otros familiares durante el tiempo que la madre está en el hospital y los primeros días que ella está en casa, comenzar a enviarle al colegio inmediatamente antes o después, etc.) y los cambios bruscos en las atenciones prestadas y las exigencias impuestas pueden provocar conflictos de celos persistentes en los niños, con importantes consecuencias conductuales. Evitar estos errores, hacer al niño partícipe de la espera y cuidados del recién nacido y, sobre todo, ofrecerle la posibilidad de disponer de varias figuras de apego, es la mejor profilaxis.

Desde la teoría del apego podemos llegar a formular algunos criterios educativos especialmente útiles a los padres:

- A. Desde el punto de vista de las demandas de los niños, los padres deben:
- percibir las demandas,
 - interpretarlas adecuadamente,
 - seleccionar la respuesta adecuada,
 - responder contingentemente a la demanda,
 - no aceptar la rabieta u otras formas inadecuadas de demanda como procedimiento para obtener gratificaciones o cuidados.
- B. Desde el punto de vista de las características que debe cumplir la estimulación que ofrecen algunas figuras de apego:
- Cantidad. Abundante estimulación táctil, visual, auditiva, etc. Esta abundancia es compatible con el trabajo de la madre y padre, si éstos aprovechan bien los tiempos en que su hijo les demanda estimulación.
 - Calidad. La estimulación no puede dejar de ser, en algunos momentos, desformalizada, íntima, rítmica, espontánea y lúdica. En las actividades de alimentación, limpieza y juego, suele cumplirse estas condiciones.
 - Accesibilidad y disponibilidad. Las figuras de apego deben ser fácilmente accesibles y estar disponibles, adaptándose a los ritmos del niño. Por ello, en los primeros meses conviene que haya una presencia continuada y cercana; posteriormente pueden ir alargándose las separaciones breves.

- Exclusividad. El niño debe tener figuras de apego que le pertenezcan de forma exclusiva, o, en todo caso, que sean compartidas, en cuanto tales, sólo con los hermanos.

- Incondicionalidad. El niño debe acabar percibiendo que es aceptado independientemente de sus cualidades y comportamientos concretos.

- Permanencia en el tiempo. Este tipo de relación debe mantenerse en el tiempo, sin que los niños perciban un límite temporal.

C. Desde el punto de vista de número de figuras de apego, es muy conveniente que los niños tengan varias figuras de (la madre, el padre, los hermanos mayores, abuelos, etc.). Aunque establecen jerarquías de preferencia entre ellas, la existencia de varias facilita la elaboración de los celos, el aprendizaje por observación e identificación, la estimulación rica y variada, etc. Además es una garantía en los casos de accidente, enfermedad, muerte o abandono.

D. Desde el punto de vista de las relaciones entre las propias figuras de apego, los conflictos, la incoherencia de pautas educativas, separaciones y los divorcios provocan grandes sufrimientos en los niños. La coherencia en las pautas educativas, el apoyo, ofreciendo una visión positiva del otro, del modelo mental positivo de una de las figuras de apego, las relaciones armónicas y ricas afectivamente, favorecen los sentimientos de seguridad y bienestar en los hijos.

E. Un estilo educativo general que combine las manifestaciones de afecto, exigencias adecuadas a las capacidades del niño, comunicación que razone e interprete las imposiciones y control sobre las actividades de los hijos, parece el más adecuado, como se verá en el capítulo 14. La tolerancia como sistema, el abandono a las imposiciones no explicadas o la frialdad en las relaciones, tienen indudables consecuencias negativas.

Si se desea que los niños adquieran conductas socialmente deseables y a la vez sean felices, es inevitable que estén sujetos a determinadas normas de disciplina. La transmisión de éstas debe basarse más en la inducción (explicación de su valor, aun cuando nos parezca que no las acaban de entender) que en la imposición o en la amenaza de retirarles nuestro afecto. La disciplina inductiva, por otra parte, exige también al adulto razonar sus propias imposiciones, por lo que es más probable que éstas sean realmente razonables. En todo caso, las explicaciones y razonamientos debieran acompañar siempre a las inevitables imposiciones que hacemos a los niños, en lugar de amenazarles con nuestro abandono.

Las relaciones del niño con otras figuras de apego deben ser vistas no sólo desde una perspectiva dual (niño-madre; niño-padre, etc.), sino dentro del sistema familiar como un todo. Padres e hijos, abuelos, tíos y primos, forman, en muchos casos, una verdadera red de relaciones que mutuamente se influyen. La relación con esta amplia red es más deseable que la reducción a la familia nuclear. Tener en cuenta esta amplia red que rodea el microsistema familiar y los contextos de influencia que los rodean (lugar y ambiente de trabajo de los padres, ambiente vecinal, etc.), en el sentido propuesto por Bronfenbrenner (1979), no parece fundamental para entender el desarrollo social del niño. En el capítulo 14 se vuelve a insistir en este concepto de la familia como sistema.

Por lo que se refiere a la primera etapa de la Escuela Infantil (0-3 años), ésta puede enriquecer el mundo social del niño y ofrecerle la oportunidad de recibir asistencia educativa más planificada y profesional que la recibida en la familia. En los casos de déficit familiar, pertenencia a una familia nuclear sin otros niños, hábitat doméstico inadecuado, etc., la asistencia a la Escuela Infantil nos parece necesaria y beneficiosa. En otros casos, la asistencia a la Escuela Infantil también puede ser beneficiosa para el niño y para quien tendría que estar encargado/a de sus cuidados, pero no nos parece estrictamente necesaria. La vida de niños normales menores de tres años, nacidos en familias normales que pueden dedicarle atenciones y cuidados, pueden organizarse adecuadamente de otras formas.

En la incorporación a la escuela debe cuidarse especialmente el período de adaptación (familiarizándoles previamente con el lugar y las educadoras, aumentando progresivamente el tiempo de estancia, incorporando poco a poco los niños nuevos, etc.), apoyar y vigilar las interacciones de unos niños con otros, y planificar, de forma flexible, experiencias adecuadas que favorezcan el desarrollo físico-motor, cognitivo, lingüístico y social.

DESARROLLO SOCIAL

El ambiente

El primer paso que tiene que dar el niño es encontrar la vía y los medios de concentración que establecen los fundamentos del carácter y preparar el comportamiento social. De repente aparece como evidente la importancia del ambiente para este fin; porque, desde el exterior, nadie puede dar al niño la concentración para organizar su síque, sino que hacerlo por sí mismo. La importancia de nuestras escuelas reside en esto: que en ellas el niño encuentra el tipo de trabajo que podrá darle esta posibilidad. Un ambiente cerrado (nuestra escuela, o una clase) favorece la concentración: todo el mundo sabe que, en la vida, cuando se quiere alcanzar la concentración, se busca un lugar apartado. A través de una actividad que promueve, en un lugar recogido, la concentración, se forma el carácter, y se realiza la creación del individuo. En las escuelas comunes los niños son admitidos, en general, después de los cinco años, o sea cuando ya han terminado el primero y más importante período de formación; nuestra escuela ofrece a los pequeños un ambiente de protección favorable donde pueden formarse los primeros elementos del carácter y adquirir su particular importancia.

Cuando se enunció el gran valor de un ambiente particularmente adecuado, se manifestó un gran interés.

Artistas, arquitectos, sicólogos colaboraron cuidadosamente en la determinación de las dimensiones y altura de las habitaciones, y de los elementos artísticos de una escuela que no sólo ofreciese refugio, sino que también ayudase a la concentración de los pequeños. Era algo más que un ambiente de protección, podría decirse, casi, un <<ambiente psíquico>>. Su importancia, sin embargo, no residía tanto en la forma o en la dimensión del edificio –que por sí sólo no habría conseguido la finalidad deseada– sino más bien en los objetos, porque sin objetos el niño no puede concentrarse. Éstos fueron determinados, a su vez, según la experiencia, y con los mismos niños.

La primera idea fue enriquecer el ambiente con un poco de todo, y dejar que los niños eligieran lo que preferían. Vimos que sólo tomaban algunos objetos, mientras otros quedaban inutilizados; y éstos fueron eliminados. Ahora todo lo que tenemos y utilizamos en nuestras escuelas no sólo es el resultado de experimentos de un solo país, sino en todo el mundo, y se puede decir perfectamente que ha sido escogido por los mismos niños. Por consiguiente, hay cosas que todos los niños prefieren, y éstas las consideramos esenciales; en cada país, raramente se utilizan otros objetos que estos, aunque algunos adultos piensan que no era posible. En cada lugar donde nuestros niños normalizados tenían libertad de acción, ocurría así, y yo pensaba en aquellos insectos que siempre van hacia determinadas flores, que les son necesarias. Estos objetos, evidentemente, para el niño también representan una necesidad: el niño escoge los objetos que el ayudan para la construcción de sí mismo. Al principio habían muchos juguetes, pero los niños los dejaban de lado; también había muchos dispositivos para enseñar los colores, y los niños escogieron un solo tipo: las tabletas coloreadas que actualmente se utilizan en todas partes. Esto ocurrió en todos los países. Nos basamos en las preferencias del niño incluso para la forma de los objetos y para la intensidad de los colores. Esto condujo nuestro método a un sistema de determinación de objetos que también se refleja en la vida social de la clase; porque si para un grupo de treinta o cuarenta niños hay demasiadas cosas o más de una serie material, se produce una confusión: por ello los objetos no son muchos, aunque los niños sean muy numerosos.

En cada clase de muchos niños habrá un ejemplar de cada objeto: si un niño desea algo que está usando otro, no podrá tenerlo y, si se halla normalizado, esperará a que el otro haya terminado su trabajo. De este modo se desarrollan algunas cualidades sociales de gran importancia: el niño sabe que debe respetar los objetos que son utilizados por otro, no por que se haya establecido así, sino porque es una realidad frente a la cual se ha encontrado en su experiencia social. Hay muchos niños y un solo objeto: lo único que se puede hacer es esperar. Y como que esto ocurre cada hora del día, durante años, el concepto de respetar y esperar entra en la vida de cada individuo como una experiencia madura con el transcurso del tiempo.

Esto origina una transformación, una adaptación que no es más que la construcción misma de la vida social. La sociedad no está basada en preferencias, sino en una combinación de actividades que tienen que armonizarse. A partir de su experiencia, en los niños se desarrolla otra virtud social: la paciencia, una especie de abnegación en la inhibición de sus propios impulsos. Así, estos rasgos del carácter que denominamos virtud se afirman espontáneamente. No podemos a niños de tres años esta forma de moralidad, pero lo puede la experiencia, y como que entonces en otros ambientes, no se podía producir la normalización, viendo que en todo el mundo los niños luchaban por la posesión de las cosas mientras que los de nuestras escuelas esperaban, la cosa aún adquirió más relieve a los ojos de la gente, que me preguntaban: <<¿Cómo han podido obtener este tipo de disciplina en criaturas tan pequeñas?>>. Pero no éramos nosotros, era el ambiente preparado y la libertad que se les concedía, lo que permitía las manifestaciones de cualidades que en general no se encontraban en niños de tres a seis años.

La interferencia de los adultos en esta primera preparación al comportamiento social, casi siempre es equivocada. En el ejercicio de <<caminar sobre el hilo>>, uno de los niños se equivoca en la dirección y parece que sea inevitable un golpe: el adulto tiene el

impulso de coger al pequeño y darle la vuelta, pero el pequeño se las arreglará por sí sólo y resolverá el problema, no siempre del mismo modo, pero siempre de modo satisfactorio. Y a cada instante se presentan problemas similares, y los pequeños están muy contentos de afrontarlos. Se irritan si los adultos intervienen: dejad que ellos mismos los resuelvan. También esto es un ejercicio de experiencia social, y estos problemas resueltos pacíficamente constituyen una experiencia continua de situaciones que el profesor no podría suscitar. Generalmente, cuando un profesor interviene, su solución es distinta de la de los niños y, por tanto, transforma la armonía social de clase. Si surge uno de estos problemas, debemos, salvo casos excepcionales, dejar que los niños se las arreglen por sí solos, y obrando así podremos observar con mayor objetividad las manifestaciones y el comportamiento infantil, que el adulto aún desconoce. A través de estas experiencias cotidianas, se afirma una construcción social.

Los educadores que utilizan el método de enseñanza directo no comprenden cómo puede desarrollarse el comportamiento social en una escuela Montessori donde, según creen, se preparan las materias preescolares, pero no la vida social. Dicen: <<Si los niños solos lo hacen todo, ¿dónde está la vida social?>> Pero ¿qué es la vida social sin resolver problemas, comportarse bien y proyectar planes aceptables para todos? Piensan que la vida social consiste en estar sentados uno junto a otro y escuchar a alguien que habla; pero esto no es vida social.

Las únicas oportunidades de vida social que tienen los niños en las escuelas comunes son los recreos o las escasas excursiones; mientras que los niños de nuestras escuelas siempre viven en una comunidad trabajadora.

Vida social

Cuando las clases son numerosas, se revelan mejor las diferencias de carácter y más fáciles son las distintas experiencias. Estas últimas resultan difíciles cuando se trata de pocos niños. El mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales.

Consideramos ahora la constitución de esta sociedad de niños. Los niños fueron reunidos por casualidad, pero por una sabia casualidad. Aquellos niños, que se hallaban reunidos en un ambiente cerrado, tenían edades distintas (entre 3 y 6 años): en general, en las escuelas esto no suele ocurrir, a menos que las edades mayores sean atrasados mentalmente. Los niños siempre se clasifican por edades; en pocas escuelas encontramos esta agrupación vertical en la misma clase.

Cuando algunas de nuestras maestras quisieron aplicar el criterio de una edad igual en la misma clase, los mismos niños mostraron las dificultades que ello representaba. Además, en la familia ocurre lo mismo. Una madre puede tener seis hijos y gobernar la casa con facilidad. Las dificultades empiezan cuando hay gemelos, o grupos de niños de la misma edad, porque da más trabajo que habérselas con pequeños que tienen necesidad de las mismas cosas. La madre con seis niños de edades distintas está mucho mejor que la que sólo tiene uno. El hijo único siempre resulta difícil, y no tanto porque –como ocurre generalmente– esté viciado como porque la falta de compañía y sufre más que los demás. A menudo las familias tienen dificultades con el primogénito, pero no con los hijos que viene después, y los padres creen que esto es debido a su

mayor experiencia, cuando en realidad la razón radica en que los niños tienen compañía.

La sociedad es interesante en virtud de los distintos tipos que la componen. Un albergue de ancianos o ancianas es algo muerto; resulta inhumano y cruel colocar juntas personas de la misma edad. Lo mismo ocurre con los niños, ya que, al obrar a sí, rompemos el hilo de la vida social, le quitamos alimento. En la mayor parte de las escuelas, en primer lugar existe separación de sexos, y luego de edad, casi uniforme en las distintas clases. Es un error fundamental, que da lugar a todo tipo de errores: es un aislamiento artificial que impide el desarrollo del sentido social. En general, nosotros tenemos clases mixtas. No obstante, es tan importante poner juntos niños y niñas, que pueden estar perfectamente en escuelas distintas, como tener niños de distintas edades. Nuestras escuelas han demostrado que los niños de distintas edades se ayudan mutuamente; los pequeños ven lo que hacen los mayores, y les piden explicaciones, que éstos dan de buena gana. Es una verdadera enseñanza, ya que la mentalidad del niño de cinco años es tan próxima de la del niño de tres, que el pequeño comprende fácilmente de él lo que nosotros no sabremos explicarle. Entre ellos hay una comunicación que raramente existe entre adulto y niño pequeño.

Los profesores son incapaces de hacer comprender a un niño de tres años muchas cosas que un niño de cinco le puede hacer comprender perfectamente: entre ellos se establece una natural ósmosis mental. Y además, un niño de tres años se interesará en lo que hace uno de cinco, porque no estará más lejos de sus posibilidades. Todos los niños más mayores se convierten en héroes y maestros, y los más pequeños son sus admiradores: éstos acuden a aquellos para inspirarse, y luego trabajan por su cuenta. En las demás escuelas, donde los niños tienen la misma edad, los más inteligentes podrían enseñar perfectamente a los demás, pero a menudo el maestro no lo permite; entonces se limitan a responder cuando los demás no saben una cosa, y a menudo se engendra la envidia. En los niños pequeños no existe envidia: no son humillados por el hecho de que los mayores sepan lo que ellos aún no saben, porque sienten que cuando han crecido llegará su turno. Hay un gran amor y admiración, y verdadera fraternidad. En las antiguas escuelas, el único modo de elevar el nivel de la clase es la emulación, pero desgraciadamente la emulación se convierte en envidia, odio y humillación, sentimientos deprimentes y antisociales. Entonces el niño inteligente se vuelve vanidoso y adquiere poder sobre los demás, mientras que en nuestras escuelas el niño de cinco años se siente un protector del compañero más joven. Resulta difícil imaginar lo que esta atmósfera de protección y admiración aumenta y profundiza su acción. Los niños terminan por conocer mutuamente sus caracteres, y se aprecian recíprocamente. En las antiguas escuelas es común repetir: <<Este ha tenido el primer premio y este otro cero>>. De este modo no se puede desarrollar la fraternidad: y en cambio esta es la edad en la cual se construyen las cualidades sociales y antisociales según el ambiente. Es el punto de partida de estas cualidades.

Algunos temen que si el niño de cinco años se ocupa de enseñar, no pueda aprender; pero ante todo, no enseña siempre, y se respeta su libertad; y, en segundo lugar, enseñando perfecciona lo que ya se sabe, porque debe analizar y recomponer su pequeña acumulación de sabiduría para pasarla a los demás, de modo que ve las cosas más claras, con lo cual el intercambio queda compensado.

La clase de los niños de 3 a 6 años ni siquiera se haya separada rígidamente de la que comprende los siete a nueve años, hasta el punto que los niños de seis años toman

sugerencias de la clase siguiente. Nuestras paredes divisorias son medio paredes, de modo que el acceso de una clase a otra resulta fácil, y de ese modo los pequeños escolares son libres para ir a una u otra clase. Si el niño de 3 años entra en la clase de los niños de 7-9 años, no se detiene porque se da cuenta de que no puede hacer nada útil para sí.

Por tanto, hay limitaciones, pero no separaciones, y todos los grupos se hayan comunicados entre sí. Cada grupo tiene su ambiente pero no se haya aislado: siempre hay la posibilidad de dar un paseo intelectual. Un niño de tres años puede ver uno de nueve que extrae una raíz cuadrada, y puede pedirle qué hace: si la respuesta no lo deja satisfecho regresará a su clase, donde encontrará cosas de más interés; pero en cambio uno de seis años puede comprender algo y valerse de ello. Y con esta forma de libertad se puede observar los límites distintos de la inteligencia a distintas edades. De ese modo, vimos como los niños de ocho o nueve años comprendían la extracción de la raíz cuadrada siguiendo el trabajo de los niños de doce a catorce años, y de ese modo nos dimos cuenta de que un niño de ocho años puede aprender álgebra. No sólo la edad conduce al progreso, sino también la libertad de observar lo que ocurre en el entorno.

En nuestras escuelas hay animación. Los pequeños rebosan de entusiasmo, porque comprenden lo que hacen los mayores, y éstos porque pueden enseñar lo que saben: no existen los complejos de inferioridad, sino que se establece una normalidad recíproca que nivela el intercambio de fuerzas psíquicas.

Todo esto, y lo demás, basta para demostrar que los fenómenos que parecerían tan extraordinarios en nuestras escuelas en realidad no son más que los resultados de leyes naturales.

Estudiando el comportamiento de estos niños y sus recíprocas relaciones en una atmósfera de libertad, se nos revela el verdadero secreto de la sociedad. Son hechos sutiles y delicados que deben examinarse con un microscopio espiritual, hechos de inmenso interés que revelan la verdadera naturaleza del hombre. Por esto consideramos estas escuelas como laboratorios psicológicos, por cuanto no se trata de verdaderas investigaciones sino de observaciones. Pero hay más hechos relevantes.

Ya hemos dicho que los niños resuelven por sí mismos sus problemas, pero no hemos dicho cómo. Si les observamos sin intervenir, vemos algo aparentemente extraño; y es que los niños no se ayudan mutuamente del mismo modo que nosotros. Se respetan recíprocamente, y sólo intervienen cuando hace falta ayuda. Esto nos da una verdadera luz, porque es evidente que intuyen y respetan la necesidad esencial del niño: la de no ser ayudado inútilmente. Un día, uno de nuestros pequeños escolares había esparcido por el suelo todo el material geométrico; de repente, se oyó, procedente de la calle, bajo nuestras ventanas, el sonido de una banda que acompañaba una procesión. Todos los niños corrieron a la ventana para verla, menos el que había esparcido por el suelo el material, porque nunca habría soñado siquiera dejar tantas cosas desparramadas de aquel modo. Necesitaba ponerlas de nuevo normalmente, y nadie le había querido echar una mano, pero sus ojos estaban llenos de lágrimas ya que no había podido ver la procesión. Los demás se dieron cuenta de ello, y entonces muchos regresaron para ayudarlo. Los adultos no poseen esta sutil discriminación para los casos de emergencia. A menudo se ayudan cuando no es necesario. Con frecuencia un hombre educado, en virtud de las buenas maneras,

acercará una silla a la mesa cuando una señora deba sentarse a la mesa, mientras que la señora pueda sentarse perfectamente sin ayuda; o le ofrecerá el brazo para descender las escaleras, mientras pueda hacerlo perfectamente sin este apoyo. Pero cuando se presenta la verdadera necesidad, todo cambia. ¡ Cuando hace falta ayuda, nadie acude, y cuando no hay necesidad, acuden todos!

En este campo, el adulto no puede enseñar al niño. Cero que probablemente el niño tiene en su inconsciente el recuerdo de su deseo y necesidad primordial de realizar al máximo esfuerzo: y es por esto que instintivamente no ayuda a los demás cuando esta ayuda podría constituir un obstáculo.

Otro fenómeno interesante en la conducta de los niños se refiere a los perturbadores: por ejemplo, supongamos un niño admitido recientemente en la escuela y que aún no se ha ambientado: se haya inquieto, molesta y constituye un problema para todos. En general el profesor le dirá: ¡Esto no está bien, no es bonito!, o bien: “Eres un niño malo”. En cambio, la reacción de los compañeros es completamente distinta. Uno de ellos se acercó al recién llegado y le dijo: <<Eres un poco malo, pero no te preocupes, cuando llegamos también éramos malos>>. Tenía compasión de él consideraba su conducta como una desgracia, y el pequeño compañero quería consolar al otro y, posiblemente, aprovechar todo lo bueno que había en él. Qué cambio se producirá en la sociedad si el malvado despertara compasión y realizáramos esfuerzos por consolarlo, con la misma compasión que experimentamos por un enfermo. Además, en general hacer el mal es una enfermedad síquica debida a un mal ambiente, o a condiciones de nacimiento u otras desgracias, y debería suscitar compasión e inducir a la ayuda; entonces, nuestra estructura social mejoraría. Con nuestros niños, si ocurre un incidente, por ejemplo, si se rompe un vaso, el niño que lo ha dejado caer con frecuencia se desespera, porque no ama la destrucción y se siente en un estado de inferioridad por no haber sabido transportar el objeto. La reacción instintiva del adulto es decir: <<Ves, ahora lo has roto: ¿Por qué tocas cosas que te he dicho mil veces que no tocaras?>> O por lo menos el adulto le ordenará recoger los pedazos, pensando que el niño sentirá mejor su culpa si se ve obligado a realizar esta operación. En cambio, ¿qué hacen nuestros niños? Todos acuden para ayudarlo y con tono alentador en sus voces, le dicen: <<¡No importa! Encontramos otro vaso>>. Mientras unos recogían los pedazos, otros secaban el agua vertida. Hay un instinto que les llama para asistir a los débiles, alentándolos y consolándolos: éste es un instinto de progreso social. Dimos un paso en nuestra evolución cuando la sociedad empezó a ayudar a los débiles y a los pobres en vez de oprimirlos y expulsarlos. Toda nuestra ciencia médica se ha desarrollado según este principio; y de ese instinto ha nacido la voluntad de ayudar no sólo a los que despiertan compasión, sino a toda la humanidad. Alentar a los débiles y a los inferiores no es un error, sino una contribución al progreso de toda la sociedad. Los niños, apenas normalizados, dan muestras de sentimientos, y no sólo los muestran unos para otros, sino también con los animales.

Se cree que debe enseñarse el respeto por los animales, porque se piensa que los niños son crueles e insensibles por naturaleza; pero no es así; por el contrario, cuando los niños están normalizados, tienen el instinto de protección. En Laren, teníamos una pequeña cabra; yo la alimentaba todos los días, y sostenía la comida en alto, de modo que para comer tenía que sostenerse sobre sus patas traseras. Me interesaba verla en aquella postura, y la cabra parecía divertirse. Pero un día un pequeño se acercó y puso sus manos bajo el vientre de la cabra para sostenerla, reflejando en el rostro el temor

de que el animal pudiese cansarse de estar sobre dos patas. Sin duda, era un sentimiento muy bueno y espontáneo.

Otra característica que se manifiesta en nuestra escuela es la admiración por los más buenos; los niños, no sólo no son envidiosos, sino que todo lo que está bien hecho suscita en ellos una entusiasta admiración. Así ocurre con la famosa explosión repentina de la escritura. La primera palabra escrita por uno de ellos fue motivo de gran alegría y risas: todos miraban al <<escritor>> con admiración, y de repente fueron expulsados a seguir su ejemplo: <<Yo también puedo hacerlo>>, exclamaban. El buen trabajo de uno provoca el de todo el grupo. Lo mismo ocurrió con el alfabeto, tanto que una vez toda la clase hizo una procesión llevando los cartones de las letras a modo de banderas, y su alegría y gritos eran tales, que los pisos inferiores (la escuela se hallaba en el ático) todo mundo salió a ver qué ocurría. << Están contentos con el alfabeto>>, dijo la profesora.

Entre los niños existe una evidente forma de fraternidad, basada en un sentimiento elevado, que crea la unidad en el grupo. Con estos ejemplos podemos darnos cuenta de que en el ambiente donde los sentimientos son de un nivel elevado y si los niños se hallan normalizados, se crea una especie de atracción. Del mismo modo que los mayores se preocupan de los más pequeños y viceversa, los normalizados son atraídos por los nuevos, y éstos por los que ya hallan ambientados.

BLOQUE 2

EL MUNDO SOCIAL: LAS RELACIONES CON LOS OTROS

DELVAL, Juan. "El mundo social: las relaciones con los otros". En *El desarrollo humano*. España. Siglo XXI. 1996. p.p. 407-431.

Hemos visto cómo el medio social constituye el ambiente natural para el desarrollo humano. Desde que nace, incluso antes, el niño está experimentando la influencia de ese ambiente social, sin el cual no podría llegar a convertirse en un individuo adulto normalmente desarrollado. Es natural que en el ser humano, a través de su larga evolución filogenética, se hayan desarrollado capacidades para responder a ese medio social y actuar eficazmente dentro de él. La cuantía, la naturaleza y el grado de autonomía de esas capacidades es algo que todavía nos queda por conocer, aunque resulta innegable que existen. No sabemos en qué medida son innatas, si se llega al mundo con ellas y aparecen como resultado de un despliegue interno programado de antemano, o si necesitan del medio para ir poniéndose en marcha, o incluso si pueden no llegar a aparecer en el caso de que el medio no sea favorable. Resulta difícil aislarlas, ya que funcionan en relación con ese medio. Una característica de los seres humanos, frente a otros animales, es que están dotados más bien de disposiciones que de conductas ya hechas y esas disposiciones necesitan desplegarse: dentro del ambiente, que es el único que puede llevarlas a su pleno desarrollo, a su completamiento. Pero resulta fácilmente comprensible que disponer aun que sólo sea de predisposiciones constituye algo muy útil desde la perspectiva de la adaptación. Es importante determinar esa interrelación, el entretrejo de lo innato y lo adquirido en el ser humano respecto a las capacidades sociales.

No podemos olvidar los determinantes biológicos de la conducta humana ni que el hombre es ante todo un animal, e incluso que la sociedad es un producto del mundo de la naturaleza que se ha diferenciado de él pero que está sometida a las mismas leyes que aquél, además de a otras. Pero dejando de lado los aspectos biológicos, que son muy importantes y que se han tendido a descuidar hasta épocas recientes, volvamos hacia el mundo social.

La influencia biológica y ambiental

Al estar sumido en un mundo de prácticas institucionalizadas, en el que las relaciones entre las personas están reguladas de una forma estable, la influencia social afecta continuamente al individuo. La misma función de la madre tiene unas determinaciones biológicas, pero hay en ella muchos aspectos sociales y partes de la actividad de crianza están dictadas por reglas sociales: si al niño se le debe dejar mucho tiempo en la cuna o se le debe tener en brazos, si los horarios de comidas deben establecerse de una manera rígida o cuando el niño lo pida, si se debe retrasar la comida de por la noche, si se le mantiene fajado y envuelto en ropas que le sujetan o por el contrario se le deja libre, si está en la misma habitación que los demás o se le deposita en una habitación separada, etc. Es decir, la conducta de los otros hacia el niño está muy determinada por normas que se han ido forjando en esa sociedad.

Por el contrario, podemos suponer que la conducta del niño hacia los otros está determinada en sus comienzos por sus necesidades biológicas, pero esas necesidades biológicas van a ser pronto moldeadas por ese marco social dentro del que los adultos tratan de situarle, porque la conducta de los adultos está encaminada a conseguir que lo que el niño hace entre dentro de las normas prescritas para los niños de esa edad. Inicialmente el niño no atenderá a esas normas, y los adultos lo esperan así. Saben que los niños de días, semanas o meses se comportan de formas que no están de acuerdo con las reglas sociales establecidas para los niños mayores. Pero a medida que va pasando el tiempo la conducta del niño debe ir entrando dentro de esas pautas y las normas sociales se van haciendo más rígidas. Los adultos de cualquier sociedad tienen un modelo de la conducta deseable del niño en cada momento y de acuerdo con ella van conduciéndole, en una palabra «educándole», que esto es lo que significa la palabra. Igual que el entorno de los animales debe tener determinadas características para que los animales puedan sobrevivir, el hombre necesita un mundo social que tenga unas determinadas características mínimas, que serán comunes a todas las sociedades humanas, y luego pueden existir otros rasgos diferenciadores que son propios de sociedades determinadas y que no tienen que ser compartidos por otras.

Es comprensible entonces que desde el punto de vista de la evolución de la especie se hayan seleccionado conductas que faciliten la relación con los otros. Si el hombre va a tener que vivir y actuar con otros parece bastante comprensible que disponga de mecanismos que faciliten la atención, el contacto, la comunicación con los demás. Pero esto puede lograrse de dos formas, naciendo con disposiciones biológicas ya especializadas para atender a rasgos de otras personas, o bien disponiendo de capacidades generales que puedan especializarse rápidamente para atender a estímulos que denominamos sociales. Parece que lo primero sería más fácil y habría

menos márgenes de error, pero al mismo tiempo produciría unas conductas más rígidas, y la evolución ha seleccionado en el hombre más bien capacidades de tipo general, lo que permite una mayor adaptabilidad a condiciones cambiantes. Esto es lo que hace que la conducta humana sea especialmente plástica.

Las capacidades sociales

Aunque casi todo el mundo tiende a admitir que las capacidades humanas no están tan definidas inicialmente como las de otros animales, hay un gran interés entre muchos investigadores por encontrar determinaciones biológicas precisas de la conducta humana. Por eso en época reciente se han realizando y se continúan realizando muchas investigaciones destinadas a determinar en qué momento aparecen conductas sociales tempranas y de qué forma aparecen, con el fin de precisar qué hay de innato o de adquirido en la conducta de los humanos.

Numerosos datos de la investigación de los últimos años ponen de manifiesto conductas específicas hacia los otros que aparecen desde muy temprano. Pero también se ha observado que variaciones o alteraciones en el medio social producen retrasos e interferencias en la aparición de esas señales sociales. Los psicólogos han detectado desde muy temprano predisposiciones sociales en el ser humano: la sensibilidad hacia las caras, hacia las voces, hacia las configuraciones de estímulos que caracterizan a las personas. Se ha encontrado, por ejemplo, que los niños desde muy pequeños son particularmente sensibles a sonidos que se producen dentro de la amplitud de frecuencias de la voz humana, sobre todo de la voz femenina. Desde muy temprano el niño parece que es capaz de detectar si la persona que oye hablar es la misma persona que ve (Spelke). Colwyn Trevarthen (1977), un investigador inglés, defiende que la capacidad comunicativa del bebé es mucho más compleja que otras capacidades y así a los dos meses distinguiría si una persona trata de comunicarse con él o si trata de comunicarse con otro. Algunos autores sostienen también que muy pronto los niños diferencian los estímulos sociales de los no sociales y que hay respuestas distintas según se trate de unos u otros.

Pero admitir esto desde el nacimiento supondría que existen diferentes capacidades especializadas, lo cual es poco precavido. Parece más aceptable suponer que esas diferencias se establecen con rapidez como respuesta a las diferencias de comportamiento de los objetos animados e inanimados.

Las expresiones emocionales suelen ir asociadas con las relaciones con los otros, aunque no se restrinjan a ellas. En efecto, también producen reacciones emocionales algunos fenómenos del mundo natural, pero están más frecuentemente asociadas con las relaciones sociales. Los niños no sólo son capaces de expresar sus emociones, sino que desde los primeros meses atienden a las expresiones emocionales de las madres. Hacia los nueve meses son capaces de reconocer expresiones afectivas en la cara de otros y establecer una relación con su propio estado. Y hacia esa misma edad empiezan a colaborar en juegos sociales como es el cu-cú o esconderse y aparecer. Así pues, desde muy pronto los niños son capaces de expresar sus propios estados de tal manera que sean comprensibles para los otros, y de interpretar las expresiones de

los demás, sobre todo en relación con ellos mismos, así como de utilizar medios apropiados para que los otros hagan lo que ellos desean.

A partir del segundo año empieza a haber respuestas diferenciadas a los estados emotivos de los otros e incluso los niños son capaces de reconfortar a una persona que se encuentra en alguna situación de tensión, generalmente una persona del entorno más próximo al niño. Los niños a esa edad son muy sensibles a las situaciones entre los adultos, especialmente a las situaciones de tensión y se ven afectados por ellas, lo cual quiere decir evidentemente que son capaces de identificarlas. Hacia los tres o cuatro años se formaría la «teoría de la mente», consistente en que el niño establece modelos del funcionamiento mental de las otras personas. El niño estaría construyendo no sólo su propia mente sino la mente de los otros y haciendo inferencias acerca de ella en relación con su propia actividad. Comprendería también la causalidad psicológica, es decir, la influencia que tienen los impulsos de los otros sobre las acciones que las otras personas realizan.

Así pues, desde muy temprano y en distintos aspectos se manifiesta la capacidad que tiene el niño para interactuar con los demás y para interpretar adecuadamente la información que está implícita en la conducta de los otros, no sólo para interpretar la información que directamente le transmiten sino la que se desprende de lo que los otros hacen. El niño es: capaz de inferir muchas cosas a partir de lo que los otros están haciendo, incluso cuando esa conducta no está destinada a proporcionarle información. Habría pues una auténtica capacidad de comunicación social. También se ha señalado que los niños muy pequeños tienen habilidades muy especiales de tipo social y reconocen diferencias de edad en las personas, o tienen preferencias por mirar a otros niños, desde los primeros meses de vida.

Todo ello pone de manifiesto que desde muy temprano el niño va especializando una parte de su conducta para interactuar con el mundo social y que está bien dotado para ello. Pero esto no nos obliga a admitir que utilice capacidades distintas que las que tiene para actuar e interpretar el mundo físico. Más bien lo que hace es utilizar sus capacidades generales para explorar distintos ámbitos de la realidad y así va descubriendo sus características.

La exploración del mundo social

El niño no sólo empieza a establecer relaciones con las personas de su entorno, como habíamos visto, interactuando con ellos, sino que, de la misma manera que explora el mundo físico, empieza a explorar el mundo social. Nos quedan todavía muchas cosas por descubrir acerca de cómo se produce esa exploración desde los primeros meses. No disponemos de estudios equivalentes en este terreno a los que realizó Piaget sobre el nacimiento de la inteligencia en sus libros de 1936, 1937 y 1946. Tenemos más bien investigaciones dispersas, algunas de gran valor, pero fragmentarias. Judy Dunn (1988), que desde hace años estudia las relaciones sociales, sobre todo las relaciones entre hermanos, ha publicado un interesante estudio sobre Los comienzos de la comprensión social que nos aporta muchos datos de interés porque está realizado siguiendo un método de investigación naturalista. Dunn ha estudiado niños de 14 a 36

meses, siguiéndolos longitudinalmente y examinando sus conductas en su propia casa, en el seno de su familia, en el ambiente social normal. Esto es algo muy importante ya que nos proporciona una información mucho más «ecológica» que la que se obtiene en trabajos de laboratorio. Ha realizado tres grupos de estudios, uno sobre seis familias, otro sobre cuarenta familias y un tercero sobre seis familias también, centrándose en todos los casos en el segundo hijo, es decir, en un niño que siempre tenía un hermano mayor con el que interaccionaba. El trabajo de Dunn trata de mostrar cómo van apareciendo capacidades cognitivas en los niños que les permiten enfrentarse con las situaciones e irse formando como individuos autónomos.

Señala Dunn cómo en sus interacciones con la madre el niño va manifestando su independencia y recuerda que desde hace siglos se ha puesto de manifiesto la desobediencia y resistencia que manifiestan los niños hacia los adultos durante el segundo y tercer año de vida. Esto no es algo caprichoso sino que está ligado a la propia construcción de su yo.

El estudio de Dunn muestra claramente cómo el niño durante el segundo año de vida empieza a experimentar con las situaciones sociales. Sabemos bien por los trabajos sobre el desarrollo de la inteligencia que el niño experimenta con el mundo físico, examina las cualidades de los objetos, pone a prueba sus conjeturas, todavía de carácter práctico acerca de las cosas, y descubre las propiedades de los cuerpos. Sabíamos menos, en cambio, sobre cómo examina también las propiedades del mundo social.

Durante los primeros meses de vida el niño ha ido aprendiendo una serie de rutinas de funcionamiento, tiene ya una información sobre el curso de las cosas, y es capaz de hacer anticipaciones sobre lo que va a suceder en las conductas de los demás y en las repercusiones de su propia conducta frente a los otros. Ya en su primer año ha aprendido a realizar juegos sociales, como el cu-cú y a obtener un gran placer en esas interacciones» que manifiesta emocionalmente. Dunn señala una serie de situaciones en las que se realiza esa experimentación sobre las relaciones sociales. ¿Qué quiere decir experimentación en este caso? Lo mismo que respecto al mundo físico el niño provoca situaciones nuevas para ver qué es lo que sucede. Muchas veces la experimentación se manifiesta como resistencia a los otros, muy típica de los niños de esa edad. Por ejemplo, el niño empieza a manifestar claramente una resistencia a hacer lo que se le dice y simplemente se niega a hacerlo o hace como que no escucha o no entiende. También el niño realiza cosas que disgustan a los adultos, en particular a la madre, y parece que lo provoca de una manera deliberada. Dunn cita el caso de un niño de 18 meses que tira a su madre del pelo, la cual le hace reproches y le dice que no está bien tirar del pelo, mientras que el niño lo sigue haciendo como poniendo a prueba la paciencia de la madre. «En tales intercambios los niños a menudo parece que perturban intencionadamente a sus madres —y que gozan con las consecuencias de sus acciones. Lo que es importante aquí es que los niños parece que anticipan el sentimiento de sus madres, y encuentran placer en poder afectarlo de esa forma» (Dunn, 1988, p. 17).

En otra observación el niño se dirige hacia el enchufe eléctrico repetidas veces, a pesar de que se le ha prohibido explícitamente, y parece encontrar placer en saltarse esa prohibición. En algunos casos incluso realiza la acción prohibida sin que se le vea, pero

a continuación se la muestra a la madre, que no había reparado en ella. Por ejemplo, coge algo que se le ha prohibido y se lo lleva a su madre, o le revuelve en el bolso, saca cosas de él y se las lleva para que el acto no pase desapercibido. Parece como si el niño estuviera probando la resistencia del adulto y viendo hasta dónde puede realizar sus acciones. En otros casos lo hace a escondidas, en ausencia de la madre u oculto de ella, y quizá esas acciones sean menos interesantes porque no manifiestan tanto ese intento de experimentar la fuerza de las normas y la paciencia de los adultos, y se deban más al propio interés de la acción. Pero transgrediendo las prohibiciones el niño puede descubrir la importancia de determinadas acciones lo que le permite organizar el mundo social. Hay transgresiones que se resuelven con una sonrisa comprensiva por parte de la madre y otras que conducen a recibir una regañina o incluso algún cachete y eso muestra los límites de lo que le está permitido hacer.

Otro ejemplo interesante que señala Dunn es el de tratar de engañar de liberadamente a la madre, pero haciéndolo de una manera muy explícita. Una niña de 21 meses quiere jugar con jabón y la madre no se lo permite, mientras la niña insiste hasta que la madre, cansada ya de la persistencia, le dice que luego jugará cuando tome el baño. Entonces la niña se tumba en el suelo y levanta las piernas poniéndose en la posición en la que se le suelen cambiar los pañales y hace gestos para pedir que se los cambien, indicando que está sucia, cosa que es falsa pero que parece pensar que le permitiría anticipar el momento del baño. Como se ve se trata de una conducta bastante sofisticada, ya que supone inferir qué es lo que la madre hará, como consecuencia de su conducta.

Se pueden encontrar otros ejemplos en los que el niño para conseguir algo que no le quieren dar miente tratando de señalar que se encuentra en una situación en la que eso se le concedería. En otros casos miente deliberadamente para eludir la responsabilidad. James Sully, que escribía en 1896, tiene ya varias observaciones de este tipo, como recuerda Dunn. Citaba el caso de una niña que rompe una taza de té y cuando su madre llega dice: «mama ha roto la taza —pegar a mama» y a continuación la golpeaba.

Esta forma de explorar lo que se puede decir, hasta dónde se pueden decir cosas contrarias a la evidencia, posiblemente tiene también un gran interés desde el punto de vista de la exploración de la realidad. El niño experimenta hasta qué punto se puede mentir, aunque quizá ese concepto no exista todavía en los niños de esa edad. Experimenta con la descripción que por medio del lenguaje se puede hacer de la realidad, y cuáles son los desajustes tolerables. Experimenta así con la mente de los otros, y el conocimiento que tienen. Pero es también una prueba de las propias capacidades, además de un intento de descargarse de culpas. Lo podríamos poner en relación con actitudes tales como jugar a esconderse tapándose simplemente la cara, que sería una manifestación de egocentrismo.

Otro campo de exploración que interesa al niño es el de las situaciones que suponen un desorden, una ruptura del orden y de la normalidad impuesta por los adultos. Hemos dicho que el niño aprende de la regularidad y del orden. Una vez que el niño ha empezado a adquirir esa regularidad puede interesarse mucho por explorar la irregularidad y sus consecuencias. Las cosas rotas, las cosas fuera de su sitio, las cosas desaliñadas, o incluso sucias, le interesan mucho. El colocar los objetos fuera del

lugar donde tienen que estar es una fuente de interés que sirve además para reforzar el conocimiento del lugar natural de las cosas. Llevar al cuarto de baño cosas de la cocina, o al revés, permite al niño reconocer el lugar de las cosas y provocar una discrepancia en ellas. Los niños lo señalan y llaman la atención de los adultos sobre ello.

La suciedad se puede relacionar con el desorden. Tirar la comida al suelo, manchar las cosas, ponerlos zapatos encima de la mesa implican suciedad y desorden. Lo sucio tiene sus lugares y lo que a los adultos nos resulta real mente sucio es ponerlo fuera de su sitio. Quizá por otras razones, el niño se interesa por la suciedad, por los excrementos que son una producción propia, pero se le insiste mucho en cómo deben tratarse esos elementos, de tal manera que se establecen desde muy pronto numerosas reglas sobre estos asuntos. Las reglas referentes a la suciedad y al orden son entonces especialmente importantes y también resulta natural que el niño trate de explorarlas. Los objetos rotos son igualmente interesantes y el niño tiene que explorar la irreversibilidad de esas alteraciones del mundo.

El niño descubre la noción de responsabilidad, de que uno tiene que dar cuenta de los propios actos que conducen a alteraciones y, como veíamos antes, a veces trata de transferir esa responsabilidad a otros, bien diciendo deliberadamente que ha sido otro el culpable, como en el ejemplo de Sully o bien tratando de acusar a su hermano cuando la escena no ha sido presenciada por el adulto.

El niño realiza así una amplia exploración de las reglas va descubriendo como se aplican estas. Las reglas no siempre se aplican a todos de la misma manera y esto constituye una de las preocupaciones del niño. Llega un momento en el tercer año en que cuando al niño se le dice que haga algo o que deje de hacerlo pregunta por que los demás no están sometidos a la misma regulación, por que no se les aplica la regla de la misma manera. La manera en que los adultos reaccionan a la ruptura de las reglas, es decir, la emoción que expresan, es un buen índice para el niño de la importancia de estas reglas. Dunn (Ibíd., p 40) señala que los principales conflictos entre el niño y la madre se refieren a la conducta destructiva o salvaje, la ruptura de las rutinas familiares y las discusiones sobre su propio cuidado y secundariamente sobre las formas y expresiones de comportamiento molestar a los otros o invadir el espacio físico de los demás. Pero señala que lo que mas afecta a los niños son los conflictos sobre sus propios derechos, y esto aumenta a medida que el niño crece. No dejarle hacer lo que quiere y obligar le a realizar determinadas cosas es lo que mas le molesta. Llama la atención, por el contrario, que el daño a otros sea todavía algo que le produce mas bien hilaridad y mucha menos angustia. Al mismo tiempo en las disputas sobre sus propios derechos es donde proporciona mas justificaciones. A los 36 meses en el 35% de las discusiones sobre sus derechos produce justificaciones mientras que solo las da en el 15% de las disputas sobre destrucción y agresión. Así pues, su conducta más avanzada se produce cuando sus derechos se ven amenazados y sus objetivos se frustran.

Charlotte Bühler, una notable psicóloga alemana, recoge una observación realizada sobre su hija Inge, cuando ésta tenía un año y once meses, que puede tomarse también como un ejemplo de la exploración de las conductas adecuadas en cada situación. La niña ha roto jugando una muñeca y su madre pone cara de afligida;

entonces la niña, con cara de pícara, pregunta « ¿llorar mamita?» (Bühler, 1922, p. 173).

Posiblemente las respuestas de los adultos frente a las agresiones a otros, que son conductas regidas por reglas de carácter moral, tengan una influencia sobre la importancia que el niño les atribuye, aunque esto puede contrastar con el hecho de que lo que más le preocupe es lo que le afecta a él. Querría esto decir que su capacidad de descentración es todavía pequeña y que se preocupa sobre todo por él mismo, lo cual no quiere decir que no sea sensible a los demás, pero en caso de conflicto predomina siempre su propio interés. Esa idea de que lo moral no le preocupa mucho inicialmente contrastaría con posiciones como la de Turiel (1983), que vendrían a sostener lo contrario. La importancia que los adultos atribuyen a las distintas conductas y la emoción que manifiestan, es, como decimos, algo que va a influir muy probablemente sobre la conducta del niño y va a llevarle a formar ideas acerca de la universalidad de determinadas reglas.

La conducta de los adultos hacia el niño no sólo está expresando las peculiaridades del adulto sino las normas más generales de la cultura. La conducta de la madre tiene en cuenta las nociones morales más básicas y le permite descubrir lo que está permitido y lo que está prohibido. En la interacción del niño con la madre se trata sobre el orden en que las actividades tienen que realizarse, sobre el orden y el lugar de las cosas, sobre las actividades sociales, sobre el respeto a los otros, sobre el lugar de cada uno en la vida familiar, sobre la verdad y la mentira, etc. Todo eso se manifiesta en el lenguaje pero también en otras muchas cosas y sobre todo en las expresiones emocionales, es decir, en la manera de decir las cosas, en las caras, en los gestos, en la rapidez o la contundencia de la respuesta, en el castigo, etc. Ello da entonces una información muy rica al niño desde que es muy pequeño sobre cuál es el modo en que las cosas deben hacerse, sobre el orden del mundo. Naturalmente el niño lo que primero aprende es cómo hacer las cosas, cómo comportarse, antes que reflexionar sobre ellas, en el sentido en que este termino se entenderá más tarde.

El niño aprende también mucho acerca de las relaciones familiares y la estructura de la familia y a veces trata de apoyarse en su padre contra su madre, en la madre contra su hermano, o formar con éste una alianza frente a la madre. Eso supone entonces una comprensión de esas relaciones y un saber hacer uso de ellas.

Por ejemplo, respecto a las reglas morales Dunn señala que hacia los 18 ó 20 meses los niños comprenden que los actos que causan daño a los otros están prohibidos. Aparecería un principio de este tipo: «si mi hermano me hace daño puedo pedir ayuda y, dado que mi hermano me hace daño, es probable que la obtenga. Pero si hago daño a mi hermano es difícil que obtenga ayuda» (Ibíd., p. 69). Por ello se observa que los niños frecuentemente recurren a la madre cuando les han hecho daño, mientras que no lo hacen cuando ellos mismos son los agresores.

La oposición de los otros y los límites a los propios deseos y actos contribuyen profundamente a que el niño construya una noción de sí mismo y de los otros. La resistencia de los demás, su oposición, le hacen tomar con ciencia de sí mismo. Dunn cita a Freud cuando dice refiriéndose al niño que «su egoísmo le ha enseñado a amar» y señala también que ese egoísmo del niño le lleva a comprender a los otros.

Así pues, el niño está recibiendo una información social desde muy temprano, desde antes de que sea capaz de hablar. Parece que lo que más le interesa son sus propios deseos y posteriormente los otros. Pero, por una parte, los daños a los otros son fuertemente castigados y él entiende que eso es algo que le causa perjuicios a él mismo, y que debe manejarlo con cuidado. Recibirá ayuda cuando es agredido pero no la recibirá cuando él es el agresor. Esto le lleva también a entenderse a sí mismo, a entender a los otros y sus motivos, a adquirir una competencia social y a saber cómo tiene que comportarse.

Volvemos a insistir sobre lo que decíamos al principio, los adultos tratan de modelar por todos los medios la conducta del niño haciéndola adecuada a los estándares de la sociedad y reprimiendo con distinto grado de dureza las desviaciones. Sería interesante ver cómo influyen las diferencias individuales porque no todos los adultos ni todas las familias son iguales, pero también hay elementos comunes porque los adultos están antes que nada socializados en las normas sociales, en las normas generales de esa sociedad que, por otra parte, presentan también notables semejanzas entre distintas culturas. Los estudios transculturales son muy importantes en este terreno.

Esto nos muestra también que el conocimiento social es posiblemente una reflexión sobre la conducta social. La oposición que el niño encuentra a sus propios deseos le hace buscar justificaciones, indagar por qué las cosas son así y tratar de entender. Por ello conocimiento y conducta resultan difíciles de separar en la práctica. Los esquemas sociales se forman como los esquemas sobre el mundo físico. El niño aprende a hacer, a comportarse, a sacar partido de sus capacidades y al mismo tiempo va reflexionando sobre lo que sabe hacer y eso le lleva a mejorar su práctica y a ampliar su campo de acción, haciéndola más eficaz.

LAS RELACIONES CON OTROS NIÑOS

Un aspecto muy importante del desarrollo social lo constituyen las relaciones que se establecen con los otros. Durante los comienzos de la vida los adultos, y los padres en particular, son componentes esenciales de nuestra existencia. Pero a medida que vamos creciendo el ámbito de relaciones se amplía, y hermanos, amigos y otros adultos empiezan a desempeñar un papel cada vez más importante, que terminará por primar sobre los progenitores. Al fin y al cabo la vida de cada uno va a transcurrir sobre todo con los coetáneos, y luego con los más jóvenes, mientras que los mayores van teniendo un papel cada vez menor.

Si queremos entender el desarrollo y el significado de las relaciones sociales debemos adoptar, como siempre, una perspectiva evolucionista, y plantearnos: ¿de qué sirve tener relaciones con los otros? ¿Por qué se establecen esas relaciones en un determinado momento, y no antes o después?

Hemos visto cómo el niño aprende a interactuar cada vez más y más activamente con la figura materna. En cambio los otros niños aparecen más tarde, son un descubrimiento lento. Lo más plausible es pensar que inicialmente no son necesarios. ¿De qué serviría el contacto con un ser tan dependiente e inexperto como el propio niño, cuyas capacidades son igualmente limitadas?

Sin duda, la madre desempeña un papel único en las primeras etapas del desarrollo y las conductas maternas han sido cuidadosamente seleccionadas, ya que hacen posible y facilitan la supervivencia de las crías. Pero pasado un cierto período, el animal joven y el ser humano necesitan empezar a relacionarse con otros individuos ampliándose así el ámbito de las relaciones sociales. Esto ha sido analizado por los sociobiólogos, como Trivers, en términos de eficacia reproductiva, ya que permite que la madre continúe teniendo crías una vez que está asegurada la supervivencia de la anterior. El establecimiento de relaciones con otros individuos hace posible la independencia de la cría y su desarrollo social, el que empieza a ocupar un papel propio dentro del grupo, y que comience a relacionarse con los individuos con los que tendrá que convivir a lo largo de su vida. Por otra parte, las relaciones con los compañeros de edad son o pueden ser mucho más simétricas que con los progenitores.

Uno de los factores del éxito de la especie humana es su capacidad para cooperar con los otros, para hacer cosas conjuntamente, y eso supone el desarrollo de habilidades complejas, en particular la de poder ponerse en el punto de vista del otro. Es normal que se favorezca durante el desarrollo la aparición de conductas de relación y cooperación. Lo que sucede es que ese intercambio debe producirse en los momentos y en las formas adecuadas, es decir, cuando resulta más fructífero. Tiene que haber una perfecta sincronización con el desarrollo de las capacidades físicas, motoras, perceptivas y cognitivas. Mientras el niño tenga capacidades muy reducidas, el contacto con los otros sirve de poco y por eso no tiene interés durante los primeros meses. Tiene que llegar cuando el niño empieza a ser capaz de interactuar con otros que tienen recursos tan limitados como él.

La teoría psicoanalítica contribuyó a difundir la idea de que la relación del niño con la madre era absolutamente esencial para el desarrollo social posterior y esto hizo que las restantes relaciones sociales se consideraran como secundarias y se estudiaran menos. Sin embargo, a partir de los años setenta se ha reactivado el interés por las relaciones entre iguales y, también, por la importancia del padre en el desarrollo del niño. Desde entonces se han realizado numerosos estudios sobre las amistades infantiles y la interacción entre niños. Un resumen accesible puede verse en Rubin (1980).

El sistema afectivo de los camaradas en los monos

No está de más que antes de examinar el establecimiento de las relaciones en los humanos nos detengamos brevemente en analizar lo que sucede entre los monos. Habíamos visto, según los trabajos de Harlow (por ejemplo, Harlow y Harlow, 1966), llegado un cierto momento la madre, que había mantenido inicialmente a la cría siempre en contacto corporal con ella, la empieza a dejar más libre y luego incluso a rechazarla, obligándola a ponerse en relación con otras crías y a socializarse con ellas. Se establece así un sistema de relaciones con los compañeros de edad, que Harlow, refiriéndose a los macacos en el laboratorio, divide en cuatro etapas, aunque las dos primeras son producto de la situación de laboratorio y no tendrían lugar en una situación natural, ya que la madre no permite que la cría se distancie de ella ni un momento. Son

la etapa refleja, la etapa manipulativa, la etapa de juego interactivo y la etapa de interacción madura.

1. *Etapa refleja*. Desde las primeras semanas de vida, los monos se fijan visualmente unos en otros, y hacen intentos de aproximación. Cuando establecen el contacto físico se abrazan de forma refleja, como lo hacen con las madres, y se siguen. El abrazo adopta la forma de abrazo vientre contra vientre y cuando hay más de dos crías cada una abraza por la espalda a la anterior en una posición como de tren. Dado que las capacidades de los monos en esta etapa son fundamentalmente reflejas, no existe otro tipo de actividades y el abrazo es persistente. Estas actividades no se dan en situaciones naturales, por que la madre impide que la cría se aleje de ella. En las situaciones naturales, las formas de abrazo tienden a hacerse más variadas y la cría tiene que modificar su posición de acuerdo con los movimientos y las actividades de la madre.

2. *Etapa manipulativa*. Hacia el final del primer mes, las actividades reflejas van siendo substituidas por actividades voluntarias, lo cual da lugar a una exploración entre las crías de tipo visual, manual, bucal y corporal, y los monos exploran a sus camaradas como exploran a los objetos físicos. Es, igualmente, una etapa que se produce en el laboratorio, ya que en otras condiciones no habría posibilidades de que se establecieran esos contactos, por no permitirlo todavía la madre.

3. *Etapa de juego interactivo*. Hacia los dos o tres meses, las crías de los monos empiezan a manifestar actividades de tipo claramente lúdico. Se pueden distinguir en este juego interactivo varias etapas. La primera de ellas es la del juego que se ha denominado «turbulento» (o «rudo y desordenado»), consistente en conductas como de pelea, con estrecho contacto corporal. A continuación se produce un juego de «no-contacto» o de «aproximación-retirada», en el que hay una interacción de persecución y retirada, con frecuente alternancia de los papeles y sin que los monos se toquen realmente. Este tipo de juego no substituye al juego turbulento sino que se añade a él. Hacia la edad de un año, aproximadamente, aparece lo que podría ser un nuevo tipo de juego, mezcla de los anteriores, pero realizándolo de una manera unificada y no habiendo una separación entre uno y otro, por lo que se ha denominado a esta tercera etapa la del juego «integrado», aunque Harlow propone también que podría ser simplemente el comienzo de una nueva etapa de juego agresivo. El juego «agresivo» constituye la etapa final y se caracteriza por que las conductas adquieren un tono cada vez más agresivo y los monos se golpean en estrecho contacto corporal y mordiéndose. Pero, poco más tarde, disminuye la agresión manifiesta y va siendo substituida por una agresión simbólica, con alardes que en los adultos sirven para el establecimiento de la jerarquía social.

Según Harlow, la agresión no reemplaza al afecto, sino que es simplemente un mecanismo social adicional que actúa en las interacciones entre camaradas. El juego agresivo establece el orden social y la jerarquía, pero no destruye las relaciones intragrupalas. Antes de que aparezca el juego agresivo se ha establecido ya una separación sexual en los grupos de juego, de tal manera que los machos juegan con machos y las hembras con hembras; se establecen órdenes de dominancia y una jerarquía social.

4. *Etapa de interacción madura.* La actividad de juego tiende a desaparecer cuando termina la etapa juvenil aunque depende en gran medida de la especie y hay diferencias muy acusadas entre ellas. Los chimpancés (Goodall, 1986), por ejemplo, juegan mucho más que los gorilas y continúan jugando durante la edad adulta. Pero, aunque desaparezca el juego, continúan existiendo vínculos afectivos entre los miembros tanto del mismo sexo como del sexo opuesto. Se establece un complicado ritual social del que forma parte el aseo y se mantienen relaciones sociales que pueden durar toda la vida. Una manifestación de confianza en la relación de una hembra con otras consiste en compartir a sus crías con ellas.

Las relaciones de amistad

En los niños observamos a partir del primer año un interés por otros niños y pronto esas relaciones llegan a convertirse en una necesidad. Desde los dos o tres años, los niños necesitan estar en contacto con otros niños y lo exigen. El contacto permanente con los adultos, sobre todo si éstos no están pendientes de ellos, les aburre y necesitan compañeros con los que jugar.

Las relaciones de los niños con los adultos tienen un carácter muy distinto de las relaciones de los niños entre sí. Los adultos son mucho más tolerantes, sobre todo hacia los más pequeños, y establecen siempre una relación desigual, mientras que con otros niños el sujeto se ve obligado a establecer una relación más simétrica, a competir y a colaborar en el mismo plano. Probablemente el desarrollo de la independencia requiere el contacto con otros individuos iguales. De los otros niños se aprenden infinidad de cosas durante la infancia que no se podrían aprender manteniendo contacto exclusivo con los adultos.

Pero la actividad social tiene necesariamente que variar mucho en las distintas etapas, de acuerdo con el desarrollo de las capacidades de los niños, de tal forma que hay una prodigiosa temporalización. La capacidad cognitiva va haciendo posible distintas formas de interacción: tener en cuenta las necesidades de los otros, anticipar sus respuestas, responder a su interés, ser capaz de ponerse en su punto de vista, pero también como resultado de esas interacciones se va favoreciendo el desarrollo de las capacidades necesarias en cada momento.

Durante los primeros meses los niños no parecen manifestar un interés específico por otros niños de su misma edad, y los primeros contactos no son muy específicos. Esto parece ir contra la idea de que existen capacidades innatas de tipo social, pues los niños no manifiestan diferencias en su interacción con objetos físicos o sociales. Como señala Rubin (1980), en los primeros contactos los niños se exploran como si se

tratasen de objetos. Los bebés manifiestan un gran interés por las cosas, las exploran con evidente placer y tratan de descubrir sus propiedades, y cuando se encuentran con otro niño lo tratan de forma parecida. Un bebé al que se sitúa junto a otro lo explora, lo toca, lo empuja, lo mueve, lo golpea, de forma no muy diferente a como haría con un cojín, y el otro puede comportarse de la misma forma. Un observador ocasional podría suponer que se trata de una agresión, que las primeras relaciones son agresivas, pero

no es así, el niño trata al otro como si fuera una cosa, y por tanto sin demasiados miramientos y sin reparar de dónde tira o dónde pone la mano. Se relacionan dándose manotazos o empujones, pero no parece que sean signos de hostilidad, sino de inadecuación a las características del objeto.

A veces, trata de coger un juguete que tiene el otro niño, pero interesado principalmente por el objeto y no por el niño, agarrándolo como si estuviera en el suelo.

Pero pronto las cosas empiezan a cambiar y el niño va mostrando un interés creciente por los otros niños en tanto que niños. Rubin habla de «interacción social auténtica» cuando los compañeros se distinguen de los objetos inanimados. Durante el segundo año el niño empieza ya a establecer contactos con otros niños con una cierta adaptación a ellos, por ejemplo, poniendo, como señala Rubin (1980, p. 28), la mano en la espalda del otro o cogiendo su brazo. (Esta conducta recuerda los signos de apaciguamiento para reducir la agresión que se observan entre los simios.)

Así pues, a lo largo del segundo año, la conducta del niño se va haciendo cada vez más social, adaptando la conducta hacia los otros y muchas veces manifestando también signos de agresión, pero que empieza a tener ya un carácter de agresión social y no como las conductas que describíamos inicialmente que son, simplemente, formas de exploración, quizá poco hábiles de los objetos. Los niños, por ejemplo, se quitan unos a otros los juguetes, compitiendo con el otro, pero conscientes ya de que el juguete lo tiene otro niño. Aunque son todavía bastante insensibles hacia los estados de los otros, sobre todo cuando les dominan sus propias necesidades, son, sin embargo, capaces también de algunas actividades que nos sorprenden. Así, un niño de 1; 4 años «llega al cuarto de estar y encuentra a un amigo (de su misma edad) que está llorando; se pone de pronto muy serio, se dirige hacia su amigo, le da palmaditas, luego coge un juguete y se lo entrega» (Radke-Yarrow, 1975).

Como señala Rubín, el niño adquiere un conocimiento muy distinto con los otros que con los objetos físicos, ya que los otros tienen un comportamiento más imprevisible que los objetos. Pero el conocimiento de los otros hay que adquirirlo de forma semejante a como se adquiere el conocimiento del mundo físico, es decir, experimentando las resistencias que ofrecen a la acción propia. Gracias a esa experimentación se descubren los caracteres propios de los seres humanos.

Durante el segundo año, las relaciones sociales aumentan, pero generalmente están limitadas a dos niños y hay pocas relaciones en grupo, que son todavía más complejas. Pronto empiezan a aparecer actividades recíprocas en las que uno da y el otro recibe, o en las que uno tira una pelota y el otro la recoge, cambiando a continuación los turnos, o uno persigue a otro alternándose; estas conductas requieren ya un ajuste respecto a la conducta del otro. La aparición del lenguaje permite aumentar las posibilidades de coordinar la acción, aunque, en un principio, el lenguaje sólo constituya un elemento más de esa acción.

En estas relaciones ya se empiezan a observar preferencias hacia los compañeros de actividades, y un niño prefiere estar con otro, formándose en la escuela infantil o en el parque asociaciones que tienen una relativa permanencia. Probablemente, esas relaciones están determinadas por un cierto parecido, por capacidades físicas semejantes, por una cierta homogeneidad que es difícil hacer explícita. Jacobson

(citado por Rubin) señala que en sesiones de laboratorio cuando las madres tenían mayor relación entre ellas era más fácil que simpatizaran los niños. Se ha señalado también que a los tres años los niños que tienen relaciones más estables con las madres tienen también mejores interacciones con los compañeros de su misma edad (Lieberman, 1977).

En resumen, parece que ya desde los dos años los niños tienen buenas capacidades sociales para relacionarse con otros niños, y tienen preferencias marcadas que pueden considerarse como los comienzos de la amistad.

La mayor parte de las actividades de interacción temprana pueden relacionarse con esa categoría amplia de conductas que denominamos. Mueller y Lucas (1975) examinaron el juego de cinco niños primogénitos, con edades entre 13 y 18 meses, a los que reunieron durante dos sesiones a la semana a lo largo de tres meses y establecieron que sus relaciones pasaban por tres etapas. En un primer estadio, una conducta destacada consistía en que un niño examinaba un objeto y esto atraía la atención de otros niños, sin que hubiera propiamente interacción, los otros niños se limitaban a examinar lo que el primero hacía. En el segundo estadio, los otros niños respondían a las actividades, por ejemplo, imitando lo que había hecho el primero: si el niño vocalizaba y hacía un ruido mientras miraba a otro niño, el segundo reía y miraba al primero en una especie de contestación. Por último, en el tercer estadio, se producían ya respuestas a las acciones que iniciaba un niño, tales como coger algo que el primero da, seguirse el uno al otro, etcétera.

Bronson (1975) indica que la sociabilidad de los niños de esta edad se refiere primordialmente a hacer cosas juntos más que a estar juntos. El 88% de la actividad de los niños hace intervenir un objeto tal como un juguete, por ejemplo. El objeto constituye un centro de atención en torno al cual se realiza una actividad de tipo social.

A partir del tercer año, se producen cambios en las conductas y las preferencias de los niños. Los otros aparecen como compañeros de juego, a menudo ocasionales, simplemente para realizar una actividad. Eso no quiere decir que no se establezcan relaciones de amistad más permanentes. Pero, de todas formas, las amistades no son muy profundas y pueden cambiarse en un plazo muy breve. Los grupos son pequeños y los juegos se realizan entre dos o tres niños. Es la etapa del juego simbólico, o de juegos motores rudos de correr, empujarse, agarrarse, etc. Los juegos simbólicos sirven muy bien para aprender los papeles sociales. Se juega a las mamás, al médico, a la tienda, etc. Podríamos decir que se aprenden situaciones sociales ya dadas, procurándose una adaptación a ellas, pues el niño ejercita los guiones rudimentarios de esas situaciones hasta dominarlos.

Excepto en el ámbito familiar el niño prefiere jugar con otros del mismo sexo. Posiblemente se debe a que tiene que consolidar las conductas típicas del niño o de la niña. La presión social, no sólo de los padres, sino de los compañeros es muy grande para que se hagan tareas típicas. Las niñas no juegan al fútbol, los niños no juegan con muñecas. El poder socializador y de sometimiento a la norma social que los otros ejercen es muy poderoso. Por eso los niños/as tienen que afirmarse en su identidad rechazando a los del sexo contrario.

A partir de los seis-siete años empiezan los juegos de reglas y a través de ellos el niño se descubre socialmente. En el juego simbólico se aprendía a dominar situaciones sociales establecidas, mientras que con los juegos de reglas se aprenden situaciones sociales propias, creadas por los mismos protagonistas. Hay que hacer una tarea y hacerla entre todos, hay que entender al otro para actuar con él. Surgen conflictos y hay que resolverlos. Hay que buscar argumentos para convencer al otro, para mostrarle que el punto de vista propio es más razonable. El grupo tiene una gran influencia en la socialización y es un método muy eficaz para someter la conducta del individuo a las normas sociales.

Los grupos también ofrecen al niño un apoyo y un sentimiento de pertenencia a una comunidad con la que se participa en actividades. Los grupos se forman en función de las semejanzas. La semejanza y el parecido constituyen importantes factores de cohesión social y los individuos tienden a relacionarse con otros a los que consideran semejantes o parecidos en algún tipo de conducta o alguna característica. Pero al mismo tiempo, el grupo tiene un efecto regulador sobre la conducta de los individuos, y hace que se establezca una norma de conducta dentro del grupo, de tal manera que las conductas que se desvían respecto a esa norma son castigadas de una manera o de otra, desde la reprobación explícita a la expulsión del grupo. Parece que la cohesión del grupo va aumentando a lo largo de la infancia y en la adolescencia, en donde toma características especiales.

Durante un largo período en los grupos sólo se encuentran individuos del mismo sexo y los niños rechazan a los del otro sexo o simplemente prefieren a los del propio. A medida que van creciendo, esa separación se va haciendo más estrecha y, hacia el final de la infancia, los grupos de chicos y de chicas tienen unas características bastante distintas. Parece que los niños tienen tendencia a formar grupos más amplios que los de las niñas y los grupos de chicos realizan más travesuras y desafío a la autoridad.

Pero, con la aproximación de la adolescencia, las cosas cambian. Hay que empezar a descubrir al otro sexo en lo que tiene de propio, así como el sexo de uno mismo. Los juegos empiezan a hacerse mixtos; es más, uno de sus principales atractivos es que sean mixtos. Son la ocasión de nuevos descubrimientos sobre las diferencias entre los sexos y el momento de experimentar el atractivo de las personas del sexo opuesto. Las relaciones con el otro sexo son deseadas y temidas, porque suponen adentrarse en un territorio poco conocido.

Los grupos se amplían, se forman las pandillas, pero también se establecen relaciones de amistad más estrechas y muchas veces duraderas. La amistad puede ser mucho más amplia que antes, no es sólo para los juegos, sino también para las actividades escolares, o en torno a la casa, y se puede convertir en una amistad para todo, en la que todo se puede compartir. Pero además de las relaciones con personas del mismo sexo se pueden establecer también con el contrario, iniciándose noviazgos, que pueden resquebrajar la estructura del grupo, que termina por fragmentarse.

En los grupos de muchachos se valora muy positivamente la solidaridad y la fidelidad al grupo, mientras que los grupos de chicas parece que aprecian, sobre todo, la intimidad y se establecen más relaciones a dos dentro del grupo. Se ha señalado que los grupos

de delincuentes juveniles son mucho más abundantes entre los chicos que entre las chicas y tienen ese carácter de desafío a la autoridad de los adultos. Douvan y Adelson (1966) han tratado de explicar la diferencia entre grupos de chicos y de chicas, desde una posición inspirada en el psicoanálisis, subrayando que los chicos tienen más necesidad de combatir la autoridad paterna. Algunos han insistido en que las actividades que se realizan en grupo son una forma de preparación para la vida futura. Podríamos pensar, entonces, que socialmente se seleccionan mediante la aprobación social las actividades que concuerdan más con los papeles futuros. Los hombres aprenden a ser independientes, a relacionarse incluso con personas con las que no tienen un grado de intimidad alto, a tratarse de una manera más dura y más agresiva, mientras que las niñas desarrollan sobre todo relaciones interpersonales estrechas, con una mayor capacidad de expresión y comunicación de los sentimientos, que podría preparar mejor para la vida social futura de la mujer.

La conducta adulta se moldea fuertemente a lo largo de la infancia y de la adolescencia de una manera tan sutil que ni los que moldean ni los moldeados se dan cuenta de cómo se produce.

Tipos de relaciones

Pero no todas las relaciones son del mismo tipo. Nos relacionamos con los otros para cooperar, para competir, para depender, etc. Dos tipos de relaciones con los iguales son particularmente importantes y han sido estudiadas por los psicólogos: la amistad y la agresión.

Hemos visto que las interacciones sociales entre individuos parecidos son extremadamente importantes para el desarrollo, pero esas interacciones son de tipos muy diferentes. En un extremo se pueden situar las conductas de tipo pro social, tales como ayudar, compartir, cooperar y, en el otro, las conductas de tipo agresivo, que van dirigidas contra el otro.

En grupos de niños todavía bastante pequeños, de dos-tres años, se observan ya preferencias. Hay niños que prefieren estar juntos, que juegan mejor entre ellos y a veces se forman lazos estrechos que excluyen a los demás. Entre los niños más pequeños esas vinculaciones son de poca duración, y un niño se siente tentado a rechazar a su amigo, por ejemplo porque ha preferido jugar con otro. En los mayores las vinculaciones adquieren más permanencia y se vuelven más duraderas. Generalmente la amistad se basa en una similitud: de caracteres, de intereses, de fuerza física, niños que tienen gustos parecidos, que se divierten haciendo las mismas cosas. Pequeños aspectos, que a un adulto le pueden parecer irrelevantes, permiten establecer una amistad entre niños, que luego será sustituida por otra. Pero también interviene un cierto grado de complementariedad, y muchas veces se establece una amistad entre niños diferentes pero uno tiene lo que no tiene el otro. Posiblemente la importancia de la semejanza interviene también en que las amistades sean sobre todo entre niños del mismo sexo.

Los niños de seis-siete años señalan que con los amigos se comparten cosas, juguetes, se juega juntos. En cambio, desde los 10 años se refieren a compartir pensamientos o sentimientos, la amistad se hace algo menos material. Entre los amigos son frecuentes las disputas e incluso las rupturas. A medida que los chicos crecen las amistades se hacen más estrechas y más complejas y también las rupturas más dolorosas, como entre los adultos.

Robert Selman (1981) ha estudiado el desarrollo y las etapas de la amistad entre los niños. Entre los preescolares la amistad se basa en poseer determinadas cosas, en vivir cerca, en factores muy coyunturales. Es la etapa que ha llamado de compañeros de juego momentáneos.

El siguiente período, que se desarrolla entre los cuatro y los nueve años, un amigo es alguien al que se conoce mejor que a otros y cuyas acciones coinciden con lo que se desea, de tal manera que la relación se establece sobre todo en una dirección.

El estadio siguiente que se extiende entre los 6 y los 12 años supone ya una cooperación en dos direcciones, lo que indica una reciprocidad en la relación, que los amigos son personas que se ajustan a los gustos del otro, pero si surgen dificultades, si hay conflictos, la cooperación se puede romper.

Entre los 9 y los 15 años aparecen relaciones íntimas, mutuamente compartidas. Según Selman, la relación consiste en compartir problemas, pensamientos, sentimientos, y hay un mutuo apoyo que permite superar pequeñas disputas. Los progresos cognitivos permiten al chico participar y anticipar los deseos y sentimientos del otro ajustando mejor su propia conducta. Una de las limitaciones es la posesividad y la centración de los dos amigos sobre la relación a dos.

En la última etapa, que transcurre desde los 12 años hasta la edad adulta, se forman amistades autónomas e independientes. La amistad no excluye otras relaciones, por lo que se produce simultáneamente dependencia e independencia y la amistad se basa sobre la confianza en el otro.

Pero no todas las relaciones son de amistad y de cooperación, también se producen conductas agresivas. Si observamos los intercambios de niños desde los dos años vemos que muchos de ellos son conflictos, peleas por la posesión de un objeto, generalmente de muy corta duración. A veces predomina el interés por el objeto, pero otras es el deseo de afirmación, una conducta que quizá tenga que ver con la jerarquía, pues la obtención de un objeto similar no resuelve el conflicto, sino que el niño busca imponerse al otro.

A medida que los chicos se hacen mayores los actos de agresión disminuyen en número, pero aumentan de intensidad. La agresión física va siendo también sustituida por la agresión verbal, a veces más dolorosa. Hartup (1974) ha señalado la diferencia entre lo que llama la agresión instrumental para recuperar un objeto o un lugar de un niño de cuatro a seis años, y la agresión hostil de chicos de más edad, que ya va dirigida contra la otra persona.

Numerosos estudios psicológicos han puesto en relación la agresividad con la frustración, y las causas de frustración pueden ser muchas. El niño puede ser castigado frecuentemente, o no recibir suficiente atención o cariño, y eso puede ser el origen de

su agresividad. Pero el problema de la agresividad es extremadamente complejo y son muchos los factores que intervienen en ella. Se ha señalado que hay tres grupos de factores interconectados. Por una parte están los relativos al propio sujeto que incluyen el aspecto físico, más o menos agradable, las habilidades sociales que posee para interaccionar con los demás, o el nivel hormonal. Los factores referentes a la familia, tales como prácticas de crianza que se adopten, formas de interacción, entre los miembros de la familia, grado de tensión. Finalmente están los factores referentes a la cultura y la comunidad, que incluyen las actitudes hacia la violencia, hacia los derechos humanos y la extensión de las formas sociales de violencia, en los medios de comunicación y en la realidad. Todos estos factores serían los determinantes de que se produzca agresividad, existiendo una interacción entre ellos, por lo que las predicciones de la conducta agresiva no son fáciles de establecer.

Se ha señalado que la imitación es una importante forma de aprendizaje de la agresión, y diversas experiencias bien conocidas de Bandura y otros muestran la facilidad para imitar modelos agresivos, reales o filmados. Sin, embargo, la imitación de los modelos depende en gran medida del estado del que imita y por tanto no puede atribuirse únicamente al modelo. Parece bastante verosímil que la exposición a manifestaciones continuas de agresión, como la que nos ofrece la televisión, favorezca la adopción de conductas agresivas, pero el que finalmente se produzca agresión va a depender también de otros factores, y entre ellos el grado de frustración del sujeto, la distancia entre sus expectativas y sus posibilidades de alcanzarlas, el tipo de ambiente social. Evidentemente nuestra sociedad genera enormes dosis de frustración, y en cierto modo se fundamenta sobre esa frustración, que puede llevar a los individuos a desear todo lo que la publicidad les mete por los ojos pero que les resulta imposible alcanzar.

La influencia del medio social y las reacciones de los otros son entonces un factor determinante de la agresión. El propio aspecto físico puede influir. Unos autores (Langlois y Downs, 1980) realizaron un estudio de las respuestas agresivas de niños atractivos y poco atractivos de tres años y no encontraron diferencias, pero en cambio los niños de cinco años no atractivos eran ya más agresivos que los atractivos. Efectivamente, las características que no facilitan el contacto con los otros, los defectos, el aspecto, la falta de gracia o de simpatía, la misma inseguridad, no producen una respuesta positiva en los otros, y eso no hace más que aumentar el aislamiento y la frustración.

En la escuela, entre los jóvenes que realizan actos de violencia contra los otros, contra los objetos, contra la misma escuela, es fácil que exista una elevada frustración, una insatisfacción que lleva a no saber encontrarse en el lugar social que se espera y se desea. Pero como las causas de esa insatisfacción pueden ser lejanas (el sistema social imperante), difusas (un malestar indefinido) o azarosas (aspecto físico desagradable), la reacción llega a ser indiscriminada, ejerciéndose la violencia contra lo que está más cerca. Evidentemente el efecto de esa violencia es negativo y conduce a aumentar el aislamiento y la marginación, excepto con relación a un pequeño grupo de individuos en circunstancias parecidas con el que pueden asociarse. La única salida es tratar de cortar el círculo intentando atajar las causas de la frustración. Cuando es social, está ligada a la propia naturaleza del sistema social y político y afecta a un número elevado de personas, por lo que las posibilidades de actuar con éxito son

escasas, y sólo caben acciones humanitarias más efecto de la caridad que de la justicia. Este tipo de agresiones y actos de violencia han crecido enormemente en las zonas periféricas de las grandes ciudades y llenan las páginas de sucesos de los periódicos, pero poco puede hacerse contra ellas sin modificar las condiciones de vida en las que viven los jóvenes que protagonizan esos actos y que frecuentemente arrastran tras de sí una larga sucesión de fracasos escolares, familiares y sociales.

Las relaciones entre niños de distinta edad

Hemos hablado hasta ahora sobre todo de relaciones entre niños que tienen aproximadamente la misma edad. Sin embargo, también es frecuente que se establezcan relaciones entre niños de edades distintas, que son relativamente frecuentes, pero que posiblemente lo han sido mucho más en otras épocas y lugares.

En efecto, en muchas sociedades tradicionales, que siguen funcionando de forma semejante a como ha transcurrido la vida del hombre durante cientos de siglos, las relaciones entre chicos de distintas edades son muy frecuentes. Al llegar a cierta edad, que suele ser vecina al destete, la madre empieza a ocuparse menos de su hijo, muchas veces porque ha nacido otro, y el niño pasa a ser confiado al cuidado de hermanos/as, o de otros chicos mayores que él. Los niños forman una colectividad o un grupo en el que coexisten niños de edades muy diferentes y esto sucede también entre los primates no humanos. El grupo de chicos o de chicas, pues suelen estar separados, tiene bastante autonomía, y es esencial para su formación. Los varones aprenden, por ejemplo, a fabricar trampas para cazar animales, o instrumentos y utensilios, o simplemente los juegos sociales, que suelen tener igualmente un gran valor formativo. Buena parte de la socialización la realizan con sus compañeros mayores. Esto podemos observarlo todavía hoy en zonas rurales de África negra. Este tipo de situaciones han sido estudiadas por Konner (1975).

Sin embargo, en la sociedad occidental, y sobre todo por el influjo del sistema de escolaridad obligatoria, las relaciones entre niños de distintas edades se hacen menos frecuentes. En las escuelas antiguas, los niños se organizaban de acuerdo con su nivel de conocimientos, pero en las escuelas modernas, desde finales del siglo XIX y durante nuestro siglo, los niños se sitúan en las aulas de acuerdo con la edad, implantándose un sistema de división por edades que ha tendido a acentuarse con el paso del tiempo. En algunos países, como en España, el sistema de edades es bastante rígido y se establecen edades mínimas para pasar de un nivel a otro de la enseñanza. No se puede entrar en la enseñanza primaria si no se cumplen los seis años dentro del año en que se entra. Sin embargo, una cierta mezcla de edades parece bastante positiva para el proceso de socialización.

Por supuesto, las relaciones entre niños de la misma edad son beneficiosas puesto que se establecen entre sujetos que tienen, aproximadamente, las mismas capacidades y el mismo grado de competencia. Pero esto sólo es parcialmente cierto pues sabemos que las edades sólo son un índice aproximado del grado de desarrollo intelectual o social y que hay considerables diferencias entre unos sujetos y otros. Pero, además de esto, no está claro que siempre sea beneficioso que los niños estén con otros niños de la misma edad. Los niños mayores pueden realizar un papel de tutores o de protectores de niños

más pequeños, y éstos pueden aprender mucho de los mayores, muchas veces más que de los adultos. En algunos casos se ha observado cómo niños que se comportan agresivamente con los que son de la misma edad que ellos, se vuelven mucho más complacientes y dulces con niños más pequeños a los que protegen. Con los niños más pequeños no necesitan competir, al no verse amenazados por ellos.

Un tipo de relación, que puede ser importante, es la de enseñanza o tutorización que ejercen los mayores frente a los pequeños y que, a veces, se ha empezado a utilizar explícitamente en algunas experiencias de tipo educativo, y sería bueno que se facilitaran más en las escuelas. En general, esa experiencia suele ser útil tanto para el que enseña como para el que aprende, ya que obliga al primero a descentrarse de su propio punto de vista, a situarse en un punto de vista distinto, superando el egocentrismo. Las experiencias de tutorización no arrojan siempre resultados unívocos y dependen, como suele suceder, de múltiples influencias. Pero es cierto que a los mayores les gusta enseñar a los pequeños y que a los pequeños les gusta ser atendidos y aceptados por los mayores. Los niños mayores son capaces de adaptar su conducta a la de otros sujetos más pequeños y muchas veces los puntos de vista no difieren tanto; en todo caso, son más próximos que los del profesor adulto. Algunos estudios, sin embargo, ponen de manifiesto que la eficacia alcanzada por los adultos es mayor que la obtenida por los niños, pero probablemente esto depende de muchos factores.

Rubin (1980) sostiene que las relaciones entre niños de distintos niveles de edad complementan de forma beneficiosa las relaciones entre niños de la misma edad. Muestra cómo los niños pueden aprender una gran cantidad de habilidades de otros niños mayores y, como señalábamos antes, ésta es de hecho una de las fuentes de aprendizaje más importante en muchas culturas en que los adultos están ocupados en otras actividades y no existe una instrucción formal. Muchas veces las relaciones entre hermanos desempeñan esta función, pero no siempre los niños tienen hermanos mayores en nuestra sociedad.

Hoy encontramos amistades entre niños de diferente edad debidas sobre todo a factores externos como vecindad, amistad de los padres u otros parecidos. En cambio el sistema social y en concreto la organización educativa favorecen las asociaciones entre iguales. Se piensa que los niños están mejor entre niños de su misma edad, y sin embargo cuando encontramos esas amistades entre niños diferentes vemos que parecen positivas para ellos y que pueden mantenerse durante bastante tiempo. Son evidentemente amistades desiguales en las que el mayor tutoriza al pequeño, contribuye a su socialización, y a veces también le tiraniza un poco. En todo caso se siente mayor, y se ve obligado a adaptar sus capacidades al pequeño, pero esto le resulta gratificante, y puede ser muy paciente y positivo con el pequeño, sin experimentar la necesidad de competir. Por su parte para el pequeño las cosas también son positivas. Se siente satisfecho de tener la atención y la amistad de un mayor, le imita en todo, y de esa relación aprende mucho, pues las habilidades del mayor son más amplias, pero sin embargo la distancia es mucho menor que la que existe con un adulto. A veces nos sorprendemos de la atención y la obediencia que un chico/a puede prestar a otro solo dos o tres años mayor, mucha más que a un adulto, y sobre todo una obediencia aceptada con más gusto.

Las relaciones con los otros están muy determinadas por el tipo de ambiente social en que se desarrollan. Las condiciones físicas del ambiente y también la valoración social de las conductas ejercen un papel determinante. Los adultos, por ejemplo, pueden promover en la escuela o fuera de ella el trabajo individual o, por el contrario, el trabajo en grupos, y eso favorecerá un tipo de cooperación en las tareas escolares. De una forma semejante, a través de la presión social, se van seleccionando conductas que se consideran útiles para la comunidad y que son apreciadas dentro de ella mientras que tienden a hacerse desaparecer las conductas que se consideran inútiles o dañinas. Naturalmente, aquí tiene también una influencia considerable el grupo de edad y, sobre todo en la adolescencia el grupo puede constituir un elemento de apoyo importante para conductas que socialmente pueden considerarse no deseables. Los estudios de tipo ecológico han insistido en la influencia de estos factores y en la necesidad de estudiar las relaciones sociales dentro de los ambientes naturales

En los seres humanos, las pautas de crianza y las relaciones sociales están profundamente determinadas por la estructura y organización social en que se produce el desarrollo, y a su vez influyen sobre ella. El tipo de sociedad determina en una medida muy considerable las relaciones posibles de un individuo con los otros. La vida en pequeños grupos nómadas o en grandes ciudades tiene una influencia decisiva sobre las posibilidades de relación con otros individuos de la misma edad.

Los beneficios de las relaciones sociales

Llegados a este punto es conveniente que nos planteemos qué utilidad tiene el establecimiento de relaciones con coetáneos, ¿qué se aprende de otros niños? En realidad más correcto que aprender de los otros sería decir aprender con los otros, en primer lugar porque todos aprenden, y en segundo lugar porque no es que los otros, ni siquiera los mayores, les enseñen, sino que dan las oportunidades de aprender, de construir por sí mismo.

En primer lugar el contacto con los otros nos permite construimos a nosotros mismos como seres sociales. Tomamos conciencia de lo que somos cuando vemos a los otros. La primera toma de conciencia que tiene lugar en el niño pequeño, conciencia todavía muy difusa, es la que se produce como efecto de las resistencias que los otros nos presentan. Nuestros deseos no se ejecutan inmediatamente, sólo se llevan a cabo si son compartidos por los otros, nuestros puntos de vista son discutidos, rechazados o desmontados por los demás. Los otros nos devuelven una imagen de nosotros mismos que puede no coincidir con la que nos habíamos formado, y eso nos obliga a reajustes.

Los otros son tan necesarios que sin ellos no llegaríamos a ser nosotros mismos. Lo que cada uno de nosotros ha llegado a ser es el efecto, en buena medida, de lo que son los que le rodean. A finales del pasado siglo un psicólogo americano, James Mark Baldwin, hablaba de la importancia del «socius» en la construcción de nosotros mismos, y esa idea fue retomada más tarde por G. H. Mead (1934).

Pero además tenemos que aprender a hacer las cosas con los otros, aprender a cooperar. Como hemos dicho muchas veces, el éxito del ser humano se debe a la capacidad de cooperar, de hacer las cosas con otros, lo que multiplica las escasas fuerzas y capacidades de cada uno. Pero cooperar no es una tarea fácil, requiere el

desarrollo de una serie de habilidades complejas. Cooperar supone compartir un objetivo, pero sobre todo ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, entenderlo y ajustar los puntos de vista. Descentrarse del propio punto de vista y ponerse en el de otro es algo muy complicado que sólo lentamente se va consiguiendo, y se logra precisamente compartiendo actividades con los otros y tratando de coordinarlas. Así pues, cooperar es una capacidad fundamental, producto del desarrollo social y ligada al desarrollo cognitivo.

En efecto, la discusión con otro, el intercambio de puntos de vista es a menudo un elemento que facilita la comprensión. Muchas veces un adulto no puede hacer progresar al niño tanto como un compañero de edad para ayudarle a comprender un problema, pues la perspectiva de este último es más próxima, tiene dificultades parecidas, habla un lenguaje más semejante. A menudo se aprende más de los coetáneos que de los adultos.

Además de todo lo anterior el contacto con los otros nos permite hacernos un lugar en la jerarquía social. Muchas de las especies animales establecen jerarquías sociales, según las cuales el grupo está ordenado y unos individuos tienen privilegios que no poseen otros. En los hombres también existe este sistema de jerarquía social, que puede ser múltiple, dada la movilidad de los grupos humanos, es decir, que no hay una jerarquía social única. Pues bien ese lugar se va consiguiendo en los intercambios que se establecen con los otros. En los grupos de niños se establece un orden, una jerarquía, y esto se hace mucho más patente al acercarnos a la adolescencia. Unos son apreciados por todos, se ven como modelos en alguna actividad, son deseados como amigos, son los más populares, mientras que otros tienen más dificultades sociales, permanecen más aislados. La popularidad es una característica que no todos poseen por igual y que contribuye a establecer la jerarquía. La simpatía, el aspecto agradable, el poseer determinadas características, habilidades, son factores que determinan el lugar en el grupo y la aceptación por los otros. Así se adquieren habilidades sociales cuyo efecto puede ser duradero, aunque con la edad las características deseables van cambiando y al llegar a la edad adulta pueden aparecer otras nuevas. Pero, por ejemplo, los que manifiestan actitudes de dirigente pueden, en muchos casos, mantenerlas.

LA ADOPCIÓN DEL SEXO

Un importante aspecto del desarrollo social consiste en adquirir las conductas que se consideran específicas de las mujeres o los hombres, y que en todas las sociedades están diferenciadas. Esto es lo que se denomina la adopción del sexo o la tipificación sexual, que se basa en el sexo biológico, pero que es diferente de él.

Estamos hablando con una niña de cuatro años y medio y le preguntamos «¿a qué jugáis?». Nos responde: «Los niños de mi clase juegan a la guerra y las niñas a las mamás. ¿Y cómo juegan a la guerra? Juegan peleándose, el más bruto de todos es Héctor, todos corren y a veces tiran a las niñas. ¿Y las niñas a qué juegan? Algunas a las mamás, algunas hacen flanes, algunas juegan con las muñecas y hacen unas casitas. ¿Con qué? Con arena mojada hacen una puertecita y meten al muñeco. ¿Y las

niñas no juegan a la guerra? No porque no es de niñas y además los niños no les dejan».

En esta breve conversación observamos ya que los papeles del niño y la niña están bastante definidos a una edad muy temprana. A los tres o cuatro años los niños ya tienen muy claro qué cosas son las que deben hacer los de un sexo y las que deben hacer los del otro y las normas sociales extendidas se imponen incluso sobre la realidad inmediata que rodea al niño/a. Por ejemplo, encontramos que en una familia tanto el padre como la madre hacen la compra y la comida la hace una empleada y en algunos casos la hace el padre y más raramente la madre. Sin embargo, si le preguntamos a la niña, incluso antes de los cuatro años, nos puede decir que la compra la hacen las mamás y que los papás no hacen la comida. En este caso no es la observación de la realidad inmediata lo que está determinando sus creencias sino los estereotipos sociales más extendidos, de los que muy pronto participa el niño.

Los niños nacen con un sexo biológico, pero además de eso tienen que adoptar un sexo social. En los animales las cosas son mucho más sencillas porque los papeles están mucho más determinados por causas biológicas. Pero en los humanos los aspectos sociales son muy importantes y la cultura tiene un influjo decisivo en las pautas de conducta que se terminan adoptando.

A partir de los años sesenta se ha planteado con agudeza el problema de la discriminación de la mujer y los movimientos feministas han luchado por lograr una igualdad de derechos y de trato frente a los hombres. Como resultado de ello se han conseguido notables progresos hacia la igualdad, aunque sigan persistiendo muchas discriminaciones. Sin embargo la igualdad de derechos y de trato no debe confundirse con que no existan diferencias. En muchos aspectos los hombres y las mujeres son distintos y sería absurdo intentar hacerlos iguales. En otros aspectos, en cambio, son iguales y las diferencias de tipo biológico que existen entre ellos no justifican el que se establezcan diferencias sociales de trato como las que de hecho se dan.

El sexo biológico

Como hemos visto, el sexo biológico aparece determinado en el momento de la concepción. Si un espermatozoide con un cromosoma de tipo Y fecunda el óvulo el resultado será un varón, y si es un espermatozoide con un cromosoma de tipo X será una mujer. En los primeros meses del desarrollo embrionario el embrión masculino segrega una hormona que determina que las gónadas hasta ahora no diferenciadas se desarrollen en testículos que a su vez producen una hormona, la testosterona, que determina el desarrollo de los órganos del individuo. A partir de la octava semana de la vida intrauterina se empiezan a diferenciar los órganos genitales y empiezan a hacerse visibles externamente. Así pues, el embrión está programado para desarrollarse como una hembra y es el efecto de las hormonas masculinas las que convierten a algunos en machos. Las hormonas tienen a su vez una segunda función durante el período de la pubertad en que desencadenan los cambios que se producen durante esa edad.

Quizá por esa tendencia de los embriones a desarrollarse de forma femenina es por lo que las dificultades para desarrollar un individuo de sexo masculino son mayores y el número de intentos es superior para obtener luego un resultado inferior. En efecto, se conciben alrededor de 140 varones por cada 100 mujeres pero nacen alrededor de 106 varones por cada 100 mujeres. Los varones son más frágiles y presentan un mayor número de enfermedades y la vida media del varón es considerablemente más corta que la de la mujer lo cual hace que en la mayor parte de las sociedades el número de mujeres sea superior al de varones.

Hasta la adolescencia las diferencias en el cuerpo entre niños y niñas son muy pequeñas pero a partir de la pubertad se producen cambios considerables. Desde el punto de vista de la actividad tampoco hay grandes diferencias en cuanto a ejecución entre niños y niñas antes de la adolescencia y, por ejemplo, los resultados en pruebas de natación antes de los 10 años muestran diferencias pequeñas que, sin embargo, se hacen muchos mayores (del orden del 10 ó el 12%) a partir de ese período.

Las diferencias de conducta

Pero nos encontramos con diferencias de conducta que no sabemos si se deben a factores biológicos, a factores sociales o a una interrelación entre ambos. En realidad resulta difícil decir lo que es una conducta masculina y una conducta femenina porque las diferencias muchas veces no son muy nítidas. Hay aspectos en los cuales esas diferencias son claras pero en otros resultan mucho más confusas. Lo masculino y lo femenino se pueden considerar como conjuntos difusos que tienen un núcleo más preciso pero cuyos límites se entremezclan. Esa dificultad para disociar los factores biológicos y sociales conduce a que muchos estudios que tratan de establecer las diferencias de conducta entre hombres y mujeres no lleguen a resultados claros y a veces se contradigan.

Desde el nacimiento se empiezan a señalar diferencias entre niños y niñas. Parece que las niñas prestan más atención a lo que se llama el contexto social, a las caras, a las voces, a las personas y también suelen empezar a hablar antes. Pero también es cierto que el trato que se da a niños y niñas varía desde el momento del nacimiento. Algunos estudios muestran que la actitud de los padres, e incluso las descripciones que hacen de los niños antes de haber tenido el primer contacto con el recién nacido, varían ya según que se trate de un niño o de una niña. A partir de ahí se van a establecer diferencias de trato que pueden ser las responsables de los resultados. Esas diferencias se pueden promover de varias maneras. Por una parte reforzando determinadas conductas que se consideran valiosas y estimulando a los sujetos a que las hagan. Por ejemplo, se dice a los niños que se esfuercen en de terminados ejercicios físicos o se les refuerza también cuando muestran su fuerza o la bola del brazo. Por otra parte se reprueban y desvalorizan las conductas no deseables y se les dice a las niñas que jugar a ciertos juegos es cosa de niños.

Dentro de la familia la socialización se realiza de una manera diferencia da para uno y otro sexo, tanto de forma obvia como por métodos mucho menos aparentes. Por ejemplo, padres y madres tienen interacciones diferentes con los hijos y se sabe que los varones juegan más con los hijos, pero también el tipo de juego que los padres

practican depende del sexo del hijo y los padres varones realizan juegos más bruscos con los niños que con las niñas ya desde los primeros meses de vida. También se da más libertad de acción a los niños desde los primeros años.

Desde toda la historia el progenitor del mismo sexo ha sido un factor de socialización muy importante y el padre iniciaba al niño en el oficio o en las diversiones y le enseñaba sus mismos hábitos, mientras que la madre se con vierte en el modelo de la niña y ésta empieza a imitar las conductas, como se manifiesta muy pronto en los juegos.

Los juegos constituyen uno de los terrenos en que mejor se pueden distinguir las actividades de niños y niñas. Sabemos que el juego es una de las ocupaciones principales del niño y en el juego simbólico se manifiestan de una manera muy nítida muchas de sus tendencias. Como decía la niña que citábamos más arriba, los juegos de niños y niñas están claramente diferenciados y cada uno sirve de preparación para sus actividades futuras de tal manera que los intentos para cambiarlos son relativamente estériles. En estos casos la presión de los compañeros de edad es también muy fuerte y los niños y niñas tienden a adaptarse profundamente a las normas que los demás les imponen. Una niña pequeña puede no querer ir a clase con pantalones, aunque vea que su madre los usa con frecuencia, porque de esa manera queda menos claro que es niña y puede sentirse muy preocupada, aunque no lo manifieste inmediatamente, porque alguna vez en la calle la han confundido con un niño. Por eso muchas veces a las niñas les gusta llevar pendientes que son unos marcadores externos del sexo. Este hecho de que el niño pueda sentir preocupación porque le confundan de sexo muestra la importancia que éste tiene desde muy temprano. Las bromas de los compañeros, sobre todo hacia los niños por hacer cosas de niñas, son frecuentes y es más usual que se trate de vejar a un niño atribuyéndole conductas de niña, que al revés.

Los juguetes constituyen también una forma de socialización y, como señala Cairns (1979, p. 276), sería raro que un padre comprara una muñeca de tipo Barbie para un hijo de tres o cuatro años. Desde muy temprano los juguetes están determinados sexualmente y en un estudio como el llevado a cabo por Rheingold y Cook (1975) sobre los contenidos de las habitaciones de los niños se encuentra que en las de niñas hay muchas más muñecas, flores, cocinas o adornos, mientras que en la de los niños hay más coches y camiones, juguetes de guerra, así como material de deportes. Los juguetes de niñas suelen consistir en material para usar en la casa, que sirven de preparación para las tareas del hogar y la maternidad, mientras que los niños reciben juguetes para actividades que se realizan fuera del hogar.

Los intentos para cambiar las actividades de juego con diferencias sexuales resultan complicados y poco eficaces. Esos intentos en general funcionan mejor con las niñas que con los niños, por ejemplo, en experiencias en las que se trataba de que un niño jugara con una muñeca y una niña con un arma. Es bastante obvio que los padres de ambos sexos se preocupan bastante más por la adecuación de los juegos de sus hijos varones que de sus hijas y que, como señalan Maccobby y Jacklin (1974), un padre se inquieta más si su hijo se pinta los labios que si su hija se dibuja un bigote o se pone unas botas de vaquero. Estas autoras piensan que quizá se deba a que los padres se preocupan porque de hecho la homosexualidad es más común entre los varones que

entre las hembras. Existe por tanto más riesgo y hay que controlar la conducta futura de una manera más estricta.

Los hermanos tienen también unas influencias muy considerables y el hecho de tener un hermano mayor determina mucho las conductas que aparecen. Los varones que tienen hermanas mayores de edades próximas se ven muy influidos por ellas y tienen más intereses femeninos que los que tienen sólo hermanos.

En algunos casos extremos en que las familias han deseado que naciera un individuo del sexo opuesto esto puede tener influencias sobre el comportamiento posterior. En ciertos casos el desajuste puede llegar a ser muy grande y producirse conductas que llaman la atención. West (1967) recoge un caso extremo de una madre que quería tener una hija y tuvo dos gemelos varones de tal manera que decidió considerar a uno de ellos como una niña. Aunque los gemelos eran idénticos fueron tratados de forma distinta y a uno se le animó a estar más tiempo junto a su madre y compartir con ella las actividades de tal manera que le gustaba jugar con muñecas o niños pequeños. Al llegar a adultos el considerado como varón se casó y tuvo una actividad heterosexual normal, mientras que el femenino permaneció soltero.

Una cosa que resulta llamativa es que durante la etapa en que las diferencias físicas son menores entre niños y niñas se extrema el cuidado en las diferencias psicológicas y de conducta y a los tres, cuatro, seis y siete años niños y niñas intentan diferenciarse mucho entre ellos mientras que sus capacidades son muy semejantes.

En definitiva puede decirse que las diferencias de conducta que se encuentran entre niños y niñas son pequeñas y antes de la adolescencia las niñas pueden ser tan competitivas y hábiles en los deportes como los niños y obtener resultados parecidos.

Después de la adolescencia el dimorfismo sexual conduce a resultados diferentes. Donde más diferencias se han encontrado es en las conductas de agresión física, pero los resultados son menos claros respecto a otras formas de agresión indirectas o verbales (Cairns, 1979).

El interés por el sexo

Parece que las preferencias de los niños por individuos de su propio sexo son muy tempranas y en los trabajos de Bower parece que se manifiestan ya en el primer mes de vida, incluso cuando resultan difíciles de reconocer para los adultos, aunque esos resultados no han sido claramente confirmados. A los dos años y medio ya tienen ideas de que los niños deben comportarse de distinta manera que las niñas y de que el sujeto es un niño o una niña. Se ha dicho que esa auto clasificación como niño o como niña es un elemento muy importante para la determinación de la conducta.

Niños y niñas manifiestan un interés por los problemas relativos al sexo tan grande como los adultos. Desde muy pequeños los niños/as se interrogan sobre su propio origen, hacen preguntas sobre de dónde han venido y cuando se les dan explicaciones realizan juegos referentes al embarazo y el nacimiento; por ejemplo, se ponen objetos

en la tripa o se meten muñecos debajo del vestido y dicen que tienen un niño. Pero las ideas de los niños acerca del nacimiento son confusas. Durante mucho tiempo la norma ha sido no darles explicaciones realistas e inventar fábulas acerca de cómo se produce el nacimiento relativo a la cigüeña, que los niños vienen de París, etc. Lo más probable es que ese tipo de historias sólo sirvan para minar la confianza de los niños en lo que sus padres les cuentan cuando se enteran de la verdad y no parecen tener ningún efecto beneficioso. Por el contrario parece aconsejable contar a los niños la verdad en términos sencillos que los niños quizá no entiendan de manera completa. Sin embargo las representaciones que establecen son durante años inadecuadas. Las teorías infantiles acerca del origen de los niños son muy curiosas y pasan por diversas etapas.

Las diferencias anatómicas entre niños y niñas les preocupan desde muy temprano y podemos observar a niños que esconden su pene hacia atrás y dicen «ahora ya soy una niña» o niñas poniéndose algún objeto o incluso descubriendo su clítoris y diciendo que ella también tiene «colita». Algunas corrientes psicológicas han mantenido que las niñas pasan por una etapa de envidia del pene y que sufren el llamado complejo de castración. Probablemente ésta es una conducta y una preocupación que está muy determinada por el ambiente.

EL COMIENZO DE LAS RELACIONES SOCIALES: LA MADRE

DELVAL, Juan. “El comienzo de las relaciones sociales: La madre. En *El desarrollo humano*”. España. Siglo XXI. 1996. p.p. 179-202

El hombre es ante todo un animal social, y la vida humana, tal y como la entendemos hoy, sería imposible si los otros no existieran. No sólo la vida del adulto aislado sería difícil de concebir, sino que la del niño sería inimaginable. Casos como la historia de Robinsón Crusoe, el personaje de la famosa novela de Daniel Defoe que sobrevive solo durante años en una isla antes de encontrar a «Viernes», lo que vienen a mostrar es la necesidad que tenemos de los otros y la precariedad de la vida de un hombre solo. Robinsón además puede sobrevivir porque ha adquirido previamente todas las capacidades del adulto e incluso ha conservado muchas de las producciones de la sociedad, a través de los restos salvados en el naufragio. En el caso del niño, el aislamiento tiene efectos más patéticos todavía porque no puede llegar a desarrollarse y convertirse en un adulto sin el concurso de otros adultos, pero además la investigación reciente ha mostrado que la compañía y el cariño de los otros es algo tan necesario para el desarrollo como la alimentación, y que, por tanto, se encuentra entre las necesidades básicas.

En la mitología y la literatura hay ya historias sobre niños que se han criado en aislamiento, amamantados por animales, como Rómulo y Remo, los fundadores mitológicos de Roma, que sobrevivieron gracias a los cuidados de una loba. Esas historias ponen de manifiesto precisamente lo excepcional o milagroso de esas situaciones. En épocas más recientes se han ido recogiendo casos de «niños lobos», «niños selváticos», seres con profundas privaciones sociales, situados entre los hombres y los animales. Aunque los datos de que se dispone respecto a la mayoría de los casos no son completamente fiables, casi todas las historias de estos seres (entre

las que se cuentan las de Víctor de l'Aveyron, plasmada por Truffaut en la película El niño salvaje, y la de Kaspar Hauser, que ha dado lugar a la película de Herzog del mismo título) muestran que esos niños o adolescentes, encontrados tras largos años de vida en condiciones precarias y de gran aislamiento, tenían una conducta muy alterada, muy lejos de los logros de sus compañeros de edad, y que el daño era en su mayor parte irreparable.

Gran parte del éxito adaptativo del hombre, hay que atribuirlo, sin duda, a su gran capacidad para cooperar (y quizá también para competir de una manera positiva) con otros hombres. El ser humano no sólo puede vivir como sus parientes animales con congéneres en grupos, sino que puede cooperar estrechamente con otros en la realización de tareas y, además, puede mantener vínculos sociales a lo largo de grandes períodos de tiempo y con individuos que están alejados. Su capacidad social se apoya, en este caso, en su desarrollo intelectual y nuevamente la conexión entre ambas cosas es muy estrecha. Podemos pensar que el desarrollo social y las relaciones con otros hacen posible la asimilación de la cultura, y contribuyen poderosamente al desarrollo intelectual, pero a su vez éste es el que hace posible el mantenimiento de relaciones sociales muy extensas en un marco que desborda, completamente, las relaciones inmediatas. Los hombres pueden relacionarse con individuos del pasado a través de vestigios de textos escritos, de objetos, y también pueden mantener comunicación con otros individuos que están alejados en el espacio apoyándose para ello en la representación.

El hecho de que el hombre nazca inmaduro exige, además, la presencia de adultos que se ocupen y satisfagan las necesidades de la cría durante largo tiempo. Esta situación no es única, sino que es compartida con otros primates aunque en el caso del hombre la relación sea más prolongada, más intensa, y con consecuencias más duraderas, si puede hablarse así.

Así pues, la capacidad para establecer y mantener vínculos sociales es un aspecto muy importante del desarrollo humano, y es comprensible que a lo largo de la evolución se hayan seleccionado conductas que favorezcan el contacto y la cooperación con otros seres humanos.

Harlow y Harlow (1966) han distinguido en los primates cinco sistemas afectivos distintos o que pueden estudiarse separadamente. Esos sistemas afectivos son: el maternal o materno-filial, es decir, las relaciones que se establecen entre la madre y la cría; el sistema afectivo filio-maternal, que es la relación que se establece entre la cría y la madre y que hay que considerar separadamente, porque no es una relación simétrica con la anterior, sino una relación que puede considerarse como recíproca. El sistema afectivo de los compañeros de edad o camaradas, que desempeña un importante papel en la segunda fase del desarrollo. El sistema afectivo sexual y heterosexual, que da lugar a las conductas sexuales adultas que sirven entre otras cosas para la procreación. El sistema afectivo paterno, que produce respuestas positivas de los machos adultos hacia las crías y jóvenes.

Naturalmente, las relaciones entre estos distintos sistemas son estrechas y probablemente sirven a una finalidad común. Aunque existen diferencias entre unas

especies y otras, también hay considerables similitudes que podrían llevarnos a suponer que hay componentes, determinados biológicamente, en esas conductas.

La necesidad del contacto social.

Así pues, parece claro que para sobrevivir el niño necesita a los demás, necesita adultos que se ocupen de él y satisfagan sus necesidades más elementales. Cuando tiene algún malestar, hambre, sueño, dolor, calor, frío, está en una mala postura etc., se produce una reacción refleja de llanto. No es que el niño esté llamando a nadie, pero es probable que en las proximidades del bebé haya un adulto, porque no es costumbre dejar a los bebés abandonados durante mucho tiempo. El llanto va a tener como efecto que el adulto se acerque y trate de confortar al bebé, eliminando, en 1a medida de lo posible, la fuente de malestar. A lo largo de la evolución se ha seleccionado conductas beneficiosas para la supervivencia de los individuos y de la especie; las llamadas del niño para pedir ayuda y contacto y luego para interactuar con los adultos, así como el interés de éstos y sus respuestas a las demandas del niño, forman parte de esas conductas.

Konrad Lorenz, el destacado investigador del comportamiento animal, ha señalado que existen unos rasgos infantiles en las crías que sirven para desencadenar en los adultos respuestas paternas y que los adultos tienen una predisposición innata para atender a las crías. El aspecto infantil se caracteriza por una cabeza muy grande frente a un cuerpo pequeño, con una gran frente abultada, unos ojos proporcionalmente muy grandes situados muy abajo en relación con la frente, barbilla poco abultada y, en general, rasgos suaves y redondeados. Estos rasgos están presentes en muchas especies y también se aplican al hombre.

Esa propensión favorable hacia las crías se manifiesta especialmente en los animales que están criando, y sirve para garantizar las atenciones que necesitan. En los hombres es bastante marcada, a todos nos gustan las crías, y no sólo de nuestra propia especie. La predisposición favorable es muy utilizada por los fabricantes de muñecos, que exageran los rasgos infantiles, y también en las ilustraciones de cuentos y en las películas animadas con esos simpáticos personajes que atraen a niños y adultos, como el ratón Mickey, o los pitufos.

El niño responde al cuidado que se le presta y muy pronto empieza a establecer relaciones con las personas con las que está en contacto. Eso no quiere decir que diferencie e identifique a las personas desde el principio. Posiblemente hay un interés inicial por las personas porque son fuentes privilegiadas de estimulación, mucho más versátiles que las cosas. Las personas producen estímulos de varios tipos, visuales, sonoros, táctiles, etc., y además son iniciadoras de acciones. Esto necesariamente tiene que interesar al niño que es un buscador de estimulación.

Algunos autores defienden que los bebés tienen una «disposición» social, que les hace responder y reconocer de alguna manera a las personas desde el principio. No puede afirmarse con total certidumbre que no sea así, pero las pruebas a favor no resultan muy claras. En múltiples campos del desarrollo se ha ido descubriendo que el hombre no dispone al nacer de capacidades muy especializadas, sino otras muy generales que se van especializando gracias al contacto con el medio y los intercambios con los otros.

Por ello parece que el niño no empieza identificando y diferenciando a unas personas de otras y quizá ni siquiera de los objetos. Lo que empieza reconociendo son situaciones que se han producido anteriormente en su corta vida, situaciones de las que forman parte también las personas. Reconoce la situación de la alimentación, del baño, o del cambio de pañales, y dentro de ellas reconoce también las posiciones en que se le coloca para mamar o para bañarle, lo cual le va a permitir pronto anticipar lo que va a suceder.

Hitos en el establecimiento de las primeras relaciones sociales

Hay una serie de fenómenos que ponen de manifiesto el progreso social desde momentos tempranos del desarrollo. Durante el segundo mes de vida se produce la sonrisa social, que va unida a un interés por las personas. La sonrisa aparece desde muy pronto, pero sólo es hacia las cuatro o seis semanas cuando empieza a manifestarse como una respuesta a estímulos externos (antes lo es sobre todo a estímulos internos, a la sensación de bienestar, es la denominada sonrisa fisiológica) y poco a poco va asociándose con estímulos sociales y con la cara humana.

Se produce también hacia esta época un interés por las personas como fuentes de estímulo privilegiadas, aunque probablemente todavía no exista un reconocimiento de las personas en cuanto a tales y sobre todo una diferenciación entre ellas.

Hacia los siete u ocho meses (tomando siempre estas edades como una mera referencia), se produce un conjunto de hechos que señala un paso adelante. Hacia esa edad se forman lazos más estrechos con una o varias personas específicas, en particular con la madre o la persona que cuida más permanentemente al niño. Pero además se produce lo que se llama la ansiedad por la separación, es decir, manifestaciones claras de disgusto cuando se produce una separación. Si la separación se prolonga, el niño cae en un estado de ansiedad, de disgusto, de agitación y tanto las separaciones como los reencuentros tienen un marcado carácter emocional. Se ha señalado que si los niños se separan antes de esta edad, como por ejemplo para ser adoptados en otro medio familiar, se pueden producir ciertos desajustes debidos al cambio de prácticas y de rutinas pero que no son comparables con los efectos que tienen las separaciones posteriores a partir de los siete u ocho meses. Ello sería debido a que todavía no se han formado los apegos.

Y un tercer hecho notable que se produce hacia esta edad es el miedo a los extraños, que antes no se producía. Los niños de pocos meses pueden ser cogidos y responden igualmente bien a diferentes personas pero a partir de los siete u ocho meses se empiezan a manifestar reacciones de disgusto y de rechazo hacia las personas desconocidas y tendencia a orientarse hacia las personas conocidas, con las que haya apegos, si están presentes.

Todos estos hechos anteriores constituyen una serie de mojones importantes en el establecimiento de las relaciones con otros que han sido señaladas por los psicólogos.

Hay que señalar que el niño aprende de la regularidad de los acontecimientos. Cuando las cosas se producen siempre (de una misma manera, cuando los acontecimientos se desarrollan con un cierto orden constante, el niño tiene muchas más posibilidades de

adecuar su conducta y también de realizar anticipaciones, produciendo esa adecuación incluso antes de que los acontecimientos tengan lugar. Generalmente los adultos se comportan de una manera regular en las rutinas del cuidado del niño, en darle de comer limpiarle, interactuar con él, calmarle, etc. Esa constancia resulta entonces muy importante para el desarrollo.

Las expresiones emocionales

Los seres humanos no nos encontramos siempre en la misma situación anímica, sino que vemos alterados nuestros estados de ánimo cuando suceden ciertas cosas a nuestro alrededor, es decir, experimentamos emociones, como la alegría, el miedo, la tristeza o la ira. Cuando se produce un acontecimiento que tiene una especial significación para nosotros experimentamos cambios en nuestro estado emocional, lo que facilita nuestras reacciones en esos momentos. Además sirven para comunicarlas a los demás pues se manifiestan de diferentes maneras, en la expresión del rostro, en movimientos, en vocalizaciones y también producen alteraciones fisiológicas, como modificar la atención, variar el ritmo cardíaco, segregar determinadas hormonas, etcétera.

Hacia la mitad del siglo XIX, Charles Darwin se interesó por el estudio de las emociones, pues le llamó poderosamente la atención la semejanza entre las expresiones emocionales en distintos países, entre hombres de distintas razas, e incluso entre hombres y animales, y supuso que tienen un importante valor adaptativo para la supervivencia de los individuos, pues ponen en marcha en un nivel muy básico, sin necesidad de tomar conciencia de ello, respuestas adecuadas a la situación.

Las emociones tienen también un gran valor comunicativo. La alegría nos permite alcanzar nuestro objetivo con más vigor y manifiesta a los otros el placer que la situación nos proporciona. La tristeza favorece el interés de los demás y provoca conductas de ayuda en los otros, la ira aumenta la energía en situaciones molestas. A través de las expresiones emocionales los demás saben en qué estado nos encontramos y pueden adoptar la conducta apropiada.

Aunque Darwin, autor de un famoso libro: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), realizó una valiosa contribución al estudio de las emociones y otros Psicólogos se interesaron por esos estudios, en épocas más recientes el estudio de las emociones ha permanecido estancado. Una de las razones por la que esto ha sucedido es porque las emociones son algo íntimo, interno, privado y resultan difíciles de estudiar. Sin embargo, a partir de los años setenta, se han empezado a utilizar métodos más precisos para estudiar las emociones, y entre ellos el análisis detallado de las expresiones faciales. Autores como Ekman (1972); Ekman y Friesen (1971); Ekman y Oster (1979) e Izard (1971), entre otros, han diseñado sistemas para analizar las expresiones faciales emocionales en sus componentes. La cara posee 18 músculos faciales superficiales y cinco profundos que intervienen de distinta manera para dar una determinada expresión y cada emoción tiene unos componentes específicos. El sistema de Ekman consiste en analizar el movimiento de los distintos músculos y de esa manera se puede determinar con exactitud cuál es la expresión.

Gracias a estos procedimientos se ha podido comprobar con precisión que las expresiones emocionales son comunes a todos los seres humanos y se han tratado de detectar expresiones emocionales básicas. Aunque hay ciertos desacuerdos entre distintos autores hay un gran acuerdo para considerar la alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, desagrado e interés, como emociones básicas. La tristeza dirige un estado negativo hacia el propio sujeto, mientras que la ira o rabia que se manifiesta ante una frustración, dirige los efectos hacia el exterior, tratando de eliminar los obstáculos. El miedo/terror es una anticipación de un peligro y se manifiesta en la evitación y la huida.

En el bebé, que todavía no puede hablar, las emociones tienen una enorme utilidad para establecer la comunicación con los demás, para informar a los otros de sus necesidades. Puede esperarse entonces que la aparición de las emociones dependa del momento en que pueden desempeñar una función adaptativa. Hasta hace poco se suponía que los recién nacidos tienen una única expresión emocional, un estado de excitación indiferenciado, del que se irían distinguiendo emociones específicas. Sin embargo, los recién nacidos diferencian los sabores y lo manifiestan mediante diferentes expresiones y también producen llantos diferenciados. Hoy se tiende a suponer que el interés, disgusto y malestar, así como un precursor de la sorpresa, aparecen en los neonatos, y que la rabia, la sorpresa y la alegría se manifiestan hacia los cuatro meses, mientras que el miedo y la timidez surgirían en la segunda mitad del primer año. Al mismo tiempo, las madres creen reconocer en sus hijos las expresiones emocionales desde muy temprano a través de las expresiones faciales, vocales, los gestos y movimientos de los brazos. En un estudio (Johnson et al., 1982) se encontró que las madres de niños de tan sólo un mes, creían reconocer en un 99% el interés, en el 95% la alegría, en el 84% la ira, en el 75% la sorpresa, en el 58% el miedo y en el 34% la tristeza. Quizá sólo se trate de atribuciones que hacen las madres, pero, en todo caso, sirven para que respondan de forma diferenciada y posiblemente contribuyen así a consolidar las expresiones emocionales de sus hijos y la capacidad de comunicación.

Los bebés son capaces de manifestar sus estados emocionales por medio de la expresión facial. Con el crecimiento va variando la manera de manifestar las emociones y cómo influyen en las acciones. Por ejemplo, cuando se frustra a un bebé de cuatro meses, limitando sus movimientos, dirige la ira hacia la causa inmediata, por ejemplo, hacia la mano que lo sujeta, mientras que hacia los siete meses se dirige hacia la persona que lo frustra. Ante inyecciones, los niños manifiestan primero cara de dolor, pero a partir de los siete meses expresan ira.

La sonrisa es un elemento importante de las relaciones sociales, pero inicialmente sería una expresión refleja, que pronto se produce como expresión de satisfacción y de bienestar. Ese bienestar se manifiesta con frecuencia como reconocimiento de situaciones anteriores y así el niño sonríe al patito de plástico, al sonajero, a la lámpara de la habitación. Los adultos refuerzan intensamente la aparición de la sonrisa con gestos de alegría, con mimos, con expresiones vocales o movimientos dirigidos al niño. Así, poco a poco, se va especializando como una conducta de tipo social, y ésta es la forma que va a adoptar primordialmente y eso favorece que se vuelva a producir y que se convierta en un elemento esencial de la comunicación social. De este modo los adultos sonreímos sobre todo a otros seres humanos, aunque no sólo. La risa abierta

aparece algo más tarde y es una manifestación más intensa que sirve además para descargar la tensión.

Las emociones se van socializando y las madres imitan las expresiones emocionales de sus hijos, pero se van limitando, a medida que crecen, a repetir las expresiones emocionales positivas y así se enseña a los niños a limitar y controlar las expresiones negativas. De todas formas ese control está relacionado con la capacidad cognitiva y con la previsión de las consecuencias que las emociones tienen en los otros.

Pero los bebés no se limitan a expresar sus emociones sino que muy pronto son capaces de reconocerlas en los otros y de interpretarlas adecuadamente. Parecería que esa discriminación aparece hacia los tres meses todavía de una forma incipiente, pero hacia los cuatro-cinco parece clara la distinción y si se presentan caras con distintas expresiones emocionales, las de alegría y tristeza atraen más la atención y las miran más, mientras que la ira, el miedo, el desagrado o la tristeza tienden a evitarse e incluso provocan lloros en el niño (Iglesias, 1985). Ya desde los tres meses los niños manifiestan síntomas de disgusto ante la cara inmóvil e inexpresiva de la madre, o ante su cara de tristeza. Así pues, los bebés son buenos reconocedores de las expresiones de los adultos más próximos y pronto van aprendiendo a responder a esas expresiones de forma adecuada. A partir del segundo año los niños son sensibles a las situaciones de tensión en los adultos y también son capaces de reconfortar a una persona en una situación negativa.

La primera relación social

En los contactos repetidos del niño con su entorno se van estableciendo situaciones que se repiten una y otra vez de forma muy regular. Así, de ese conjunto de relaciones ¿en personas y cosas, va emergiendo una relación especial con la persona que le cuida más directamente, con la figura materna, que puede ser su madre natural, una persona que desempeñe esas funciones, o cualquier otra persona, pues parece que esa importante relación se puede establecer con cualquier adulto (y posiblemente incluso con un niño mayor).

Si se piensa un poco sobre cómo se establece esa relación lo primero que se le puede ocurrir a uno es que la alimentación, la limpieza y la satisfacción de las primeras necesidades ligadas a la supervivencia deben ser el momento y la causa del establecimiento de los primeros vínculos. Y así lo pensaron también psicólogos, psiquiatras y otras personas relacionadas con el desarrollo del niño, que durante largo tiempo sostuvieron que esa primera relación se establecía a través de la satisfacción de las necesidades del niño. Dado que el niño necesita que le alimenten, que le limpien, que mantengan su confort y que esa tarea la realiza generalmente una misma persona el niño asocia la satisfacción de necesidades con la persona y va estableciendo una relación con ella. Con el tiempo la relación se independiza de la satisfacción y el niño encuentra un placer en la relación y el contacto con esa persona por sí mismo. Así a través de la satisfacción de una necesidad primaria se establecería una relación secundaria, que con el tiempo se haría autónoma. Hoy consideramos que esa primera relación es muy importante para el desarrollo posterior del individuo, y que puede marcarse en su vida futura, pero no siempre se ha visto así. Todavía a finales del siglo

XIX se pensaba que la etapa más importante para la formación del carácter era la adolescencia, y así lo mantenían psicólogos de prestigio. Fue el médico vienés Sigmund Freud, el fundador del psicoanálisis, el que insistió en la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo del niño, y defendió además que la relación con la madre constituye el modelo de todas las relaciones afectivas posteriores.

Una vez admitida la importancia de esa relación, que hoy casi nadie pone en duda, se trata de determinar como se produce. Psicólogos de muy distintas tendencias, incluido el propio Freud, han sostenido que la relación se establecía a través de la satisfacción de las necesidades como acabamos de señalar. Freud, en uno de sus últimos escritos el Esquema del psicoanálisis, redactado en 1938 escribe:

El primer objeto erótico de un niño es el pecho de la madre que lo alimenta; el amor tiene su origen en la dependencia de satisfacer la necesidad de alimento. No hay duda de que en principio el niño no distingue el pecho del propio cuerpo; cuando el pecho ha de ser separado del cuerpo y aislado en el «exterior», porque el niño percibe su ausencia repetidas veces, entonces, como un «objeto», lleva consigo una parte de la catexis libidinosa narcisista primitiva. Este primer objeto llega a completarse más tarde hasta formar la persona de la madre, que no sólo alimenta al niño sino que cuida de él y provoca así en el mismo cierto número de sensaciones físicas diversas, placenteras y penosas. Al cuidar del cuerpo del niño se convierte en su primera seductora. En estas dos relaciones se halla la raíz de la importancia de la madre, única, sin paralelo, establecida inalterablemente para toda la vida, como el primer y más fuerte objeto amoroso y como el prototipo de todas las relaciones amorosas posteriores —para ambos sexos. En todo esto los fundamentos filogenéticos predominan de tal modo sobre las experiencias personales accidentales que no importa si un niño ha mamado realmente o si ha sido criado con biberón y nunca gozó de las ternuras del cuidado materno. En los dos casos el desarrollo sigue el mismo camino; puede ser que en el segundo su nostalgia posterior sea mayor. Y por mucho tiempo que haya sido alimentado por el pecho materno, siempre le quedará la convicción, al ser destetado, de que su alimentación fue demasiado corta y demasiado escasa [Freud, 1938, trad. cast. p. 1047].

La explicación parecía muy razonable y fue adoptada por otros investigadores de corrientes tan alejadas aparentemente del psicoanálisis como el conductismo. En 1928, Watson sostenía en su libro *Psychological care of infant and child*. Que el amor es una respuesta condicionada igual que el miedo, y él había tratado de mostrar que el miedo se podía condicionar. Decía:

El amor se produce en casa, se construye. En otras palabras el amor está condicionado. Usted dispone de todo lo necesario durante todo el día para establecer respuestas condicionadas de amor. Tocar la piel hace el papel de la barra de hierro, la visión de la cara de la madre hace el papel del conejo en los experimentos sobre el miedo. El niño ve la cara de la madre cuando le acaricia. Pronto la simple visión de la cara de la madre produce la respuesta amorosa. El tocar la piel ya no es necesario para producirla. Se ha formado una reacción condicionada de amor [Watson, 1928].

Hay mucha similitud entre estas dos explicaciones. En ambos casos el amor, la relación, se establece sobre la satisfacción de las necesidades más importantes y

urgentes: la alimentación o el confort. El niño empieza a amar a la persona que le satisface esas necesidades. Una pléyade de investigadores siguieron estas ideas.

El descubrimiento del apego

La explicación parece muy clara, y hasta evidente, pero quizá uno de los avances más importantes de la psicología en época reciente haya sido mostrar que era falsa, y que la relación con los otros es una necesidad primaria, que se establece al margen de la alimentación y la satisfacción de otras necesidades.

El etólogo Konrad Lorenz, que mencionábamos antes, había observado que muchas aves, después de salir del cascarón, siguen al primer objeto que se mueve en sus proximidades y establecen una relación muy fuerte con ser que se mantiene hasta que el animal se convierte en un ser independiente. Lorenz consiguió que patos y ocas se vincularan a él mismo y le siguieran por doquier, emitiendo pitidos de llamada y esperando que él los contestara como si fuera su madre. Se denominó troquelado, a esa primera relación que las aves establecen con un objeto que se desplaza. En las condiciones naturales, ese objeto suele ser la madre, y Lorenz sostuvo que establecer esa relación, cuando el animal comienza a poder desplazarse por sí sólo, era muy importante para su supervivencia, ya que el adulto con el que establece el vínculo le protege de infinidad de peligros y facilita que llegue a convertirse en un adulto. Cualquier cosa que favorezca el mantenimiento de la proximidad con un adulto es algo beneficioso para la cría y Lorenz afirmaba que a lo largo de la evolución se han seleccionado esas conductas (Cf. Hess, 1970 y 1973)

A partir de estos estudios dos vías de investigación independientes contribuyeron a entender la importancia de esa relación en los mamíferos superiores los trabajos del psiquiatra inglés John Bowlby observando niños y los estudios del psicólogo norteamericano Harry Harlow que trabajaba sobre los efectos de la privación social en los monos. John Bowlby, tras estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia, partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud, y apoyándose también en el estudio de la formación de vínculos en los animales formuló a partir de 1958 la teoría del apego, según la cual la relación con los otros es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los individuos

En los mamíferos no existe un troquelado del mismo tipo que en las aves pero también se establecen fuertes vínculos con los adultos generalmente a partir del momento en que la cría comienza a poder desplazarse por sí sola, cosa que en algunos casos se produce meses después del nacimiento. Es precisamente a partir del momento en que la cría dispone de la capacidad para alejarse cuando se encuentra más expuesta a múltiples peligros y cuando un vínculo con un adulto resulta más útil para favorecer su supervivencia.

Bowlby denominó a esa primera relación apego (*attachement*) y mostró que tiene un valor esencial para la supervivencia de los individuos y sería un precipitado de la historia de la humanidad y de sus antecesores en la escala biológica. En efecto el hecho de que el niño se mantenga próximo a un adulto sirve para preservarle de múltiples asechanzas y peligros y, por tanto, contribuye a su supervivencia y a la adaptación de la especie.

Por su parte el psicólogo norteamericano Harry Harlow (1958) comenzó a interesarse por la relación entre madre y crías en monos y llevo a cabo una serie de experimentos que han tenido una gran resonancia. La doctora Van Wagenen le comunico que había observado que las crías de los monos establecen relaciones intensas con pañales que se dejan en la jaula, y esto le puso sobre la pista de la importancia que tenía el contacto corporal para el desarrollo. Harlow realizó una serie de experiencias de separación de monos de sus madres desde el nacimiento y los crió con madres sustitutas, una de las cuales consistía en un cilindro de alambre que tenía acoplado un biberón y otra un cilindro semejante, pero recubierto de felpa. Harlow observó que, aunque el biberón estaba en la «madre» sustituta de alambre, los monos pasaban la mayor parte del tiempo que no estaban mamando subidos a la de felpa e interactuando con ella. Cuando algo asustaba a los monitos, éstos corrían a refugiarse en la «madre» de felpa. Naturalmente este descubrimiento constituía un duro golpe para la hipótesis de que la relación con la madre se establece a través de la alimentación.

Distintas explicaciones de la formación del apego.

Autor Freud.

Teoría Psicoanalítica.

Explicación: El niño recibe de la madre el alimento que necesita. Poco a poco va estableciendo una asociación entre esa satisfacción y la persona que se la proporciona, de tal manera que se va formando un vínculo que se vuelve independiente de la satisfacción de las necesidades, y así se establece ese primer amor.

Autor Watson.

Teoría Conductista.

Explicación: La madre satisface las necesidades del niño y le proporciona confort. Poco a poco se va estableciendo una asociación entre esas satisfacciones y el rostro de la madre, de tal manera que se forma una respuesta condicionada de amor ante la sola presencia de la persona.

Autor Bowlby.

Teoría Etológica.

Explicación: El niño no puede valerse por sí mismo, y a partir del momento en que comienza a desplazarse, el mantenerse próximo a un adulto constituye una garantía para su supervivencia. Por ello la formación del vínculo es una necesidad primaria, que no se apoya en la satisfacción de otras necesidades.

Así pues, según la teoría de Bowlby, el individuo humano poseería entonces un sistema de conductas que tiene como resultado predecible la aproximación y el mantenimiento del contacto con el individuo adulto que se ocupa de su cuidado, que es la figura materna. El bebé dispone de diversos sistemas conductuales característicos de la especie y que contribuyen a su supervivencia. Decir que tienen como resultado predecible el mantenimiento del contacto, significa que no es inexorable que se mantenga el contacto pero sí muy probable que suceda.

Hacia el final de los años treinta y comienzo de los cuarenta se empezaron a publicar una serie de trabajos sobre la importancia de los cuidados maternos y las influencias que su privación producía ulteriormente. La segunda guerra mundial, que produjo enormes alteraciones en la vida familiar y social, contribuyó al interés por el problema al existir un gran número de niños sin familia.

John Bowlby, un psiquiatra inglés que tenía una formación psicoanalítica, realizó en 1944 un estudio sobre delincuentes juveniles y descubrió que un rasgo común en sus historias era una carencia de atención materna y de afecto. En 1950 la Organización Mundial de la Salud le encomendó que redactara un informe sobre la salud mental de los niños, que apareció en 1951 bajo el título Cuidados maternos y salud mental. En él, tras revisar los estudios existentes, llegó a la siguiente conclusión: «Consideramos esencial para la salud mental que el bebé y el niño pequeño experimenten una relación cálida, íntima y continuada con la madre (o sustituto materno permanente) en la que ambos hallen satisfacción y goce).

Pero, como él mismo reconocía más tarde, el informe tenía un defecto. Aunque ponía claramente de manifiesto los efectos de la privación materna, no explicaba a qué se debían y cómo se producían; se carecía de una teoría desde la que poder explicar lo que pasaba. Por esos años un famoso biólogo, Julián Huxley, llamó la atención de Bowlby hacia los trabajos de los etólogos y en concreto hacia los estudios de Lorenz sobre el troquelado en las aves. La Organización Mundial de la Salud organizó una serie de reuniones sobre el desarrollo del niño en las que participaron etólogos, como el propio Lorenz; antropólogos, como Margaret Mead; psicólogos, como Piaget; cibernéticos, como Grey Walter, y otros notables investigadores entre los que estaba el propio Bowlby. El contacto con Lorenz y con Hinde ejerció una profunda influencia sobre las ideas de Bowlby y en 1958 publicó su artículo «La naturaleza del vínculo del niño con su madre» en el que formulaba por primera vez una explicación en términos etológicos: el niño tiene una necesidad primaria de vincularse a un adulto y ello constituye parte de su supervivencia. Ese mismo año Harlow publicaba sus estudios sobre la privación social en los macacos y ambos autores entraron en contacto.

A partir de entonces Bowlby fue acumulando una inmensa cantidad de datos a favor de su teoría y fue elaborándola y perfeccionándola. Se preocupó por entender no sólo la formación del vínculo sino también la separación afectiva y la pérdida afectiva en la niñez y en la vida adulta. Su labor se plasmó en una trilogía que constituye un hito en la historia de la psicología: El vínculo afectivo (1969), La separación afectiva (1973) y La pérdida afectiva (1980).

Los trabajos de Bowlby han dado lugar a grandes controversias y numerosos investigadores, entre ellos Mary Ainsworth, colaboradora suya de los primeros momentos, han llevado a cabo numerosas investigaciones y han convertido el estudio de las relaciones sociales tempranas en un campo de estudio muy floreciente. Se le ha reprochado a Bowlby haber atribuido demasiada importancia al vínculo con la madre y haber descuidado la importancia de otras relaciones. La investigación permitirá aclarar las cosas, pero en todo caso la teoría de Bowlby ha abierto nuevos caminos para la comprensión del hombre.

Los componentes del sistema conductual son, por una parte, las conductas señaladoras, como llorar, llamar o sonreír, que tienen como función atraer la atención del adulto, y conductas más activas, como la locomoción o trepar que sirven para establecer y mantener el contacto.

El apego sería un lazo duradero que se establece para mantener el contacto y que se manifiesta en conductas que promueven ese contacto. Esas conductas se harían especialmente intensas en las separaciones o ante peligros. El niño mantiene el contacto visual con la madre y ante cualquier modificación del medio, busca el contacto directo.

Las etapas del apego

Aunque la relación del niño con la madre no se establezca como resultado de la alimentación o de los otros cuidados físicos que necesita, es cierto que los momentos de atención al niño son importantes para el surgimiento de la relación. En otras culturas es costumbre que el niño esté durante los primeros meses de su vida en contacto permanente con su madre o con otro humano mayor que él, que puede ser una hermana mayor, tía u otro pariente. Esos niños están recibiendo señales y contactos permanentes del adulto.

En nuestra sociedad no es así. El niño permanece muchas horas solo, en su cuna, y los adultos le atienden cuando llora, mientras se alimenta o tiene otras necesidades. En esas situaciones es donde interacciona con la madre. Pronto reconoce las situaciones y la figura de la madre empieza a emerger, a despegarse de ellas como el actor principal.

La teoría etológica sostiene que a lo largo de la vida de la especie ha resultado esencial para su supervivencia la formación de un vínculo con un adulto que permita el mantenimiento de la proximidad. Por eso ese vínculo no necesitaría depender de ninguna otra necesidad, sino que sería una necesidad primaria.

Pero el vínculo no se forma de golpe, sino que atraviesa por varias fases. Inicialmente, el niño empieza a atender a las personas, pero sin diferenciar a unas de otras, las diferencia sólo por algunos aspectos, pero que no se convierten en características propias de la persona. Pero el niño empieza a interactuar con miradas, balbuceos, sonrisas, etc., que todavía son muy indiferenciadas. Recordemos que sólo hacia los tres o cuatro meses el niño empieza a reconocer las caras.

A partir de los tres meses aproximadamente el niño empieza a producir respuestas diferenciadas hacia las personas y sobre todo hacia una o unas pocas personas. El niño reconoce ya plenamente las situaciones habituales y además en esas situaciones empieza a emerger la persona (o personas) que le cuida, con la que establece un contacto diferente. Esta fase dura hasta los seis meses aproximadamente.

En una tercera etapa, a partir de los seis-siete meses, el niño no sólo diferencia netamente a una persona, sino que trata de mantenerse en su proximidad o en contacto, ya sea directo ya visual. El niño no sólo interactúa o responde a los gestos o las señales de los otros, sino que él mismo inicia gestos y acciones. Los comienzos de la marcha, que se desarrolla durante esta fase, van a permitir que el niño trate de mantener el contacto activamente, siguiendo a su madre. El niño es mucho más activo y trepa, se mueve y protesta fuertemente cuando la madre se va. Esta fase, que es

cuando puede decirse plenamente que existe un apego, dura hasta los tres años, aproximadamente.

El que ese apego no se empiece a establecer hasta los seis-siete meses no es por azar sino que depende de todo el resto del desarrollo. Hasta ese momento, el desarrollo cognitivo del niño no le permitía discriminar claramente: unas personas de otras, reconocerlas en diferentes posturas o situaciones. Pero además los progresos de la marcha, el que el niño comience a gatear y a desplazarse, y por tanto que pueda alejarse de la persona que le cuida, hacen necesario el establecimiento de la relación.

La cuarta fase constituye un paso muy ulterior y en cierto modo de otra naturaleza. El apego ya ha sido construido, la relación entre el niño y la madre está perfectamente establecida, pero el niño concibe todavía la relación desde su propio punto de vista. Le queda por concebir a la madre como un ser independiente de él y empezar a entender sus motivaciones, sus deseos, sus sentimientos, sus estados de ánimo. Esto va unido también a que la disposición de la madre hacia el niño es menor. Ya no está siempre dispuesta a sus demandas sino que trata de disciplinarle, de «educarle». Esto va a permitir el establecimiento de una relación nueva, que no va a ser igualitaria, por que no puede serlo y nunca lo será, pero en la que la madre existe como un objeto independiente, que tiene sus propios deseos y necesidades, que pueden no coincidir con los de niño. Esta fase se inicia hacia los tres años y puede durar el resto de la vida.

La importancia del apego para la vida futura es enorme. Según Bowlby, en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes:

En el modelo de funcionamiento del mundo que cada uno construye, un rasgo fundamental es su noción de quiénes son sus figuras de apego, dónde se las puede encontrar y se puede esperar que respondan. De forma similar, en el modelo de funcionamiento del yo que cada cual construye, un rasgo fundamental es la noción de hasta qué punto es uno mismo aceptable a los ojos de sus figuras de apego. En la estructura de esos modelos complementarios se basan las predicciones de cada persona acerca de lo accesibles y disponibles que serían sus figuras de apego si se dirigiera a ellas en petición de apoyo [Bowlby, 1973, p. 203].

En el modelo del mundo, una parte importante se refiere a las relaciones con los otros. Los individuos pueden desarrollar un modelo en el que se su pone que otras personas están disponibles cuando uno las necesita o no lo están y entre esas dos posiciones extremas caben todas las intermedias que puedan imaginarse.

Desde los primeros meses en adelante y a lo largo de toda la vida la presencia real o la ausencia de una figura de apego es una variable principal que determina si una persona está o no está alarmada por una situación potencialmente alarmante; desde la misma edad, y también a lo largo de toda la vida, una segunda variable principal es la confianza de la persona, o la falta de confianza, en que una figura de apego que no está realmente presente está sin embargo disponible, en concreto accesible y dispuesta a responder, si por cualquier razón se desea eso. Cuanto más joven es el individuo más importante es la primera variable, la presencia o ausencia real; hasta el tercer año es la

variable dominante. Después del tercer cumpleaños las previsiones de disponibilidad o falta de disponibilidad adquieren una importancia creciente, y después de la pubertad es probable que se conviertan en la variable dominante [Bowlby, 1973, pp. 203-204].

La interacción entre el niño y la madre

Así pues, la teoría establece que en los primeros años de la vida se van formando vínculos con otras personas y que esos vínculos van a tener influencia en las relaciones posteriores que se establezcan con otros. Pero no todos los individuos forman el mismo tipo de vínculos. El propio Bowlby no hizo trabajo experimental, sino que realizó un enorme trabajo teórico (que se plasmó en su famosa trilogía) y analizó cuidadosamente los trabajos de otros. Una de sus seguidoras, Mary Ainsworth, sí que ha realizado un trabajo experimental para establecer las diferencias individuales en el apego, siguiendo las líneas del trabajo de Bowlby.

En el apego lo más importante es posiblemente la calidad de la relación. Por eso, Mary Ainsworth distingue diversos tipos de apego. Esas diferencias se manifiestan sobre todo en las separaciones. En efecto, el apego es un vínculo que sirve para procurar y mantener la proximidad entre la cría y el adulto. Pero sería poco eficaz y deseable para la especie un vínculo que no permitiera la separación de uno y otro. Los niños necesitan conocer el mundo, explorar el entorno, y para ello necesitan alejarse de la madre. Además los niños tienen que establecer relaciones con otros adultos y con otros niños.

Un apego puede definirse como un vínculo afectivo que una persona o animal establece entre sí mismo y otra persona o animal determinado un vínculo que los obliga a estar juntos en el espacio y que permanece con el paso del tiempo. La característica inconfundible del apego es procurar, obtener y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego, lo cual pasa de un estrecho contacto físico, en algunas circunstancias, a la interacción o comunicación a una cierta distancia, en otras [Ainsworth y Bell, 1970, trad. cast.. p. 372).

Los estudiosos del apego diferencian entonces entre apego y conductas de apego. La diferencia es simple. El apego es propiamente el vínculo, una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y que se mantiene en la separación y la distancia. En cambio las conductas de apego son las manifestaciones visibles de apego, «conductas que favorecen la proximidad y el contacto», entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento. El abrazo, la sonrisa, el llanto o las llamadas. El niño que hace gestos estirando los brazos para que su madre lo coja, el que la sigue gateando o corriendo, o el que no se despegas de ella manifiestan conductas de apego. Pero la abundancia de esas manifestaciones no es prueba de que exista un buen apego. Por el contrario, es posible que un niño, que exige la presencia continua de la madre, que no se puede separar de ella ni un momento, no tenga necesariamente una relación muy buena. Precisamente con esas conductas de apego exageradas lo que pone de manifiesto es que está inseguro en la relación, que puede tener miedo a la separación, que no tiene confianza plena en la disponibilidad de la figura de apego.

El establecimiento de esta primera relación tiene una enorme importancia para las relaciones sociales posteriores y también para el desarrollo intelectual del niño. Existe

una relación estrecha entre la exploración del mundo que el niño realiza y el apego. El niño utiliza la figura materna como una base segura desde la cual explorar y aunque el apego consiste en mantenerse en la proximidad de la figura materna, sin embargo, la existencia de ese apego es condición para que el niño se aleje de esa figura momentáneamente y explore. Frecuentemente el niño se separa, examina un objeto o una zona y vuelve a mirar hacia su madre. Si ésta continúa allí y establece el contacto visual continúa la exploración, si no trata de restablecerse contacto, vuelve hacia ella o interrumpe la actividad.

El sistema de interacciones entre el niño y la madre es muy complejo y pronto se va estableciendo una gran sintonía entre ambos, que no existía al principio. Por ejemplo en las sesiones de alimentación, ya a las dos semanas, cuando el niño inicia una pausa en la succión la madre lo mece, produciéndose una gran sincronía. Madre y niño constituyen un sistema diádico con una gran sincronía, gracias a que cada uno está preparado para establecer la interacción.

Así pues, una buena relación con una o varias figuras, permite más independencia que una mala relación. No sólo una mala relación hace al niño menos activo, sino más dependiente y menos social. Una mala relación puede suponer además malas relaciones con el entorno. Frecuentemente los niños agresivos, los niños que lo rompen todo, lo golpean todo y son insoportables para los adultos que les rodean están protestando contra su estado, están manifestando su malestar. A menudo la única manera que tiene un niño de que le atiendan es romper algo, hacer algún desastre. Eso va a permitir que se ocupen de él, aunque sea para castigarlo, para pegarle, pero al menos se ocupan de él. Podríamos considerar que es una respuesta inadecuada, indeseable, pero es la única que se le presenta al niño como posible.

Las relaciones entre el niño y la madre son de gran complejidad y están determinadas por múltiples factores, tales como el sexo del bebé, su grado de actividad, su bienestar o malestar físico, el ambiente inmediato, la clase social, etc. Igualmente influyen éstos y otros factores respecto a la figura materna (y decimos figura materna para recordar que puede ser la madre biológica, una madre adoptiva, el padre u otro adulto). Todos esos factores interaccionan de formas variadas y, por ejemplo, una mala situación física puede llevar a una mala relación, que incrementa la mala situación física.

Imaginemos que una madre tiene un embarazo no deseado, por las razones que sean. Su conducta hacia el hijo que tiene dentro no va a ser positiva. Puede que no se cuide suficientemente. Los pensamientos negativos hacia su situación pueden determinar que no mantenga una alimentación adecuada, un régimen de descanso suficiente, se encontrará en una situación de tensión. Esto puede ya afectar de manera desfavorable la salud del niño.

Cuando nace, la situación puede mantenerse. Si el parto es problemático, la actitud negativa se puede incrementar. Si la madre no tiene un apoyo de su entorno social inmediato, el nacimiento no va a ser más que una fuente de problemas y el niño/a puede ser visto como el causante de la situación.

La mala relación se puede traducir en la situación de alimentación en la lactancia. Además muchos psicólogos sostienen que el primer contacto entre el niño y la madre después del nacimiento tiene una gran importancia posterior. El malestar del niño se va

a traducir en lloros, en molestias para los padres (madre). No deja dormir por la noche, es irritable, etc. La irritación se transmite a los adultos. Así se entra en un círculo vicioso, difícil de romper, en el que todos se ven afectados y perjudicados.

Un niño no deseado tiene muchas posibilidades de ser desdichado. Por eso es mucho mejor para él no nacer, que nacer en situación deplorable. El aborto es una solución mala, pero lo que olvidan los enemigos de la legalización del aborto es lo que pasa después, el triste camino que le espera a un niño no deseado, que no nace con un entorno social adecuado.

Y ese entorno social adecuado no lo va a reemplazar nadie mediante leyes ni mediante declaraciones.

Una actitud favorable hacia el niño, por el contrario, favorece el establecimiento de buenas relaciones. Es siempre necesaria una acomodación niño- madre después del nacimiento. Pero si en la madre hay una actitud positiva, si goza del apoyo de los que están a su lado, la acomodación se va a producir sin dificultad. La influencia del entorno social es enorme, y la descomposición de las estructuras sociales más próximas al individuo que ha tenido lugar en nuestra sociedad, no favorece que la relación del niño con el medio se realice de la mejor manera posible.

De todas formas, el sistema niño-madre-entorno es algo suficientemente complejo como para que no exista una causalidad muy directa. Los estudios de hace 30 ó 40 años trataban de detectar las relaciones que una mala relación social temprana o la carencia de madre o de padre podían tener años más tarde. Pero esas influencias directas son difíciles de detectar, sobre todo porque se ha visto que una mala situación temprana se puede compensar posteriormente. La mala relación con la madre, o su ausencia, puede ser reemplazada por otros adultos o incluso por compañeros. Anna Freud, la hija del fundador del psicoanálisis, estudiando después de la segunda guerra mundial el caso de niños supervivientes de campos de concentración observó un pequeño grupo de niños que había establecido lazos muy estrechos entre ellos, mientras que no establecían lazos fuertes con los adultos. Esos niños habían sobrevivido en un medio en el que los adultos con los que estaban relacionados habían ido siendo eliminados y sólo habían podido formar lazos entre ellos, lazos que tenían semejanzas con los que habitualmente se establecen con adultos, manifestando ansiedad ante la salida de uno de los niños, con contacto físico frecuente, etcétera.

Hoy se piensa que los acontecimientos que suceden durante los primeros años son muy importantes pero no son irreversibles. La influencia de una situación puede compensarse posteriormente. Y cuanto más pronto trate de corregirse una situación desafortunada, una experiencia traumática, una mala relación, más fácil puede ser compensarla. Por ejemplo, los niños adoptados pueden formar excelentes relaciones con los padres adoptivos, pero cuanto antes se produzca la adopción más fácil será. Algunos autores señalan que es conveniente que se produzca en los cuatro primeros años, pero incluso posteriormente se pueden formar buenas relaciones. Se descubre que la plasticidad del ser humano es enorme y que puede compensar muchas experiencias desdichadas, aunque lo mejor es, sin duda, tratar de evitar que se produzcan.

Una buena relación hace también mucho más fáciles las separaciones. Por ejemplo, los niños que asisten a guarderías, y a medida que las mujeres trabajan, cada vez hay más tendencia a que vayan a ellas, pueden mantener excelentes relaciones con sus madres. No es un problema de horas de relación, sino de la calidad. El niño tiene que sentir a la madre, y a otros adultos, como personas en las que se puede confiar plenamente, que van a tener una conducta positiva en cualquier circunstancia, de tal manera que esa confianza está por encima de los límites que se imponen al niño o de las regañinas que tiene que sufrir.

El sistema afectivo maternal

Las investigaciones sobre el apego en los humanos se han visto muy enriquecidas por los estudios con animales y sobre todo con otros primates. Por ello puede resultar útil examinar la descripción que hace Harlow de los sistemas de relaciones estudiados en los macacos.

El primer sistema afectivo que analizan Harlow y Harlow (1966), centrándose principalmente en el macaco rhesus, es el sistema afectivo maternal. Sin embargo, Harlow sostiene que se pueden encontrar las mismas etapas en los simios y en los hombres. Estas etapas son las siguientes: 1. etapa de apego y protección maternal; 2. etapa de transición o ambivalencia y 3. Etapa de separación o rechazo. Esas etapas se presentarían de la misma manera, en todos los antropoides, aunque en los simios se prolongarían el doble de tiempo que en los monos, y en los hombres el doble de tiempo que en los simios. También señala Harlow que las etapas aparecen más claramente en los monos que en el hombre por la mayor simplicidad e invariabilidad con que se manifiestan y, también, en el mono pueden estudiarse más cómodamente y se pueden realizar experimentaciones como de hecho hizo Harlow en los famosos experimentos con madres sustitutas de alambre y de felpa.

1. *Etapa de protección y apego.* En esa primera etapa la madre presta una atención total a la cría y la acepta completamente. Satisface sus necesidades nutritivas, de temperatura y de eliminación, le proporciona un contacto físico íntimo que resulta muy importante y protege a la cría de amenazas externas y de los peligros a los que se expone la propia cría. La madre vigila continuamente a la cría y la mantiene siempre al alcance de su brazo. La etapa dura tres o cuatro meses en los macacos, siendo el doble en los simios y cuatro veces mayor en los seres humanos.

2. *Etapa de transición o ambivalencia.* La madre continúa atenta pero permite que la cría realice una mayor exploración, al mismo tiempo que empieza a reprimirla cuando hace cosas que considera que no deben permitirse. Empieza a manifestar respuestas negativas que tendrían como función el que la cría empiece a independizarse, y esos rechazos facilitan que la cría se relacione cada vez más con el medio físico y con el medio social. Sin embargo, la cría sigue permaneciendo en proximidad con la madre durante el anochecer, por la noche y en la primera parte de la mañana, y el resto del tiempo permanece al alcance de la vista o de la llamada de la madre, que sigue protegiéndola de peligros externos.

3. *Etapa de separación maternal*. En un cierto momento, la madre comienza a rechazar más fuertemente a la cría, llegando a hacerlo de una manera muy brusca y repentina cuando aparece un nuevo bebé.

DIMENSIÓN SOCIAL

MARTINEZ, Mut. "Dimensión social" En carretero Mario, et. Al. *Pedagogía de la escuela infantil*". Madrid, Santillana. 1989. p.p. 227-250.

La educación social, como vector educativo, está en la misma raíz de la educación. En efecto, da sentido y justificación a su existencia. La educación como fenómeno, se realiza en un marco social y básicamente puede afirmarse que es un instrumento social empleado a lo largo de la historia para incorporar a las generaciones jóvenes al patrimonio cultural de la comunidad en la que viven.

Como dimensión educativa, la dimensión social es tan central, que todas las demás se integran en ella (cognitiva, afectiva, moral...). Por eso, se ha pensado que eso -natural- que el hombre fuera social, cuando lo que es, en rigor, es sociable, es decir, capaz de llegar a la socialidad.

A la educación le cumple en base a esa sociabilidad, dotar al ser humano de recursos, de modos de hacer, de habilidades, de predisposiciones y explicaciones..., en definitiva, generar en el individuo un -desarrollo social- con sentido y dirección.

Por ello, en este capítulo se aborda no sólo la explicación y fundamento de esta dimensión, sino sobre todo los objetivos de la educación social y especialmente las bases la normativa educativa y las técnicas que permiten lograr que el hombre establezca relaciones positivas con sus semejantes, se identifique como personalidad y se vincule libre e indisolublemente con los demás en la tarea común de optimizar al hombre y a la sociedad.

La dimensión social de la educación.

No es reciente ni es novedad en el ámbito de la pedagogía la preocupación por esta dimensión de la educación. A finales del siglo XIX y comienzos de este siglo, ya los representantes de la Escuela Nueva achacaban a la institución tradicional su exclusiva preocupación por educar la dimensión individual de la persona, J. Dewey (1973) consideraba escuela como una institución social que debe ser fiel trasunto de la sociedad real para que el alumno pudiera, a partir de ella, integrarse como un ciudadano participativo y democrático. Desde otra instancia, la pedagogía socialista entiende la educación social como educación por la sociedad de lo contrario se cae en la hipocresía (Marx y Engels)

Sin entrar en mayores análisis ni críticas de riesgos reduccionistas, podemos definir la educación "como un proceso de inculcación o asimilación cultural, moral y conductual". Básicamente es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos, asegurándola no sólo la supervivencia individual, sino también la grupal o colectiva.

Caracterizamos, por tanto, la educación como una realidad histórica, sociocultural, producida por el hombre y vinculada a su contexto cultural, más en concreto, a las particulares situaciones sociales en que se realiza el proceso de intervención.

La educación tiene un origen claramente social porque siempre la generación adulta ha tratado de conseguir, bien por procesos de inmersión o impregnación, bien por intervenciones sistemáticas, que la generación joven se integre en el seno de la sociedad y asimile sus pautas de conducta, roles, normas, valores y demás rasgo que la configuran.

El hombre que la educación debe construir lo define el modelo o marco de referencia de la sociedad a través de su jerarquía implícita de valores (Castillejo. 1981). Tanto es así, que no es exagerado afirmar que ninguna sociedad humana ha dejado de tener su sistema educativo (formalizado o no) y que sin el papel de la sociedad concrete en que el niño desenvuelve su vida es imposible la educación.

El niño se educa en la familia, en la escuelas, en los grupos de amigos, en los clubs de tiempo libre, etc., todos ellos ejemplos manifiestos de medios o ambientes sociales fuera de los cuales este proceso de asimilación sociocultural sería imposible. Precisamente todos los estudios y programas de educación compensatoria tratan de corregir las insuficiencias estimulativas de los distintos ambientes en que el niño se desenvuelve, y estas carencias son prioritariamente socioculturales.

La adaptación del individuo a los requisitos y exigencias de los distintos ámbitos de la sociedad en los que progresivamente se va integrando es una función de la educativa. La familia, la escuela, el grupo de amigos, etc., son agencias de socialización que rigen su vida por unas pautas, normas y valores a los cuales el sujeto debe irse adaptando.

La educación, en consecuencia, asegura la supervivencia de la sociedad través de procesos de renovación y autorrenovación, transmitiendo constantemente el patrimonio cultural acumulado por la humanidad a través de la herencia cultural y por medio de procesos de comunicación (Sarramona, 1983), los cuales son imposibles sin trascender la perspectiva individual. Mientras el sujeto no sea capaz de «colocarse en la perspectiva del otro», no puede empezar, en sentido estricto, la educación social.

Tanto si nos referimos a la familia como a la escuela, la acción educativa es de carácter social (Martínez Mut, 1985), aunque solamente sean dos sus integrantes madre e hijo, profesor y alumno, compañero de juego., etc. La educación sistemática, aplicada por la escuela como agencia formal específica (Castillejo, 1981), se realiza en un ámbito donde estos procesos de interacción -de uno o varios, entre varios y de uno a uno— están tecnificados y sometidos a legalidades con pretensiones de validez, general.

Estas interacciones se realizan a través de acciones educativas de carácter social utilizando procedimientos concretos cuya finalidad es claramente socializadora e integradora. Pensemos, por ejemplo, en el aprendizaje vicario (Bandura. 1982) o aprendizaje por imitación, por medio del cual se pretende inculcar en los alumnos conductas y procesos de identificación con modelos en función de los valores y rasgos definidos por esos modelos.

Por sus condicionantes socioculturales, el proceso educativo se ejecuta en un medio social independientemente de la amplitud que queramos darle al término. La educación

se concreta en una situación social, aquí y ahora, y no es pensable que pueda efectuarse en un medio puramente individual. “Contextos”, “climas”, “nichos” y “ambientes” serían distintos tipos de medio educativo, según criterios de proximidad al proceso concreto, pero todos ellos con la característica social inherente.

Para la educación no sólo es un hecho que se realiza en un medio social más o menos concreto, sino que también produce unos efectos (Castillejo, 1983), obtiene unos productos que no tienen un carácter meramente individual. La dimensión social del producto educativo (De la orden, 1984) hay que constatarla en la propia sociedad, bien sea con carácter inmediato, bien con carácter mediato o diferido. Aspectos tales como la movilidad social), el nivel ocupacional, la formación del capital humano (Schultz), de otros, son manifestaciones de los efectos social de la educación como resultado de su acción sobre los individuos y los grupos.

En resumen, podemos definir la educación en su dimensión social como educación para la vida social, no como educación promovida por la sociedad de manera exclusiva ni simplemente un proceso que ocurre en la sociedad.

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

De la sociabilidad a la socialidad

La educabilidad obtiene su exigencia del carácter indeterminado de la naturaleza humana y se basa en la posibilidad de “hacerse”, de llegar a estadios educativos que antes no se poseían.

Si consideramos la dimensión social del educando nos introducimos de lleno en el estudio de la sociabilidad, como categoría básica, y de la posibilidad de adquirir niveles óptimos de de socialidad.

Si entendemos por sociabilidad la posibilidad que tiene el sujeto de llegar a ser social, y la socialidad como el grado de madurez en las relaciones con los otros y la aptitud para realizar actos positivos de vida social (García Garrido, 1971), cabe definir la educación social como el proceso por el cual el educando es promocionado de la sociabilidad a la socialidad.

La preocupación de la escuela y de la pedagogía por la educación social surge de la necesidad de reducir dos planteamientos erróneos anteriores: la educación negativa, propugnada por Rousseau, y la educación intelectualista, propia de la escuela tradicional. En ambos casos educación social no se consideraba como una dimensión importante.

La expresión -desarrollo social- se ha utilizado sobre todo por las teorías del desarrollo cognitivo basadas en la obra de J. Piaget para referirse al proceso por el que el niño va formando las capacidades, y especialmente los conocimientos, que le convierten en miembro adulto de la sociedad (Diccionario de las Ciencias de la Educación. Diagonal/Santillana, 1988). En esta definición vemos claramente identificados los tres grandes ámbitos en los que este desarrollo va a ir concretándose:

1. El conocimiento de sí mismo.
2. El conocimiento de los otros.
3. La interrelación con los demás.

EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

Es un elemento decisivo dentro del desarrollo social. Sin una adquisición plena y progresiva del autoconcepto, el niño no puede diferenciarse de los otros ni situarle en su perspectiva, ni avanzar hacia estadios más maduros de socialización.

W. Damon y D. Hart (1982) señalan dos características distintivas del conocimiento de sí mismo:

- La distinta orientación en la percepción. Mientras que en la percepción de los otros y de sus conductas se da mayor importancia a su explicación por factores de consistencia interna, cometiendo fácilmente el error de atribución, en la percepción de uno mismo se pone el énfasis explicativo en los factores situacionales.
- La información que se recibe es asimilada e integrada cognitivamente y afectivamente de manera distinta según sea sobre uno mismo o sobre los otros.

Respecto al cambio de propiedades de este conocimiento en función de la edad, se establecen tres momentos:

- Autorreconocimiento (18 a 24 meses), que provoca reacciones difusas no discriminativas ante el espejo. Kagan (1981) estudia la adquisición por parte del niño de la conciencia de su propia capacidad de autorreconocimiento.
- A partir de los 2 años (Selman, 1980) se recogen mayor número de aspectos constitutivos del concepto de sí mismo: físico, activo, social y psicológico.
- A partir de la adolescencia aumentan los aspectos sociales y psíquicos y se integran todos en una unidad estable, tomando más tarde conciencia de lo inconsciente y de la importancia de los sistemas de valores y creencias.

EL CONOCIMIENTO DE LOS OTROS

La comprensión por parte de los niños del mundo social que les rodea es objeto de recientes estudios. W. Damon (1977) expone la tesis de que el niño conoce el mundo social a través de las interacciones y relaciones que establece con los otros. J. A. Flavell (1981) incluye en este conocimiento social toda actividad intelectual cuyo propósito sea pensar y aprender sobre los procesos sociales del yo y de los otros, así como las relaciones e interacciones entre individuos y grupos. C. U. Shantz (1982), por su parte, diferencia cuatro componentes de la experiencia social de los niños:

- el yo y los otros;
- relaciones sociales diádicas;
- relaciones sociales de grupo, y

- sistemas sociales más amplios; y afirma que el niño construye su experiencia social o conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad en esos niveles: observando, imitando, participando, percibiendo y asimilando. Por tanto, podemos decir que este conocimiento se adquiere a través de procesos de interacción, participación, de empatía y de influencia recíproca.

Dentro de este apartado relativo al conocimiento de los otros, parece pertinente analizar estos enfoques básicos.

- La teoría de la atribución. Trata de explicar la comprensión de las razones de la conducta de los otros y de uno mismo, la atribución de emociones, intenciones y actitudes a otros y la intuición de que esas causas que se atribuyen tienen consecuencias importantes para las conductas realizadas (Kelly, 1955; Heider, 1958 y Ross, 1981).

Los estudios más recientes sobre la teoría de la atribución se centran en torno a tres tareas:

- el juicio causal (disposiciones internas del sujeto);
- la inferencia social (personalidad, intenciones el ambiente y su influencia), y
- la predicción de las conductas y sus resultados.

En relación a las modificaciones en la atribución como consecuencia de la edad, se manifiestan en el cambio de la atribución a causas de tipo interno, a otras de carácter social o situacional, considerándose los errores o distorsiones propias de períodos evolutivos más tempranos y que desaparecen con el desarrollo.

El role taking. La habilidad de situarse en la perspectiva del otro como medio e instrumento de desarrollo social ha sido estudiada a partir de las tesis piagetianas sobre egocentrismo-altruismo y centración-descentración. Podemos señalar con E. T. Higgins (1981) tres perspectivas en su análisis:

- Comprender que los demás también tienen puntos de vista.
- Relacionar dos o más elementos descentración (reacción ante la conducta de uno que ha reaccionado ante la respuesta de un tercero)
- Relativizar y controlar el propio punto de vista al juzgar a los demás.

Kohlberg (1977), por su parte, caracteriza al role taking de la siguiente forma:

- implica aspectos cognitivos y efectivos;
- implica relaciones estructuradas entre el sí mismo y los otros;
- implica que el proceso de desarrollo supone comprensión y relaciones con todos los roles de la sociedad, y
- se produce esta habilidad en todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación.

R. L. Selman (1975) establece cinco niveles evolutivos a esta habilidad:

- Nivel O: de 3 a 6 años. Se caracteriza por el egocentrismo en lo social. No se sitúa en la perspectiva de los otros.

- Nivel 1: de 6 a 8 años. Se manifiesta la perspectiva social de carácter subjetivo, pero es difícil que integre los distintos puntos de vista de los otros.
- Nivel 2: de 8 a 10 años. Se caracteriza por la autorreflexión. Se anticipa y comprende ya el pensamiento y el juicio de los otros.
- Nivel 3: 10 a 12 años. Aparece ya la perspectiva mutua y puede asumir la perspectiva de una tercera persona
- Nivel 4: de 12 a 15 años. Se sitúa la perspectiva dentro del sistema social convencional.
- Nivel 5: a partir de los 15 años. Asume ya la perspectiva de la interacción simbólica.

- La teoría de los esquemas (*Enfoque teórico que trata de explicar los mecanismos por los cuales el niño adquiere el conocimiento social. Schank y Abelson (1977) han elaborado el concepto de script o esquema particular que especifica una secuencia de acciones que se producen en un contexto social. Es un conocimiento que surge a partir de experiencias sociales y se aplica en situaciones sociales. Si las actividades de aprendizaje social (p. ej., el diálogo) se organizan alrededor de scripts significativos para el sujeto, los resultados estarán más llenos de sentido para él.*)

Se entiende aquí por esquemas los bloques constructivos del conocimiento (Rumelhart, 1980) que contienen información sobre distintos aspectos de la realidad, a diferentes niveles de abstracción, y hacen posible la comprensión de los datos que se perciben. Se han diferenciado tres tipos de esquemas sociales sobre: la persona; los roles sociales, y los sucesos y acontecimientos en los que hay secuencia de acciones.

Si las actividades de aprendizaje social se organizan alrededor de “scripts”, o esquemas secuenciales de acciones significativas para el sujeto, los resultados serán más positivos.

- El estudio de las inferencias que los individuos poseen sobre las percepciones, pensamientos, sentimientos, etc., de los otros se ha centrado fundamentalmente en ver cómo evolucionan con la edad y abarcan los cinco ámbitos siguientes:

- Comprensión de lo que los otros perciben (Piaget e Inhelder).

A los 3 y 4 años esto es posible si el dispositivo visual y las instrucciones, son sencillas

- Percepción de los sentimientos de los otros o dimensión cognitiva de la empatía. A los 3 años identifican situaciones felices, y entre 4 y 7 años identifican el miedo, el enfado y la tristeza.
- Inferir lo que los otros piensan (DeVries, 1970). A partir de los 6 años se tiene ya maduro este ámbito concreto.
- Inferir las intenciones de los otros (Piaget, 1932). A este respecto conviene que se diferencie claramente entre motivo e intencionalidad.
- La comprensión de la personalidad de los otros. Para W. J. Livesley y D. B. Bromley (1973) se desarrolla entre los 7 y 15 años, siendo significativo al respecto la edad entre los siete y medio y los ocho y medio. Con la edad cambia desde descripciones de personas basadas en apariencias externas a descripciones según rasgos psicológicos (motivos y actitudes, etc.).

- El conocimiento de la sociedad se refiere a la comprensión del conjunto de instituciones y relaciones que constituyen el mundo social. En este ámbito habrá que diferenciar las instituciones y sistemas sociales, cuyo conocimiento sería más parecido al del mundo físico (Furth 1976 y Jahoda 1979) de las relaciones sociales, cuyo conocimiento sería más afectivo, arbitrario y extralógico. Furth (1981) establece cuatro estadios en la evolución de la comprensión de la sociedad, que van desde los 5 hasta 11 años:

- Elaboraciones personales y ausencia de un sistema interpretativo.
- Comprensión de las funciones sociales de primer orden (los intercambios de todo tipo).
- Conflictos entre sistemas parciales que son incompletos.
- Un marco sistemático concreto, de este nivel ya entra en la comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno en una comunidad.

LAS INTERRELACIONES CON LOS DEMÁS:

LOS HÁBITOS SOCIALES

La adquisición de comportamientos sociales, en los que acabará concretándose el grado de desarrollo alcanzado por el sujeto, nos pone en contacto con el problema de los hábitos sociales.

El hábito se conceptualiza como modos de comprometerse que el hombre se va apropiando por racionalidad y que están orientados natural y necesariamente hacia la acción (Escámez, 1981, y Castillejo, 1981).

Este carácter referencial incluye términos tales como uno mismo, cosas, los demás, con lo cual el tema de los hábitos sociales –como disposiciones operativas hacia la relación con los otros- se nos revela como contenido propio del desarrollo social.

El proceso de adquisición de hábitos pasa por tres etapas: elicitación de la conducta; fijación de la misma, e integración en estructuras comportamentales más amplias (Martínez Mut, 1985). Desde una perspectiva evolutiva este tema se resolvería a través de una doble vía:

- Pasando, para un mismo hábito, de la primera a la tercera fase del proceso antes reseñado.
- Pasando de hábitos más sencillos a otros más complejos, contemplado para cada uno de ellos las tres fases antes citadas

Conviene precisar que sería un error entender el hábito como un conjunto de actos aislados, respuestas concretas a situaciones muy específicas. Los hábitos son disposiciones para la acción; por tanto, se sitúan por encima de la simple conexión situación-respuesta. Por ello se ha subrayado la fase de la integración y organización de las conductas en estructuras comportamentales más complejas que permitirán su generalización y transferencia; en eso consiste la esencia de los modos de proceder en que se constituyen, en ese caso, los hábitos sociales.

El proceso de desarrollo social.

Los momentos comunes a todo tipo de proceso de desarrollo social podemos concretarlos en los siguientes:

a) La adquisición del comportamiento concreto o del hábito más general, para lo cual se debe:

- conocer en qué consiste el comportamiento y cómo se realiza, y
- practicarlo en las situaciones adecuadas.

b) La interiorización de los comportamientos pasa por tres periodos:

- hacer suyo el comportamiento;
- identificarse con él, y
- generalizarlo a situaciones diferentes de las de la fase primera.

c) El autocontrol o autonomía social en la aplicación de dicho comportamiento sería el grado máximo de desarrollo social.

Evidentemente este desarrollo es solamente una dimensión del desarrollo humano. En una concepción integrada de este desarrollo surge como consecuencia necesaria la interrelación de todas sus dimensiones.

Dos aportaciones concretas clarifican la relación entre desarrollo moral y social: la teoría del aprendizaje social y la adquisición de la conducta prosocial o altruista.

Para la teoría del aprendizaje social (Bandura, Walter, Aronfreed y Mischel) el desarrollo moral es un aprendizaje de la conducta social mente aceptable y la internalización de las normas y valores de los adultos. No hay en este desarrollo una progresión evolutiva regular y homogénea, pero sí efectos estables y acumulativos. Se aprende la conducta socialmente aceptable a través de experiencias y observación, y en este proceso influyen factores cognitivos tales como: interpretar información, representar simbólicamente la experiencia y anticipación de consecuencias y expectativas. No es necesario insistir demasiado en la importancia del modelado (aprendizaje por imitación de modelos) como factor de adquisición de la conducta social

Por lo que respecta a la conducta prosocial, definida como “actos voluntarios realizados para producir un resultado positivo para otros sin que exista beneficio inmediato para su autor” (Marchesi, 1984), hay que referirse a la empatía y a la imitación como sus mecanismos de adquisición.

M. L. Hoffman (1978) señala dos vertientes en 1a empatía o habilidad cognitiva y afectiva de ponerse en la perspectiva del otro: la cognición social y la respuesta afectiva vicaria hacia los otros. De la relación entre ambos dependen tres grados en esta situación: sentido del otro como objeto; sentido del otro como poseedor de estados internos independientes del observador, y sentido del otro que tiene su propia identidad.

D. Rosenham (1969) ha estudiado la imitación de modelos altruistas, concluyendo que si se utiliza el razonamiento más que el castigo, aumenta la empatía y la habilidad para percibir a los otros.

Por lo que respecta a la dimensión evolutiva de la conducta prosocial, J. H. Bryan (1975) ha encontrado que correlaciona positivamente con la edad, aunque es una dimensión no suficientemente aclarada todavía.

La educación como proceso de socialización

Hemos considerado a la educación social como el proceso que conduce al educando desde la sociabilidad a la socialidad, con lo cual caracterizamos la educación como un proceso sistemático y formal de socialización, a diferencia del proceso difuso, ambiental, del cual se encarga la sociedad en su conjunto.

Se puede definir, pues, la educación social como el proceso que transforma al individuo biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad. (Diccionario de las Ciencias de la Educación. Diagonal/Santillana, 1988). Es de tal importancia para la supervivencia y progreso social que nos une (Marín, 1972) lo definen como un principio de la educación contemporánea y otros como el ámbito dentro del cual la educación sería solamente uno de sus medios. Tanto en un caso como en otro podemos contemplar dos vertientes del mismo proceso: el aprendizaje de pautas sociales, por un lado, y la inserción o participación activa del sujeto en los diferentes niveles de socialización, por otro.

El proceso de socialización puede ser descompuesto en etapas o grados que, sin perder de vista su carácter unitario, van concretándose en los niveles de socialización alcanzados por el alumno. Podemos diferenciar tres direcciones o dimensiones complementarias de este proceso:

- *La socialización*, en sentido amplio o proceso de desarrollo social de las estructuras y funciones personales y de las capacidades de intercambios con los demás y la comprensión necesaria para situarse en la perspectiva de los otros y poder establecer relaciones de comunicación.
- *La culturización o aculturación*, como proceso de asimilación de las formas culturales, de los modelos cognitivos y de las actitudes propias del entorno sociocultural.
- *La educación social* propiamente dicha, en la cual los anteriores procesos de socialización y culturización se organizarán para alcanzar modelos personales y sociales que se consideran valiosos. En esta dirección entrarían como contenidos las normas, valores, pautas de conducta, etc., con la finalidad no sólo de propiciar interacciones y asimilar formas culturales, sino sobre todo de integrar al sujeto en ámbitos interactivos cada vez más amplios.

Estas tres direcciones, que pueden utilizarse como fuentes para la formulación de objetivos, si las consideramos en una secuencia ordenada, nos indican las etapas o fases en que podemos descomponer la educación como proceso de socialización. Así, contemplaremos claramente diferenciadas cuatro fases:

- a) Percepción por parte del sujeto de su pertenencia a los grupos estructurados ya existentes. Para ello, es preciso que se le hagan patentes, por un lado, la realidad de determinados hechos sociales: coexistimos y convivimos con otras personas, nos diferenciamos de ellas, pero tenemos características semejantes, mantenemos

relaciones de interacción necesarias, etc., y, por otra, la existencia de diferentes grupos sociales, dentro de los cuales tiene que ir paulatinamente integrándose: la familia, la escuela, los compañeros de juego, etc.

Es decir, hay que lograr que el sujeto tome conciencia de que puede ser un miembro de esos grupos y que, para ello, debe interiorizar sus valores e identificación con lo que ellos supongan y exijan.

b) Asimilación de la cultura de esos grupos de pertenencia. Es decir, conseguir, mediante procesos de carácter cognitivo, la comprensión de que la cultura consiste en un conjunto de valores, normas y actitudes que conforman la personalidad de esos grupos.

c) Aplicación de las normas sociales a su conducta, tanto en una perspectiva puramente individual como en la de los grupos en los que se desenvuelve de manera habitual. En esta fase serían contenidos importantes el reconocimiento de los demás como personas y las relaciones de interacción basadas en la solidaridad y el altruismo. La adquisición y práctica de los comportamientos y hábitos sociales tienen en esta fase su lugar central.

d) Construcción de la personalidad social, que no se contradice con la autonomía personal, antes al contrario, son perspectivas que se refuerzan y complementan. Si consideramos la personalidad como una construcción individual-social a través de la adquisición de consistencias, disposiciones y predisposiciones que conformarían al hombre como realidad personal (Zubiri, 1983), estamos poniendo el énfasis en la vertiente social.

Los elementos de este entramado que denominamos personalidad social serían los comportamientos, hábitos, normas y valores sociales que, una vez asimilados, se integrarían en estructuras capaces de crear estilos y formas personales de participar, integrarse e incluso mejorar el patrimonio sociocultural, que es el mensaje de los procesos de comunicación en que funcionalmente se resuelve el proceso de educación social.

Con respecto a los recursos de la educación social, a efectos metodológicos, identificamos, por un lado, los factores de socialización propiamente dichos (imitación, empatía, variedad de situaciones, etc.) y, por otro, las agencias educativas (familia, escuela, grupos de compañeros, etc.) como estructura que promueven educación social y en cuyo seno los factores de socialización se manifestarán totalmente operativos.

Alrededor de cuatro ejes podemos clasificar los factores de educación social:

- La conducta de los demás. Dentro de este ámbito el sujeto puede ser puesto en contacto con las conductas concretas de los significativos para él, con lo cual puede aprender, es decir de manera coherente la conducta de los mayores a través de sus gestos, actitudes, ausencias y presencias significativas, su participación en fiestas y ritos, etc.; por otro, aprende definiciones de estatus y situaciones sociales por medio de conductas de los otros, como pueden ser procesos de críticas, identificación e incluso regalos, felicitaciones, visitas señaladas, etc.

También los otros aparecen como modelos a imitar, sobre todo si se utilizan instrucciones claras para la observación, se refuerza de manera vicaria (a través del modelo) y se utiliza la mediación verbal como refuerzo y facilitación del aprendizaje.

- Comprensión de que los otros también tienen expectativas, sobre todo respecto de nuestras conductas si entramos en el mismo ámbito de interacción. Conforme a este criterio, conviene destacar que podemos conseguir que sea eficaz a través de dos factores: la limitación de conductas específicas en las que se manifiesten respuestas a expectativas ajenas, y los juegos de roles específicos, en donde se practiquen las pautas formales de ese rol específico y se adquiera la habilidad de percibir las reacciones de los otros ante el propio juego. Piaget nos dice que una de las funciones principales del juego es la estimulación de lo real al yo, y en él se manifiesta la capacidad de evocar objetos o fenómenos ausentes y con ello las circunstancias propicias para que aparezcan los conflictos latentes. Es este factor -de 2 a 6 años, juego simbólico - el medio clave de los aprendizajes más significativos. A partir de los 6 años ya puede el niño practicar los juegos reglados, en los que combina perfectamente la espontaneidad y la aplicación de su normativa, y tiene ya una clara función socializadora, porque, al practicarse en equipos, no en paralelo, como el juego simbólico, y con cierto grado de competitividad, hay que tener conciencia y tomar en consideración, de manera inherente al juego, las expectativas de los otros.
- La propia historia personal es un factor de educación social al actuar como requisito para iniciar el proceso de socialización. Si no actuamos, de alguna manera, de acuerdo con las etapas de disponibilidad psicológica de los niños o éstos están incapacitados, por carencias o privaciones, para establecer relaciones afectivas con los otros, el proceso del que nos ocupamos resultaría improductivo y no sería, de ningún modo, optimizante. Piénsese en la imposibilidad de socializar a los niños autistas o en el énfasis que se pone hoy en los programas de educación compensatoria como medio para corregir déficits, tanto de aprendizajes individuales como de niveles de maduración sociocultural.
- Cuando se trata de interiorizar los efectos de los otros factores y de integrarlos en estructuras comportamentales más amplias los vectores de actuación educativa que debemos considerar son los siguientes:
 - Promover experiencias funcionales y significativas para los sujetos, en las cuales el motivo para participar y sean dignas de un auténtico progreso en la socialización. La fuente de la mejor motivación intrínseca para los sujetos son las experiencias ricas en estímulos y situaciones sociales.
 - La variación y la repetición de las situaciones en las que deba responder a diferentes expectativas de los otros y comprenderlas (Hilgard-Bower, 1973, y Escámez, 1982) asegura la fijación de esos comportamientos adquiridos, así como su generalización a expectativas de otras personas o a expectativas diferentes de los mismos “otros significativos”.
 - El refuerzo de esos logros en la socialización, tanto de modo directo como de modo vicario, facilitarán que la conducta socialmente sancionada aumente su grado de contingencia respecto de las situaciones sociales en que fue adquirida y reforzada.

- Si las puestas en acción, facilitador por antonomasia (Castillejo, 1985), se preparan en diferentes climas y por medio de distintas agencias de socialización, su coherencia garantizará una multiplicación de sus afectos.

Las agencias de socialización

Son las “estructuras dinámicas que actúan como mecanismos de intervención educativa” (Castillejo, 1981), con las siguientes funciones: generar estímulos educativos; posibilitar puestas en acción; ofrecer normas para regular la conducta social según el modelo defendido; ofrecer modelos para que sean imitados; seleccionar conocimientos como relevantes culturales, y ofrecer jerarquizaciones de valores y de realidad para suscitar actitudes positivas hacia ellos. Agencias de socialización básicas son la familia, la escuela y otras agencias informales.

LA FAMILIA

Es la agencia de socialización primaria y la agencia educativa por antonomasia, aunque no sea exclusivamente educativa, pero la simultaneidad de funciones que realiza es precisamente lo que convierte en un agencia insustituible (Castillejo, 1981).

Desde nuestra perspectiva, la familia constituye el primer transmisor de pautas culturales y el principal agente de socialización: la escuela, en este sentido, aparece como una prolongación y complemento de la labor familiar. Desde luego que podemos considerarla insustituible en aquellas funciones formativas de carácter primario: la educación de los sentimientos, de las actitudes y de los valores. Es ella la ofrece y trata de que sus hijos adquieran una cosmovisión fundamental dentro de la cual vayan integrando el resto de los logros que conformaran paulatinamente su personalidad.

La función que cumple la familia, desde el punto de vista del proceso de socialización, pueden clasificarse (Castillejo, 1981) en:

- para la sociedad entre otras, educación radical, ubicación en el sistema social y agente socializador básico, y

-para el individuo: entre otras, seguridad psíquica, primeras fases de la socialización e introducción de una cosmovisión.

Podemos decir que las interacciones entre sus miembros ofrecen la guía para las primeras experiencias sociales y proporcionan, además, el esquema de las principales relaciones con los “otros significativos”; dependencia de la autoridad respecto de los padres y en ocasiones de los hermanos mayores y de otros familiares: encuentro entre sexos; relaciones de dominancia y de igualdad; conductas de solidaridad; sentimientos de seguridad y afecto; identificación con las pautas y valores del grupo y, entre otras, desempeño de funciones complementarias.

Aunque su acción educativa no es sistemática ni tecnificada, tiene dos características capitales: propositividad o referencia a un modelo y el deseo de perfección para sus miembros.

LA ESCUELA

J. Dewey (1972) definía la escuela como una institución social cuya vida debería ser un fiel trasunto de las características y expresión positiva de la vida real. Es la agencia educativa de carácter formal dedicada exclusivamente a la educación, y sus objetivos son los fines de la educación, y sus objetivos son los fines de la educación formalizados legalmente (Marín, 1976).

Representa, en cierta medida y de algún modo, la interpretación del sistema educativo informal; de ahí que pueda haber tantos tipos de escuela como interpretaciones posibles de este sistema.

Proporciona a sus alumnos la experiencia socializadora de una comunidad educativa que debe introducir a sus alumnos en la sociedad en nombre de la cual funciona y trata de lograr sus objetivos.

En la escuela tradicional el principal agente de socialización era el profesor, que constituía la única vía por donde llegaban al discípulo los estímulos educativos propios de la institución escolar. La escuela contemporánea ha perdido ese cariz específico, pero obviamente ofrece a sus alumnos experiencias de socialización más ricas y, por supuesto, acordes con las exigencias y necesidades de la sociedad actual.

Además, hoy se concibe la escuela como una institución social que se constituye en una comunidad educativa dentro de la cual se integran tanto los alumnos y profesores como la familia y las propias entidades del entorno. Si la escuela integra grupos y personas diferentes, las experiencias sociales que ofrece a sus alumnos son más ricas y variadas que las de la escuela encerrada en sí misma. Si los intercambios con el entorno son habituales y forman parte del currículum organizado, las perspectivas y posibilidades de socialización que ofrece la escuela se amplían y su papel como agencia de educación social se ve facilitado y potenciado (Katz, 1977, y Ouchi, 1984).

Como resumen podemos, considerar en la escuela a tres ejes de socialización que cumplen unas funciones específicas:

- *La escuela como institución* proporciona, a través de las funciones de socialización, oportunidades de adquirir y consolidar el “sentido del yo”, o la autoestima, de integrarse como miembro activo de la comunidad escolar y de mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.

— *El profesor*, según su personalidad, sexo y el talante de las relaciones con sus alumnos, actúa como modelo y reforzador de las conductas sociales.

- *El grupo de clase*, dentro del cual se establecen las relaciones más estrechas y permanentes, facilita a sus miembros la ruptura del egocentrismo familiar y proporciona un cambio del medio y del clima de relaciones; les inicia en la heteronomía social y moral y les exige adaptarse a la presencia del profesor, de los otros alumnos y del grupo como entorno que propicia la creación de roles, estatua y normas convencionales que escapan a las imposiciones de los adultos. Dentro de este grupo (Hartup, 1978), que no siempre está constituido por miembros de la misma edad, se tienen oportunidades de aprender e interiorizar relaciones de dependencia (respecto de alumnos mayores), de dominancia (en relación con alumnos más pequeños) y de igualdad y competitividad (con los compañeros iguales en edad). Como puede ocurrir

que la pertenencia al mismo grupo de compañeros se mantenga a lo largo de bastantes años de escolaridad, las ocasiones de adquirir hábitos y actitudes sociales son insustituibles dentro del grupo de clase. Por eso la integración con los compañeros es uno de los factores más importantes para explicar el rendimiento escolar de los alumnos y su adaptación a la vida de la institución educativa (Gimeno, 1976).

Sus consecuencias para la socialización infantil podemos concretarlas en las siguientes:

- se da la aceptación de los otros como diferentes, pero como miembros del grupo y elementos de interacción;
- se domina el impulso agresivo;
- se facilita la socialización sexual, y
- contribuye a que aparezca la inteligencia social que posibilita la empatía y el razonamiento moral.

LAS AGENCIAS INFORMALES DE SOCIALIZACIÓN

La educación no es el único factor de socialización ni las agencias educativas formalizadas las únicas que promueven este proceso. Anteriormente hemos visto como la sociedad en su conjunto y a través de los medios difusos y no sistematizados promovía la socialización de sus miembros como una inmersión en el conjunto de situaciones que los sistemas configurativos: cósmico, ecológico y social, proporcionaban a sus miembros. Aquí tenemos que referirnos exclusivamente a las agencias que constituyen el sistema social y que se denominan (Castillejo, 1981 y 1984) agencias informales porque se caracterizan por no ser directamente educativas, aunque pueden ser en ocasiones utilizadas educativamente para reforzar los logros de las agencias formales y, en realidad, condicionan, limitando o posibilitando sus efectos.

Desde la perspectiva de la educación social, es oportuno enfatizar las siguientes: los medios de comunicación social (radio, prensa, TV.); las instituciones y servicios de tiempo libre (clubs juveniles, albergues, campamentos), y los ambientes laborales, donde tanto el tipo de trabajo como las relaciones interpersonales (clima) son importantes agentes de socialización.

Muchas veces es difícil clasificar una agencia como formal o informal, sobre todo porque no siempre se conocen los propósitos reales. Los educadores deben conseguir que los estímulos de las agencias informales y formales no interfieran en el proceso de socialización; antes al contrario, actúen congruentemente como facilitadores de las conductas, hábitos y actitudes que a través de la educación formal se trata de conseguir.

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

El objetivo de esta dimensión de la educación es que el hombre sociable se convierta en social, es decir, sea un miembro activo y participativo de la sociedad en que vive. La socialidad no tiene una versión unitaria y, sobre todo desde el punto de vista educativo, ofrece posibilidades de distintos enfoques. Sin embargo, se pueden diseñar grandes

áreas de confluencia que vendrán a constituir los grandes objetivos de la educación social.

a) *Educación para la convivencia.*

En este ámbito, la educación social debe facilitar al ser humano el desarrollo equilibrado de su dimensión social, convivencial, en orden a adquirir los conocimientos, las destrezas, los hábitos y las actitudes precisas para convivir dignamente en un contexto social que le sea gratificante y evitar los conflictos dentro de su grupo de convivencia y con otras personas ajenas al grupo con las que tenga relación.

Sintéticamente podemos concretar el objetivo de la educación para la convivencia en otros más específicos:

- Promover hábitos de colaboración.
- Desarrollar actitudes de tolerancia y comprensión.
- Adquirir actitudes de solidaridad, manifestación más comprometida de la convivencia.

Como la vida del educando se desenvuelve en el seno de diferentes ámbitos concretos de convivencia, esta dimensión conlleva un planteamiento integrador de criterios de las diferentes agencias educativas. Así, la educación para la convivencia es tarea de la educación familiar, por que los miembros de esta comunidad son los “otros más significativos” para el educando y es el primer ambiente social donde el niño interactúa, ejerce roles y aprende pautas y normas de comportamiento.

La escuela, como ámbito de convivencia más amplio y diferenciado, debe continuar los esfuerzos de la familia y corregir sus posibles deficiencias, ofreciendo experiencias más variadas: formales, espontáneas, dirigidas, no controladas, etc., pero en todas ellas la presencia de los otros como individuos o como grupos es factor específico para promover convivencia.

b) *Educación cívico-social*

La vida del hombre se desarrolla en el seno de una comunidad organizada jurídicamente, incluso desde la infancia, de la cual es miembro de hecho, aunque tenga que adquirir paulatinamente su condición de derecho a través de diferentes vías de socialización.

Así podemos decir que la educación cívico-social es educación política o pública que pretende la participación del ciudadano educando en el funcionamiento real de la comunidad a través de la posesión compartida de símbolos, inquietudes, funciones y objetivos. Este propósito puede especificarse en tres objetivos más concretos:

- Conocer el medio, de próximo a lejano, en el cual se desenvuelve la vida ciudadana.
- Desarrollar actitudes encaminadas a la cooperación, al cumplimiento de las normas y leyes vigentes y al ejercicio de los cívicos.
- Proporcionar a los ciudadanos los elementos precisos para que pueda comportarse con seguridad y respecto dentro de la comunidad.

Para ello es necesario que los programas de educación cívico-social en preescolar contemplen los siguientes ámbitos de contenidos:

- Estudio y valoración del medio. Según criterios de proximidad al ambiente real del alumno, por este orden: localidad, comarca, región, nación y comunidad internacional.
- Componentes de una conciencia ciudadana; principios teóricos, sentimientos, actitudes y normas sociales.
- Comportamiento cívico, con participación de los alumnos en la vida escolar y en su comunidad más próxima.

En resumen, podríamos decir que los grandes objetivos de la educación social se concretan, por un lado en conseguir la integración social de todos los miembros., entendida como ajuste para constituir necesariamente ese todo que es social, para lo cual se necesitaría compartir valores y normas y obtener el consenso valorativo, y, por otro, en evitar los fenómenos de marginación y discriminación social que suponen la no aceptación de esos valores y normas comunes, el trato discriminatorio que reciben y su instalación fuera del sistema vital de la comunidad.

BASES PARA UN DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

La organización del currículum de la educación social debe cumplir una serie de requisitos en cuanto al orden o secuencia en el proceso de aprendizaje.

- De mayor a menor proximidad a la experiencia real del alumno.
- Siguiendo las pautas estudiadas en el desarrollo social del niño.
- Ampliación progresiva de los ámbitos sociales de las experiencias educativas

Así podemos ver que en preescolar y ciclo inicial los bloques temáticos que componen la actual programación del Área de Comportamiento Afectivo social se concretan en:

- Búsqueda y afirmación de la propia identidad.
- Inserción e integración en el entorno físico y social.
- Preparación para la educación sexual.
- Valores y comportamiento.

Organización y selección de las estrategias de acción.

En la perspectiva de los procesos de aprendizaje, y sobre todo en el ámbito de la educación social al plantearnos la consolidación de hábitos y actitudes, la participación del alumno es realmente un componente básico del proceso educativo. J. Dewey, uno de los pioneros de la educación activa y teórico de la educación como control social, proponía la experiencia como fuente primaria del aprendizaje y era, para él, un elemento originariamente activo y no intelectual.

Por todo ello, podemos decir (Wheeler, 1976) que las experiencias base serán más eficaces en función de si:

- implican a más de un objetivo, una unidad o incluso un nivel dentro de un ciclo;
- relacionan los hechos concretos con los principios y generalizaciones más amplias;

- se refieren a problemas vitales de los alumnos, y
- provocan reacciones positivas de gratificación y se integran en esquemas más amplios de actitudes y valores.

Todos estos criterios son de aplicación tanto a las experiencias reales y directas como a las vicarias, indirectas o simuladas. En consecuencia, las experiencias de educación social deben ser: útiles y válidas, apropiadas (al nivel madurativo del alumno y del grupo), variadas y posibles en función de los recursos del centro y del entorno donde éste realiza su labor y se integra.

Modalidades de la acción educativa

Vamos a distinguir dentro del estudio de la acción educativa social (Castillejo, 1985) entre vías de intervención o acción y facilitadores, y los aplicaremos a la formación de hábitos sociales (Martínez Mut, 1985). El orden en que vamos a analizarlos es sólo de carácter convencional.

a) *Con respecto a las vías o vectores de acción*, identificamos:

- La información que debe proporcionársele al sujeto y que abarcará aspectos tales como: el hábito de que se trata y sus componentes (conductas, tareas y pasos); lo que es la conducta que se pretende provocar y las situaciones en que es pertinente su aplicación. La información clara y precisa evita la confusión e impide que se pierda o decrezca la disposición (Escámez, 1982).
- La demostración por parte del profesor, o de algunos alumnos, de la correcta ejecución de las conductas. Incluso la mediación verbal del profesor y del alumno que imita, asegura y refuerza el papel del modelo.
- Las normas para regular la ejecución de las conductas implicadas, concebidas como regla y como canon o modelo de ejecución, aunque sus características sean de tipo operativo, sin abandonar por ello las informaciones precisas que se requieren.
- Los modelos de aprender y enseñar, es decir, los métodos de acercamiento al objeto del proceso. La insistencia en la práctica, en determinado tipo de experiencias, o su aplicación exclusiva en algunas situaciones, son ejemplos de esta vía de intervención.

b) *Los facilitadores* tratan de potenciar el incrementar el grado el grado de eficacia de las diferentes vías de acción. En el caso que nos ocupa, debemos centrar nuestra atención en:

- La puesta en acción; variadas y congruentes, con el sentido unitario del proceso. El incremento en cantidad y calidad de las puestas en acción aseguran la adquisición de la consistencia de la disposición en que consiste el hábito. La situación en que la apliquen no tiene que ser la misma, ni tampoco idénticos los modos de aplicarla.
- La evaluación del desempeño de las conductas implicadas, además de regular el proceso de formación de hábitos, nos permitirá tomar decisiones sobre programas de apoyo o de refuerzo para aquellos aspectos que se consideren básicos para el propósito unitario del proceso.

- El refuerzo individual y social, un tanto directo como vicario, asegura un alto nivel de eficacia. Si, además, las experiencias resultan efectivamente gratificantes, estamos poniendo los peldaños para integrar los hábitos y comportamientos en las estructuras predisposicionales que son las actitudes.
- Siendo objeto de educación social no sólo los conocimientos, sino también la aplicación de normas, la disciplina escolar, como regulación de la convivencia en las instituciones educativas, es un facilitador importante en la organización del proceso de formación de hábitos.
- Por último, los motivos sociales (expectativas, impulsos y objetivos basados en la dimensión comunitaria del sujeto) es un activador potenciador importante, máxime tratándose de la adquisición hábitos de carácter social.

Normatividad para la acción.

Para que toda la actividad del centro educativo contribuya, o por lo menos no perturbe, al desarrollo de la dimensión social deberá regirse por una serie de normas que el educador ha de tener presentes:

- a) El hecho de no constituir la educación social a nivel de preescolar unidades de organización de contenidos, por lo que deben integrarse en las actividades globalizadas del currículum, facilita que los aprendizajes sociales sean de carácter activo, participativo y práctico, poniendo el énfasis en la participación en experiencias plenas de significado, dentro de las cuales el alumno se sienta incitado a comprometerse del mismo modo como lo hace en la vida real. Es precisamente ésta la que debe ser utilizada como fuente de aprendizajes y vivencias, sin los cuales no es posible conseguir los objetivos de esta dimensión educativa.
- b) En segundo lugar hay que subrayar la importancia del medio como contenido y criterio organizador de las experiencias de socialización y como fuente de recursos para apoyar las acciones educativas. La progresiva ampliación del medio o entorno próximo, partiendo del propio centro escolar y de la propia familia, proporciona una vía de secuencialización curricular y vital básica.
- c) El tipo de centro y su inserción en el entorno circundante. La vinculación e interrelación escuela-comunidad es un criterio básico de socialización.
- d) Es importante para los alumnos el conocimiento y la vivencia del mundo laboral y de su problemática, dinámica y variada. La utilización de los padres de los alumnos como agentes de socialización es una posibilidad que hoy las tendencias en favor de la consideración de la escuela como comunidad educativa.
- e) En el caso de preescolar, especialmente, el juego es un medio importante de socialización, porque permite iniciarse en actividades de equipo o grupo.
- f) En el caso de los objetivos de conocimiento, la instrucción que definimos como (Petersen, 1976) “acción a través de la cual se da a los alumnos ocasión para una interacción programada y dirigida con el entorno, y ello con la intención de modificar sus disposiciones de conducta”, debe cuidarse para que no sea manipulación ni

adoctrinamiento que anule la libre participación de los alumnos en las experiencias de socialización.

g) Por último y para el objetivo concreto de formación de hábitos sociales, las normas más significativas las resumiríamos en éstas:

- Repetición de las experiencias para conseguir la fijación de los comportamientos sociales.
- Variación de situaciones y experiencias, con el fin de asegurar la consistencia y la transferencia de las conductas adquiridas.
- Uso de modelos significativos que despiertan conductas de imitación y refuerzan las aprendidas.
- Evaluación del desempeño eficaz del comportamiento para ajustar a su nivel las estrategias de acción educativa. A este respecto se refieren la línea de base y el repertorio inicial en la formación de hábitos.

Técnicas educativas específicas.

A título orientativo (véase, para ampliación, la bibliografía) presentamos un repertorio de técnicas de socialización que permite facilitar el trabajo de selección según el objetivo definido. El hecho de tratarse de alumnos de preescolar no es ningún inconveniente; sólo obliga a una adaptación, por otra parte, bien fácil:

- a) Organización del aula (temporalmente) según el modelo social, lo que permite el protagonismo de todos los alumnos al distribuirse roles, funciones, etc.
- b) Experiencias de responsabilidad funciones, materiales, horario, organización, espacios, etc.
- c) Estudio del medio, desde múltiples perspectivas y siempre participadamente.
- d) Proyectos (Dewey y Kilpatrick) como unidad de trabajo propuesta por los alumnos y realizada por ellos.
- e) Equipos de trabajo (Cousinet), constituidos libremente por los alumnos. Al finalizar los distintos equipos deben integrarse en un esfuerzo conjunto de toda la comunidad.
- f) Mural de clase (inspirado en Freinet) como actividad y producto común, que además sirva como vehículo de comunicación con los adultos.
- g) Técnicas de grupos pequeños: grupos de discusión, Phillips 6/6 diálogos simultáneos, debate, comisión, método de casos role-playing, brainstorming. etc.
- h) Cooperativización del material de clase, de gratificaciones, de colecciones.
- i) Actividades fuera del centro: excursiones, visita, participación en las fiestas, etc.

Técnicas de evaluación

El proceso de evaluación debe contemplar estos tres ámbitos concretos:

- La evaluación de conocimientos, que deberá cumplir los mismos requisitos que el resto de las áreas de conocimientos y que, por no ser específicos de la educación social, no tratamos aquí.
- La evaluación de hábitos y actitudes, como manifestación más clara del logro de los objetivos de integración o adaptación social.
- La evaluación global como síntesis que afectaría a cualquier manifestación de la vida del alumno, incluso en un enfoque puramente individual.

Como los componentes más sencillos y aparentes de las actitudes y de los hábitos son los comportamientos del sujeto en los distintos ámbitos de su vida, éstos deben ser objeto de la evaluación en su dimensión social. Para ello el instrumento más adecuado son las escalas de observación de la conducta en el aula, en el recreo, en la familia, etc., con el fin de tener la mayor cantidad posible de datos y poder después inferir fiablemente el grado de adaptación social de los alumnos en todos los ambientes.

También las técnicas sociométricas (sociogramas y escalas de integración social) nos pueden dar información respecto al grado de aceptación-rechazo que obtienen los sujetos dentro de su grupo específico de aprendizaje.

No obstante, conviene insistir en el hecho de que la sola utilización de un procedimiento no garantizará la validez y objetividad de los juicios, se necesita una evaluación comprensiva tanto en lo referente a contenidos y objetivos, como a técnicas concretas.

La evaluación debe ser realizada también a lo largo del proceso, para establecer programas de apoyo y retuerzo, lo mismo que al inicio del mismo, de cara a establecer los repertorios de entrada de los alumnos respecto a los comportamientos que componen las estructuras más generales de hábitos y actitudes y las líneas de base, que constituirán el eje de los programas de la acción educativa.

REVISION Y APLICACIÓN

1 Elaborar una escala de observación de la conducta para medir el nivel de sociabilidad del niño de 4 a 6 años.

2 Confeccionar un programa de adquisición de hábitos sociales para párvulos, implicando fundamentalmente a la escuela, la familia y la calle. Seleccionar un párvulo en concreto familiar o conocido, aplicar el programa elaborado y medir la ganancia en relación con la evaluación inicial

3 Organizar la clase de manera que se fomenten de forma propositiva las relaciones de los párvulos en el seno de los pequeños grupos. ¿Qué medidas conviene tomar?, ¿De qué medios podemos valernos para favorecer la dimensión social?

4 Después de observar la actividad diaria de una escuela infantil, evaluar las acciones destinadas a promover la socialización de los niños.

5 Aplicar la teoría de los scripts a la adquisición de los hábitos de autocuidado e higiene personal, elaborando al efecto una secuencia de acciones que deberá realizar y aprender el niño.

RELACIONES SOCIALES: FAMILIA, ESCUELA, COMPANEROS. AÑOS PREESCOLARES.

MORENO, Ma. Del Carmen y Rosario Cubero. "Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares." En Jesús Palacios, et.al compiladores. Desarrollo psicológico y Educación 1. Madrid. Alianza psicología. 1995. p.p. 219-232.

1. Relaciones en la familia.

1.1 La familia como contexto de socialización.

La familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no sólo porque garantiza su supervivencia física, sino también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad (aprendizaje del sistema de valores, del lenguaje, del control de la impulsividad, etc.). A través de distintos mecanismos (recompensas y castigos, observación e imitación, identificación), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo durante el tiempo que permanece bajo su custodia.

Sin embargo, la familia no tiene un poder absoluto e indefinido sobre el niño; es decir, ni los padres podrán <<tallar>> en sus hijos las características cognitivas, sociales y de personalidad que rígidamente y a priori deseen, ni los rasgos que caractericen al niño a lo largo de su desarrollo se deberán exclusivamente a las experiencias vividas en el interior de la familia. En primer, porque ciertas características pueden estar al menos parcialmente definidas cuando el niño nace (Ej.: su salud o ciertas características de temperamento infantil como son su nivel de actividad o el de adaptabilidad a nuevas circunstancias o personas). En segundo lugar, porque otros contextos socializadores (escuela, compañeros), desde el momento en que el niño accede a ellos, influyen sobre él de forma paralela a la acción de los padres, en unos casos con mayor convergencia que en otros. Por último, porque la familia, a su vez, se encuentra bajo la influencia de un conjunto de factores que condicionan y determinan su funcionamiento (situación socioeconómica de los padres, coyuntura política y económica de la sociedad en general, etc.). Esto hace que, por un lado, cada familia se encuentre expuesta a características o determinantes propios (Ej.: número de personas que la componen, características de la vivienda donde residen, cantidad de ingresos familiares, nivel educativo características de personalidad de los padres. etc.), y por otro, que la familia como institución esté sujeta a cambios: el paso de la familia extensa a la familia nuclear, el trabajo de la mujer, el divorcio, la influencia de los medios de comunicación, etc., son ejemplos de tal evolución.

En cualquier caso, la familia es un contexto de socialización especialmente relevante para el niño, puesto que durante muchos años es el único y/o principal en el que crece

y, además, actúa como llave o filtro que selecciona la apertura del niño a otros contextos: son los padres quienes deciden el momento de incorporación del niño a la guardería, son ellos quienes en los primeros momentos posibilitan los contactos sociales del niño con personas ajenas a la familia, más adelante elegirán el tipo de colegio al que irán sus hijos, con todo lo que ello conlleva, etc.

1.2. Madre—padre—hijo: la familia como sistema.

A diferencia de lo que ha ocurrido con otras figuras del entorno familiar (padre, hermanos), la de la madre ha estado presente desde siempre en la investigación evolutiva, aunque su análisis ha ido cambiando con el paso del tiempo. En un principio, el estudio de la interacción madre-hijo se enfocó como un proceso unidireccional, centrándose la atención en cómo determinados comportamientos de la madre afectaban al niño (visto aquí como un ser que pasivamente recibe las influencias del medio). En la actualidad, sin embargo, se es consciente del papel activo que desempeña el niño en la interacción (sus características de sexo, edad, personalidad, su mayor o menor disposición para la interacción, etc., determinan el comportamiento del adulto); de ahí que se subraye el matiz bidireccional del proceso de interacción madre—hijo.

Ya se ha tratado la importancia de la figura materna en el establecimiento de los vínculos de apego y sus repercusiones sobre el desarrollo emocional del niño. Otras investigaciones han subrayado su influencia sobre el desarrollo cognitivo, destacando una serie de dimensiones de su comportamiento especialmente relevantes: estimulación verbal y material, sensibilidad a las necesidades y demandas del niño, etc. En las líneas que siguen se aportan claves más en torno a la madre, analizándola comparativamente con el padre.

Desde el punto de vista del niño, la madre y el padre no son objetos sociales intercambiables, en cuanto que las experiencias que le aportan una y otro son diferentes. Es muy probable que cuando una madre coge al niño sea para aportarle algún cuidado físico, mientras que en el caso del padre, un gran porcentaje del tiempo que pasa con su hijo lo invierte en actividades de juego. Además, el patrón de juego en el que los padres se implican con sus hijos es distinto al de las madres: éstas tienden a desarrollar juegos verbales y en torno a juguetes, mientras que los padres se decantan preferentemente hacia los juegos de actividad física (peleas, carreras, etc.) (Parke, Power, Tinsley y Hymel, 1981).

También los padres difieren de las madres en el hecho de que el comportamiento de los unos se encuentra más determinado por el sexo del hijo que el de las otras.

En general, la actuación de las madres con sus hijos y con sus hijas es bastante parecida, mientras que los padres discriminan más sus comportamientos y actitudes en función del sexo del hijo, por ejemplo, tienen estereotipos de rol sexual más marcados que las madres (ante niños y niñas recién nacidos con características de peso y talla similares y puntuaciones equivalentes, los padres suelen calificar a las niñas como delicadas y bonitas, y a los niños como fuertes y atléticos con más frecuencia de lo que lo hacen las madres). En consecuencia, es probable que los padres desempeñen un papel más impositivo que las madres en el proceso de tipificación sexual.

Pero el papel del padre o de la madre queda insuficientemente abordado si nos detenemos sólo a considerar los efectos directos que su actuación tiene sobre el niño. Es necesario tener en cuenta, además, que el comportamiento con el niño se ve mediado por efectos de segundo orden o indirectos, procesos a través de los cuales una persona influye sobre otra por mediación de una tercera. Así, por ejemplo, el padre afecta positiva o negativamente a la interacción que la madre tiene con su hijo y, como consecuencia, al desarrollo de éste, en función de la relación emocional que mantiene con su mujer. Por tanto, debemos tener en cuenta que la familia funciona como un sistema, es decir, como una estructura que engloba una red de influencias recíprocas entre los distintos elementos que la componen.

De lo anterior se deduce que, si queremos estudiar los procesos de interacción familiar y su influencia sobre el niño, no basta con ceñirnos al análisis de una díada, sino que es necesario establecer el conjunto total de relaciones que da entre distintos miembros de la familia (padre, madre, hermanos).

A su vez, como se apuntaba al inicio, la familia constituye un sistema que afecta y se ve afectado por otros sistemas que condicionan su funcionamiento. De ello hablaremos más extensamente.

1.3. Los estilos de comportamiento de los padres y sus efectos sobre el desarrollo social y de la personalidad del niño.

Durante las décadas de los años cincuenta, sesenta y setenta, un amplio conjunto de investigaciones, dirigidas fundamentalmente por Baldwin y Baumrind, ha ido mostrando la existencia de una serie de características en las que los padres difieren unos de otros en sus prácticas educativas. Estas mismas investigaciones han intentado explicar, en función de tales patrones de actuación de los padres, las diferencias interindividuales de los niños en sus características de personalidad y socialización (Maccoby, 1980; Maccoby y Martín, 1983; Damon, 1983).

Según estos estudios, los padres difieren unos de otros en cuatro dimensiones fundamentales:

1. *Grado de control.* Los padres que ejercen mucho control sobre sus hijos son aquellos que intentan influir sobre el comportamiento del niño con el fin de inculcar unos determinados estándares. Este control que los padres ejercen pueden realizarlo haciendo uso de distintas estrategias: decimos que los padres usan la afirmación de poder cuando, ante la transgresión de una norma por parte del niño, hacen uso del castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales. Otra técnica a la que los padres pueden recurrir es a la retirada de afecto tras un mal comportamiento del niño: se trata de expresar el enfado, la decepción o desaprobación, no a través del castigo físico, sino de otros comportamientos tales como ignorar al niño, negarse a hablar con él o escucharle, manifestarle explícitamente sentimientos negativos. Por último, la inducción es otra técnica que exhiben los padres cuando obligan al niño a reflexionar acerca del por qué de su acción, en este caso haciéndole considerar las consecuencias que se derivan de ella. Además, el ejercicio del control por parte de los padres puede manifestarse de forma consistente (cuando las normas que aplican son las mismas y no cambian de un día para otro) o inconsistente; es en

este último caso (el uso arbitrario del poder) cuando los efectos sobre el desarrollo son especialmente negativos, como se verá más adelante.

2. *Comunicación padre-hijo.* Los padres altamente comunicativos son aquellos que utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño; acostumbran a explicar las razones que han motivado una medida restrictiva o punitiva hacia él; suelen pedirle opinión y le animan a expresar sus argumentos; escuchan sus razones y pueden llegar a modificar sus comportamientos como consecuencia de estos razonamientos del niño.

Por el contrario, los bajos niveles de comunicación caracterizan a los padres que o bien no acostumbran a consultar a los niños en la toma de decisiones que les afectan, ni a explicar las reglas de comportamiento, o bien acceden a los llantos y quejas de los niños o utilizan la técnica de la distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño.

3. *Exigencias de madurez.* Los padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos son aquellos que les presionan y animan para desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional y, además, hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Los padres que, por el contrario, no plantean retos o exigencias a sus hijos, acostumbran a subestimar las competencias del niño, creyendo que no será capaz de realizar una determinada tarea. A veces, la ausencia de retos y exigencias se debe a que algunos padres consideran que el hecho de serlo no les da derecho a realizar estas intervenciones, debiendo limitarse a dejar que “el desarrollo siga su curso”.

4. *Afecto en la relación.* Los padres afectuosos son aquellos que expresan interés y afecto explícitos por el niño y por todo lo que implica su bienestar físico y emocional. Son padres que están pendientes de los estados emocionales del niño, son sensibles a sus necesidades, muestran interés sin deseos o preocupaciones y expresan orgullo y alegría ante los logros y comportamientos del niño. La afectividad es una dimensión de comportamiento paterno que matiza el potencial de influencia que sobre el niño tienen las dimensiones anteriormente consideradas; es decir, para el niño no es lo mismo el ejercicio del control paterno en un clima sin afecto que, como veremos más adelante, la presencia de normas y reglas en el contexto de una relación afectivamente cálida.

Combinando estas cuatro dimensiones básicas podremos diferenciar tres tipos diferentes de padres muy citados en la literatura sobre prácticas educativas paternas. Es cierto que un padre o una madre determinados rara vez encajarán del todo en uno de los patrones, pues su comportamiento es más variado y menos estereotipado de lo que sugiere esta clasificación; sin embargo, el comportamiento educativo predominante de la mayor parte de los padres se asemeja a uno u otro de estos estilos principales.

1.-*Padres autoritarios.* Teniendo en cuenta las dimensiones comentadas anteriormente, estos padres se caracterizan por manifestar altos niveles de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Los padres autoritarios dedican muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. Hacen hincapié en el valor de la obediencia a su autoridad y son partidarios del uso del castigo y medidas disciplinarias enérgicas con el fin de frenar la persistencia del niño en un

comportamiento, con independencia de que el niño esté en desacuerdo con lo que el padre es correcto. Son padres que no facilitan el diálogo con sus hijos y que, en ocasiones, los como medida disciplinaria. Puesto que el grado de control es elevado (son padres que tienden a ser muy restrictivos y dado que son también poco comunicativos y afectuosos, no es extraño que sus hijos tiendan a ser obedientes, ordenados y poco agresivos; pero han de pagar un precio: suelen ser también más tímidos y poco tenaces a la hora de perseguir metas. Es frecuente que toda la explicación que reciban en relación con la normas y reglas que gobiernan su vida sea “porque lo digo yo” y que, al mismo tiempo, se les insista en el deber de la obediencia a tales normas. Como consecuencia a tener una pobre interiorización de valores morales, suelen estar más orientados a los premios y castigos que hacia el significado intrínseco del comportamiento que se ven obligados a ejecutar. Los hijos de estos padres autoritarios se caracterizan igualmente por manifestar pocas expresiones de afecto en las interacciones que mantienen con los iguales, no suelen llevar la iniciativa en estas interacciones, suelen ser poco espontáneos, llegando incluso a tener problemas en el establecimiento de estas relaciones. El estilo marcadamente directivo de estos padres, unido al hecho de que no ofrecen elecciones o alternativas al niño, se asocia con un «lugar de control» externo (no se perciben a sí mismas como responsables de sus éxitos y fracasos), baja autoestima y dependencia (no se sienten seguros ni capaces para llevar a cabo actividades por sí solos). La falta de comunicación de estos hogares hace, asimismo, que los hijos tiendan a ser poco alegres, más bien coléricos, aprensivos, infelices, fácilmente irritables y vulnerables a las tensiones.

2. *Padres permisivos.* Son padres bajos en control y exigencias de madurez pero altos en comunicación y afecto. Los padres permisivos tienen una actitud general positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas, deseos e impulsos y usan poco el castigo. Acostumbran a consultar al niño sobre decisiones que afectan a la familia; sin embargo, no le exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño auto organizarse al máximo, no existiendo a menudo normas que estructuren su vida cotidiana (Ej.: tiempo de ver televisión o de acostarse); utilizan el razonamiento pero rechazan el poder y el control sobre el niño. Los hijos de estos padres permisivos, como consecuencia, fundamentalmente, del bajo nivel de exigencias y control al que se enfrentan, tienden a tener problemas para controlar los impulsos, dificultades a la hora de asumir responsabilidades, son inmaduros y con niveles bajos de autoestima, pero tienden a ser más alegres y vitales que los hijos de padres autoritarias.

3. *Padres democráticos.* Son padres que se caracterizan por presentar niveles altos tanto de comunicación y afecto como de control y exigencias de madurez. Son padres afectuosos, retuerzan con frecuencia el comportamiento del niño e intentan evitar el castigo; son también los más sensibles a las peticiones de atención del niño. Sin embargo, no son padres indulgentes con sus hijos; mas bien al contrario, son dados a dirigir y controlar al niño, pero siendo conscientes de sus sentimientos, puntos de vista y capacidades evolutivas; a menudo, además, les explican las razones que subyacen a una medida disciplinaria o controladora. Estos padres no se rinden ante los caprichos de los niños, sobre todo cuando se los comunican a través de llantos, gimeos o impertinencias. Sin embargo, es posible que sí cambien de postura tras escuchar los argumentos que el niño les ofrece. Es importante reiterar que, además de ser afectuosos y controladores, estos padres plantean a los niños exigencias de madurez y

de independencia. Son los hijos de padres democráticos los que muestran características más deseables en nuestra cultura. El empeño por mantener —dentro de un clima de afecto y comunicación— normas de forma constante, por plantear al niño niveles de exigencias acordes con sus capacidades y por tener en cuenta las opiniones del niño en la toma de decisiones, hace que los hijos de estos padres tiendan a tener niveles altos de autocontrol y de autoestima, que sean más capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa, que sean persistentes en las tareas que inician. Estos niños suelen ser también muy interactivos y hábiles en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos. Dado que estos padres tienden a justificar los comportamientos que quieren inculcar en sus hijos sobre la base de su valor intrínseco, más que por las consecuencias sancionadoras que resulten de su violación, sus hijos suelen ser niños con valores morales interiorizados (enjuician los actos no en función de las consecuencias que de ellos se derivan, sino de los propósitos que los inspiran). Si además el adulto es cariñoso, la enseñanza de comportamientos pro sociales es más efectiva.

En los párrafos anteriores hemos ido dejando constancia de los efectos que las distintas dimensiones y estilos paternos tienen sobre diferentes aspectos del desarrollo social y de la personalidad de los niños: autoestima, desarrollo moral, conducta pro social, autocontrol. etc.; el lector encontrará referencias más amplias en los capítulos correspondientes a estos procesos evolutivos.

1.4. Influencia de los padres sobre el desarrollo cognitivo

Referirse a la influencia de la familia sobre el desarrollo cognitivo del niño, hace necesario remontarse a las aportaciones de Bernstein (1961). De acuerdo con este autor, es posible diferenciar dos tipos diferentes de códigos lingüísticos; uno, que califica como restringido, y que caracteriza al estilo comunicativo de las madres de clase trabajadora, es aquel que consta de enunciados verbales cortos, con un nivel conceptual relativamente bajo y que maneja significados dependientes del contexto inmediato en que transcurre la comunicación. El código elaborado, por el contrario, utilizado por las madres de clase media y alta, se caracteriza por la extensión del mensaje, la complejidad de su sintaxis y por el manejo de significados abstractos y descontextualizados. Según Bernstein, estos códigos orientan diferencialmente a sus hablantes a distintos tipos de relación con los objetos y las personas. En consecuencia, los ambientes de clase baja podrían calificarse, según él, de deprivados en cuanto que acaban restringiendo el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños que crecen en ellos.

Las críticas que esta distinción fue recibiendo con el paso del tiempo obligaron al autor a suavizar algunos de sus planteamientos iniciales (los críticos estaban especialmente en desacuerdo con que la gran diversidad de grupos sociales se redujera a dos grandes clases, con que se etiquetara como «deprivados» los estilos de interacción de las clases menos favorecidas y con cuestiones relativas al procedimiento de investigación: los escenarios e instrumentación de laboratorio donde se grababan las interacciones y la situación misma de prueba podían estar sesgando los hábitos naturales de comportamiento de sus sujetos, sobre todo los de clase trabajadora, que se sentirían más extraños e inseguros).

En la actualidad, aunque enfocamos el análisis desde una óptica diferente, seguimos interesados por las interacciones verbales entre padres e hijos como una vía para discernir la diferente estimulación que el desarrollo cognitivo recibe en el hogar. Un conjunto de investigaciones dirigidas por Sigel (1982), se ha detenido a estudiar los procesos que conducen a un mejor desarrollo cognitivo de los niños a partir de los intercambios comunicativos que establecen con los padres cotidianamente. La teoría del distanciamiento, elaborada por este autor, sostiene que los padres que propician un mayor desarrollo de actividades representacionales en sus hijos son aquellos que, con sus verbalizaciones, obligan al niño a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos, y a efectuar inferencias y buscar alternativas en la solución de problemas. Este concepto de distanciamiento tiene que ver con el de descontextualización, en cuanto que obliga al niño a alejarse (distanciarse) de lo inmediatamente presente para operar sobre ello. Pensemos, por ejemplo, en un padre interactuando con su hijo en torno a un cuento que ven juntos; en esta situación el padre puede mantener los procesos mentales del niño pegados al aquí y ahora de lo que está presente en una determinada lámina (Ej.: « ¿esto que es?», « ¿cómo se llama esto?», «mira, esto es de color verde»), o puede servirse de lo que está presente para tratar de movilizar las representaciones del niño hacia lo que no está presente (Ej.: « ese coche es como el de papá?», « te acuerdas de cuando vimos uno igual un día en la calle?», « qué hace eso el niño?», «(qué pasará después?», etc.).

Durante los años preescolares se han encontrado otras dimensiones de comportamiento de los padres relevantes para el desarrollo del niño. Algunas son: uso de reforzamiento físico y verbal, consultar al niño y preguntarle a la hora de tomar una decisión que le afecta, ser sensibles a los deseos y sentimientos del niño, animar su independencia y autonomía exigiendo que sea él quien resuelva problemas por sí mismo pero estando disponibles para prestarle el apoyo y la asistencia que necesite. También es estimulante leer al niño, contarle cosas y hacerle comentarios acerca del mundo que le rodea, tener una buena disposición para responder y formularle preguntas, utilizar palabras y enunciados que el niño conoce o está a punto de conocer, procurar que la vida del niño se vea rodeada de aspectos que permanecen constantes (horarios, rutinas cotidianas) combinados de vez en cuando con ciertas dosis de novedad (Ej. Ir un domingo de excursión). También algunos materiales (cuentos, juguetes educativos, objetos de la casa) que los padres compran a sus hijos o tienen en casa les permiten manipular, cumplen un papel importante en el desarrollo de destrezas cognitivas de los niños, sobre todo si sus padres se implican con ellos en esos juegos (Wachs y Gruen, 1982)

1.5. Relaciones e influencias entre hermanos

a) El ajuste al nacimiento de un hermano

Si de nuevo volvemos a mirar a la familia como un sistema, tal como apuntábamos en páginas anteriores, no nos será difícil comprender hasta qué punto la llegada de una nueva persona, con las reestructuraciones que obliga a efectuar, acaba afectando a cada miembro en particular y a las relaciones que se establecen entre ellos.

Una de las experiencias a que se enfrentan muchos niños durante la edad preescolar es el nacimiento de un nuevo hermano. Sin duda, este acontecimiento supone para ellos un cambio en lo que hasta ese momento continúa su vida, más aún si se trata de un hijo primogénito. Quizá para él lo más relevante sea el camino que se produce en el patrón de interacciones que mantenía con los adultos significativos, sobre todo con la madre.

Las investigaciones que han analizado las interacciones madre-niño antes y después del nacimiento de un hermano han encontrado consistentemente un patrón de cambio muy claro: tienden a aumentar los enfrentamientos entre la madre y el niño y, paralelamente, a disminuir el tiempo que pasan juntos jugando o centrados en un tema de interés común; además, si hasta ese momento era la madre quien solía iniciar los episodios de atención conjunta o de juego, ahora será el niño quien probablemente adopte un mayor protagonismo a la hora de iniciar intercambios comunicativos.

Es lógico que todo esto suceda, dado que la presencia del bebé limita la disponibilidad de la madre para interactuar con su hijo mayor. Sin embargo, no necesariamente debe ocurrir lo mismo en el caso del padre. Es más, algunos autores (Stewart, Mobley, Van Tuyi y Salvador, 1987) apuntan que el nacimiento de un segundo hijo constituye un acontecimiento que indirectamente afecta a las relaciones padre—hijo, en cuanto que cobran más relevancia; es decir, los padres pueden verse impulsados a implicarse más en el cuidado e interacción con el primogénito tras el nacimiento de un segundo hijo.

El niño no es ajeno a estas nuevas circunstancias y así lo manifiesta en todo un repertorio de conductas que, repentinamente, se hacen presentes o se acentúan (trastornos del sueño, de la alimentación, aumento de miedos, regresiones en el lenguaje o en el control de esfínteres, estados de pena o de malhumor, manías, caprichos, mayores deseos de independencia o, por el contrario, de dependencia, etc.). Es necesario señalar, en primer lugar, que muchos de estos problemas se irán aminorando en los meses siguientes a medida que el niño se vaya habituando a las nuevas circunstancias y, en segundo lugar, que existen niños especialmente vulnerables. En este sentido, parece que con la llegada del hermano pequeño, es más probable que persistan o se agraven viejos problemas que el niño ya tuviera, que aparezcan trastornos nuevos, es decir, es más probable que un niño que a era miedoso o caprichoso antes del nacimiento del hermano continúe comportándose de esa forma, o incluso de manera más marcada, que otro, que no era así antes de la llegada del hermano, empiece a manifestar esos problemas después (Dunn y Kendrick, 1984; Dunn, 1986).

Por lo tanto, el ajuste del niño a la nueva situación y la relación con el nuevo hermano dependerán, como acabamos de comentar, del carácter del niño, pero también de la interacción con los padres y de otras variables (edad, años de distancia entre los hermanos, sexo).

b) Determinantes de las relaciones entre hermanos

Las interacciones entre hermanos se ven afectadas por factores del contexto familiar en el que ocurren. En este sentido, los padres juegan un importante papel. Por ejemplo, se ha analizado cómo la presencia de la madre (en su mayoría, los estudios se centran en madres de clase media) afecta a este patrón de relaciones, provocando una reducción

en el nivel global de interacciones entre los hermanos y haciendo que la interacción tienda a ser ligeramente más agresiva y menos prosocial que cuando la madre no está (Corter, Abramovitch y Pepler, 1983); los investigadores sugieren que tal vez la ausencia de la madre plantee a los niños mayores exigencias de ayuda mutua y autocontrol al existir menos oportunidades de asistencia y control desde fuera.

La influencia de los padres sobre las relaciones tempranas entre hermanos también es notable. Aquellos padres que acostumbran a hacer referencias a los gustos, deseos y necesidades del bebé (“llora porque quiere comer”), que transmiten al niño la idea de que el bebé es una persona con sentimientos y deseos propios (ayudando, paralelamente, al niño mayor en el proceso de descentración), que le permiten colaborar en las tareas de cuidado del bebé como una responsabilidad compartida, que hacen disfrutar al niño con estos comentarios y actividades, etc., están promoviendo una relación cálida y afectuosa entre los hermanos.

Otro conjunto de determinantes que afecta a las relaciones entre hermanos tiene que ver con las variables de estatus. Nos referimos al sexo de los hermanos, al orden de nacimiento, al número de hermanos y al espaciamiento entre ellos (diferencias de edad).

Parece ser que en las interacciones tempranas entre hermanos, la composición sexual de la díada juega un papel importante. Son las parejas de hermanos del mismo sexo las que tienden a implicarse con mayor frecuencia en interacciones cálidas y en la imitación mutua de comportamientos, siendo sobre todo el elemento más pequeño de la díada quien tiende a imitar con más frecuencia al mayor.

Las hermanas mayores suelen adoptar con mucha frecuencia el papel de cuidador y ser más afectuosas y positivas con sus hermanos pequeños que los hermanos mayores varones. De igual manera, los hermanos pequeños de familias con muchos hijos (tres o más) reciben más explicaciones, ayuda y tolerancia de los mayores que los niños de familias con pocos hijos (menos de tres). El espaciamiento también juega un papel importante en las interacciones entre hermanos, sobre todo durante la edad escolar: por ejemplo, las circunstancias que rodean a los hermanos poco espaciados, que además de tener similares habilidades, destrezas e intereses, suelen tener los mismos amigos, contribuyen a incrementar el conflicto y la rivalidad más que a rebajarlos.

c) Influencias sobre el desarrollo

Cuando se habla de las repercusiones a largo plazo de la experiencia de convivir con hermanos, casi siempre se hace referencia a los efectos que tiene el orden de nacimiento sobre la personalidad del niño. Por ejemplo, quizá porque los primogénitos reciben durante cierto tiempo una atención exclusiva y más directiva por parte de los padres, se suele decir que tienden a hablar antes, a estar más orientados hacia los adultos, a ser más ansiosos a la hora de alcanzar metas y a ser más dependientes. Es frecuente que también se presenten como más responsables, probablemente como consecuencia de que se les anima antes a asumir responsabilidades, a menudo ligadas al cuidado de los hermanos más pequeños, aunque esto último sea más marcado en otras culturas.

Es importante subrayar que todas las características que acabamos de comentar, como otras que podrían mencionarse en relación con los nacidos en segundo o tercer lugar, son generalizaciones. Las características de personalidad son el resultado del conjunto de experiencias a que los individuos se enfrentan a lo largo de su vida. La experiencia con hermanos es sólo una de ellas y el orden en la fratría puede tener un cierto efecto, aunque tal vez no sea el determinante fundamental.

2. La influencia de la escuela. La escuela como contexto de socialización

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. Todas las culturas poseen sistemas organizados, de mayor o menor complejidad, mediante los que los individuos adultos preparan a los jóvenes para su incorporación a la sociedad. En las sociedades industriales desarrolladas, la escuela es, por excelencia, la institución encargada de la transmisión de los conocimientos y valores de la cultura, y, por tanto, de preparar a los niños para el desempeño adecuado del rol de adulto activo en las estructuras sociales establecidas.

La educación preescolar y la escuela en general, constituyen contextos de desarrollo diferenciados de la familia. Se trata de dos contextos (familia y escuela) que están definidos por patrones de comportamiento, reglas de interacción métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información que les son característicos.

El lenguaje constituye uno de los aspectos de mayor trascendencia en la definición de ambos contextos de desarrollo. El vocabulario, la estructura del discurso y las mismas funciones que cumple el lenguaje en la escuela son diferentes de los que normalmente tienen lugar en la familia. En la escuela, el lenguaje se caracteriza por una fuerte tendencia a referirse a los objetos, a los fenómenos y a sus atributos, situándolos fuera de su contexto.

A esto se suma el hecho de que los temas de los que se habla son radicalmente distintos: mientras que la familia se encarga de transmitir conocimiento común, la escuela se ocupa principalmente de la transmisión del saber organizado, producto del desarrollo cultural.

Con los adultos y los iguales de la escuela, el niño establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con ellos varía sustantivamente (Greenfield y Lave. 19S):

— Mientras que en la familia las actividades que se realizan están insertadas en la vida cotidiana, la escuela se caracteriza por la fuerte presencia de actividades descontextualizadas, específicamente diseñadas y planificadas de acuerdo con una serie de fines y objetivos educativo, altamente sistematizados.

— Si el contenido de las actividades que se realizan en la familia suele ser muy significativo para el niño y sus consecuencias prácticas son bastante inmediatas, en la escuela, en cambio, los fines últimos de las actividades se refieren a una realidad futura y los mismos aprendizajes tienen sentido a largo plazo.

— Además, el aprendizaje del niño en la familia sucede en estrecha relación con las personas que forman parte de su círculo más inmediato (normalmente en situaciones

de uno a uno o de pequeño grupo). La escuela, en cambio, no puede asegurar una relación de esta naturaleza entre el profesor y el alumno, ya que dentro del grupo-aula las oportunidades de interacción con un adulto, el profesor, son mucho más escasas.

En la actualidad existe un amplio debate sobre qué tipo de es el óptimo a estas edades y cuál es el impacto real de la educación preescolar y las guarderías en los niños (Belsky, 1983; Bronfenbrenner, 1979). Entre las investigaciones llevadas a cabo se pueden distinguir aquellas que se refieren a los dos primeros años de vida del niño y las relativas a los años preescolares. De las primeras, en las que se ha estudiado especialmente la influencia de la guardería sobre el desarrollo emocional del niño, se desprende que no hay efectos positivos ni negativos sobre el desarrollo de la mayoría de los niños respecto al vínculo emocional materno-filial. Por otro lado, y en lo que se refiere a las investigaciones realizadas sobre niños en edad preescolar, se ha estudiado el efecto compensatorio que puede tener la educación preescolar para los niños que reciben una estimulación familiar pobre. Sobre este aspecto, parece que no se han observado diferencias fiables en el rendimiento académico en años escolares entre los niños de nivel socioeconómico medio que han asistido a centros preescolares y los que no lo han hecho. En cambio, en determinadas circunstancias, estas diferencias sí se han observado en los niños de nivel socioeconómico bajo, en los que la experiencia preescolar tiende a atenuar los efectos de los ambientes deprimidos. Algunos autores interpretan estos datos en términos del efecto que sobre el desarrollo tiene la semejanza/diferencia entre la familia y la escuela. Así, cuando ambos contextos de desarrollo son semejantes (como puede ocurrir con los niños de familias de mejor posición social), no se producen efectos significativos; en cambio (como puede ser el caso de los niños de nivel socioeconómico bajo), cuando la diferencia entre ambos contextos es moderada, siendo el contexto escolar más rico, se observa un avance significativo en el desarrollo del niño.

Por otra parte, las experiencias escolares tempranas están relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales que facilitan la integración posterior del niño en la escuela. Parece que la experiencia escolar previa del niño en aspectos como conocer las rutinas escolares, integrarse en grupos de iguales, conocer y aceptar el rol del profesor, o incluso saber aceptar la separación de los padres, le facilita la adaptación a nuevas situaciones escolares (Ladd y Price, 1987).

3. Relaciones con los iguales

Al igual que durante muchos años se vio al padre como el competidor de niño por conseguir el afecto de la madre —adoptando un protagonismo secundario en el desarrollo de su hijo—, o a los hermanos como rivales, «destronadores» —estimuladores sólo de los sentimientos de celos—, con los iguales ha ocurrido un proceso similar. Durante largo tiempo, sin duda bajo la influencia de las teorías psicoanalíticas ortodoxas, se consideraron agentes socializadores secundarios, cuya influencia quedaba eclipsada por la relevancia de la madre. Sin embargo, la investigación evolutiva de las dos últimas décadas ha prestado atención al papel que juegan los iguales en el desarrollo del niño, a los procesos que caracterizan estas

relaciones, a sus determinantes, etc. Algunas de estas cuestiones se abordan a continuación.

En primer lugar, si hablamos de las relaciones entre iguales durante los años preescolares es importante subrayar las conexiones que existen entre las características de estas relaciones y ciertos acontecimientos previos. Por ejemplo, son muchas las investigaciones que en los últimos años han informado de la existencia de relación entre un apego seguro establecido con la madre y las interacciones sociales exitosas con los iguales: los niños con relaciones positivas estables con sus madres, son también los más competentes en las interacciones sociales con compañeros de la misma edad. Sin embargo, los autores divergen a la hora de interpretar los procesos que relacionan estos dos dominios del comportamiento social. Algunos subrayan una dimensión cognitiva o de competencia, señalando que los niños de apego seguro tienen más oportunidad para desarrollar destrezas interpersonales y son, por tanto, más hábiles para iniciar y mantener interacciones con un igual. Otros autores, en cambio, ponen el énfasis en variables afectivas, afirmando que los niños de apego seguro no necesariamente son más diestros, pero sí más amistosos, entusiastas y, por tanto, compañeros de juego más atractivos. En cualquier caso, la posible relación entre ambos aspectos nos revelaría cómo la conquista de una progresiva independencia se asienta, en gran parte, sobre la base de una sólida relación con las figuras que rodean al niño en los primeros momentos de su vida, corroborando, además, la idea de la familia como un sistema conectado con otros en los que el niño se desarrolla.

Las interacciones entre iguales durante los años preescolares tienen características que las hacen diferentes tanto de las pautas anteriores de relación (la interacción entre bebés es fundamentalmente diádica y gira en torno a los objetos como vehículos de interacción social; la aparición de turnos en la comunicación y la reciprocidad de los papeles, aunque importante, es aún rudimentaria, etc.), como de las posteriores.

Desde esta perspectiva, se deben subrayar varios aspectos relevantes. En primer lugar, si bien es cierto que los niños preescolares invierten mucho tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos, también lo es que las actividades asociativas, de colaboración y juego social se convierten en sucesos cada vez más frecuentes, y tanto más frecuentes según los niños van avanzando en los años preescolares.

Un aspecto en el que se detecta una clara evolución respecto a años anteriores tiene que ver con el tamaño de los grupos. Las relaciones entre iguales dejan de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a ser grupales, planteando al niño mayores exigencias en lo que concierne a competencia comunicativa, coordinación de intenciones, etc.

A estas edades, los grupos se estructuran en torno a preferencias (por ejemplo, por un determinado tipo de juego), así como por el temperamento de los niños y, sobre todo, por las semejanzas personales compartidas; así, por ejemplo, los niños tienden a inclinarse a pasar más tiempo con sujetos que comparten con ellos cierto número de características físicas, sobre todo el sexo. Esta tendencia a la segregación por el sexo, que ya en este momento conduce a que los grupos acostumbren a dividirse en los de niñas y los de niños, se observará a lo largo de toda la infancia.

La estructuración característica de los grupos que se acaba de comentar, encuentra correspondencia en la concepción sobre la amistad que tienen los niños de estas edades. Para ellos, un amigo es un compañero de juego (no perciben la relación como algo duradero, sino momentáneo), alguien que tiene unos determinados atributos físicos (lleva vaqueros), con quien se comparte el gusto y la realización de determinadas actividades (juega a lo mismo que yo). También podemos encontrar conexiones entre este concepto de amistad de los preescolares y el que los niños tienen sobre su propia identidad, que, como se recordará, gira en torno a características físicas y al tipo de actividad que se realiza (yo soy un niño que tiene el pelo largo y me gusta jugar al fútbol).

En los grupos preescolares, además de las relaciones de amistad, son importantes las percepciones de los niños sobre sus compañeros, que les llevan a diferenciar entre niños preferidos y niños rechazados. Las conclusiones de los estudios sobre el estatus social de los niños preescolares no son del todo claras. Parece, sin embargo, que las preferencias sociales de los preescolares cuando se les pregunta por sus iguales se relacionan con los comportamientos de amistad, cooperación y ayuda, así como con la participación social en juegos, la implicación en las actividades del grupo y el cumplimiento de las reglas. Por el contrario, no se dan preferencias sociales por aquellos niños que muestran comportamientos de violación de las reglas, interrupción o transgresión de las rutinas sociales, o instigación y comienzo de peleas. Asimismo, algunos tipos de comportamientos solitarios, en especial los que son inapropiados en el contexto en el que se desarrollan, son motivo de rechazo entre preescolares (Coie, Dodge y Kupersmidt, en prensa).

La interacción social entre los niños preescolares está afectada, además, por el conocimiento social que de forma creciente van adquiriendo sobre sus compañeros y las situaciones sociales. Krantz (1982) ha relacionado el estatus social alto con las capacidades cognitivas de los niños. Así, los niños que consiguen un estatus social elevado son aquellos que tienen un mayor conocimiento y realizan mejores interpretaciones de las situaciones sociales que implican expresión de emociones, conocen la red de relaciones significativas entre sus iguales, son capaces de adaptarse a las perspectivas de los otros y participan activamente en las actividades del grupo.

También es frecuente que entre los grupos de preescolares aparezcan disputas, es necesario indicar que muchos de estos actos agresivos no van dirigidos a la persona como tal, con el propósito de dañarla, molestarla u ofenderla (agresividad hostil), sino que se realizan con la intención de obtener, mantener o defender un objeto o actividad deseable (agresividad instrumental). Este tipo de sucesos ocurren más frecuentemente entre niños del mismo sexo, más en grupos de niños que de niñas y más entre los preescolares pequeños (2—3 años) que entre los mayores (5—6 años).

Por último, aunque será un aspecto sobre el que volveremos a insistir en el capítulo 19, vale la pena destacar la amplia variedad de efectos que tienen las relaciones entre iguales sobre la socialización del niño. Sin duda, estas interacciones entre preescolares constituyen una fuente ideal de entrenamiento y aprendizaje de habilidades sociales (conducta prosocial, control de la agresividad coordinación de acciones, adopción de perspectivas, etc.), al tiempo que también dejan sentir su influencia sobre las características de personalidad del individuo (el ser aceptado o rechazado por el grupo

de iguales afectará, por ejemplo, el autoconcepto y la autoestima del sujeto). En casi todos estos dominios evolutivos, el papel de los iguales es claramente diferente al de los adultos; así, por ejemplo, las relaciones con los padres se caracterizan, fundamentalmente, por la existencia de vínculos de apego y protección, lo que dificulta que el niño tenga ocasión de entrenarse con ellos, por ejemplo, en el control recíproco de impulsos agresivos, a lo que sí se presta, sin embargo, el grupo de iguales (Hartup, 1983).

EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

VEGA, Vega J. "El proceso de socialización". En García Sicilia J. et. al. Psicología evolutiva y educación infantil. Madrid. Santillana. 1989. p.p. 189-206.

En cualquier cultura el niño nace en el contexto de una compleja red social, cuyas relaciones se atienden desde la familia en que nace hasta la comunidad y la sociedad donde la familia se encuentre encuadrada. Para adaptarse y funcionar en esta red social, el niño ha de aprender un conjunto de habilidades personales y sociales. La socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permite eficazmente como miembro de un grupo.

De los diferentes aspectos de la socialización se han ocupado:

- a) Los sociólogos, que se han centrado en las características que tienen los grupos específicos o las instituciones donde tiene lugar la socialización, como la familia o la escuela.
- b) Los antropólogos, que se han interesado por las características más generales de una cultura, en cuanto diferente de otras.
- c) Los psicólogos, que se han centrado en el individuo. Han estudiado cómo se desarrollan las características individuales que son relevantes en el comportamiento social, y a través de qué procesos se adquieren.

Conviene señalar, sin embargo, que estos tres puntos de vista (sociológico, antropológico y psicológico) son complementarios y se encuentran interrelacionados al analizar cualquier comportamiento social. En este capítulo se adopta fundamentalmente el punto de vista de la psicología.

EL CONTEXTO DE LA SOCIALIZACIÓN.

Clásicamente se ha considerado que las personas que rodean al niño van moldeando de forma progresiva sus habilidades y características sociales. Dichas personas actúan como factores externos que contribuyen al desarrollo del niño. Inicialmente se consideró que el determinante más importante era la madre. Pero posteriores observaciones han comprobado que son igualmente importantes el padre, los compañeros, el profesor... e incluso el propio niño. Todas las personas con quienes permanentemente interactúan son elementos básicos de la red social.

Las personas son agentes de la socialización del niño, pero su acción viene limitada por el marco y la estructura de las instituciones. La familia, la escuela, la clase, la pandilla o

el grupo de amigos, el estado, los medios de comunicación... son marcos más amplios cuyas características y reglas implícitas o explícitas socializan al niño en una dirección determinada. Por ejemplo, el número de hermanos, el orden de nacimiento o el hecho de que falte uno de los padres por emigración, muerte, divorcio, separación o abandono va a condicionar las relaciones que se establezcan entre los otros miembros.

La acción de las personas e instituciones (agentes y agencias de socialización, respectivamente) sobre el niño depende de las funciones que cumplen. Pueden citarse como funciones sociales a desarrollar durante los primeros años la protección frente a peligros físicos, la satisfacción de necesidades biológicas, la educación, el afecto, el apego y la interacción, la exploración... De forma que más importante que quién ha de cumplir determinada función es que la función se cumpla.

Por eso, en muchos estudios sobre la socialización del niño pequeño, en vez de hablar del influjo de la madre se habla de los efectos del cuidador principal. Lo importante en la vida y la socialización del niño es que exista una persona, como la madre que cumpla esas funciones específicas.

En este mismo sentido M. Lewis y G. Feiring (1979) han descrito el mundo social del niño como una matriz de relaciones entre objetos sociales (agentes y agencias) y funciones no se encontrarían prefijadas, sino que en cada caso se establece un patrón característico. La estructura cambiaría con el nivel evolutivo del niño (aparecen nuevas funciones y objetos), las variables situacionales y los condicionantes culturales, entre otros factores.

Esta visión del proceso de socialización se describe como unidireccional. Son los adultos y los elementos externos al propio niño quienes moldean el ser social. El comportamiento de los padres es el responsable de las características del niño, que es más bien un ser pasivo que responde y se condiciona. En cuanto a su concepción, esta visión implica un determinismo externo del proceso de socialización.

Esta posición es todavía el resultado de la aproximación conductista que surgió en los años treinta. El conductismo de Watson supuso un gran avance en el estudio de la socialización respecto a otras interpretaciones que aplicaban los modelos madurativos de la biología al análisis del desarrollo.

La aparente regularidad y uniformidad del desarrollo sólo podía explicarse por la actualización de un proceso madurativo programado biológicamente.

Desde una concepción biológica, el comportamiento social emerge en una secuencia determinada por la maduración y adaptada biológicamente al ambiente que se expresa.

Sin embargo, al prestar atención a la enorme variabilidad de los comportamientos que se observan en el niño, la importancia de su programación genética quedaba en un segundo plano. Se vio necesario acudir a los factores ambientales y a los procesos de aprendizaje para poder explicar la adquisición del comportamiento social.

La gran aportación del conductismo consistió en dirigir la atención hacia los procesos de aprendizaje que permiten la socialización del niño.

Durante las dos últimas décadas, como reconoce R. Q. Bell (1977), los nuevos datos nos han llevado a reconocer la necesidad de resaltar el papel que el niño desempeña en la configuración de su propio desarrollo.

Esta nueva forma de pensamiento reconoce que el desarrollo social tiene una base biológica, y reconoce también que el ambiente (los factores externos y los procesos de aprendizaje) en interacción con la dotación biológica desempeña un papel importante en el desarrollo. Pero, además, reconoce que hay una tercera fuerza en acción: el propio niño.

Por consiguiente, el individuo organizado biológicamente no sólo evoca respuestas de su medio social y responde a él, sino que también al responder altera su ambiente y, a la vez, se modifica a sí mismo por los cambios que ha operado. Este proceso de interacción es recíproco y dinámico. Aparece desde el momento del nacimiento y continúa a lo largo de todo el desarrollo. Desde esta perspectiva actual, el desarrollo del comportamiento social no viene sólo determinado por un proceso madurativo o únicamente es el resultado de una configuración comportamental externa. Más bien el comportamiento social se desarrolla a través de la participación activa del niño en sus encuentros sociales, en el curso de los cuales modifica el comportamiento de los demás y es influido por ellos.

Por tanto, aunque mantengamos el esquema inicial consistente en analizar el proceso de socialización del niño desde el punto de vista de los agentes y agencias externas que hemos señalado, no se debe olvidar que éste es sólo una de las direcciones del proceso de reciprocidad que siempre se establece. En numerosas ocasiones un recién nacido, con sus llantos y/o sonrisas permanentes, modifica el comportamiento de los padres y la forma que tienen de actuar sobre él.

LOS PROCESOS Y EL PRODUCTO DE LA SOCIALIZACIÓN

Los estudios relativos al aprendizaje han aportado datos muy valiosos sobre cómo se adquiere el comportamiento social. Inicialmente esos procesos se limitaban a unos cuantos tipos de aprendizaje, como el condicionamiento operante. Estos procedimientos se sacaron del laboratorio y se extendieron a la vida diaria. El análisis funcional de S. W. Bijou y D. M. Baer (1969), es un ejemplo, Bijou (1976) aplica los principios de esos aprendizajes al análisis del comportamiento exploratorio, la curiosidad, el juego, las aptitudes, la solución de problemas, el comportamiento moral y la educación del preescolar.

Otro tipo de aprendizaje muy relevante en el desarrollo del comportamiento social es el aprendizaje por imitación. J. Piaget hizo un paralelo entre el desarrollo sensoriomotor. Pero ha sido la teoría del aprendizaje social quien más ha contribuido a desarrollar las posibilidades de este procedimiento en el proceso de socialización (Bandura, 1982). La transmisión de la información, la propia experiencia (positiva o negativa), la persuasión verbal, la activación emocional, son también procedimientos que contribuyen a moldear el comportamiento.

Hoy día las investigaciones no pretenden una tipificación general de los procedimientos de socialización. Más bien se dirigen a desempeñar los mecanismos que interviene en

cada situación concreta. Se comienza por un producto de la socialización, un comportamiento (por ejemplo, la agresión o la identificación con el propio sexo), y se pretende desentrañar cuáles han sido los factores y la acción del propio niño que con el paso del tiempo han llevado a las manifestaciones que observamos hoy.

Una distinción muy importante es la que hace referencia a los procesos de adquisición y a los procesos de interiorización.

Es importante que el niño adquiera determinadas pautas de comportamiento (por ejemplo, determinadas normas morales) y que las ponga en práctica cuando llegue la situación adecuada. Pero, es todavía más importante que el niño haga suyas esas pautas de comportamiento que tienen los demás.

Los términos de identificación, interiorización, introyección, incorporación..., hacen referencia a esa segunda etapa en la adquisición del comportamiento social. Sería muy costoso que tuviéramos que mantener de forma continuada los procedimientos de aprendizaje y los controles externos para que el niño se comportara de forma socializada. Es más económico que el niño interiorice lo que queremos de él y se convierta en el agente de control de su propio comportamiento. De esta forma se pasa de un control externo a un autocontrol.

Aunque no se pueden delimitar totalmente las condiciones externas, éstas no pueden estar presentes siempre para que el niño se comporte de forma socializada. Por eso es muy importante en el proceso de socialización garantiza la interiorización o identificación.

El producto de la socialización es el comportamiento socializado. Casi todo el comportamiento humano es social y, por consiguiente, se ha de adquirir a lo largo de su desarrollo. Hoy día, como hemos mencionado, más que desarrollar procedimientos generales sobre la adquisición e interiorización de cualquier tipo de comportamiento social desde el punto de vista de los estudios de socialización se analizan comportamientos concretos. Se estudian aquellos comportamientos que en nuestro medio cultural preocupan o se sabe que son relevantes para el bienestar general del niño.

Los comportamientos más estudiados tradicionalmente han sido la agresión, la identificación con el propio sexo o adquisición del rol sexual y la adquisición del concepto del yo o autoconcepto. También despiertan gran interés el estudio de la adquisición del comportamiento moral, en general, y determinadas características de personalidad, como la sumisión, la motivación del logro (1), el nivel de actividad o los hábitos autoritarios o democráticos.

En general, aunque un mismo hábito o comportamiento es socializado en diferentes contextos (familia, escuela, medios de comunicación social...), las investigaciones se centran más en las contribuciones concretas de cada agente o agencia socializante. La familia es el núcleo principal de socialización y su influencia es la más estudiada. Sin embargo, por la coherencia con el destinatario, vamos a centrarnos más ampliamente en los efectos socializantes de la situación escolar.

La escuela es un contexto de socialización que favorece la actuación de otros agentes diferentes de los familiares. Los compañeros y el profesor continúan la tarea iniciada en

el hogar. El contexto de socialización por los iguales constituye un primer marco en el que tiene lugar el proceso de configuración de los comportamientos sociales. Comenzaremos por los hermanos, analizando el papel socializante que desempeñan estos agentes.

Las relaciones entre hermanos

Pocas teorías clásicas sobre el desarrollo de la personalidad han incluido a los hermanos como agentes importantes de socialización. La mayor parte de la atención se ha centrado en los padres y, subsidiariamente, en los compañeros y profesores. Una excepción en el trabajo Zigler. M E. Lamb y J. L. Child (1982). Los datos recopilados en este trabajo, además de otros recogidos en los últimos años, nos indican que dentro de la familia, los hermanos constituyen una influencia importante además de la ejercida por los padres. Las familias son sistemas sociales complejos. Forman redes de relaciones en las que cada individuo puede influir sobre cada uno de los demás, tanto directa como indirectamente.

Además, las estadísticas indican que, a pesar de que el tamaño familiar haya disminuido en la mayor parte de los países occidentales, la mayoría de los niños crecen junto con los hermanos.

La influencia del hermano comienza, incluso antes de su nacimiento.

La anticipación que los padres hacen que su llegada altera las relaciones iniciales y el tiempo disponible que pueden dedicar al cuidado del primer hijo. El nacimiento agudiza esta situación, y la usurpación del status de hijo único puede crear resentimiento y rivalidad.

Con el tiempo, los hermanos son los compañeros más regulares, tanto para los mayores como para los pequeños. Los hermanos y las hermanas mayores constituyen los modelos primarios de actividades infantiles interesantes. Incluso cuando al niño entra en el jardín de infancia o en la escuela y entabla nuevas relaciones con los compañeros, la relación entre hermanos no se rompe. Dentro de la escuela a veces se asigna al hermano mayor el rol de cuidar a su hermano más pequeño. Por el contrario, los hermanos más pequeños se encuentran con que sistemáticamente son comparados con los mayores, tanto por el profesor como por sus padres.

Por consiguiente, a pesar de que en la mayor parte de las culturas occidentales no se asignen roles socializantes específicos a los hermanos, su influencia es en la mayoría de las ocasiones profunda. Los hermanos establecen y mantienen normas, se erigen en modelos y proporcionan consejos, desempeñan roles complementarios entre sí (a través de los cuales desarrollan y practican habilidades sociales) y sirven de confianza y apoyo en momentos de estrés emocional (Lamb, 1982).

Para comprender la socialización entre hermanos conviene prestar atención a dos grupos de datos. Por una parte, existe un conjunto de variables que define el estatus de cada hermano en el proceso de interacción que se establece. Se trata de variables como el sexo, orden de nacimiento, edad, espaciamento entre hermanos o el tamaño

familiar. Por otra parte, es muy importante la naturaleza del propio proceso de interacción que se establece entre hermanos. A continuación se ampliarán ambos puntos.

PROCESO DE INTERACCIÓN

Recientemente R. Abramovitch y cols. (1982) han publicado los resultados de un amplio estudio sobre los patrones de interacción entre hermanos. Las observaciones se han efectuado en un ambiente natural: la propia casa del niño. Se han estudiado familias con dos hijos cuyas edades oscilaban entre uno y cuatro años y medio, efectuándose dos observaciones en los mismos niños con un intervalo de 18 meses.

En el estudio se han controlado y analizado los siguientes aspectos:

1. El sexo.
2. La edad.
3. El orden de nacimiento.
4. El Intervalo temporal entre hermanos.

Estos aspectos son las variables moduladoras del proceso de interacción.

Ya que este estudio y sus resultados pueden tomarse como representativos de lo encontrado también por otros autores en el campo de los patrones de interacción, vamos a exponerlo más ampliamente.

Se han investigado **tres tipos de conducta**:

a) *El comportamiento prosocial*, que incluía respuestas discretas, como dar y compartir objetos, cooperar y ayudar, requerir, comunicar orgullo y aprobación, proporcionar un confort y afecto físico, sonreír, aproximarse...

b) *El comportamiento agonístico o de lucha*, que incluía respuestas tales como la agresión física, el golpear o destruir objetos y la agresión verbal en forma de insultos, desaprobaciones y órdenes autoritarias.

c) *Y la imitación entre hermanos*, en su más amplio sentido.

En estos tres grupos de comportamiento, se registraba el tipo específico de comportamiento manifestado, quién lo iniciaba y cuál era la respuesta.

Abramovitch y cols. (1982) han encontrado que los niveles de interacción en todas las parejas de hermanos estudiadas eran más altos que los encontrados en el laboratorio en estudios más estructurados. Los hermanos desempeñaban en casa un papel más importante en la vida social de cada uno.

Estos niveles tan altos de interacción entre hermanos se encontraron en el comportamiento prosocial, agonístico y de imitación, cualquiera que fueran las variables moduladoras intervinientes.

Esta diferencia con otros estudios de laboratorio tal vez se deba al cambio de ambiente que sufren los niños en los estudios de laboratorio.

A pesar de que este patrón de interacción se mantuvo en todos los grupos, también se encontraron variaciones en los patrones de interacción en función del sexo y la edad de los niños, aunque no en función del intervalo temporal entre hermanos.

Los hermanos mayores iniciaron mucho más comportamientos sociales y agonísticos que los pequeños. Los hermanos pequeños desempeñaban más bien un papel de mantenimiento, respondiendo positivamente al comportamiento prosocial y con sumisión al agresivo. Además, los pequeños iniciaron un 15 por 100 más de comportamientos prosociales que agresivos.

También imitaban a los mayores muchas más veces que los mayores a ellos, aunque los mayores manifestaron un 20 por 100 de imitación hacia los pequeños. Fundamentalmente estas imitaciones, se refería más a situaciones de juego que a habilidades específicas.

El sexo del niño individual fue un factor importante en el patrón de interacción entre hermanos. En las parejas de hermanas había más comportamiento prosocial que agresivo; a la inversa en las parejas de hermanos, aunque en este caso sólo se mantenían las diferencias para la agresión física. Sin embargo, en las parejas mixtas no apareció ninguna diferencia en el comportamiento agresivo; es decir, que los niños, independientemente de la edad, no son más agresivos que las niñas. Además, las niñas, con independencia de la edad, tendían a ser más prosociales que los varones. Sin embargo, no aparecieron diferencias en imitación en función del sexo.

Cuando comparamos globalmente las parejas en función del sexo (parejas del mismo sexo entre sí y parejas de distinto sexos entre sí) no aparece ninguna diferencia en función del sexo. No había diferencias en los patrones de interacción según las parejas fueran mismo sexo o de sexos diferentes. Aunque estos datos contradicen los encontrados por C. M. Jaklin y E. E. Maccobby (1978), como se verá más adelante.

Finalmente cabe señalar que el intervalo de edad que separa a los hermanos (un año y 2 meses a 2 años, frente a 2 años y 5 meses a 4 años) no fue una variable relevante en los patrones de interacción.

Cuando al cabo de año y medio se volvió a observar a las mismas parejas, se encontró que los hermanos seguían manteniendo niveles altos interacción. Los efectos de la edad permanecían idénticos: los mayores iniciaban más comportamientos prosociales y agonísticos. Pero los pequeños se convirtieron en mejores compañeros e incluso imitaban más. El intervalo de edad seguía sin mostrar efecto y el sexo del niño perdió los efectos que manifestó inicialmente en las parejas de hermanos del mismo sexo: las niñas ya no eran más prosociales y los niños más agresivos.

EFFECTOS SOCIALIZANTES.

Los efectos socializantes de los hermanos se ejercen a través de los intercambios comunicativos que acabamos de mencionar. Los patrones de interacción que establecen contribuyen a configurar su desarrollo personal y social.

Vamos a señalar algunas de las características de personalidad que los niños adquieren en este proceso de interacción y que son condicionados por las variables moduladoras señaladas anteriormente.

Cualquier posición ordinal en la familia tiene sus ventajas y sus desventajas. Los hijos nacidos en primer lugar tienden a identificarse más fácilmente con los padres que con sus hermanos pequeños. Adoptan los valores paternos y mantienen altos niveles de exigencia para sí mismos.

Puntúan más alto en motivación de logro; son más dependientes de los más; son más conformistas a la autoridad y a la presión social; son más inclinados a tener sentimientos de culpa; se preocupan por la cooperación y la responsabilidad y profesionalmente suelen elegir roles sustitutos del padre que les lleven a tener éxito.

Por su parte, los hijos nacidos en último lugar, los más jóvenes, desarrollan un cierto sentido de inadecuación en relación con sus hermanos mayores, especialmente de los 2 a 4 años. Se ven menos competentes que sus hermanos. Quizá por eso sean más realistas en sus autoevaluaciones. Además, suelen ser menos cautos en el comportamiento, corren más riesgos; en casa se acomodan a las necesidades y deseos de los demás y suelen poseer habilidades sociales importantes.

Estas habilidades sociales que mencionábamos antes suelen generalizarse a su interacción con los amigos y se manifiestan con su capacidad de liderazgo y popularidad. El nacido en último lugar ha de aprender habilidades que le permitan negociar sus derechos con los hermanos.

Según Jacklin y Maccoby (1978), cuando se comparan parejas de hermanos del mismo sexo con otras del sexo diferente, las parejas del mismo sexo tienen un porcentaje más alto de interacciones positivas y más bajo de interacciones negativas que las parejas mezcladas. Se dirige más comportamiento social hacia hermanos del mismo sexo. Parece ser que se interrefuerzan más estos intercambios, o los hermanos entre sí se ven más semejantes a uno mismo y, por consiguiente, más atractivos.

Por su parte, los varones primogénitos usan más técnicas de poder y son más agresivos; mientras que las niñas primogénitas son más prosociales, usan técnicas de explorar, preguntar y ceder a la vez, son más sensibles y habilidosas en la interacción y son mejores profesores en la solución de problemas.

Al considerar estos resultados nos encontramos con los diferentes patrones de interacción que se establecen entre hermanos y que determinan un desarrollo personal y social peculiar. Este desarrollo, hasta cierto punto, estaría supeditado al estatus del niño en el contexto familiar, en función de las variables moduladoras que hemos señalado anteriormente.

Los compañeros

La escuela es un contexto de socialización que favorece la actuación de otros agentes diferentes a los familiares. Los compañeros y el profesor continúan la tarea iniciada en el hogar.

Las relaciones entre compañeros contribuyen al desarrollo de la competencia social del niño. En todas las culturas, según W. W. Hartup, (1978), las relaciones entre compañeros

Afectan el curso de la socialización tan profundamente como cualquier acontecimiento social en el que participan los niños.

La capacidad para desarrollar modos eficaces de expresión emocional y para evaluar la realidad social, deriva de la interacción con otros niños, además de la interacción con adultos, como ya hemos señalado.

Esta adaptación social es favorecida tanto por el intercambio con compañeros de la misma edad como con compañeros de edades diferentes. La mayor parte de los grupos infantiles, son heterogéneos respecto a la edad cronológica, lo que proporciona una mayor variedad de situaciones de intercambio. La adaptación social requiere tanto buscar ayuda (dependencia) como ofrecerla (cuidados y afecto); ser pasivo y ser sociable; atacar (agresión) y controlar la hostilidad propia.

Es probable que algunas de estas situaciones se den con mayor frecuencia con compañeros más jóvenes (cuidados); otras con compañeros de la misma edad (agresión); y otras con niños mayores (dependencia).

En general el tipo de interacción con compañeros de edades semejantes y diferentes cumple funciones diversas.

EFFECTOS SOCIALIZANTES DE LOS COMPAÑEROS

Los efectos concretos que los compañeros tienen sobre el niño en desarrollo son muy variados. Los mejor conocidos se refieren a la transmisión de información, las funciones terapéuticas, la personalidad, la agresión, el comportamiento típico del sexo, el comportamiento positivo y la inteligencia social. Una de las funciones más generales que cumplen los niños con sus compañeros es la de transmisión de información.

Al igual que lo hacen los padres, informan sobre aquellos comportamientos que son pertinentes en diferentes situaciones, sobre determinados tipos de relación, por ejemplo, con el líder, o sobre formas de afrontar la hostilidad. La transmisión de información puede ser tanto explícita, a través de la comunicación oral, como implícita, a través de procedimientos relacionados con el condicionamiento clásico o con el condicionamiento operante.

Los compañeros cumplen unas funciones terapéuticas importantes. Los estudios longitudinales han demostrado que las relaciones con los compañeros son buenos indicadores del comportamiento social en la adolescencia y en la edad adulta. El grado de aceptación de los compañeros es un buen predictor de la salud mental posterior. M. Roffy cols. (1972) comprobaron que el grado de aceptación por los compañeros durante los primeros años está relacionado con el comportamiento delictivo durante la adolescencia. El aislamiento y una baja aceptación por los compañeros fue también un buen predictor de alteraciones neuróticas, psicóticas y sexuales de diversos tipos.

En general se han encontrado correlaciones altas entre las relaciones con los compañeros y la vulnerabilidad emocional en la edad adulta. Esto hace pensar que las

relaciones con los compañeros desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad. El tipo de problemas que viven los individuos de la misma edad es bastante homogéneo, y por eso los compañeros son quienes mejor pueden comprenderse y ayudarse mutuamente.

Los compañeros influyen determinadamente sobre algunas dimensiones de la personalidad del niño, como el autoconcepto (la imagen que tiene de sí mismo). Contribuyen al establecimiento del nivel de aspiraciones (2) educativas del niño, que pueden ser semejantes a las del grupo. Cuando el niño es aceptado por el grupo, su autoconcepto se fortalece, mientras que los rechazos hacen que se debilite. Por su parte, cada niño está efectuando comparaciones con sus compañeros en una gran cantidad de dimensiones como: atractivo físico, inteligencia, popularidad, honestidad, dependencia, responsabilidad, etc.

(2) *Nivel de aspiraciones.* Objetivos a los que se aspira en una tarea concreta, sectorial o vitalmente. Expresión (implícita o explícita) de ideales, metas, etc.

Cuando el resultado de estas comparaciones es positivo, el autoconcepto se potencia, mientras que cuando es negativo, el autoconcepto se debilita.

El ejercicio del comportamiento agresivo, necesario para la socialización, no es compatible generalmente con las pautas que rigen las relaciones adulto-niño. Las funciones que cumple la familia (protección, alimentación y seguridad) van dirigidas al establecimiento del apego. Este apego no puede mantenerse concurrentemente con una agresión desinhibida. Por ejemplo, los padres no penden llevar a cabo sus funciones cuando los niños son completamente agresivos. A su vez los niños no encajan en las relaciones de unos padres que abusan de ellos. La agresión, por consiguiente, es antitética del mantenimiento de un apego.

Los niños aprenden en la interacción con sus compañeros comportamientos que no podrían aprender de adultos. A su vez los padres confían en los compañeros como socializadores de la expresión de agresión. En el contexto social de los compañeros el niño aprende habilidades agresivas eficaces y un control de sus impulsos agresivos. Todo ello es necesario para su supervivencia y adaptación al medio social. Se ha observado que los compañeros preescolares refuerzan comportamientos agresivos, ataques corporales, ataques con objetos, invasiones del territorio..., incluso este retuerzo se lleva a cabo por la propia víctima al rendirse a los deseos, retirarse o llorar cediendo. De esta forma aumenta la probabilidad de que vuelva aparecer en el futuro en el mismo comportamiento agresivo.

El jardín de infancia y el centro de preescolar constituyen un programa eficaz para incrementar el comportamiento agresivo de algunos niños. Se observa en ocasiones que el nivel de agresividad está elevado cuando terminan esta etapa; incluso en aquellos niños que inicialmente eran pasivos.

En varios experimentos que han utilizado la técnica del modelado (Conjunto de técnicas de distinto ámbito que se han mostrado eficaces para inducir imitación o aprendizaje vicario en el observador. Son técnicas de modificación de conducta, aprendizaje social, condicionamiento clásico, instrumental, refuerzos, etc.), del comportamiento agresivo se ha observado que los mejores modelos para la adquisición de este comportamiento

con niños preescolares son los propios compañeros, frente a otros modelos adultos, de dibujos animados u otras filmaciones.

Los fundamentos de la adquisición de las características comporta mentales vinculadas al sexo se encuentran en la familia. Como ya señalábamos, los padres son unos socializadores importantes de esta dimensión relacionada con el sexo. Cuando los niños llegan al jardín de infancia o al preescolar, los varones eligen juguetes y juegos que podrían incluirse en la categoría social de masculinos; son juegos que implican la agresión y la competición. Por su parte, las niñas eligen juguetes y juegos femeninos. Son juegos que hasta cierto punto implican afecto y cariño.

Los compañeros apoyan e incrementan los esfuerzos de los padres para que sus hijos se comporten según la sociedad considera que les corresponde a su sexo. Niños y niñas refuerzan y castigan las aproximaciones y desviaciones a los roles tradicionales del sexo. Contribuyen también a incrementar el abanico de respuestas, ya que se incrementa el número de modelos con sus compañeros. Incluso los compañeros pueden llegar a compensar una socialización desviada que se haya podido recibir en casa. Se ha comprobado, por ejemplo, que los compañeros invirtieron la socialización del rol sexual que los hijos de los padres pertenecientes a la generación llamada del "Mayo del 68" recibieron.

Estos niños fueron socializados en el hogar de forma que adquirieron las características mejores de cada sexo. Por ejemplo, se pretendía que los varones adquirieran en el mismo grado que las mujeres características como la sociabilidad, dispensar cuidados o el cariño. Sin embargo, se observó que el grupo de amigos contrarrestó esta educación, llegando incluso a extinguirla. En otros casos, los compañeros pueden corregir los efectos nocivos que pueda tener la identificación con el padre del sexo opuesto.

Las presiones socializantes de los compañeros sobre el comportamiento adecuado al sexo en los niños preescolares aparecen claramente en las situaciones de juego. En varios experimentos realizados se ha encontrado que el número de elecciones de juguetes adecuados al sexo (según el estereotipo social clásico) son mucho más altas cuando hay otros compañeros presentes que cuando el niño está solo.

Se ha encontrado que los compañeros pueden también inculcar comportamientos sociales constructivos y cooperativos, como simpatía o ayuda. Es difícil registrar la frecuencia del comportamiento prosocial en los niños. Parece ser que es escaso por debajo de los 4 años. Por ejemplo, el modelado de esos comportamientos es mucho más eficaz por encima de esta edad. Si se ha encontrado que la implantación de algunos comportamientos prosociales en niños preescolares es llevada a cabo muy eficazmente por sus compañeros. En algunos experimentos, utilizando técnicas de modelado, se ha observado que los compañeros pueden eliminar posibles miedos que pueda tener el niño (por ejemplo, miedo a animales, al dentista...). Esto se ha encontrado incluso con niños de 2 y 3 años y se ha observado que la reducción del miedo por compañeros a través de técnicas de modelado ha sido duradera.

Resultados parecidos se han encontrado en la reducción de la timidez. Cuando niños preescolares retraídos reciben un modelado participativo con éxito, su timidez disminuye; se observa que participa más en actividades sociales y que este incremento en su participación es duradero.

DESARROLLO DE LOS PATRONES DE INTERACCIÓN

Hacia finales del primer año de vida, cuando se dejan juntos dos niños, comienzan a interactuar sincrónicamente. Durante el segundo año, las interacciones del niño con sus iguales son, en ciertos aspectos, semejantes a sus interacciones con los adultos y en cierto sentido diferente. Por ejemplo, el sonreír, vocalizar y tocar tienen lugar más frecuentemente con la madre que con un igual; mientras que el juego con objetos es más frecuente entre iguales. Durante el segundo año las interacciones entre compañeros están más centradas en las objetos, y aparece obvio que los sistemas sociales madre-niño y niño-niño se caracterizan por mecanismos reguladores diferentes.

La interacción con otro niño comienza a diferenciarse también de la interacción con un extraño a lo largo del segundo año. En la interacción con un igual, C. O. Eckerman y cols. (1975) han encontrado escasas protestas y llanto, un abundante uso del material de juego, actividades de dar y tomar materiales, imitación regulada socialmente y el uso del material de juego con una mayor frecuencia que en la interacción con un adulto. Durante este segundo año la interacción entre compañeros se coordina progresivamente y se estructura de forma diferente a la interacción con un adulto.

Los resultados encontrados con niños de 3 y 4 años indican también que el comportamiento que dirigen a sus iguales no es una réplica del que dirigen a los adultos. Por ejemplo, nunca llegan a entrar en la interacción entre niños comportamientos que permanecen en sus relaciones con los adultos (ciertas expresiones verbales de afecto, besos...). Desde los 3 a los 6 años sigue cambiando tanto la incidencia de los encuentros sociales como su naturaleza.

Al comparar niños de 2 años con niños de 4. M. Blurton-Jones (1972) ha encontrado diferencias notables en su desarrollo social. Se observa que con una mayor frecuencia los niños mayores hablan o juegan con otros niños y manifiestan comportamientos sociales como la sonrisa o el reírse. Por el contrario, son menos frecuentes los comportamientos como llorar, mirar a otros niños, dejarse coger los juguetes u orientarse en general hacia el profesor. En otras investigaciones se ha encontrado también que al llegar al final de la edad preescolar aumenta el prestar atención y el dar aprobación, el afecto y la aceptación personal, la sumisión y el dar objetos tangibles.

La frecuencia total de agresiones asciende también, particularmente las agresiones relacionadas con los objetos. Sin embargo, en ningún momento la incidencia de la agresión supera las interacciones positivas o neutrales.

También aumentan a lo largo de estos años las actividades que implican cooperación, frente a aquellas otras actividades donde ambos niños mantienen una actividad paralela. Se observan más acciones relacionadas con algún tipo de norma, como el orden de sentarse, la posesión de objetos, las ceremonias y rituales relacionados con los juguetes... Quizá las normas que comienzan a manifestarse más claramente son las relacionadas con el sexo. Los niños juegan más frecuentemente con otros niños, y lo mismo ocurre con las niñas.

Una línea muy interesante de investigación sobre las relaciones que se forman entre preescolares es la desarrollada por F. F. Strayer y su propio grupo (Strayer. 1980). A partir de una serie de estudios etológicos sobre la organización social de los niños, han encontrado redes de dominio y cohesión que afectan a la organización de otras actividades sociales con características altruistas, atencionales y de control de los niños preescolares

La solución de un conflicto social (ataques, amenazas o peleas) en un grupo estable, raramente se lleva cabo en una forma caótica, sino más bien en términos de un sistema de prerrogativas grupales que pueden denominarse jerarquía de dominio social. Strayer (1980) ha concentra estas jerarquías en grupos estables con edades entre 3 y 5 años. Estas organizaciones implicaban a todos sus miembros. Las jerarquías (que no son una propiedad del individuo, sino una relación entre varios), implican relaciones asimétricas de ataques y amenazas que llevan a la sumisión y luchas que llevan a la pérdida de objetos y espacios.

A través de la observación en ambientes naturales ha encontrado que el niño que se encuentra en el nivel superior de la jerarquía, el más dominante, tiene prerrogativas que implican una prioridad de acceso y la habilidad para intimidar agresivamente a otros miembros del grupo.

La cohesión social se midió a partir comportamientos que implicaban proximidad, orientación social, contacto físico y señales de postura corporal. En los sociogramas aparecieron redes afiliativas en todos los grupos con pequeños núcleos de cohesión. Se observó que en varios casos estas redes de cohesión coincidían con las jerarquías de dominio. Existía una tendencia a que los niños más dominantes fueran también núcleos de cohesión, ocupando posiciones centrales en la red de afiliación. Aunque esta correspondencia no se encontró siempre.

El dominio y la afiliación son dos aspectos fundamentales de la organización del grupo de compañeros preescolares. Esta dimensiones permiten comprender otras relaciones sociales presentes en el grupo, como, por ejemplo, el grado en el que se presta atención social, la influencia o el control social y los gestos altruistas.

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

No es muy frecuente encontrar en los tratados de psicología evolutiva análisis en profundidad de los efectos socializantes de la situación escolar. Sin embargo, la escolarización desempeña un papel muy relevante en la socialización del niño. A partir de los 4 y 5 años la escuela es el centro de la vida del individuo. En ella confluye el influjo de los compañeros, del profesor y de la propia escuela en cuenta institución.

EL PROFESOR.

La acción socializante del profesor se realiza básicamente a través de técnicas de modelado y de reforzamiento, como en los casos anteriores. Su acción se ha estudiado en función del sexo del profesor, de sus características de personalidad, de su

comportamiento en cuanto suministrador de refuerzos y en cuanto un modelo con prestigio.

El sexo del profesor afecta al tipo de respuestas adecuadas a su rol sexual que emiten los niños y él refuerza; durante los primeros años son más frecuentes, como profesores en el contexto preescolar, las mujeres que los varones, y se ha encontrado que las profesoras de preescolar tienden a reforzar con más frecuencia comportamientos que podrían caracterizarse como estarse quieto, ser obediente, complaciente y pasivo.

Reforzarían menos frecuentemente comportamientos caracterizados por la agresión, la competencia, la autoafirmación y el juego arriesgado. Este estilo de relación determina en los niños el aprendizaje y fomento de patrones de conducta 'femeninos. De esta forma la socialización de las características consideradas como 'masculinas, únicamente serían mantenidas por el padre y los compañeros.

En este contexto los niños tienden a ver las actividades "académicas" algo "femenino"; tienen mayores problemas en el ajuste escolar debido a que se encuentran menos motivados que las niñas, lo cual les lleva, en algunas casos, a un rendimiento académico más bajo y a manifestar algunos problemas de aprendizaje, relacionados, por ejemplo, con la lectura. Esta situación sociológica del nivel preescolar da cierta superioridad académica a las niñas, aunque parece ser que esta superioridad se eliminaría posteriormente.

Tal vez el tipo de comportamientos que serían inducidos por la profesora durante estos años serían contraproducentes para los niveles educativos posteriores. Sin embargo, los datos en este sentido todavía no son muy concluyentes.

Se ha encontrado que algunas características de la personalidad del profesor, sobre todo su forma de relacionarse con los niños a través de las técnicas disciplinarias que usa y del tipo de comportamientos que refuerza o castiga, influyen en la socialización del niño. Se ha advertido que:

a) aquellos *profesores* que podrían describirse como rígidos, autoritarios, dogmáticos e intolerantes con la complejidad y la incertidumbre, tienden a promover sistemas de funcionamiento en el aula con escasa participación de los niños y favorecen poco la ayuda y la cooperación;

b) por su parte, aquellos *profesores* que pueden ser descritos como flexibles e independientes, relativistas en su pensamiento y normas morales, tolerantes con la complejidad y la incertidumbre, interesados con la novedad, afectuosos y relajados, refuerzan la participación en las decisiones, la responsabilidad, la expresión libre de los sentimientos y los esfuerzos creativos, determinan que sus discípulos se muestren más integrados e implicados en la clase, se presten más frecuentemente como voluntarios y aparezcan como activos en la toma de decisiones, independientes y libres. Estos alumnos participan más en las actividades y son más creativos, manifestando globalmente un mayor nivel de adquisición.

El comportamiento del profesor ha analizado en cuanto dispensador de refuerzos y en cuanto modelo de comportamiento. En una gran variedad de experimentos ha aparecido que el profesor, en cuanto suministrador de refuerzos, tiene fuertes efectos

sobre el comportamiento del niño. En un experimento se entrenó a los profesores para que reforzase el comportamiento cooperativo y extinguiesen el comportamiento agresivo de niños en edad preescolar, utilizando la atención social como refuerzo. Terapeutas adiestrados entrenaron a los profesores en el manejo de estas contingencias. Los cambios que se observaron en el comportamiento de los niños fueron muy notables.

En otros experimentos se ha colocado a la clase bajo un sistema de economía de fichas con objeto de reducir comportamientos indeseables y disruptivos e incrementar el rendimiento académico. Los resultados encontrados nos indican que la situación es un poco más compleja de lo que puede parecer a simple y vista. Para que los efectos del refuerzo aparezcan en la dirección deseada son muy importantes las actitudes que el niño tenga hacia el profesor y sus refuerzos. El niño sería un agente activo en este intercambio. Por eso no podemos considerar al refuerzo o la modificación de conducta como una estrategia mágica. Hasta cierto punto, se basarían sus efectos en un cierto contrato social entre el alumno y el profesor.

El profesor, en tanto que modelo, propicia procesos de imitación de distinto gradiente, en función de las características que como tal favorece (cualidades y grado). Los profesores reforzantes y atractivos son más imitados, favorecen la emulación del niño. Por ejemplo, en un experimento se proyectó una película en la que aparecía un profesor explicando una lección de geografía. A lo largo de la película el profesor aparecía reforzando o castigando las respuestas de los niños y efectuaba determinados tipos de gestos. Cuando luego se pidió a los niños que explicaran esa misma lección a unos muñecos, se encontró que los niños imitaron más gestos de aquellos profesores que eran reforzantes. La limitación fue también más frecuente en las niñas, en general, y en los niños de clase media

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico y en el progreso cognitivo e intelectual general del niño. También se manifiesta en el desarrollo personal y social. Aquí vamos a centrarnos en este segundo aspecto, en la escolarización en cuanto agente de socialización.

Hay tres facetas de la socialización cuyos efectos han sido más estudiados en el contexto preescolar: el sentido del yo en el niño; su ajuste personal a la escuela, y sus relaciones sociales.

LA SOCIALIZACION

Sarabia, Barnabé. "La Socialización". Ed. Santillana, Buenos Aires, 1994. p.p. 154-157.

El proceso por el cual los niños y las niñas se convierten en adultos es uno de los más relevantes en lo que concierne al comportamiento humano. Conocer la manera en que los individuos aprenden habilidades, conocimientos, valores, normas, actitudes y roles

que les permiten vivir adecuadamente en sociedad, ha sido una de las áreas centrales a lo largo del desarrollo de la psicología y la pedagogía.

Los psicólogos sociales están interesados de manera fundamental en el estudio de las actitudes, los valores y las normas, en cómo incide en éstos aprendizajes, la norma de relacionarse con los demás, y en su influencia en el comportamiento humano. A lo largo de la vida de los individuos viven situaciones distintas y cada vez más complejas que les llevan a modificar, reafirmar o rechazar actitudes y valores previamente mantenidos. La familia, la escuela, el trabajo, los grupos religiosos, etc., somete al individuo a una serie de presiones y exigencias distintas que hacen que éste vaya modificando su visión del mundo y su postura ante cuestiones concretas. Este cambio constante de escenarios, personajes y normas implica un proceso de aprendizaje continuo-ya sea consciente o inconsciente, voluntario o involuntario, deseado o simplemente aceptado- de actitudes y comportamientos. A este tipo de aprendizaje, -realizado siempre en contextos interactivos, se le conoce con el nombre de socialización.

Los rasgos diferencian a los procesos de socialización de otros tipos de cambio a los que se ve sometido el individuo. En primer lugar, sólo los cambios actitudinales y comportamentales que ocurren a través del aprendizaje se encuadran dentro de lo que llamamos socialización. La adquisición, por tanto, de conocimientos habilidades instrumentales no se considerarían procesos de socialización. En segundo lugar, sólo los cambios en el comportamiento y en las actitudes que tienen sus orígenes en la interacción con otras personas son considerados productos de socialización. Así, por ejemplo, un proceso como el del crecimiento, que consiste en una serie de cambios secuenciales desde unas estructuras simples a otras más complejas dentro de los límites establecidos por las estructuras biológicas y los estímulos sociales, no se considera un proceso socializador.

Existen en psicología dos enfoques fundamentales sobre la socialización. Para el primero, el individuo es un sujeto receptivo que interioriza aquellas normas, valores, actitudes y comportamientos que contribuyen a la perpetuación del orden social existente y al mantenimiento de su posición dentro de los distintos contextos sociales en los que participa. Esta perspectiva denominada estructura funcionalista pone énfasis en los procesos de adaptación y conformidad a las exigencias de la sociedad por parte del individuo.

El segundo enfoque parte de un sujeto activo que participa en un proceso continuo de interacciones y negociaciones a partir de las cuales el sujeto se crea se recrea. El énfasis se pone en el desarrollo de la persona y en su participación activa en la construcción del Yo y de las distintas situaciones sociales. El individuo desarrolla un concepto de sí mismo, una identidad y un conjunto de actitudes, disposiciones y comportamientos que contribuyen a la adquisición de roles como mecanismo de autoconocimiento y de conocimiento de los otros, lo cual constituye la base de toda interacción social.

Ambos enfoques ofrecen importantes aportaciones y observaciones para el estudio de la socialización, pues, si bien es cierto que el individuo contribuye activamente a la creación de las situaciones de interacción, también debemos tener presente que la interacción no se da en el vacío, sino que tiene lugar dentro de unas estructuras sociales que tienen sus propias normas y mecanismos de funcionamiento y organización. De este modo la socialización se produce dentro de instituciones y organizaciones, como la familia, la escuela, el lugar de trabajo y los grupos de interés, entre otros. Con ello no se quiere decir que se trate de estructuras inamovibles, pero si son grupos sociales que poseen sus propias normas y valores que imponen o negocian con los que pretenden entrar a formar parte de ellos.

Los procesos de socialización no afectan del mismo modo a todos los individuos. Los sujetos se ven sometidos a una serie de combinaciones diferentes de presiones socializadoras- internas y externas, conscientes e inconscientes, agradables y desagradables-ante las que reaccionarán de manera diferente. Consecuentemente, los procesos de socialización pueden producir diferencias específicas entre las personas, así como similitudes entre ellas.

La socialización en la escuela

A lo largo de la etapa escolar, niños y niñas adquieren conocimientos cada vez más complejos, habilidades analíticas y verbales el manejo de una serie de instrumentos y técnicas. Además, han de interiorizar una serie de normas y roles que permiten el funcionamiento del centro educativo en general y del aula en concreto y que actúan como una guía de su conducta. Por último – y aquí es donde se localiza nuestra atención-, niños o adolescentes aprenden –ya sea de forma involuntaria o conscientemente- una serie de actitudes sobre sí mismos, sobre los demás y sobre el mundo por el hecho de encontrarse en una situación pública, de interacción con otros individuos.

Al hablar de la escuela como contexto de aprendizaje de actitudes y comportamientos y, por tanto, de socialización, haya que partir del hecho de que los niños no acuden a la escuela de modo completamente voluntario, sino que es una decisión de los padres y, hasta una cierta edad y desde fecha bastante temprana en nuestro país, una imposición por parte del Estado. Esta obligatoriedad propia del proceso de aprendizaje escolar, junto a otros factores que iremos viendo, va a condicionar la definición que cada alumno hace de su rol y del de los demás, la interacción entre los profesores y alumnos y las reacciones de éstos últimos frente a las evaluaciones del profesor, así como las actitudes del alumno hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela.

La entrada en la escuela supone, por vez primera, que el niño se ve sometido a una evaluación pública por parte del profesor, de sus compañeros y de su familia. El logro personal es un objetivo principal de la escuela, el cual se refleja-. En el sistema de calificaciones como método de aprobación o desaprobación de las actuaciones personales. El sistema de calificación sobre el logro personal tiene consecuencias directas para la construcción del autoconcepto y la autoestima, que se traducirán en la actitud hacia uno mismo, para la creación de actitudes hacia el mundo.

Además de los logros personales, la escuela valora otros factores, como es la acomodación del individuo al orden establecido. Aquí influyen marcadamente los rasgos de personalidad como la perseverancia, la constancia, el esfuerzo la puntualidad, la complejidad intelectual, etc., que están bastante ligados a la construcción de actitudes, del mismo modo que los factores situacionales y de relación con los demás miembros del aula.

En principio, al estudiante se le evalúa por una serie de criterios normativos, pero de ello no se deduce objetividad de éstos. Quien aplica los métodos de evaluación e interpreta los resultados es, en última instancia, cada profesor, y esto implica que la evaluación posee un importante componente subjetivo en el que intervienen, además de elementos puramente cognitivos, factores psicológicos y afectivos.

El aprendizaje escolar es, por tanto, un proceso interpersonal en el que las actitudes y comportamiento de la persona se ven influenciados por los miembros del grupo al cual pertenece. La relación del alumno con una persona de autoridad- el profesor o profesora- establece un sistema de roles y de estatus ante los que los alumnos reaccionarán de maneras distintas.

Procesos de aprendizaje en la escuela

El aprendizaje de las actitudes constituye un proceso, no un acto instantáneo, que exige un aprendizaje previo de las normas y reglas que rigen el sistema social. Además, este aprendizaje no se produce aisladamente, sino que el individuo interactúa con otras personas dentro de uno o varios grupos. Hasta que el niño es capaz de emitir sus propias valoraciones y juicios (morales o no) atraviesa por una serie de procesos de aprendizaje que vienen fundamentalmente impuestos desde el exterior, así como por unas situaciones de interacción que van a condicionar sus futuras evaluaciones internas o actitudes.

El aprendizaje condicionado: el refuerzo social y castigo

En las primeras edades escolares, los niños aprenden básicamente a responder a una serie de controles externos. La aceptación de las normas y reglas que rigen en la escuela sin someterlas a un cuestionamiento o valoración, incluso sin comprenderlas, es típica de éstas edades. Entre los controles que se ejercen sobre el niño para que su conducta se adecue a las normas están el refuerzo social y el castigo.

El refuerzo social se define como cualquier acción del medio a que cambia la probabilidad de que ocurra una respuesta. Existen refuerzos positivos, que son los que incrementan la posibilidad de que se produzca la respuesta deseada, es decir, promueven dicha conducta y reforzadores negativos o castigos, que pretenden disminuir la frecuencia de la conducta no deseada.

Algunos investigadores pensaron que el castigo no era efectivo para inhibir comportamientos indeseables, pues aunque su efecto inhibía temporalmente el

comportamiento, no debilitaba la motivación para ejecutar dicha acción. Esta posición ha sido contrastada por investigaciones más recientes. En la actualidad existe quien piensa que una alta intensidad de castigo podría ser eficaz para la supresión de los actos indeseables. Ello sin olvidar que en ciertas condiciones el castigo puede ser más eficaz que en otras. Se afirma que para alcanzar la máxima eficacia el castigo debe aplicarse en todas las ocasiones en que el individuo realiza el comportamiento indeseable. Se ha señalado que el castigo administrado por un adulto habitualmente recompensador y afectuoso es más eficaz que el administrado por un adulto frío y distante.

Los alumnos aprenden las consecuencias que tienen los refuerzos sociales desde muy pequeños y aunque a lo largo de su trayectoria escolar aprenderán que su participación en la escuela no se limita al respecto de unas normas establecidas, la presión del refuerzo social estará siempre presente. El profesor dispone de distintos tipos de refuerzos para intentar modelar el comportamiento, los valores, las creencias y las actitudes de los alumnos. Algunos de éstos refuerzos son el elogio, el castigo, el privilegio y, desde luego, las evaluaciones o “notas”. Las notas no sólo se emplean para calificar el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumno, sirven también para recompensar a aquellos que se ajustan al orden social y para castigar a los que intentan desviarse o alterar el orden establecido. En este proceso intervienen de forma muy directa los rasgos de personalidad, pues, en general, tienden a evaluarse más positivamente rasgos como la perseverancia, la puntualidad, la buena educación o la participación que, pongamos por caso, la originalidad.

Autores como Heider (1958) han señalado que la mera proximidad física entre personas actúa como un intensificador de los sentimientos. La proximidad entre dos personas tiende a producir atracción más fácilmente que rechazo entre ellas (Berscheid. 1969). En la escuela, la proximidad entre alumnos y el profesor ofrece la posibilidad a los niños de obtener información y de acumular experiencia sobre las recompensas y los castigos que pueden recibir del maestro. La percepción de esta relación de proximidad, según Berchied, lleva al individuo a establecer una relación en la que priman los sentimientos de armonía.

Aprendizaje con modelos

A través de la experiencia directa – errores cometidos, actuaciones desafortunadas, refuerzos positivos y castigos- adquirimos una pequeña parte de lo que denominamos aprendizaje. Pero también aprendemos observando e imitando ejemplos que nos suministran física o verbalmente otras personas, los medios de comunicación, o incluso

la imaginación. Este aprendizaje que se produce por la tendencia de los individuos a reproducir (las acciones, actitudes o respuestas emocionales que se presentan distintos modelos reales o simbólicos recibe diversos nombres: Aprendizaje por observación, modelado o imitación.

Existen varias interpretaciones de las causas que conducen a la imitación de modelos. Gran parte de las primeras teorías e investigaciones sobre modelado se centro en

estudiar la motivación que estaba en la base de la imitación de un modelo. La teoría psicoanalítica en sus diversas variantes sostenía que esta motivación era la dependencia de afecta (Freíd, Sears). Una segunda teoría del modelado subrayó la reducción de ansiedad como la motivación básica de la imitación. Basados en las investigaciones de Albert Bandura, los más recientes estudios realizados sobre aprendizaje con modelos sugieren que deben darse cuatro elementos para que dicho aprendizaje tenga lugar:

- Prestar atención al comportamiento del modelo
- El acto modelo debe ser recordado.
- Poseer las destrezas necesarias para ejecutar el acto.
- Estar motivado para aprender a imitar.

La propia organización interna del aula favorece los procesos de imitación en el modelo escolar. Según Cimbrado y Leippe (1991), el comportamiento imitativo es más probable que ocurra en contextos en los que hay numerosos modelos que hacen lo mismo. El aula como contexto de socialización posee una serie de características propias en relación a otros contextos. Una de ellas es que existe un solo profesor para muchos alumnos. La principal distinción de roles dentro del aula es entre el profesor y el alumno, es decir, existen numerosos individuos que desempeñan un mismo rol, el del alumno. Además los alumnos tienen todos aproximadamente la misma edad, el mismo estatus, el mismo rol y, en principio, el mismo poder ante el profesor.

El aprendizaje con modelos es característico de la socialización escolar por varios motivos. En principio todo lo que se aprende en la escuela es funcional en relación al objetivo del logro personal y el éxito escolar. Los alumnos asisten a la evaluación pública de sus compañeros, a los castigos que se aplican a determinadas conductas, y de todo ello aprenden cosas que no han experimentado directamente, pero que les sirven como modelo a imitar o a evitar. Todo ello llama su atención porque anticipa posibles experiencias tanto agradables como desagradables. Además, gran parte de lo que aprende el alumno en la escuela es novedoso y puede, por tanto, despertar su curiosidad o interés, es decir, motivarle. Por último, los alumnos conviven con las mismas personas al menos durante un año, y en este tiempo la frecuencia con que se producen los ejemplos que sirven de modelo es muy elevada: así, es muy improbable que un alumno olvide los modelos que se tratan de enseñar. Los compañeros de clase son, por tanto, modelos de comportamiento y actitudes, además de actuar como refuerzo social.

Si consideramos que tanto en la infancia como en la primera etapa de la adolescencia, los alumnos no tienen todavía pensamientos ni juicios muy elaborados sobre las normas, ni sobre los demás miembros del aula, ni sobre si mismos, no sólo los compañeros, sino también, y de modo muy particular, el profesor puede servir de

modelo a imitar. El profesor o profesora no es sólo la persona que proporciona al alumno los refuerzos y los castigos, sino también quien de manera reflexiva marca las pautas de conducta y transmite los criterios que justifican las normas de comportamiento.

Internalización

A medida que el niño crece va independizando parte de su comportamiento y de sus ideas de los controles externos y empieza a gobernar sus acciones y sus pensamientos desde dentro. Ello no quiere decir que olvide o rechace lo aprendido hasta entonces; tampoco la sociedad se lo permitiría. Pero si ocurre que el individuo internaliza lo aprendido (tanto las normas sociales como sus experiencias interactivas) y empieza a elaborar sus propios criterios de evaluación (morales y actitudinales). Estas evaluaciones (valores y actitudes) no tienen necesariamente que ser acordes con las normas ni con las evaluaciones de los demás, ni tiene porqué corresponderse con las expectativas que los demás tienen de cada individuo. Tampoco tiene por qué existir correspondencia con la relación de un mayor número de conductas acordes con las reglas sociales. Como ya se indicó, no existe una relación unívoca entre actitudes y valores y las conductas de los individuos, sino que pueden existir entre ambos un cierto grado de discrepancia.

Puede existir discrepancia entre las actitudes de una persona y las de los demás, entre sus actitudes y su conducta que se espera de un individuo y sus actitudes personales. Ello tiende a producir en las personas estados o situaciones problemáticas que tratarán de resolver. Esta resolución de las situaciones conflictivas puede decantarse hacia la conformidad con las normas, hacia un consenso con el grupo (o con algún miembro de éste) o hacia un mantenimiento de la consistencia actitudinal personal: pero también se dan casos en que los individuos pueden no sentir la necesidad de resolver esta ambivalencia o contradicción y prefieren mantener la inconsistencia entre actitudes y conducta.

En todo proceso de socialización no sólo se producen diferencias actitudinales y comportamentales entre los individuos, sino que también se generan actitudes, valores y comportamientos contrarios a los previstos o deseados. La psicología social ha recurrido con demasiada frecuencia a la categoría de “desviación” para explicar estos fenómenos –y así poder medirlos-, sin mostrar la humildad suficiente como para reconocer que se trataba de fenómenos específicos para los que no tenía explicaciones totales dentro de los marcos teóricos existentes. Como escribe el ser (1989:356): // Nuestros métodos, aunque imperfectos, pueden ser mejores que muchos, y su falta de emparejamiento con nuestros objetivos teóricos puede no ser total ni tan amplia que no pueda remediarse mediante una mezcla de argumento teórico y de evidencia fortuita//. Integrar los rasgos de personalidad, los marcos normativos y expresivos, los conocimientos, valores y actitudes previamente aprendidos (y, con frecuencia y de manera desafortunada, obviados), las distintas influencias a las que se ven sometidos los individuos en cada momento y los factores específicos de cada situación socializadora, no es tarea tan sencilla.

Actitudes aprendidas antes de llegar a la escuela

La familia genera una serie de actitudes en niños y niñas que éstos llevan consigo cuando llegan a la escuela. Pero también favorece o dificulta el desarrollo de actitudes hacia objetos, personas o situaciones concretas.

En primer lugar, unos niños llegan a la escuela con una serie de actitudes de las que otros, por diversos motivos, carecen por completo. Ello implica que para los primeros será una experiencia conocida sobre la que tienen un cierto criterio y sobre la que pueden, por tanto, realizar comparaciones y reflexionar, mientras que para los segundos constituirá una novedad absoluta.

En segundo lugar, unos niños pueden tener actitudes más formadas (más consistentes) que otros, referidas, pongamos por caso, al dinero, al trabajo, las consecuencias positivas o negativas de la comunicación con los demás, la autoridad, etc., por haber sido motivo de actuaciones, conversaciones o discusiones familiares a las que han asistido –de forma voluntaria o involuntaria, con permiso o sin el- los más pequeños. Velamos antes que cuando las disposiciones actitudinales se comparaban con un criterio previamente formado constituyan juicios evaluativos con un elevado grado de consistencia interna. En el caso de un niño no podemos hablar de juicios muy formados, pero si podemos señalar que dentro de ese continuum que va desde las actitudes puramente intuitivas hasta los juicios reflexivos, las actitudes infantiles pueden tener un cierto grado de consistencia –ya sea de aceptación o rechazo-. Un niño que, por ejemplo, ha presenciado discusiones entre sus padres por motivos de dinero estará más predispuesto a otorgar importancia a los asuntos económicos que otro niño cuyos padres no tengan motivos para discutir por dinero o al que se le oculten estos problemas.

Aunque más adelante analizaremos con detalle los factores que intervienen en la formación y el cambio de actitudes, dejemos por ahora constancia del hecho de que la enseñanza de actitudes en la escuela no puede pretender seguir un camino único e igual para todos los alumnos, y que el profesor debe observar y valorar las diferencias actitudinales que se dan dentro del aula, tanto con referencia a las actitudes que allí se enseñen como a las que los alumnos hayan adquirido antes de entrar en la escuela.

Identificación, similitud de actitudes y atracción

En el apartado sobre aprendizaje con modelos nos limitábamos a procesos de imitación de modelos que no requerían pensamientos ni juicios muy elaborados, aunque si alguna forma de pensamiento o juicio. Ahora, y como consecuencia de la internalización, estamos tratando ya con procesos internos de evaluación que han sustituido en parte a los controles externos sobre el comportamiento. El concepto de identificación va más allá de la mera imitación al referirse a los lazos emocionales y psicológicos que establece un individuo con otra persona o con un grupo.

Dentro del aula todos los alumnos tienen el mismo estatus, la misma edad y desempeñan el mismo rol frente al profesor, y los procesos de identificación ocurren con mucha frecuencia. Los grupos que en psicología se denominan //primarios// se definen por el predominio de los vínculos efectivos y emocionales entre sus miembros. La familia es el ejemplo más claro. Aunque la escuela es un contexto de socialización

secundaria, los niños y jóvenes pasan gran parte del día juntos (y con el profesor) y establecen fuertes vínculos afectivos de muy diversos tipos entre ellos, unos positivos (de seguridad, de confianza, de aceptación...) y otros negativos (como sería, por ejemplo, el sentimiento de sentirse tratado de forma injusta, de ser rechazado socialmente, entre otros). Numerosos autores han destacado que la similitud de actitudes entre las personas genera procesos de identificación y de atracción. Y al contrario, existe una tendencia a que la atracción entre dos personas favorezca el desarrollo de actitudes similares. Así, la atracción que ejerza la figura del profesor en sus alumnos y el establecimiento de los lazos afectivos positivos facilitará la imitación de sus actitudes por parte de los alumnos.

BLOQUE 3

LA EDUCADORA MONTESSORIANA Y LA DISCIPLINA

MONTESSORI, María. "La educadora Montessoriana y la disciplina". En *La mente absorbente del niño*. México. Diana. 1999. p.p. 331-346.

Una maestra inexperta, llena de entusiasmo y de fe en los resultados de esta disciplina interior, que debería desarrollarse en una pequeña comunidad, se enfrenta con problemas bastante graves. Comprende y está convencida de que los niños deberían ser libres de escoger sus ocupaciones, así como de que nunca se les debería interrumpir en su actividad espontánea. Ni instrucción, ni amenazas, ni premios, ni castigos están admitidos. La maestra debe permanecer silenciosa y pasiva en una paciente expectativa, casi reprimiéndose para anular su propia personalidad a fin de que el espíritu del niño pueda expansionarse libremente. Ha puesto a disposición de los niños una cantidad de material, casi todo el material, y se encuentra con que, no obstante, no disminuye el desorden que incluso llega a alcanzar proporciones alarmantes.

¿Serán erróneos, a pesar de todo, los principios que ha aprendido? No. Algo falla entre la teoría y los resultados, y es la práctica. En este punto la inexperta principiante tiene necesidad de guía y explicaciones. Algo parecido a lo que ocurre al joven médico o a cualquiera que habiéndose adentrado gracias a los estudios en el reino de las ideas y los principios, se encuentra de pronto solo ante los hechos de la vida, los cuales son más misteriosos que la incógnita en los problemas de matemáticas no resueltos.

Debemos tener presente que el fenómeno de la disciplina interior es algo que debe conseguirse y no una cosa preexistente. Nuestro deber es guiar por la vida de la disciplina. La disciplina nacerá cuando el niño haya concentrado su atención sobre el objeto que lo atrae y que no sólo permite un útil ejercicio sino también el control del error. Mediante estos ejercicios se crea una maravillosa coordinación de la individualidad infantil, gracias a la cual el niño se tranquiliza, se siente radiante de felicidad, ocupado, se olvida de sí mismo y, en consecuencia, se muestra indiferente a los premios y recompensas materiales. Estos pequeños conquistadores de sí mismos y del mundo que los rodea de hecho son superhombres, los cuales nos revelan el alma divina que posee el hombre. La feliz tarea de la educadora consiste en mostrar el

camino con perfección, proporcionando los medios y eliminando los obstáculos, empezando por lo que ella misma puede oponer, pues la educadora puede constituir un enorme obstáculo. Si la disciplina fuese algo preexistente, nuestra labor no sería necesaria; el niño poseería un instinto seguro que le haría capaz de superar cualquier dificultad.

Pero el niño de tres años que llega a la escuela es un combatiente a punto de ser vencido por las represiones; ya ha desarrollado una actitud defensiva que ocultará su naturaleza más profunda. Las energías superiores que podrían conducirlo a una paz disciplinada y a una sabiduría divina están adormecidas; lo único que permanece en actividad es una personalidad superficial que se agota a sí misma en movimientos incordiándose, en ideas vagas, en un intento de luchar contra las represiones de los adultos o de huir de ellas.

Pero sabiduría e inteligencia sólo esperan ser despertadas en el niño. Las represiones han actuado contra él, pero todavía no está todo perdido y fijado en sus desviaciones, y nuestros esfuerzos no serán vanos. La escuela debe proporcionar al espíritu del niño espacio y el privilegio de desarrollarse. Al mismo tiempo, la maestra debe recordar que las reacciones de defensa y, en general, las características inferiores que ha adquirido el niño, son obstáculos que impiden la apertura de la vida espiritual y que el niño debe liberarse de ellas.

Este es <<el punto>> de partida de la educación. Si el maestro no sabe distinguir el impulso puro de la energía espontánea que nace de un espíritu sereno, su acción no tendrá resultado. El verdadero fundamento de la eficacia del educador consiste en la capacidad de distinguir entre dos tipos de actividad, cada uno de los cuales tiene una apariencia de espontaneidad, porque en ambos el niño actúa por su propia voluntad, pero que tienen insignificado completamente opuesto. Sólo cuando el educador ha adquirido una capacidad de discriminación, puede convertirse en observador y guía. La preparación necesaria no difiere mucho de la del médico: éste debe aprender ante todo a distinguir la salud de la enfermedad, si sólo sabe distinguir al hombre vivo del muerto, nunca será capaz de llegar a las distinciones cada vez más sutiles entre los distintos fenómenos patológicos y le resultará imposible establecer un diagnóstico correcto de la enfermedad. Esta capacidad de distinguir el bien del mal y la luz que nos descubre la oscura vía de la disciplina, nos conduce a la perfección. ¿Es posible individualizar síntomas o combinaciones de síntomas, suficientes, claros e implícitos, para llegar a reconocer en teoría las distintas fases a través de las cuales pasa el espíritu infantil en su camino hacia la disciplina? Es posible y se puede establecer una piedra angular que sirva de guía al educador.

El niño en situación de caos

Consideremos que el niño de tres o cuatro años aún no se ha visto afectado por los elementos que actúan sobre él para crear una disciplina interior. Existen tres tipos y características que se pueden identificar fácilmente con ayuda de una simple descripción:

1) los movimientos voluntarios son desordenados. No hablo de la intención de los movimientos, sino de los movimientos mismos. Falta una coordinación fundamental; este síntoma, que debería tener mayor importancia para un especialista en

enfermedades nerviosas que para un filósofo, tiene gran importancia. El médico observa los menores detalles referentes a los movimientos voluntarios de un paciente gravemente enfermo; por ejemplo, de un parálítico en las primeras fases de lenta parálisis. El médico sabe que estos detalles poseen una importancia fundamental y que su diagnóstico se basará mucho más sobre ellos que sobre las aberraciones mentales o sobre el comportamiento desordenado que figuran entre los síntomas de esta enfermedad. El niño torpe en sus movimientos revelará otras características evidentes, tales como acción descompuesta, comportamiento incontrolado, contorsiones y gritos, pero estas manifestaciones poseen un valor indicativo menor. Una educación que coordine con delicadeza los primeros movimientos disminuirá por sí sola todo desorden de los movimientos voluntarios. En vez de intentar corregir las miles de manifestaciones externas de una desviación de la recta vía de desarrollo, bastará que el educador ofrezca un medio interesante de desarrollo inteligente de los movimientos más armónicos.

2) Otra característica que acompaña siempre el desorden de que hemos hablado es la dificultad o incapacidad del niño para concentrar la atención sobre objetos reales. Su mente prefiere vagar por el reino de la fantasía. Jugando con piedras u hojas secas habla como si preparara deliciosos banquetes sobre mesas magníficas y su imaginación probablemente caerá en los más graves excesos cuando sea adulto. La mente se agota a medida que se aparta de su función normal y se convierte en un instrumento inútil del espíritu el cual, para conseguir su objetivo, necesita desarrollar la vida interior. Desgraciadamente, muchos creen que esta fuerza desintegradora de la personalidad es la fuerza que desarrolla la vida espiritual. Afirman que la vida interior es creativa por sí misma; en cambio, por sí misma no es nada, o sólo sombras, guijarros u hojas secas.

La vida interior se construye, por el contrario, sobre la base fundamental de una personalidad unificada, bien orientada en el mundo exterior. La mente divagante que se separa de la realidad se aparta de su función normal, se aparta, preciso es decirlo, de la salud normal. En ese mundo fantástico hacia el que tiende no existe ningún control de los errores, nada que coordine el pensamiento. Resulta imposible prestar atención a las cosas reales, con las futuras aplicaciones que de ellas se derivan. Esta vida de la imaginación –como se le llama falsamente—es una atrofia de los órganos cuyas funciones son esenciales para la vida espiritual. El educador que intenta fijar la atención del niño sobre alguna cosa real –haciendo la realidad accesible y atrayente—y que logra interesar al niño por la preparación de una verdadera mesa, sirviendo una comida real, habla con una voz que reclama, como el sonido de una trompeta, la mente que vaga alejada de la vía del propio bien. Y la coordinación de movimientos perfeccionados, junto con la llamada a la atención apartada de la realidad, es el único remedio necesario. No debemos intentar corregir uno a uno los aspectos de una desviación fundamental: apenas se adquiere la capacidad de fijar la mente sobre cosas reales, la mente recupera el estado de salud y funciona normalmente.

3) El tercer fenómeno, que va acompañado de los otros dos, es la tendencia a la imitación, que cada vez resulta más pronta y rápida. Es un signo de profunda debilidad y una exageración de las características normales en los niños de dos años. (La imitación de los niños pequeños es de otro tipo que no podemos considerar ahora). Esa tendencia indica una voluntad que no ha preparado sus instrumentos, ni ha encontrado

su camino, sino que sigue los pasos de los demás. El niño no se ha encaminado por la vía de la perfección, está a la merced de los vientos como una nave sin timón. Cualquiera que observe a un niño de dos años, con un limitado orden de ideas sugerido por la imitación, como resumen de sus conocimientos, reconocerá la forma degenerada de imitación, de que estoy hablando, la cual está relacionada con el desorden, la inestabilidad mental y tiende a hacer bajar al niño, como quien desciende los peldaños de una escalera.

Basta que un niño de una clase haga algo mal hecho y ruidoso, dejarse caer al suelo, por ejemplo, riendo o gritando, para que muchos, o incluso todos los niños sigan su ejemplo o hagan algo aún peor. El acto insensato se multiplica en un grupo de niños o incluso fuera de la misma clase. Esta especie de instinto gregario provoca el desorden colectivo, antítesis de la vida social, que se basa en el trabajo del orden. El espíritu de imitación propaga y exalta entre la multitud los defectos del individuo: es el mundo de menor resistencia en el cual se inicia la degeneración.

Mientras más arraigue esta especie de degeneración, más difícil será para los niños obedecer a quien les llama para cosas mejores. Pero una vez encaminados por la vía recta se pondrá fin a las diversas consecuencias de un error.

La amonestación

La educadora que debe dirigir una clase de niños como éstos y no posee más armas que la idea fundamental de ofrecer a los niños los medios de desarrollo y de dejarlos expresarse libremente puede encontrarse en una situación angustiosa. El pequeño infierno que ha comenzado a desencadenarse en estos niños arrastrará consigo cualquier cosa que esté a su alcance y la educadora, si permanece pasiva, se verá abrumada por una confusión y un ruido casi inconcebible. La maestra, que se encuentra en una situación así por inexperiencia o por excesiva rigidez o simplicidad de principios e ideas, debe recordar las fuerzas que yacen ocultas en estas pequeñas almas puras y generosas. Debe ayudar a salir a flote a estas criaturas que están corriendo hacia el precipicio por una vía descendente. Debe llamarlas, despertando a los durmientes con la voz y el pensamiento. Una vigorosa y firme represión es un verdadero acto de bondad hacia estas pequeñas almas. No temáis destruir el mal: sólo debemos temer destruir el bien. Igual como debemos llamar a un niño por su nombre antes de que pueda responder, también es necesario llamar con vigor para despertar el alma. La maestra debe tomar sus materiales de la escuela y sus principios de lo que ha aprendido y luego debe afrontar prácticamente, por sí misma, la cuestión de la represión. Sólo su inteligencia puede resolver el problema que será distinto en cada caso individual. La educadora conoce los síntomas fundamentales y los remedios claros, la teoría del tratamiento: el *resto es cosa suya*. El buen médico, como el educador, es un individuo, no una máquina para suministrar medicinas o aplicar métodos pedagógicos. Los detalles se dejan al juicio de la maestra, que también está dado los primeros pasos en una nueva vía: a ella le corresponde decidir si es mejor alzar la voz en medio del desorden general o hablar en voz baja a algunos niños, de modo que se despierte en los demás una curiosidad que conduzca de nuevo a la calma. Una tecla del piano tocada vigorosamente extingue el desorden como un latigazo.

Orden aparente

Una educadora experta nunca tendrá un gran desorden en su clase, porque antes de apartarse para dejar libertad a los niños, permanecerá alerta durante cierto tiempo, dirigiéndolos, a fin de <<prepararlos>> en sentido negativo, esto es, en el sentido de reprimir los movimientos incontrolados. Con este objeto existen una serie de ejercicios preparatorios que la maestra debe tener presentes, y los niños, cuya mente divaga de la realidad, percibirán la gran ayuda que la maestra sabrá ofrecerles. Tranquila, firme y paciente su voz llegará a los niños a través de alabanzas o exhortaciones. Algunos ejercicios son particularmente útiles, como ordenar sillas y mesas sin hacer ruido, disponer una fila de sillas y sentarse, correr en puntillas de un extremo a otro de la clase. Si la maestra se siente realmente segura de sí misma, le bastará esto para poder decir: <<Ahora permanezcamos callados>>, y la calma se producirá como por encanto. Los ejercicios más simples de la vida práctica encaminarán otra vez hacia el terreno firme del trabajo real de los pequeños espíritus errantes y los atraerá de nuevo.

Lentamente, la maestra irá ofreciendo el material, pero sin dejar nunca a los niños plena libertad de elección hasta que éstos no hayan comprendido su utilidad.

Ahora contemplamos una clase tranquila. Los niños entran en contacto con la realidad; su ocupación posee un objetivo particular, como sacar el polvo a una mesa, limpiar una mancha, ir al armario, coger un trozo de material y utilizarlo correctamente, etc.

Se comprende que la capacidad de libre elección aumenta con el ejercicio. En general, la educadora está satisfecha, pero le parece que el material, creado por el método Montessori, es insuficiente y se enfrenta con la necesidad de ampliarlo. En una semana, un niño ha utilizado todo el material más de una vez. La mayoría de las escuelas no pasan de este punto.

Un factor, uno solo, revela la fragilidad de este orden aparente y amenaza con el desmoronamiento de la obra entera: los niños pasan de una cosa a otra, realizan cada ejercicio una vez, luego toman otra cosa del armario. El ir y venir del armario no tiene fin. Ninguno de estos niños ha encontrado, en la tierra a que ha descendido, un interés capaz de despertar en él la divina y fuerte naturaleza: su personalidad no se ejercita, no se desarrolla, no se fortifica. En estos contactos fugaces, el mundo exterior no puede ejercer sobre él aquella influencia que establece el equilibrio entre el espíritu y el mundo. El niño es como la abeja que vuela de flor en flor pero no sabe sobre cuál posarse para alcanzar el néctar y saciarse; no se dedica al trabajo hasta que no siente despertar en su interior esa estupenda actividad instintiva destinada a construir su carácter y su mente.

La educadora siente que su tarea es difícil cuando la atención, distraída, ha llegado a este punto; además, corre de un niño a otro comunicando su ansiosa y fatigante agitación. Muchos de aquellos niños juegan con el material, cansados y aburridos, apenas ella vuelve la espalda, y lo emplean de forma más insensata. Mientras la maestra está ocupada con un niño, los otros cometen errores. No se produce el progreso moral e intelectual esperado con tanta fe.

Esta aparente disciplina es algo verdaderamente frágil y la educadora que advierte el desorden en el aire siempre está en tensión. La gran mayoría de las maestras no

preparadas y expertas suficientemente, acaban por creer que el <<niño nuevo>> tan ardientemente esperado y del que tanto se ha hablado, es sólo una ilusión, un ideal; que en realidad una clase conjunta supone un esfuerzo de energía nerviosa y fatigosa para la educadora y poco provechosa para los niños.

Es necesario que la educadora sea capaz de comprender las condiciones de los niños. Estos pequeños espíritus están en un período de transición, no encuentran una puerta abierta y están golpeando y esperando que alguien se la abra. ¡De hecho, el progreso que se puede observar es escaso! Este estado de cosas se aproxima más al caos que a la disciplina. El trabajo de niños como éstos será imperfecto, los movimientos elementales de coordinación carecerán de fuerza y gracia y los actos serán caprichosos. Han avanzado muy poco respecto al primer período en el cual no poseían ningún contacto con la realidad. Es una convalecencia después de una enfermedad. Es un período crucial en el desarrollo y la educadora debe ejercer dos funciones diversas: vigilar a los niños y dar lecciones individuales; es decir presentar el material regularmente explicando su correcta utilización, enseñadas con exactitud, son dos medios que permiten a la educadora ayudar al desarrollo del niño. En este período debe procurar no volver nunca la espalda a la clase mientras se ocupa de cada niño individual. Su presencia debe hacerse sentir en todas aquellas pequeñas almas errantes en busca de vida. Las lecciones exactas y adecuadas dadas a cada niño en la intimidad, separadamente, son una ofrenda que la maestra hace a la profundidad del espíritu infantil. Luego un día se despertará un pequeño espíritu, el *ego* de algún niño se apropiará de algún objeto, la atención se fijará sobre la repetición de algún ejercicio, la ejecución perfeccionará la capacidad y la expresión radiante del niño, su semblante satisfecho indicará que ha renacido su espíritu.

Disciplina

La libre elección es la actividad más elevada: sólo el niño que conoce aquello que necesita para ejercitar y desarrollar su vida espiritual puede escoger libremente de verdad. No se puede hablar de libre elección cuando cada objeto externo atrae igualmente al niño y éste, al carecer de poder volitivo, sigue cada atracción y pasa incesantemente de una cosa a otra. Esta es una de las distinciones más importantes que debe saber establecer la maestra. El niño que aún no sabe obedecer a una guía interior, no es el niño libre que avanza por el camino largo y estrecho de la perfección. Aún es esclavo de sensaciones superficiales que lo dejan a merced del ambiente; su espíritu oscila de un objeto a otro como una pelota. El hombre *nace* cuando su alma se percibe a sí misma, se concentra, se orienta, escoge.

Este simple y gran fenómeno se revela en todo ser creado. Todos los seres vivientes poseen la capacidad de escoger, en un ambiente complicado y múltiple, aquello, y sólo aquello, que es necesario para mantener la vida.

Las raíces de todas las plantas buscan entre los múltiples elementos del suelo aquéllos que le son necesarios; un insecto escoge y se posa en las flores concebidas para recibirlo. En el hombre, el mismo maravilloso discernimiento no es simple instinto, sino algo que debe ser conquistado. Los niños poseen, especialmente en los primeros años, una íntima sensibilidad como necesidad espiritual, la cual puede ser eliminada por una educación mal dirigida o por las represiones y sustituida por una especie de esclavitud de los sentidos externos ante todos los objetos del ambiente. Nosotros

mismos hemos perdido esa profunda y vital sensibilidad y al enfrentarnos con los niños, y verla resurgir en ellos, nos sentimos como ante un misterio revelado. Se manifiesta en el acto delicado de la libre elección, que una educadora, poco preparada para la observación, aplastaría antes de que llegara a esbozarse, como un elefante puede aplastar la corola de una flor que se está abriendo en un prado.

El niño que ha fijado la atención sobre el objeto escogido y que está concentrándose plenamente en la repetición de un ejercicio es un alma salvada en el sentido de la salud espiritual de que hablamos. A partir de ese momento ya no es necesario ocuparse del niño de otro modo que preparando un ambiente que satisfaga sus necesidades y eliminando los obstáculos que puedan crear un impedimento sobre la vía de la perfección.

Antes de obtener la atención y la concentración, la educadora debe reprimirse, para que el espíritu del niño sea libre de expansionarse y expresarse; la importancia de su tarea radica en no interrumpir al niño en su esfuerzo. En este momento se revela la delicadeza moral de la educadora, adquirida durante su preparación. Ésta debe aprender que no resulta fácil asistir o incluso sólo permanecer en observación. También al ayudar y servir, debe *observar*, porque el nacimiento del fenómeno de la concentración en el niño es delicado como el de un capullo a punto de florecer. No

observará con objeto de hacer sentir su presencia o de ayudar a los más débiles con su fuerza; observará para reconocer al niño que se dedica a concentrar su atención y para contemplar el glorioso renacimiento del espíritu.

El niño que se concentra es inmensamente feliz; ignora al vecino o lo que ocurre a su alrededor. Por un instante, su espíritu se asemeja al del ermitaño en el desierto; ha nacido en él una nueva conciencia, la de su propia individualidad. Cuando sale de su concentración, parece advertir por primera vez el mundo que lo rodea como un campo ilimitado para realizar nuevos descubrimientos; incluso advierte la presencia de los compañeros por lo que manifiesta un afectuoso interés. Se despierta el amor por las personas y las cosas gentil y afectuoso con todos, dispuesto a admirar todas las cosas bellas. El proceso espiritual es evidente: se separa del mundo para adquirir la capacidad de unirse a éste. Salimos de la ciudad para admirar la apertura del vasto panorama; volando en avión la tierra descubre mejor sus formas ante nuestros ojos. Lo mismo ocurre con el espíritu humano. Para existir y para formar parte de una sociedad con los compañeros debemos retirarnos en soledad y fortalecernos; sólo después miraremos con amor las criaturas que están a nuestro lado. El santo se prepara en la soledad para considerar con sabiduría y justicia las exigencias sociales que permanecen ignoradas para la masa de los hombres. La preparación en el desierto prepara para la gran misión de amor y paz.

El niño adopta simplemente una actitud de profundo aislamiento y del cual también resulta la formación de un carácter fuerte y tranquilo, que irradia amor a su alrededor. De esta actitud nace el sacrificio de sí mismo, el trabajo regular, la obediencia, y toda una alegría de vivir, clara como una fuente que gorgotea en medio de un terreno rocoso, alegría y colaboración con todas las criaturas que viven a su alrededor.

El resultado de la concentración es el despertar del sentido social y la educadora deberá estar preparada para seguirlo; ella será una criatura amada por aquel coro de niños recién despiertos. Ellos la <<descubrirán>>, del mismo modo como descubren el azul del cielo y el imperceptible perfume de las flores que se esconden en la hierba.

Las exigencias de estos niños, ricos en entusiasmo y explosivos en su estupendo progreso, pueden desconcertar a una maestra inexperta que, igual como en la primera fase no debe detenerse a considerar los numerosos actos confusos del niño, sino sólo los indicios de las exigencias fundamentales, ahora no debe dejarse abrumar por los innumerables signos de esta riqueza y belleza morales. Siempre debe considerarlos una cosa sencilla y central, como los goznes sobre los que gira una puerta, necesariamente ocultos pero indispensables e indiferentes a cualquier riqueza ornamental del objeto cuyo funcionamiento permite y regula. Su misión siempre se refiere a algo constante y preciso. Comienza por no sentirse necesaria porque el progreso del niño resulta desproporcionado con la parte que le ha correspondido a ella y lo que ella ha hecho. Continuamente observa como los niños se van independizando en la elección de sus ocupaciones y en su rica capacidad de expresión; su progreso a veces le parece milagroso. Sólo tiene sensación de servir con la humilde tarea de preparar el ambiente y retirarse en la sombra. Tiene presentes las palabras de san Juan bautista después de la revelación del Mesías: <<Menester es que él crezca y yo mengüe>> (Jn. 3,30).

No obstante, éste es el momento en que el niño más necesita su autoridad. Cuando un niño ha hecho alguna cosa –un dibujo, una palabra escrita o cualquier otro pequeño trabajo—con su actividad inteligente, corre hacia la maestra y quiere que ésta le diga si está bien hecho. El niño no va a preguntar qué debe hacer, ni cómo debe hacerlo y se defiende contra cualquier forma de ayuda; la elección y la realización son prerrogativas y conquistas del alma libre.

Pero cuando el trabajo está hecho desea la sanción de su educadora.

El mismo instinto que impulsa a los niños a defender enérgicamente su intimidad espiritual –su misteriosa obediencia a la voz que lo guía y que cada uno parece oír en su interior—los impulsa luego a someter sus actos a la autoridad externa como para asegurarse de que siguen el camino correcto. Hace pensar en los primeros pasos vacilantes del niño, cuando necesita los brazos de una persona mayor tendidos y dispuestos a evitar una caída, aun cuando en él exista ya la capacidad de iniciar y llevar a la perfección el acto de caminar. Entonces, la educadora debe responder con una palabra de aprobación, alentar con una sonrisa, como la madre sonríe ante los primeros pasos del niño. Porque la perfección y la seguridad deben desarrollarse en el niño a partir de fuentes internas sobre las que no puede actuar el maestro.

De hecho, el niño, una vez seguro, ya no buscará a cada momento la aprobación de la autoridad. Continuará acumulando trabajo terminado del que los otros no saben nada, obedeciendo simplemente a la necesidad de producir y perfeccionar los frutos de su trabajo. Lo que le interesa es terminar su trabajo, no saber que es admirado, ni atesorarlo como una propiedad; el noble instinto que lo impulsó está muy lejos de todo orgullo o avaricia. Muchos visitantes de nuestras escuelas recuerdan como las educadoras exhibieron los mejores trabajos de los niños sin indicar quién los había hecho. Esta aparente negligencia deriva de que saben por costumbre que los niños no le dan importancia. En cualquier otro tipo de escuela un maestro se sentiría culpable si al mostrar un buen trabajo de un niño, no se preocupara de presentar luego al pequeño autor. Si se olvidara de hacerlo, oiría la protesta infantil: <<Lo he hecho yo>>. En nuestras escuelas, el niño que ha hecho el trabajo admirado probablemente está en un rincón de la clase dedicado a un nuevo y admirable esfuerzo y sólo desea que no lo interrumpen. Éste es el período en que se establece la disciplina: una forma de quietud

activa, de obediencia y amor, en medio de la cual se perfecciona y multiplica el trabajo, igual como en primavera las flores adquieren color y preparan ya con tiempo los dulces y refrescantes frutos.

EDUCACION DE HABITOS CULTURALES

MAKARENKO, Antón. Educación de hábitos Culturales. En *Conferencias sobre Educación infantil*. Ed. Multimedia, México pp. 103-114

Incurren en un caso error los padres que piensan que la formación cultural es una obligación que incumbe solamente a la escuela y a la escuela y a la sociedad, y que la familia nada puede hacer en ese sentido. Todos conocemos familias que dedican mucha atención a la alimentación del niño, a su vestimenta y juegos, y están convencidas de que en la edad preescolar no debe hacer otra cosa que jugar, acoplar fuerza y salud y que sólo en la escuela se pondrá en contacto con la cultura.

En realidad, la familia no sólo está obligada a comenzar la formación cultural lo antes posible, sino que dispone con ese fin de muchas posibilidades, que debe utilizar en la mejor forma.

No se trata de un problema difícil, siempre que los padres no crean que su obligación pedagógica se reduce a formar hábitos culturales en el niño y que podrán cumplirla sin cultivarse ellos mismos. Cuando los padres no leen diarios ni libros, nunca concurren al teatro o al cine, no se interesan por las exposiciones y museos, les resultará muy difícil dirigir la formación cultural de sus hijos. En este caso, por más que se empeñen, habrá en su actitud mucho de insincero y artificioso, que el niño notará, lo que le hará pensar que no se trata de una cuestión importante.

A la inversa, en la familia en que los padres hacen una vida cultural activa, en que el diario y el libro constituyen una necesidad, en que los problemas del teatro y del cine interesan a todos, la formación cultural tendrá lugar incluso cuando pareciera que los padres ni piensan en ella. No se debe inferir de ahí que la formación de hábitos culturales puede producirse espontáneamente, que es ésta la mejor forma de lograrlos. El automatismo en esta materia- como en cualquiera otra- puede reportar mucho daño, por cuanto interioriza los efectos de la educación y ocasiona muchos errores. El automatismo suele ser, precisamente, la causa de situaciones en que los padres empiecen a preguntarse consternados: ¿De dónde proviene eso? ¿Dónde adquirió el niño esas ideas, esos hábitos?

La formación cultural es eficaz cuando se le organiza conscientemente, con un plan, con un método acertado y con control. Debe principiar cuanto antes, cuando el niño aún está lejos de la etapa de la lectura, en el periodo de su desarrollo sensorial, cuando comenzó a ver y oír con claridad y a balbucear algunas palabras.

Un cuento bien relatado es ya un comienzo de formación cultural. Sería muy útil que en la biblioteca de cada familia hubiera una colección de cuentos. En los últimos tiempos se han editado muchas colecciones interesantes. Desde luego que no todos pueden ser narrados tal cual, es necesario abreviarlos y adaptar su lenguaje a la comprensión infantil. Lo mismo cabe decir de los cuentos que los padres recuerdan de su niñez.

La elección del tema tiene gran importancia. Ante todo se debe prescindir de aquellos en cuya trama intervienen el diablo, brujas, ondinias o cosas por el estilo, aptos

solamente para niños de una edad en que están ya bien a cubierto de esas viejas y tenebrosas invenciones y en condiciones de percibir en el cuento solamente la ficción artística, de entender que detrás de las imágenes de los diversos monstruos hay generalmente algo hostil y malévolo para el hombre. Durante la primera infancia las imágenes malignas pueden ser percibidas por el niño como reales y orientar su imaginación hacia una mística tenebrosa, intimidatorio.

Los mejores cuentos para pequeños son siempre los relativos a los animales. En el acervo literario ruso de este género existen muchos y muy buenos. Lo mismo ocurre en los demás rublos de la URSS; todos poseen un rico caudal de cuentos. En el momento oportuno se pasará a aquellos cuyo argumento se basa en relaciones humanas. Existen muchos relatos interesantes sobre Juan el tonto, pero hay que evitar los que destacan la necedad y califican a Juan de tonto. Como ejemplo recomendable podemos citar el hermoso cuento de Erschov "El caballito jorobado". El género es más serio cuando el trama del cuento refleja la lucha entre pobres y ricos, la lucha de clases. En este sentido recomendamos a los padres cierto cuidado: evitar los cuentos sombríos que relatan y describen la muerte de seres humanos.

En general, se dará preferencia al cuento que despierte la energía y la confianza en las propias fuerzas, con un enfoque optimista de la vida, que inspire la esperanza en la victoria. La simpatía hacia los oprimidos no debe asociarse a la idea de una predestinación sin posible cambio. Los cuadros afligentes que se refieren a las formas sombrías de violencia y explotación pueden ser exhibidos solamente a los niños mayores.

La observación de ilustraciones es muy útil para el desarrollo de la imaginación y de nociones amplias sobre la vida. Además de las revistas infantiles se puede utilizar con ese objeto cualquier reproducción de cuadros, grabados o fotografías cuyo contenido sea adecuado. Son elementos que despiertan y encauzan la atención hacia los distintos detalles, hacia las relaciones entre las cosas observadas y sus causas, y sugieren a los niños muchas preguntas. Esas preguntas siempre deben ser respondidas en forma comprensible para la mentalidad infantil. Si por cualquier circunstancia resulta difícil responder en forma adecuada, conviene decir: "No comprenderás, cuando seas mayor lo sabrás." Semejantes respuestas no serán perjudiciales, habitúan al niño a aquilatar sus posibilidades cuando formula preguntas y le prometen un futuro serio e interesante. Se pueden encontrar estampas de este género en distintos periódicos y en revistas, como Smena, Ogoniok y otros.

El teatro y el cine son aptos para el niño exclusivamente cuando se trata de temas especiales, destinados a la edad correspondiente. En general, tratándose de la primera infancia es mejor abstenerse del teatro y del cine, por cuanto el número de espectáculos adecuados es insignificante. Por ejemplo, la pieza del simbolista Maeterlink El pájaro azul es inapropiada para los más pequeños. Algunos padres piensan que por tratarse de un cuento no ofrece inconvenientes. Pero en realidad se trata de una obra totalmente inaccesible para niños de corta edad y, en algunas de sus partes, incluso para los de edad mediana. La pieza es de un simbolismo complicado y tenso, las cosas y los animales poseen caracteres complejos y contiene muchas imágenes rebuscadas e irreales ("terrores").

La enseñanza de la lectura constituye un momento de transición importante en la tarea de formación de hábitos culturales. Por lo común esa transición se produce en la escuela y ejerce gran influencia en la vida del niño, que ingresa en el campo de la

palabra impresa y del libro —a veces a desgana- superando con esfuerzo las dificultades técnicas que le plantean la letra y el proceso de la lectura. La iniciación debe realizarse con habilidad, evitando toda la violencia a los niños, sin que ello signifique estimular cierta pereza que surge de la lucha con las dificultades.

Conviene que los libros sean accesibles por su contenido, impresos en tipos grandes y con muchas ilustraciones. Aunque el niño no esté en condiciones de leerlos son útiles, por cuanto despiertan su interés por la lectura y la aspiración a superar sus dificultades.

Una vez aprendida la lectura comienza la etapa del estudio y de la adquisición de conocimientos. La escuela adquiere entonces una importancia primordial en la vida del niño, sin que ello signifique, por cierto, que los padres olviden sus obligaciones y dejen todo a cargo de aquélla. No olvidemos que a la eficacia de todos los aspectos de la educación durante la escolaridad depende mucho de la colaboración entre el hogar y la escuela, entre los que debe haber siempre entendimiento y acción solidaria. Precisamente el clima cultural de la familia influye mucho en el trabajo escolar del niño. En la calidad y la necesidad de su estudio, en la formación de las relaciones correctas con los maestros, los compañeros y toda la organización escolar. Es entonces cuando adquieren gran importancia el diario, el libro, el teatro, el cine, el museo, las exposiciones y los demás elementos de la formación cultural. Los examinaremos por separado.

El *diario*. Aun cuando el niño no sepa leer ni escribir y solamente escuche una lectura, el diario ya debe ocupar un lugar destacado entre sus impresiones. En todo hogar debe haber diario, que no deben leer los padres cada uno para sí, lejos del niño. Todos contienen material apropiado para ser leído en voz alta y comentarlo, y aunque no los sea especialmente para el niño, conviene hacerlo en su presencia y en forma tal que no parezca que se prescinde de él. De todos modos el niño escuchará, y lo hará con tanta más atención cuanto más natural sea la actitud de los adultos. Cualquier diario contiene material relativo a sucesos internacionales, a demostraciones de los trabajadores en ocasión de festejos, episodios fronterizos, logros stajanovistas, distintos actos heroicos y valerosos, construcción y ornamentación de ciudades, nuevas leyes, etcétera.

Cuando el niño ya sabe leer, el diario adquiere una importancia cada vez mayor. Desde luego que es muy útil cuando el niño es suscriptor del periódico de los pioneros, pero si existiera alguna dificultad para ello, no será un mal irreparable: los diarios soviéticos están escritos en un idioma asequible a cualquier persona alfabetizada y siempre contiene algún material interesante también para el niño. Naturalmente, hay que procurar que él mismo lo lea, que se convierta para él un elemento indispensable. Pero es también necesario el comentario familiar de lo leído, o por lo menos una conversación al respecto. Este comentario no debe hacerse de una manera formal, consagrándole una determinada hora y, desde luego, no debe ser extenso. Es conveniente que parezca una charla libre, mejor aún si parece ocasional, surgida por casualidad con motivo de alguna cuestión doméstica o de una expresión emitida por alguien. Si no presentan oportunidades de esa índole, se preguntará simplemente qué hay de interesante en el diario.

Durante la adolescencia, la lectura de diarios debe ser un hábito generalizado de la cultura soviética, una manifestación de interés activo y cálido de los niños por la vida de su patria.

El *libro*, el contacto con el libro debe comenzar también con la lectura en voz alta, actividad que debe convertirse en el ambiente familiar, cualquiera que sea el grado de instrucción que haya alcanzado el niño. Al principio actuarán como lectores los padres, pero más adelante lo harán los niños. Siempre es útil que esa lectura no se haga especialmente para el niño, sino para el círculo familiar, con el propósito de provocar intercambios de opiniones y juicios colectivos. Estas formas de lectura orientan los gustos del niño y lo habitúan a encarar lo leído con sentido crítico.

Independientemente de la lectura en voz alta es necesario inculcaren forma gradual en el niño la afición a la lectura silenciosa. Aunque esto lo hace y dirige con preferencia en la escuela, sobre todo con los niños mayores, ello no obsta que los padres puedan hacer mucho en este sentido, cumpliendo los siguientes requisitos:

- a) Controlar la selección de lecturas, pues aún ahora vemos muchas veces a los niños con los libros cuya procedencia ignoramos.
- b) Saber cómo lee el niño; hay que enseñarle a que no devore en forma mecánica página tras página y sin quererlo siga solamente el interés externo del libro, el episodio anecdótico, lo que se llama la fábula.
- c) Habituar al niño a cuidar el libro.

Muchos padres creen que la solución del problema del libro exige un estudio especial, la preparación del un bibliógrafo. Graso error. La experiencia prueba que los lectores soviéticos saben orientarse perfectamente en al literatura y muchas veces lo hacen tan bien como los críticos literarios. De cualquier manera, siempre cabe una consulta a personas capacitadas, como los maestros o bibliotecarios.

Cine. En nuestro tiempo el cine es poderoso factor educativo, tanto para los niños como para los adultos. En la Unión Soviética todas las películas se filman exclusivamente en estudios estatales, y aun en el caso de su fracaso artístico no puede ocasionar daño al niño. En su gran mayoría sirven de excelente medio educativo. No obstante, el cine no debe brindarse a los niños en forma ilimitada y sin control.

En primer término, hay que conocer la reacción anímica del niño frente al cine. Cuando este último lo absorbe apasionadamente y se convierte en el principal contenido de su vida, le hace olvidar todas sus obligaciones y el trabajo escolar, estamos frente a una situación inconveniente. El niño quiere ver todas las películas, gasta para ello todo su dinero y empieza incluso a hurtarlo en su casa con el mismo propósito.

Por lo común, semejante entusiasmo trae aparejados también otros aspectos de valor negativo. El niño se acostumbra al placer pasivo, que no va más allá de una simple impresión visual; se limita a mirar, sus impresiones artísticas son superficiales, no llegan a su personalidad, no le sugieren ideas o problemas. La utilidad de estos espectáculos es insignificante y más de una vez producen daño. Es un asunto que requiere una vigilancia constante.

Recomendamos que no se permita al niño ir al cine más de dos veces por mes. Hasta los catorce o quince años conviene que los acompañen los padres o los hermanos mayores, así, además del control de su conducta, será provechoso para los

objetivos de lectura colectiva que hemos recomendado. Cada película será objeto de un comentario breve en la familia, tratando que el niño emita su opinión y refiera sus impresiones agradables y desagradables, y cosas que más hayan despertado su interés. Si los padres comprueban que no repara más que en los elementos exteriores de la película —el aspecto episódico del argumento, las aventuras de los héroes—, conviene sugerirle los aspectos más importantes y profundos, ya sea mediante preguntas, o simplemente omitiendo la propia opinión.

En cierta medida conviene que los padres elijan las películas, para lo cual no les resultará difícil obtener previamente las referencias necesarias. Las películas cuyos temas ofrecen dificultades para la comprensión infantil deben ser evitadas, del mismo modo que las pueden provocar reacciones inconvenientes por cualquier circunstancia. Los temas de amor y de medicina también deben evitarse cuando son prematuros.

Desde luego que al hacer la elección se debe tener en cuenta el estado del niño, su trabajo en la escuela y su conducta. La postergación de la concurrencia al cine puede ser usada como sanción por mala conducta o por incumplimiento de los deberes escolares. Pero a veces también la vista de una buena película contribuye a corregir al niño en su actuación escolar y en el trabajo.

Teatro. Todo lo dicho respecto al cine puede aplicarse también al teatro, con la diferencia de que en este caso se trata con más frecuencia de temas inaccesibles para la inteligencia y la sensibilidad infantiles. Espectáculos como *Otelo* o *Ana Karenina* son completamente inadecuados para adolescentes. También debe procederse con mucho cuidado respecto a ciertos ballets. Esa es la razón por lo que se prohíbe la entrada a los espectáculos teatrales nocturnos antes de determinada edad.

La elección de la pieza teatral no ofrece dificultades, por cuanto en muchas de nuestras ciudades existen salas especiales para niños, con repertorios adecuados. La asistencia a esos teatros es muy útil. La obra teatral exige atención seria y prolongada. En este sentido el teatro difiere del cine. El hecho de que la obra se representa con intervalos provoca en el espectador una atención mayor hacia las particularidades del tema y contribuye a que se haga un análisis más intenso. La concurrencia al teatro constituye en cierta medida un acontecimiento en la vida del niño, circunstancia que los padres deben aprovechar bien.

La obra teatral debe ser comentada en la familia en forma más amplia que la película.

Museos y exposiciones. Casi todas nuestras ciudades poseen museos o galerías. Los padres no los visitan con la debida frecuencia, no obstante de que se trata de un medio educativo muy valioso. Es una actividad que exige del niño una atención seria; su aspecto puramente recreativo es insignificante, en cambio moviliza la actividad intelectual y emotiva sugiriendo ideas y provocando sentimientos intensos y profundos. Hay que procurar que las visitas a los museos no se conviertan en observaciones superficiales, rápidas, a las que nos referimos al hablar del cine. Por eso nunca se debe recorrer un museo grande en una sola visita. A la galería Tretyakov, por ejemplo, hay que dedicarle varios días; al Museo de la Revolución, dos o tres.

Otras formas de educación cultural. Nos hemos referido a las principales formas de educación cultural, entre ellas a las que organiza el Estado. En realidad, es poco puede traducirse en el futuro en incapacidad para superar dificultades prolongadas. De ahí que sea siempre útil que los padres tracen al niño un plan para el futuro inmediato y

lo interesen en su realización, la vigilarán en forma discreta. Ese plan puede comprender los distintos aspectos de la formación cultural ha que nos hemos referido.

En las distintas actividades de la formación cultural conviene cuidar muy especialmente que no empiece a predominar en el niño el interés por la simple distracción, por pasar el tiempo. Claro está que cada iniciación cultural debe proporcionarle un placer, más el éxito será real si se consigue combinar ese placer con el mayor provecho educativo posible. Esto requiere una inventiva que está dentro de las posibilidades de la mayoría de los padres, con tal de que mediten suficientemente lo que al respecto hemos dicho.

Hasta en la lectura de diarios se pueden introducir muchos elementos interesantes y entretenidos para el niño. Se le puede incitar, por ejemplo, a que reúna recortes sobre determinados temas; enseñarle cómo se confecciona un mapa doméstico con la demarcación de todos sus límites. Más tarde se pueden confeccionar álbumes y colecciones de recortes de periódicos y de dibujos de revistas referentes a determinados temas.

Valiéndose de distintos métodos, el trabajo cultural en la familia puede convertirse en muy interesante y valioso, desde el punto de vista educativo. Pero es siempre necesario que en todo tema cultural, en cualquier cuestión, padres y niños recuerden al pueblo soviético y nuestra construcción socialista. La actividad cultural debe orientarse constantemente hacia la actividad política. El niño debe sentirse cada vez más ciudadano de nuestro país, conocer las hazañas de sus héroes, saber quienes son sus enemigos, y saber también a quien debe consagrar su vida cultural consciente.

LA ESCUELA Y EL PROGRESO SOCIAL

DEWEY, John. La escuela y progreso social . En *La escuela y la sociedad*. México. Ed. Océano. p.p. 23-50

Podemos considerar la escuela, desde un punto de vista individualista, como algo concerniente al maestro y al discípulo o al maestro y al padre. Lo que más nos interesa es, naturalmente los progresos realizados por los niños individuales que conocemos, su desenvolvimiento físico normal, sus avances en la habilidad para leer, escribir y dibujar, el aumento en sus conocimientos geográficos e históricos y el mejoramiento de sus maneras, hábitos de prontitud, orden y destreza. Según tales normas, juzgamos habitualmente la labor de la escuela. Y es un juicio correcto. Sin embargo, el horizonte necesita ser ampliado. Lo que los padres mejores y más discretos necesitan para sus hijos, debe ser necesidad común de todos los niños. Todo otro ideal para nuestras escuelas es estrecho y poco amable; insistir en él representaría la destrucción de nuestra democracia. Todo lo que la sociedad ha realizado por sí misma, se pone, merced a la actuación de la escuela, a disposición de sus miembros futuros. Los mejores pensamientos que acerca de sí misma alienta, aspira a realizarlos merced a las nuevas posibilidades que se abren así a futuro. Aquí están de acuerdo el socialismo y el individualismo. Sólo siendo una realidad el pleno desenvolvimiento de los individuos que la forman, puede ser la sociedad ser verdad para sí misma. Y en la autodirección

que así misma se da, nada representa tanto como la escuela, porque, como dice Horacio Mann, “Dondequiera que algo está creciendo, un formador vale por un millón de reformadores”.

Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, el social. En otro caso, los cambios en la institución y en la tradición escolar habrán de ser mirados como la invención arbitraria de maestros particulares; como sombras pasajeras o, en el mejor caso, como simples mejoras de ciertos detalles, y este es el plano según el cual se acostumbra a considerar los cambios escolares. Tan racional sería concebir la locomotora o el telégrafo como servicios particulares. Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son, por tanto, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando, como lo son los cambios introducidos en la industria y el comercio.

Y, siendo esto así, reclamo principalmente vuestra atención y vuestro esfuerzo para concebir lo que toscamente se llama “Nueva educación”, a la luz de los más amplios cambios sociales. ¿Podemos ligar esta “Nueva educación” con la marcha general de los acontecimientos? Si lo conseguimos perderá su carácter aislado y cesará de ser un asunto que pertenezca solamente al ultra ingenioso espíritu de pedagogos que laboran con discípulos particulares. Aparecerá como una parte y parcela de toda la evolución social y, al menos en sus rasgos más generales, como inevitable. Permítasenos entonces preguntarnos por los aspectos principales del movimiento social y después volvamos a la escuela para observar los esfuerzos que realiza para ocupar su lugar. Y puesto que es enteramente imposible agotar el asunto, nos confiaremos a alguna cosa típica del moderno movimiento escolar, la cual figura con el nombre de trabajo manual, y veremos si aparece su relación con los cambios de las condiciones sociales, y entonces nos veremos inclinados por la misma afirmativa cuando se trata de otras innovaciones pedagógicas.

El cambio que primero se nos ocurre, el que se destaca y aun domina a los demás, es el industrial; la aplicación de la ciencia que resulta en los grandes inventos que han utilizado las fuerzas de la naturaleza en una vasta e inagotable escala –el desenvolvimiento de un mercado mundial como objetivo de la producción, de vastos centros manufactureros para proveer este mercado y de medios rápidos y baratos de comunicación y distribución entre todas sus partes-. Aún incluyendo sus más débiles comienzos, este cambio no cuenta con más de un siglo; en muchos de sus aspectos más importantes cae dentro del breve espacio de nuestra vida. Difícilmente habrá habido en la historia una revolución tan rápida, tan extensa, tan completa. Merced a ella se ha transformado la faz de la tierra; incluso en cuanto sus formas físicas; los límites políticos se han ensanchado o modificado como si fuesen simples líneas trazadas en un mapa; se cobijan en las ciudades hombres que proceden de los confines de la tierra; se alteran los hábitos de la vida entre convulsiones y aspiraciones de perfección; la investigación de las verdades de la Naturaleza es infinitamente estimulada y facilitada, y sus aplicaciones a la vida se hacen, no solamente practicables, sino comercialmente necesarias. Aun nuestras ideas e interés morales y religiosos, los más conservadores, porque son las cosas que reposan en lo más profundo de nuestra naturaleza, se ven hondamente afectados. Es inconcebible que

esta revolución pueda no afectar a la educación más que de un modo formalista y superficial.

Detrás del sistema comercial está el sistema del hogar y de la vecindad. Algunos de nosotros podemos retroceder una, dos, a lo sumo tres generaciones para encontrar un tiempo en el que el hogar fue prácticamente el centro en el cual se desarrollaba o en el cual estaban enclaustradas todas las formas típicas de la ocupación industrial. Las telas de los vestidos, no solamente se hacían en su mayor parte en la casa, sino que los miembros todos del hogar estaban familiarizados con las operaciones de cardar la lana y trabajar el algodón. En vez de oprimir el botón e iluminar eléctricamente la casa, el proceso de la iluminación era pesado y fatigoso, comenzando por la matanza del animal y la extracción de la grasa. La provisión de harinas, de muebles, de alimentos, de materiales de construcción, de utensilios para el hogar y aun de las herramientas de metal, clavos, bisagras, martillos, etc., estaba en la inmediata vecindad, en tiendas, siempre abiertas a la inspección y que eran con frecuencia punto de reunión de la vecindad. Todo el producto industrial, desde la producción en la misma granja, de los materiales en bruto, hasta el artículo terminado en condiciones de utilización. No sólo esto, sino que, prácticamente, todo miembro del hogar tenía su peculiar participación en el trabajo. Los niños, conforme progresaban en fuerza y capacidad, eran gradualmente iniciados en el secreto de los diversos procesos. Hasta la participación actual en el trabajo quedaba a elección inmediata de la persona.

No podemos olvidar el factor de la disciplina y de formación del carácter que iba implicando en esto: el adiestramiento en los hábitos de orden y de industria y en la idea de responsabilidad, de obligación de hacer algo, de producir algo en el mundo. Había, pues, siempre algo que tenía realmente que hacerse y una necesidad imperiosa de que todo miembro de la familia desempeñase su parte peculiar en cooperación con los demás. Las personalidades que alcanzaban eficacia para la acción, eran lanzadas y contrastadas en medio de la acción misma. Además, no podemos prescindir de la importancia que tiene para los fines educativos la relación estrecha, íntima y directa, de primera mano, con la naturaleza, con las cosas reales y materiales, con los procesos actuales de sus manipulaciones, y el conocimiento de sus necesidades y usos sociales. En todo esto había adiestramiento continuo de la observación, de la ingeniosidad, de la imaginación constructora, del pensamiento lógico y del sentido de la realidad, adquirido en el contacto de primera mano con las cosas actuales. La fuerza educadora del hilado y tejido domésticos operaban continuamente.

Ningún número de lecciones de cosas, dadas *como* lecciones de cosas para proporcionar informaciones, puede constituir ni la sombra de una substitución de la familiaridad con las plantas o con los animales de granjas y jardines, adquirida en la convivencia con ellos y en su cuidado. Ningún adiestramiento de los órganos sensibles en la escuela, introducido con el fin mismo del adiestramiento, puede competir con la alerta plenitud de la vida sensible, que procede de la intimidad diaria y del interés por las ocupaciones familiares, la memoria verbal puede ser adiestrada acometiendo tareas; cierta disciplina de la facultad razonadora puede adquirirse mediante lecciones de ciencias y de matemáticas; pero, después de todo, esto es algo remoto y dudoso, comparado con el adiestramiento de la atención y del juicio que se adquiere teniendo que hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante. Al presentarse, la concentración de la industria y la división del trabajo han eliminado de hecho las ocupaciones de la casa y la vecindad –al menos para el propósito educativo–.

Pero es inútil lamentarse del alejamiento de los buenos tiempos de la modestia de los niños, de la reverencia y de la obediencia implícita, si esperamos volver a ellos simplemente por los lamentos y las exhortaciones. Es la condición radical la que ha cambiado igualmente radical en la educación. Debemos reconocer nuestras compensaciones –el aumento de la tolerancia, la amplitud del juicio social, la sagacidad para leer los signos del carácter e interpretar las situaciones sociales, la mayor agudeza para adaptarse a diferentes personalidades y el contacto con actividades comerciales más amplias-. Estas consideraciones significan mucho para la educación ciudadana del niño actual. Sin embargo, hay un problema real: el de cómo conservaremos estas ventajas, introduciendo, sin embargo, en la escuela algo que represente el otro aspecto de la vida, ocupaciones con responsabilidades personales bien determinadas y que pongan al niño en relación con las realidades físicas de la vida.

Cuando volvemos a la escuela, encontramos que una de las más sorprendentes tendencias actuales es la introducción del llamado trabajo manual y artes domésticos – costura y cocina.

Esto no se ha hecho “de propósito”, con una plena conciencia de que la escuela debe suplir ahora aquel adiestramiento que se cuidaba antes en el hogar, sino que se ha hecho por instinto, y luego porque la experiencia ha demostrado que tales ocupaciones recogen un aspecto vital del niño y le proporcionan algo que no podría obtener por ningún otro camino. La conciencia de su importancia real es aún tan débil, que estos trabajos son todavía hechos de un modo casi espontáneo, confuso e inorgánico. Las razones dadas para justificarlo son todavía desdichadamente inadecuadas, y algunas veces positivamente erróneas.

Si fuéramos a interrogar estrechamente a los que están más favorablemente dispuestos a la introducción de estos trabajos en nuestro sistema escolar, encontraríamos que la primera razón que alegan es el pleno interés espontáneo y la atención de los niños. Les hace permanecer alerta y activos, en vez de pasivos y receptivos; les hace más útiles, más capaces y, por tanto, más inclinados a ser útiles en la casa, si es que ya no son de niñas buenas cocineras y costureras; los niños (a lo que nuestro sistema educativo sólo prepara eficazmente en las escuelas de artes y oficios) para sus vocaciones futuras. No desconocemos el valor de estas razones. De las relativas al cambio de actitud de los niños tendré, sin embargo, algo que decir en mi próxima conferencia, cuando hable directamente de las relaciones entre la escuela y el niño.

Pero el punto de vista es, en su conjunto, innecesariamente estrecho. Debemos concebir el trabajo en metal o madera, y el tejido y la costura o la cocina, no como estudios especiales, sino como métodos de la vida.

Debemos concebirlos en su significación mental, como tipos de los procesos por los cuales la sociedad se conserva, como agentes para traer al niño algunas de las primeras necesidades de la vida comunal, y como modos según los cuales han sido satisfechas esas necesidades por la inteligencia o ingeniosidad crecientes en el hombre; en una palabra, como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida activa comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones.

Una sociedad es un grupo de personas que se mantienen unidas por que trabajan en direcciones comunes, en un espíritu común, y con referencia a comunes aspiraciones. Las necesidades y aspiraciones comunes exigen un

creciente cambio de pensamiento y una progresiva unidad del pensamiento y una progresiva unidad del sentimiento de simpatía. La razón fundamental por la que la escuela presente no puede organizarse como una sociedad natural unida, es la de que falta precisamente este elemento de actividad común y productiva. En el campo de juego y en los deportes tienen lugar espontánea e inevitablemente las organizaciones sociales. Hay que hacer algo, tiene que desenvolverse en alguna actividad, es preciso la división del trabajo, la selección de los jefes y los secuaces, la mutua cooperación y emulación.

En la escuela faltan juntamente el motivo y el cemento de la organización social. Del lado ético, la trágica debilidad de la escuela presente obedece a que tiende a preparar los miembros futuros del orden social, como un medio en el cual las condiciones del espíritu social faltan de un modo lamentable.

La diferencia que aparése cuando se hace de las ocupaciones los centros articuladores de la vida escolar, no es fácil describirla en palabras; es una diferencia en motivos, en espíritu y en atmósfera.

Al entrar en una cocina en la cual un grupo de niños se ocupa ácidamente en preparar la comida, la diferencia psicológica, el cambio de una energía mas o menos pasiva e inertemente receptora, en otra bulliciosamente desplegada, es tan patente que llega a sorprendernos. Verdaderamente, para los que imaginan que la escuela es una cosa rígidamente puesta, el cambio constituirá una gran sorpresa. Pero el cambio en la actitud social no es menos marcado, la mera absorción de hechos y verdades es un asunto tan completamente individual, que tiene materialmente, a degenerar en egoísmo. No hay ningún motivo social serio para la adquisición de la simple cultura, ni una ganancia social en el éxito que se obtenga. Realmente casi la única medida del éxito es la de la competencia, en el peor sentido de la palabra - una comparación de los resultados de la recitación o en el examen para ver como un niño ha conseguido vencer a otro en la acumulación y almacenaje del maximum de información posible __. Hasta tal punto es esta la atmósfera prevalente, que para un niño el ayudar a otro en su tarea es un crimen escolar. Cuando la labor escolar consiste simplemente en aprender acciones, la asistencia mutua, en vez de ser la forma de cooperación y de asociación mas natural, se convierte en un esfuerzo clandestino para relevar al vecino del cumplimiento de sus deberes. Cuando se trata de una labor realmente activa, todo esto cambia. Ayudar a los demás, en vez de ser una forma de caridad, que humilla al que la recibe, es simplemente un auxilio que libera energías y fomenta los impulsos del auxiliado. Un espíritu de comunicación, de intercambio de ideas, sugerencias, resultados, y el éxito o el fracaso de experiencias previas, llegan hacer la nota dominante de la recitación. Cuando la emulación entra en ello, es en la comparación de los individuos, no es relación con la cantidad de información personal absorbida, si no con referencia a la cualidad del trabajo realizado __el genuino ideal comunal del valor__. Dicho de un modo general, pero penetrante, la vida escolar se organizaría sobre una base social.

Dentro de esta organización se encuentra el principio de la disciplina y el orden escolar, desde luego, el orden es una cosa relativa a un fin. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 o 50 niños se aprendan un conjunto de lecciones, que han de ser recitadas por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar este resultado. pero si el fin propuesto es el desenvolvimiento de un espíritu de

cooperación social y de comunidad de vida, la disciplina debe desenvolverse y tender a esto. Hay poco orden, de esta suerte, cuando las cosas están en proceso de construcción; en todo taller en plena actividad hay cierto desorden; allí no reina el silencio; nadie se preocupa de que se mantengan ciertas posturas físicas fijadas; los brazos no están cruzados. No sostienen los libros de esta o de la otra madera. Se está haciendo una gran variedad de cosas y reina la confusión y la animación que es el natural resultado. Pero de la misma ocupación, de la misma ejecución de las cosas que han de producir ciertos resultados y de realización de un modo social y cooperativo, nace un germen de disciplina de su propio género y tipo. Toda nuestra concepción de la disciplina escolar cambia cuando adoptamos este punto de vista, en los momentos críticos todos realizamos la única disciplina que nos rige, el único adiestramiento que se nos hace intuitivo, por que marchamos a través de la vida. Lo que aprendemos de la experiencia y de lo que dicen los demás, solo lo que con la experiencia está ligado, no son meras frases, pero la escuela ha sido puesta aparte, tan aislada de las condiciones y motivos ordinarios de la vida, que el lugar en que son colocados los niños por disciplina es el único lugar en el mundo en el que se es más difícil obtener la experiencia -- la madre de toda la disciplina digna de este nombre __. Solamente cuando la imagen estrecha y fija de la disciplina escolar tradicional predomina, es cuando se correrá el peligro de olvidar aquella disciplina más profunda e infinitamente más amplia, que procede de tomar parte en un trabajo constructivo, de contribuir a un resultado que, social en espíritu, es, sin embargo, el menos claro y tangible en la forma, y de aquí que la responsabilidad relativa a esta forma puede ser exactamente juzgada y exigida.

Lo que importa, pues, guardar, sobre todo en el espíritu, referente a la introducción en la escuela de las diversas formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueve el espíritu entero de la escuela. Tiene esta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño, donde este aprenda a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprendan simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de este mana una fuente de enseñanza continua y ordenada. Bajo el régimen social directo, el niño, después de todo, participa del trabajo, no por participar simplemente, si no en vista del producto. Aun cuando el resultado educativo fuera real, sería no obstante, incidental y subalterno. Pero en la escuela, las ocupaciones típicas cultivadas están libres de toda aleación económica. La aspiración no es el valor económico del producto, si no el desenvolvimiento del poder y de la inteligencia social. Esta liberación de estrechas utilidades, estos horizontes abiertos a las posibilidades, del espíritu humano, son los que convierten las actividades prácticas en aliadas encolares del arte y en centros de la ciencia y de la historia.

La unidad de todas las ciencias se encuentra en la geografía, la significación de la geografía es la de presentar la tierra como el hogar de las ocupaciones del hombre. El mundo, sin las relaciones con la actividad humana, no es un mundo. La industria y la eficacia humana, aparte de sus raíces en la tierra, no es ni siquiera un sentimiento, gracias que sea una palabra. La tierra es la fuente final de toda nutrición del hombre. Es su continuo abrigo y amparo, la materia prima de todas sus actividades y el hogar

a cuya humanización e idealización afluyen todas sus conquistas . es el gran campo, la gran mina, la gran fuente de las energías de la luz, del calor y de la electricidad; el gran escenario del océano, el río, la montaña, la llanura, del cual son los elementos y factores parciales toda nuestra agricultura, nuestra minería, nuestro comercio y nuestras agencias de transporte.

Mediante las ocupaciones determinadas por este ambiente ha hecho la humanidad sus progresos históricos y políticos. Mediante estas ocupaciones se ha desenvuelto la interpretación intelectual y emotiva de la naturaleza. Mediante lo que hacemos en el mundo, podemos comprender su significación y medir su valor.

En términos pedagógicos, esto significa que esas ocupaciones en la escuela no deben ser expedientes prácticos o modos rutinarios de empleo, sin representar la adquisición de una mayor habilidad técnica como cocineras, costureras o carpinteros, sino centros activos de manejos científicos de los materiales y procesos naturales, puntos de partida desde los que el niño será llevado a la realización del desenvolvimiento histórico del hombre . la significación actual de esto puede quedar mejor indicada con un ejemplo tomado del trabajo escolar actual, que mediante el discurso general. Nada más extraño y sorprendente. Nada mas extraño y sorprendente para el promedio de los visitantes inteligentes, que el ver a los niños de diez, doce y trece años entregados, lo mismo que a las niñas, a las ocupaciones del hilado y la costura. si consideramos esto desde el punto de vista de la preparación de los niños para coserse un botón o pegarse un remiendo , claro es que obtendremos una concepción estrecha y utilitaria, una base que difícilmente justificara el que se de importancia a este ejercicio en la escuela. Pero si lo miramos desde otro punto de vista , encontraremos que este trabajo sirve de punto de partida para que el niño pueda trazar y seguir el progreso de la humanidad a través de la historia, obteniendo también un conocimiento de los materiales utilizados y de los principios mecánicos que se aplican .en conexión con estas ocupaciones, se recapitula el desenvolvimiento histórico del hombre. Por ejemplo, se da al niño primero el material en bruto, la planta de algodón, la lana tal como viene del lomo de la oveja (si la coge del mismo sitio donde se hace el esquila , tanto mejor). Después se hace un estudio de esos materiales, desde el punto de vista de su adaptación a la cosa a que se destina.

Por ejemplo, se hace una comparación de la fibra de algodón con la fibra de la lana. yo debo ignorar, hasta que el niño me lo diga, que la razón por la cual la industria del algodón ha tardado en desenvolverse mucho mas que la de lana , es la mayor dificultad en desprender con la mano la fibra del algodón de la semilla. Un grupo de niños trabaja treinta minutos separando las fibras de las semillas o cápsulas, sin conseguir preparar más que una. Puedes creer fácilmente que una persona solo pueda obtener una libra por día, y comprenderse fácilmente por que nuestros antepasados iban vestidos de lana mejor que de algodón. Entre otras cosas descubiertas, ligadas con sus utilidades relativas, esta la menor longitud de la fibra de algodón, comparada con la de la lana , pues la primera no tiene mas de la décima parte de una pulgada; también que las fibras de algodón son mas lisas y no se adhieren entre si, mientras que las de lana tienen una cierta rugosidad que las hace juntarse, favoreciendo el hilado. Los niños trabajan por si mismos con el material actual, ayudados por las preguntas y las indicaciones del maestro.

Sigue luego el proceso necesario para tejer las fibras, vuelven a inventar por sí mismo el primitivo sistema de cardar la lana -- una pareja de tablas con clavos agudos --. Se les ocurre también el procedimiento más sencillo de hilar. Después se introduce a los niños en la invención más próxima dentro del orden histórico, tratándola experimentalmente, viendo así su necesidad y trazando sus efectos, no solamente sobre aquella industria particular, si no sobre modos de vida social -- pasando revistas de esta manera al proceso entero hasta el moderno telar completo, y todo lo que acompaña a la aplicación de la ciencia en el uso de nuestro poder eficiente actual. No necesito hablar de la ciencia envuelto en esto -- el estudio de las fibras, de los rasgos geográficos, las condiciones en las que se desenvuelve la materia prima, los grandes centros de manufactura y distribución, ni tampoco del aspecto histórico, los influjos que estos inventos han ejercido en la humanidad. Podíamos concentrar la historia de toda la humanidad en la evolución del lino, el algodón y la lana en el vestido del hombre. Esto no significa que sea el único centro, ni siquiera el mejor. Pero es indudable que abre ciertas perspectivas muy reales e importantes a la historia de la raza, y que el espíritu se introduce en influjos más importantes y dominantes de los que aparecen usualmente en las noticias políticas y cronológicas que pasan por la verdad de la historia. Ahora bien lo que hemos dicho de las fibras usadas en la fabricación (y, desde luego, he hablado solamente de una de las fases elementales), puede decirse en la misma medida de todos los materiales usados en cualquier ocupación y de los procesos empleados. Las ocupaciones proporcionan al niño motivos genuinos; le dan experiencia de primera mano y lo ponen en contacto con las realidades. Además de todo eso, lo liberalizan, traduciéndole los valores históricos y las equivalencias científicas. Con el desenvolvimiento del espíritu del niño, en cuanto a su poder y conocimiento, cesa de ser una simple ocupación placentera y se convierte cada vez más en un medio, en un instrumento y en un órgano, y de este modo es transformado.

Esto tiene, a su vez, su significación en la ciencia de la enseñanza. Bajo las condiciones actuales, toda actividad, para lograr éxito, necesita ser dirigida siempre y en todas partes por el aspecto científico: es un caso de ciencia aplicada. Esta coacción debe encontrar su lugar en la educación. No es solamente que en las ocupaciones, el llamado trabajo industrial en la escuela, ofrezcan oportunidades para la introducción de la ciencia que los ilumine, y que iluminara el material, mediante su significación, en vez de tratarse de una nueva habilidad de la mano y el ojo, sino que la concepción científica así obtenida se convierte en un instrumento indispensable de libre y activa participación en la vida social moderna. Platón habla en alguna parte del esclavo, como aquél en cuyas acciones no se expresan sus propias ideas, si no las de otro hombre. Nuestro problema social es ahora con más urgencia que en los tiempos de Platón, el de que el método, el propósito y la inteligencia existan en la conciencia del que trabaja; que su actividad tenga un significado para el mismo. Cuando se conciben las ocupaciones en las escuelas de este modo amplio y generoso, no puedo por menos de quedar confuso y suspendido al oír que tales ocupaciones están fuera de lugar en la escuela por que son materialistas utilitarias y aun serviles en su tendencia. Me hace algunas veces la impresión de que los que hacen estas objeciones deben vivir en otro mundo. El mundo en el cual vivimos la mayor parte, es un mundo en el que todos tenemos una

vocación y una profesión, algo que hacer. Unos directores y otros subordinados, pero lo principal para unos y para otros es que reciban la educación, para ver todo lo que hay en su amplia labor diaria de amplia y humana significación. ¡Cuántos empleados son hoy meros apéndices de las máquinas con que operan; esto puede ser debido en parte a la máquina misma, o el régimen, que da excesivo valor al producto de la máquina; pero, desde luego, es también debido en gran parte al hecho de que el obrero no tiene ninguna oportunidad para desenvolver su imaginación y su visión simpática del valor social o científico de su trabajo. Al presente, los impulsos, que están en la base del sistema industrial, son, o prácticamente olvidados o positivamente desviados. Si los instintos de construcción y producción no son sistemáticamente cimentados en los años de la infancia y la juventud, si no son adiestrados en direcciones sociales, enriquecidos por interpretaciones históricas, regidos iluminados por métodos científicos, no estaremos en posición de llegar a la fuente de nuestros males económicos, mucho menos para tratarlos eficazmente.

Si retrocedemos unos cuantos siglos, encontramos un monopolio práctico de la cultura, el término posesión de la cultura fue realmente feliz. La cultura fue cuestión de clase, este fue un resultado necesario de las condiciones sociales. No había en la vida ningún recurso por el que cual pudiera la multitud tener acceso a los recursos intelectuales, estos estaban almacenados y reclusos en los manuscritos, solo unos cuantos de estos eran verdaderamente utilizables, y aun era preciso para utilizarlos una larga y pesada preparación. Un alto sacerdocio de la cultura, que guardaba el tesoro de la verdad y lo repartía parcamente a las masas con severas restricciones, fue la expresión inevitable de esta situación, pero esto ha cambiado, como resultado directo de la revolución industrial que hemos indicado. La imprenta fue inventada; se hizo comercial, los libros las revistas y los escritos fueron multiplicados y abaratados, como resultado de la locomotora y del telégrafo, surgieron las comunicaciones frecuentes, rápidas y baratas por el correo de la electricidad, los viajes se han facilitado y, por tanto, la libertad de los movimientos, con el cambio de ideas que les acompaña. El resultado ha sido una revolución intelectual, la cultura ha sido puesta en circulación, mientras haya, y probablemente habrá siempre, una clase particular que tenga la investigación en sus manos, subsistirá también una clase característicamente culta, esto es un anacronismo, el conocimiento no es ya un bien inmueble: se ha movilizad, se mueve activamente en todas las corrientes de la vida social.

Es fácil ver que esta revolución, en lo que respecta a los materiales del conocimiento, lleva consigo un cambio muy marcado en la actitud de los individuos. Los estímulos del índole intelectual actúan sobre nosotros de infinitos modos, la vida puramente intelectual, la vida académica y cultura adquiere así un valor muy distinto. Académico y escolástico, en vez de ser títulos de honor, han llegado a hacer términos de reproche.

Peor todo esto significa un cambio necesario en la actitud de la escuela, cuya plena fuerza se está muy lejos de haber realizado nuestros métodos escolares, y en gran parte nuestros programas, son una herencia del período en el cual la cultura y el dominio de ciertos signos que constituían el único acceso a la cultura, eran lo

principal, los ideales de este periodo dominan mucho todavía, aun cuando los métodos exteriores y los estudios hayan cambiado. Algunas veces oímos todavía censurar la introducción del trabajo manual, del arte y de la ciencias en las escuelas elementales y aun en las secundarias, por que tienden a la producción de especialistas y apartan de nuestro esquema actual una cultura liberal y generosa. El punto de vista del que parte esta objeción seria ridículo si no alcanzara a veces una eficacia trágica. Nuestra educación presente en la que peca de excesivamente especializada, unilateral y estrecha, es una concepción casi enteramente dominada por la concepción medieval de la cultura. Apela casi exclusivamente al aspecto intelectual de nuestra naturaleza, a nuestro deseo de aprender, de acumular información, de alcanzar el dominio de los símbolos de la cultura; no a nuestros impulsos y tendencias a hacer, a crear, a producir, sea en forma útil o artística. El hecho de que el adiestramiento manual, el arte y la ciencia sean rechazados bajo la objeción de que son técnicas y tienden a la mera especialización, es en si mismo un buen testimonio que puede ofrecerse a la aspiración especializada que suele dominar la educación corriente, a menos que la educación haya sido virtualmente identificada con las adquisiciones puramente intelectuales, con la cultura, como tal todos estos materiales y métodos serian bien recibidos y aceptados con la mas franca hospitalidad.

Mientras que el adiestramiento para la profesión intelectual es considerado como el tipo de la cultura, como una profesión liberal, la del mecánico, el músico, el jurista, el agricultor o el comerciante, o la de un ferroviario, se consideran como puramente técnicas o profesionales. El resultado es el que vemos en todas partes: la división en gentes *cultas* y *trabajadoras*, la separación de la teoría y la practica. Apenas un uno por ciento de toda la población escolar participara de la educación superior, solamente el cinco por ciento de la escuela superior, y mas de la mitad abandonar la escuela antes del quinto año de estudios elementales. El hecho mas simple es el de que en la gran mayoría de los seres humanos, el interés determinadamente intelectual no es el dominante. Predomina el llamado impulso y tendencia practica. En muchos de aquellos en quienes por naturaleza el interés intelectual es muy energético, las condiciones sociales impiden su realización adecuada. En su consecuencia, la mayor parte de los alumnos dejan la escuela tan pronto como han adquirido los rudimentos del conocimiento, tan pronto como dominan los símbolos o instrumentos de leer, escribir y contar de un modo suficiente para el uso practico que ande hacer luego en la vida. Mientras nuestros directores de la política pedagógica hablan de la cultura, del desenvolvimiento de la personalidad, como los fines y aspiraciones de la educación, la gran mayoría de los que pasan bajo la tutela de la escuela, la consideran simplemente como un estrecho instrumento practico para satisfacer las exigencias de una vida restringida. Si concebimos nuestros fines y aspiraciones educativos las actividades que interesan a aquellos cuyo interés predominante es hacer y obrar, veremos que el arraigo de la escuela entre sus miembros es mas vital, mas prolongado, y, en el fondo, mas cultural.

Pero, ¿por que me esfuerzo yo en ponernos este de relieve, siendo tan obvio el hecho de que en nuestra vida social a sufrido un cambio radical por que si nuestra educación ha de tener alguna significación para la vida, debe pasar por otra igual

transformación. Esta transformación no es algo que ha de aparecer repentinamente que ha de realizarse en un día y con un plan consiente .es algo que ya esta en marcha. Esas modificaciones de nuestro sistema escolar que aparecen con frecuencia (no ya Alos simples espectadores, si no a los mismos interesados en ellas) como meros cambios de detalles , simples mejoras dentro del mecanismo escolar, son, en realidad, signos y pruebas de evolución. La introducción de las ocupaciones activas, del estudio de la naturaleza, de la ciencia elemental, del arte y de la historia; la relación de lo meramente simbólico y formal a una posición secundaria; el cambio en la atmósfera moral de la escuela, en la relación de los discípulos y los maestros de la disciplina, la introducción de factores mas activos, expresivos y auto directivos, todos estos no son menos accidentes, si no imposiciones de una amplia evolución social. Es necesario todavía organizar todos estos factores, apreciarlos en su plenitud de su significación y poner la idea y los ideales en posesión segura de nuestro sistema escolar, hacer esto significa convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad de vida embrionaria, llena de actividad de diversos tipos y ocupaciones que reflejan la vida de la sociedad mas amplia que la envuelve, y penetradas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia cuando la escuela convierta a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con al espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y mas profunda de una sociedad mas amplia, que seria también mas noble, mas amble y mas armoniosa.

BLOQUE 4

LA SIGNIFICACIÓN DEL SEXO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

AUSUBEL, David P. “La significación del sexo en el desarrollo del niño”. En *El desarrollo infantil 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona. Paidós. 1999. p.p. 156-174.

Si bien en este siglo se ha podido observar un incremento en el “alcance de las actitudes prevalecientes hacia los roles sociosexuales de los hombres y las mujeres y hacia el comportamiento sexual adecuado para los niños y niñas”,¹ también es cierto que, a pesar de estos cambios en las normas culturales referentes a la masculinidad y a la feminidad, los niños continúan manteniendo muchos de los valores tradicionales. La alteración de los modelos culturales no invalida el hecho de que la diferenciación sexual constituye poco menos que una bifurcación del status y los roles en casi todas las culturas, desde el principio mismo del proceso de socialización.

Luego de la constatación de que su bebé es un ser vivo, humano e indefenso, la observación de los padres que sigue a éstos en importancia y que les proporcionará una base para responder a su hijo en forma significativa, es que trata de un varón o de una niña. La oposición masculinidad-feminidad es lo

¹ P. Minuchin: “Sex-role concepts and sex-typing in chilhood as a function of school and home enviroments”. *Child Develop.*, 36 (4), 1965, págs. 1033-1048.

más cercano a una dicotomía que puede discernir el hombre en la naturaleza animada... y las dicotomías resultan muy satisfactorias.²

Todas las poblaciones humanas conocidas parecen aceptar esta dicotomía y todas las culturas distinguen a los hombres y a las mujeres sobre la base de sus características sexuales primarias y secundarias. Desde el punto de vista anatómico, el promedio de los hombres tiende a tener mayor estatura, una estructura ósea más sólida, mayor proporción de músculos que de tejido adiposo y más vello. En relación con los rasgos conductuales psicológicos, los varones suelen ser más activos, dominantes y agresivos en el aspecto sexual, y menos responsables, serviciales y emocionales que las mujeres.

Aunque la pertenencia sexual depende, en esencia, de criterios anatómicos distintivos, las diferencias sexuales orgánicas no revisten para el niño una importancia psicológica *intrínseca*. Esto no quiere decir que tienda a desconocer esas diferencias o que no manifieste curiosidad a su respecto. Pero si no fuera por la importancia especial que socialmente se le asigna desde el momento del nacimiento, como base especial para la estructuración diferencial del comportamiento funcional y posicional en todas las culturas, el niño permanecería relativamente indiferente ante estas disimilitudes. En otras palabras, las diferencias sexuales anatómicas adquieren importancia para el niño principalmente porque son determinantes significativos de la conducta erótica y social de los adultos y, por consiguiente, afectan tanto su comportamiento emulador como las expectativas y procedimientos socializantes que manifiestan éstos en su trato con él. Por razones análogas, el niño presta especial atención a las diferencias en el color de la

piel cuando a éstas se les asigna una importancia comparable con determinantes del rol y del status en una cultura dada. En caso de que su cultura se valiera del color de los ojos como fundamento de una estratificación especial, la distinción entre los ojos castaños y los azules adquiriría, en forma similar, un relieve especial en su campo psicológico. Otra prueba de que las diferencias sexuales anatómicas revisten una importancia primordial para los niños, a los efectos de la categorización sexual, es el hecho de que aun los preescolares que tienen conciencia de estas diferencias tienden a prestar mayor atención al arreglo del cabello y a la vestimenta como criterios distintivos esenciales de la pertenencia al sexo respectivo.

Los órganos sexuales, además de proporcionar una base más funcional y universal para el moldeamiento de la conducta social que el color de la piel o de los ojos, son también objeto de un interés algo mayor por derecho propio. No obstante, todavía no tienen una importancia decisiva para los niños porque en su caso no se dan las condiciones necesarias para el cumplimiento de una genuina función sexual biológica (erótica). Dadas estas circunstancias, su "conducta sexual" sólo tiene una significación periférica en el sistema total de la organización de su personalidad, y por lo tanto, su

² T. Colley: "The nature and origins of psychological sexual identity". *Psychol. Rev.*, 66 (3), 1959, pág. 169.

interés por los objetivos finales del deseo sexual adulto no es muy persistente.³ Pero aunque la identificación del niño con su propio grupo sexual no conlleva ninguno de los contenidos de la pertenencia a un clan sexual biológico, no puede negarse la intensidad de su lealtad hacia su propio sexo ni la significación que ésta tienen en la elección de sus agrupamientos sociales, sus intereses recreativos, sus valores y sus aspiraciones. Con ciertas excepciones, los roles sociosexuales de los niños y las niñas son ediciones en miniatura que preanuncian las respectivas funciones sexuales de los hombres y las mujeres.

“Sexualidad” infantil

Juego genital. En el curso de la exploración de su cuerpo, el bebé inevitablemente descubre y manipula sus genitales al experimentar los efectos placenteros de esta actividad; es posible que la repita para revivir las sensaciones que la acompañan o (como en el caso de la succión del pulgar) para obtener un tipo no específico de alivio de la tensión después de haber soportado frustraciones o ansiedades de cualquier origen. De hecho en algunas culturas es común que las madres acaricien los genitales desnudos de sus bebés, cuando éstos lloran o se irritan, como medio de apaciguarlos. La frecuencia de la autoestimulación (en uno u otro momento) en los niños de menos de tres años es sumamente alta. Los informes establecen que las niñas incurren en esta actividad con mucho menor frecuencia que los varones, pero esta diferencia puede ser engañosa pues el hábito no se detecta con tanta facilidad en aquéllas. Hacia el final del período preescolar, cuando más y más niños van conociendo sus propiedades complacientes y tomando conciencia de su disponibilidad como recurso para reducir la tensión, la estimulación de los genitales tiende a ser un fenómeno más extendido y persistente, en especial a los niños propensos a la tensión emocional y de acuerdo con lo que imponen los tabúes paternos y culturales, la actividad tiende a volverse más furtiva. También en este período se inicia la curiosidad por la anatomía y las diferencias

sexuales, que puede estimular en algunos niños el deseo de atisbar a otros del propio sexo o del opuesto y practicar juegos exhibicionistas y manipulativos centrados en los órganos genitales. Aunque su alcance varía en forma considerable entre las distintas culturas o subculturas, estos intereses y actividades son todavía esporádicos y faltos de persistencia en comparación con la de los pospúberes.

La “situación edípica”. Esta designación comprende la doctrina freudiana de que durante la “fase genital” del desarrollo psicosexual el progenitor del sexo opuesto es el principal destinatario del afecto del niño. Se presume así que el “inconsciente filogenético” del varón contiene un potente impulso libidinal por la unión sexual incestuosa con la madre, acompañado del odio por la figura paterna como rival sexual y del deseo de su muerte.⁴ Esta teoría cobra cierto grado de legitimidad superficial a

³ Estas consideraciones son tan evidentes por sí mismas que no merecerían mención alguna de no ser por la difundida aceptación (a pesar de la ausencia de pruebas empíricas, convincentes) de la doctrina psicoanalítica de que la conducta sexual de los niños equivale cualitativamente a la de los adultos.

⁴ En la niña, la “situación edípica” corresponde a la descrita por el varón, pero los respectivos objetos de amor y odio se presentan revertidos.

través del hecho (impresionante, sin duda) de que entre muchas familias de nuestra cultura (aunque no en todas) la relación padre-hijo en el período preescolar parece estar marcada por una mayor hostilidad y un afecto emocional menos intenso que las relaciones madre-hijo o padre-hija. Sin embargo, se cuenta con otras explicaciones para éstos fenómenos, que parecen ser mucho más mesuradas y de validez más evidente.

Significación erótica. ¿Cuál es la significación erótica de los diversos fenómenos que la teoría psicoanalítica agrupa bajo el título de “sexualidad infantil”? ¿Hasta que punto el significado de las actividades orales, anales y genitales de los niños equivale cualitativamente al de la sexualidad adulta? Nuestra posición es que *la sexualidad adulta (verdadero erotismo) sólo se puede concebir como una forma de autoexpresión en la que el individuo desempeña y experimenta por sí mismo un rol biológico.* En nuestra opinión, existen dos requisitos previos para poder concretar la experiencia sexual: 1) aptitud hormonal en el presente o exposición a tal aptitud en el pasado, y 2) el reconocimiento social y propio de ser un individuo sexualmente maduro, con capacidad para desear un objeto sexual como tal y de servir él mismo en este carácter. Como no es posible que estas condiciones se cumplan antes de la pubertad, la conducta “erótica” de los niños no se puede comparar cualitativamente con la sexualidad adulta. Carece de la significación social del erotismo adulto, de su incidencia en el sistema total de la organización de la personalidad, de su urgencia y regularidad, y de su condición de interés absorbente por derecho propio independientemente de otras actividades.

Por lo tanto, la “sexualidad infantil” consiste principalmente en una *sensualidad* erótica en la que se incurre tanto por el placer que ocasiona como para aliviar las tensiones derivadas de la frustración y la ansiedad. Incluye también elementos de la actividad exploratoria y manipulativa, de curiosidad respecto de la anatomía y la fisiología del sexo y la reproducción, y de deseo de cercanía afectiva con el progenitor, quizás unido a sentimientos de rivalidad a quien se percibe como un competidor. No obstante, tal como se verá más adelante, al carecer el niño de un verdadero rol sexual biológico (erótico) las diferencias sexuales no son intrínsecamente importantes para él. Su real significación para el desarrollo de la personalidad infantil deriva del hecho de que constituyen una de las bases principales para la estructuración diferencial de los roles y las conductas sociales.

El origen de la confusión psicoanalítica entre la sensualidad infantil y la sexualidad adulta no es difícil de localizar. En primer término, es fácil dejarse impresionar por el hecho evidente de que en ambos fenómenos intervienen las mismas partes del cuerpo. Esta semejanza superficial, sin embargo, es irrelevante y engañosa: la masturbación, por ejemplo, no tiene la misma significación psicológica para un niño que para un adulto por el solo hecho de que ambos manipulen los mismos órganos. Más aún la hipótesis freudiana de que todos los niños creen que los hombres y las mujeres están dotados de un miembro viril no ha sido ratificada según lo establecido por Kreidler y Kreidler,⁵ por los resultados de las investigaciones interculturales. Por consiguiente, el

⁵ H. Kreidler y S. Kreidler: “Children’s concepts of sexuality and birth”. *Child Develop.*, 37 (2), 1966, págs. 363-378.

“complejo de la castración” está siendo cuestionado y para fundamentarlo habría que recurrir a otras pruebas que no sean las del “pene universal”. En segundo lugar, los placeres sensuales y sexuales en la vida adulta están entrelazados en la experiencia erótica. Por lo tanto, como a los adultos les resulta muy difícil excluir su propia perspectiva basada en la acumulación de experiencias cuando deben interpretar el comportamiento de los niños (adultomorfismo), es probable que atribuyan una significación erótica al juego oral y genital de los pequeños o que “recuerden” que estas mismas actividades tenían un significado sexual en su propia niñez. Incluso el placer sensual vinculado a la evacuación fecal y urinaria, que por lo común no está incorporado a la expresión sexual adulta, puede ser “recordado” como una fuente de experiencias eróticas en su primera infancia. Esto se puede explicar por la estrecha asociación entre las funciones excretoras y genitales derivada de la proximidad anatómica, por la vergüenza y el placer comunes a ambas, y por la vinculación que entre ellas establecen la tradición vernácula y el lenguaje popular. Así, en virtud de esta asociación previa, cuando las actividades genitales se erotizan en la vida adulta, la distorsión retrospectiva puede operar para superponer cierta significación sexual en los recuerdos infantiles de la sensualidad ano-uretral.

Algunos neofreudianos reconocen que la sexualidad “infantil” y la adulta escapan a la comparación fenomenológica, pero argumentan que el *erotismo* o la *sexualidad* deberían ser definidos con suficiente amplitud como para abarcar tanto la sensualidad y las expresiones de afecto como la conducta sexual en su sentido más literal. Al respecto, opinamos que esto sólo daría lugar a una innecesaria confusión semántica y a una lamentable falta de precisión científica. Si tres fenómenos perceptiblemente diferentes admiten la correspondiente discriminación conceptual, ¿cuál sería la ventaja de subordinar a todos ellos bajo una sola denominación que comúnmente se entiende como referida a uno solo de los tres?

La “conducta sexual” en los niños

Nuestro análisis de la “sexualidad infantil” indica que hay razones para creer que los requisitos previos para poder cumplir un verdadero rol sexual biológico no se presentan en la infancia y que, por lo tanto, la sexualidad adulta y la infantil son cualitativamente discontinuas entre sí. En general, la “conducta sexual” en la edad escolar y en la preadolescencia es similar a la de la primera infancia y a la habitual en la edad preescolar, y tiene, en buena parte, la misma significación en cualquiera de esas etapas. Numerosos datos apostados por la cultura de los *E.U.A.* y por las de otras latitudes señalan que los niños continúan manifestando las siguientes clases de “sexualidad” durante los años de la escuela primaria: 1) sensualidad hedonista (masturbación) como fin en sí mismo o como forma de conducta no específica para aliviar la tensión; 2) curiosidad acerca de la anatomía sexual y la fisiología de la reproducción (observación furtiva, juegos exhibicionistas, manipulación mutua de los genitales, preguntas respecto de la procreación e interés en ilustraciones y literatura pornográficas), y 3) deseo de contactos corporales no eróticos como expresiones de acercamiento afectivo a los padres. Particularmente característica del período que tratamos es la experimentación con los roles sexobiológicos adultos, cuya manifestación varía desde los intentos de concretar la cópula hasta las toscas

imitaciones de actitudes románticas. Se incluyen aquí los coqueteos con los padres y con pares del sexo opuesto, los “enamoramientos” entre niños y niñas, las persecuciones y los besos y el intercambio furtivo de cartitas de amor en el aula. Si bien el alcance de estas actividades varía muchísimo entre las distintas culturas y dentro de cada una de ellas, el hecho de que su práctica sea casi universal contradice a la doctrina psicoanalítica que alude a un período de “latencia” en el desarrollo psicosexual. Si embargo, sería un supuesto muy diferente el que igualara dicho comportamiento con la sexualidad adulta, cuando aquél carece de todas las propiedades distintivas de este fenómeno.

Las comparaciones interculturales señalan que la participación de los niños en los juegos sexuales manifiestos es en gran medida una función de la tolerancia cultural hacia esa experimentación, pero que las formas subrepticias se practican con frecuencia incluso en medios en los que operan potentes tabúes culturales. Esto sugiere que existe un cierto grado de determinación génica. El moldeamiento *diferencial* de los roles sexobiológicos masculino y femenino por obra de factores génicos, por otra parte, no se produce antes de la pubertad y en todo caso sufre considerables modificaciones ocasionadas por las normas culturales que rigen la masculinidad y la femineidad. En los individuos sexualmente maduros, los factores génicos influyen diferencialmente sobre los umbrales preceptuales y conductuales de la reacción sexual ya sea a través de ciertos mecanismos hasta hoy desconocidos o bien por medio de efectos diferenciales de los andrógenos y los estrógenos sobre el sistema nervioso.

Además de regular la actividad sexual manifiesta del niño, la cultura influye también en sus actitudes generales respecto del sexo y en su grado de instrucción respecto de a las cuestiones sexuales. El niño asimila mucho del *folklore* cultural (malas palabras, cuentos obscenos, etc.) y de los valores morales referidos al sexo: que éste es feo o hermosos, que es un mal necesario o un privilegio excepcional, que es igualmente deseable para ambos sexos o primordialmente para los hombres. El niño elabora, en su fantasía, numerosas percepciones erróneas y verdades a medias, que muchas veces no son sometidas a la convalidación social durante una gran cantidad de años. Por último, en la cultura norteamericana, el niño obtiene del sexo una fuente de vergüenza, culpa, conflicto y ansiedad, así como un arma que emplea para escandalizar la sensibilidad adulta y expresar un desafío a su autoridad.

Desarrollo de la identidad y conciencia sexuales

Durante el período que comprenden la preescolaridad y la escolaridad primaria la diferenciación del rol sexual es un aspecto importante del desarrollo del yo. Relativamente temprano en sus procesos sociales, los niños aprenden a pensar en sí mismos como varones o mujeres. Esta noción está ausente en la mayoría de los niños de dos años, pero se presenta en muchos de los de tres años. No obstante, aún cuando los niños están familiarizados con las diferencias sexuales anatómicas, con frecuencia consideran que éstos son criterios de diferenciación menos fundamentales que el corte del cabello o la vestimenta. Hasta cerca de los cinco años el niño ni siquiera está seguro de la persistencia del género. El concepto masculino-femenino no se adquiere de modo estable hasta la edad escolar; a este respecto, los varones se adelantan a las

niñas. Como la identidad sexual es muchísimo más compleja en los seres humanos que en las especies subhumanas, no surge exclusivamente a partir de lo biológico y, por consiguiente, no es posible discriminarla sobre la sola base de la información biológica. La identidad sexual humana no comprende únicamente componentes biológicos, ya que éstos interactúan con los factores psicológicos y sociológicos. A fin de clarificar esta exposición, trataremos la identidad sexual total bajo sus tres modalidades separadas: biológica, psicológica y sociológica. La *identidad sexual biológica* comprende las características de la estructura hereditaria, orgánica y funcional que distinguen al macho biológico de la hembra biológica (características sexuales primarias y secundarias, y funciones endocrinas). La *identidad sexual psicológica* incluye las maneras típicas de percibir las propias interacciones sexuales con otros individuos que se identifican como del mismo sexo o del opuesto. La *identidad sexual sociológica* se refiere a cuestiones como la vestimenta, los intereses, las actitudes y las pautas sociales de belleza y vigor que, tomadas en conjunto, constituyen lo que cada sociedad en particular añade a los conceptos de masculinidad y feminidad. La separación de la identidad sexual en distintos componentes se hace a efectos del análisis y no presupone en modo alguno la existencia de una división intrínseca.

Identidad sexual biológica

Las diferencias biológicas entre los sexos son conspicuas casi desde el nacimiento. Las hormonas parecen cumplir un rol significativo incluso durante el desarrollo prenatal. Por ejemplo, la secreción de andrógenos es necesaria en la última etapa embrionaria de diferenciación, pues su falta ocasiona una feminización de los genitales externos. Pero mucho más notorias son las primeras diferenciaciones posnatales en el comportamiento de los varones y de las mujeres.

Desde la concepción en adelante, la mujer sigue una senda evolutiva que difiere de la del organismo masculino según las siguientes manifestaciones: 1) su maduración más temprana; 2) mucha mayor producción de estrógenos; 3) una estructura anatómica caracterizada por la tendencia a que los huesos sean más pequeños, los músculos más delicados y el contenido de tejido adiposo sea mayor, en comparación con la estructura ósea y muscular más robusta de los varones; 4) mucha menor deficiencia genética en todas las condiciones vinculadas con el sexo y una mayor resistencia global a la mayoría de las principales enfermedades, y 5) con el advenimiento de la pubertad, se exposición a los procesos específicos femeninos de la menstruación, la ovulación, la gravidez y la menopausia.⁶

Es evidente que las diferencias sexuales apuntadas deben producir un profundo efecto sobre el compartimiento biológico y psicológico de los dos sexos. La interacción de factores biológicos y psicológicos en esta diferenciación se manifiesta en el hecho de que el comienzo de la pubertad parece estar determinado por la actividad cerebral más que por la intervención exclusiva del sistema endocrino. Además, las facetas sociológicas de la cultura parecen propiciar o demorar la “proyección del crecimiento”, lo que se evidencia en la circunstancia de que en la cultura norteamericana la pubertad se está dando cada vez a edad más temprana.⁷

⁶ J. E. Garai y A. Scheinfeld: “Sex differences in mental and behavioral traits”. *Genet. Psychol. Monogr.* 77 (2), 1968, pág. 248.

⁷ También es posible que influyan en esta tendencia factores biológicos tales como mejorías en la nutrición y la salud general.

Identidad sexual psicológica

El desarrollo de la identidad sexual psicológica es una parte intrincada de la formación del yo en el niño. El componente psicológico se refiere al concepto que el individuo tiene de sí mismo como hombre o mujer, con un acento específico en la autopercepción de sus interacciones sexuales que se identifican como correspondientes a la identidad sexual propia o a la opuesta. Se presume que, tal como sucede con otros tipos de formación conceptual, el desarrollo de un concepto sexual de sí mismo está vinculado a la experiencia cognitiva infantil en expansión y resulta amortiguado por las condiciones sociológicas y biológicas.

Técnicas evolutivas. La concepción clara de las diferencias sexuales no se concreta hasta el final del período preescolar. Tal como se señaló anteriormente, la noción infantil de la identidad sexual “es bastante vaga a los tres años y los niños tiende a clasificar el género según criterios físicos generales”.⁸ Hasta los cinco años, los niños no adquieren una concepción estabilizada respecto de las diferencias entre los sexos. Kohlberg⁹ relató un caso en que se preguntó a un grupo de niños menores de cinco años si un niño, de quien se les mostró una fotografía, podría ser varón si lo deseara (por ejemplo, cambiando su corte de cabello, vestimenta, etc.), y todos respondieron que era posible cambiar de sexo. Los preescolares tienen dificultades para aprender que existen diferencias generalizadas entre los sexos, y su confusión a los cinco años en cuanto a las diferencias genitales sugiere que los conceptos psicoanalíticos del rol genital son bastante cuestionables como explicación de la base directa para los estereotipos del rol sexual.

La adquisición de conciencia sexual y del comportamiento apropiado al género se ve facilitada por la exposición profunda y reiterada de los niños y niñas a experiencias, tratos, expectativas y normas de conducta diferenciales. Algunas de estas formas de trato distintas son muy evidentes: vestimenta y corte de cabello distintivos; retretes, juegos, juguetes, libros e intereses separados. Otras diferencias —en la valoración parental, la disciplina y las expectativas referentes al rendimiento, a la obediencia, a los modales y a la expresión de las emociones— son más sutiles pero no menos reales. Las presiones ejercidas sobre el niño para que aprenda un rol sexual adecuado se originan en el hogar y se refuerzan por la identificación con el progenitor y con los hermanos mayores del mismo sexo. Más adelante, la escuela, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación contribuyen en gran medida al proceso del aprendizaje, estimulando la segregación y la rivalidad entre los sexos y suministrando modelos emulatórios apropiados. Los niños y niñas de la cultura norteamericana tienen muchas razones que los llevan a la exclusión y al antagonismo mutuos, a saber, 1) hay grandes diferencias en sus intereses recreativos, que hacen necesaria la constitución de grupos unisexuales; 2) puesto que las niñas son más dóciles, obedientes y sumisas frente a las directivas de los adultos, tanto en el hogar como en la escuela, se hacen acreedoras a

⁸ L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis of children’s sex-role concepts and attitudes”. En E. E. Maccoby (comp.): *The Development of Sex Differences*. Stanford, Stanford University Press, 1966.

⁹ L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis...” *op. cit.*

un trato preferencial, lo que ocasiona una fuente interminable de rivalidad, discordia, resentimiento, agresión y contraagresión; 3) los varones son adoctrinados de acuerdo con las nociones machistas predominantes, con lo cual incitan a las niñas a tomar represalias de igual especie; a este respecto, resulta sorprendente el dato de que los varones que cursan el ciclo primario están mejor predispuestos (sociométricamente) hacia las niñas que éstas hacia ellos, y 4) las competencias entre grupos en la escuela a menudo se organizan como concursos entre los sexos. Todos estos factores promueven fuertes sentimientos de solidaridad intrasexual, como también la utilización del sexo opuesto como depositario conveniente para el desplazamiento de sentimientos hostiles de cualquier origen.

Los niños de clase baja toman conciencia de las diferencias sexuales y de la conducta apropiada al sexo a una edad más temprana que los de la clase media. En general, los padres de clase media tienen expectativas menos dicotómicas con respecto a la tipología sexual, en tanto que el chico perteneciente a la clase baja está expuesto a normas de masculinidad y feminidad definidas de manera más tajante y estricta; el acatamiento de dichas pautas le es impuesto de modo más riguroso. Los padres de clase media, en contraste, no sólo son menos visibles en el hogar sino que la índole de su trabajo es también menos concreta; por consiguiente, sus hijos varones tienen mayor dificultad para identificarse con ellos, en especial porque están rodeados de modelos femeninos en los medios doméstico y escolar. Además, los padres de clase media definen e imponen con menor rigidez la conducta apropiada al sexo.

Se puede establecer otra distinción dentro de los núcleos familiares de clase media con respecto a las actitudes y reacciones infantiles en cuanto al rol y a la tipología sexual, al comparar las pautas de socialización empleadas por las familias “tradicionales” y las que aplican las familias “modernas”. En la clase media, las familias “tradicionales” (que tienden a la socialización hacia normas generales) y las “modernas” (que insisten en el desarrollo individualizado) provocan en sus hijos efectos sexualmente expresivos diferentes. A este respecto, los niños de las familias tradicionales manifiestan un compromiso relativamente más inequívoco con el rol y las actitudes recreativas que distinguen a cada sexo.

Los varones toman conciencia de su rol sociosexual antes que las niñas; éstas tienden a alcanzar el punto culminante de tal percepción a los cinco años, y durante la escuela primaria mantienen o disminuyen su grado de conciencia femenina. Pese al hecho de que las niñas tienen mayores ocasiones de identificación con modelos adecuados a su sexo y con las actividades que les competen (observación de la madre en el hogar y de la maestra en la escuela), al parecer los varones son más claramente conscientes que ellas de su rol sociosexual. En gran parte, esta aparente paradoja responde a la circunstancia de que aunque el rol sexual de las niñas es más accesible y visible que el de los varones, está definido con menos claridad. A los varones se les enseña a ver con desdén los intereses femeninos y se los ridiculiza severamente si se salen de la línea. El rol sexual femenino tiende a ser ambiguo, tanto en la niñez como en la vida adulta. Comprende más intereses masculinos que los femeninos que puede admitir el rol genérico del hombre. Así, la participación de las niñas en actividades intersexuales se considera con más tolerancia y está menos sujeta a prohibiciones y a

reprimidas. Por último, la concepción sexual del niño depende –como podría esperarse del progreso de sus aptitudes cognitivas, En general, las actitudes referentes al rol sexual tienden a desarrollarse antes en los chicos más inteligentes. Según Kohlberg y Zigler,¹⁰ las tendencias manifestadas entre los cuatro y los ocho años muestran que los años de mayor capacidad intelectual desarrollan esas actitudes cronológicamente antes que sus pares de inteligencia promedio.

Teorías sobre la identidad sexual psicológica. En armonía con un prejuicio “masculino” bastante persistente en la cultura occidental, las explicaciones psicológicas de la identificación sexual han dado mayor importancia a la identidad sexual del hombre. Es cierto que a las mujeres se las tuvo en cuenta en el “complejo de Electra” de Freud, pero su contraparte, el “complejo de Edipo”, ha recibido una atención mucho más cuidadosa por parte de la teorización psicoanalítica sobre la identificación sexual.

Freud tuvo el mérito de descubrir y fomentar el estudio de la identidad sexual infantil en razón de que, según la teoría psicoanalítica, los problemas de la patología psicológica ulterior tienen su base sexual en la experiencia del período preescolar. Los principales planteos teóricos de Freud sobre la “identificación sexual” masculina femenina se centraron en torno a conflictos de base “instintual” (Edipo o Electra) que, de ser resueltos con éxito, proporcionarían los cimientos de una adecuada identificación sexual posterior. La edad a la cual aparecen estos conflictos en la cultura occidental se ubica entre los cuatro y los seis años. Así, en el caso del varón, la identificación y el amor en su infancia se fijan en la figura materna y alcanzan “proporciones incestuosas” alrededor de los cinco años. El problema del “incesto” se contrarresta por el temor que siente el niño hacia su padre, a quien percibe como más poderoso y punitivo. En parte como consecuencia de la masturbación infantil y en parte debido a la percepción del padre de los deseos incestuosos de su hijo, el instinto paterno tiende a amenazar con la “castración”. La percepción de esta amenaza origina en el niño la “ansiedad de castración” y, por temor a la pérdida de sus genitales, lo lleva a reprimir sus deseos incestuosos y a identificarse con su padre, a quien ve como más poderoso y agresivo. Este conflicto inicial y su solución positiva constituyen la base de la subsiguiente identificación con el sexo masculino. A pesar de la teorización caprichosa que ha rodeado a la teoría freudiana de la identificación sexual, lo cierto es que ésta formó la base inicial de las posteriores elaboraciones teóricas sobre la identificación sexual de la teoría del aprendizaje social, de las explicaciones basadas en el poder sociológico y de los modelos del desarrollo cognitivo.

Las explicaciones sobre la identificación sexual basadas en el aprendizaje social rechazaron de plano las interpretaciones “instintuales” adelantadas por los teóricos del psicoanálisis. El desarrollo de la identificación masculina y femenina, como de todas las demás conductas, no es una función de los “instintos” sino de las contingencias de recompensa o castigo. Una prueba de la importancia de las expectativas culturales en la formación del rol sexual está dada por el hecho de que determinados individuos cuya identidad sexual original era incorrecta o ambigua debido a una confusión inicial de sus

¹⁰ L. Kohlberg y E. Zigler: “The impact of cognitive maturity on the development of sex-role attitudes in the years four to the eight”. *Genet. Psychol. Monogr.*, 75, 1967, págs. 89-165.

genitales externos, desarrollaron los roles y expectativas del status sexual que la cultura les había atribuido. El desarrollo de una identidad sexual específica no depende de la represión de los deseos incestuosos sino de las recompensas y los castigos que proporciona la cultura. Dentro de las relaciones familiares normales, al niño se lo premia cada vez más por modelar su conducta conforme a la figura paterna, y este tipo de procedimiento imitativo es ampliamente recompensado en la totalidad de la cultura. Por lo tanto, la identificación sexual de los niños y niñas depende de los sistemas compensatorios diferenciales aplicados a unos y a otras dentro de la familia y avalados por la cultura en general.

La teoría de la identificación sexual por el “poder” constituye una amalgama de la teoría freudiana del “castigo” con el enfoque del socioaprendizaje que pone de relieve la “recompensa” y la “atención”. La teoría de la identificación por el “poder” contempla la identificación masculina como una consecuencia de que el niño percibe al padre no sólo como agente “punitivo” sino también como un dador positivo de recompensas. El varón no establece la identificación con su padre simplemente porque le tiene miedo; también contribuye a ello la percepción del status privilegiado que éste ocupa en el hogar. Kohlberg¹¹ ha criticado las teorías de la identificación sexual basadas en el socioaprendizaje y en el poder porque no pueden explicar el hecho de que persistan formas adultas de patología sexual pese a que las expectativas culturales las castigan severamente y la cultura en su conjunto no las recompensa. Además, los estudios interculturales indican que las prácticas de entrenamiento infantil pueden no constituir una explicación adecuada de la identificación sexual, dado que las diferencias más acentuadas entre los sexos se presentan en los niveles cronológicos inferiores (de tres a seis años) y no en los superiores (de siete a diez años), lo que resta validez a la hipótesis del entrenamiento, que vaticinaría precisamente el resultado opuesto.

La reciente teoría “cognitivo-evolutiva” de Kohlberg¹² separa con claridad los aspectos biológico, psicológico y sociológico de la identificación sexual. Rechazando las explicaciones previas sobre la identidad sexual, este autor coloca el peso principal de la identidad sexual psicológica en el progresivo desarrollo cognitivo del niño. El elemento más decisivo en la adquisición de la identidad sexual es el desarrollo de un concepto claro de masculinidad o feminidad. Como ya se señaló, aproximadamente a los cinco años el niño se forma una noción de identidad sexual o de clasificación de sí mismo como varón o mujer, que constituye el fundamento de sus posteriores actitudes respecto del rol sexual. El desarrollo de esta concepción del género aparece lentamente entre los dos y los cinco años, o sea cuando la identidad pertinente asume características más permanentes. La concepción que tiene el niño de sí mismo como varón o mujer constituye la base de sus posteriores evaluaciones del rol sexual. En contraste con los teóricos del aprendizaje social, el punto de vista cognitivo-evolutivo de Kohlberg¹³ subraya la importancia de la concepción del género en la determinación de lo que habrá de constituir una recompensa dentro de la cultura:

¹¹ L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis...”, *op. cit.*

¹² L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis...”, *op. cit.*

¹³ L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis...”, *op. cit.*

El silogismo del socioaprendizaje es: “Quiero obtener recompensas; se me premia por realizar cosas propias de los varones; por lo tanto quiero ser varón”. Por el contrario, una teoría cognitiva asume la siguiente secuencia: “Soy varón; por lo tanto quiero hacer cosas propias de los varones; por lo tanto la oportunidad de realizarlas (y de obtener aprobación por cumplirlas) resulta compensatoria.”¹⁴

Los estereotipos básicos del rol sexual se desarrollan pronto en los niños y son una consecuencia de la concepción infantil de las diferencias corporales, las que a su vez se ven reforzadas por las distinciones visibles en la asignación de los roles sociales según el sexo. Después de haberse desarrollado las nociones de masculinidad y feminidad, éstas se estabilizan y forman la base irreversible de identificación con las figuras del propio sexo (en particular el progenitor correspondiente). El deseo de ser masculino lleva al afán de imitar un modelo del mismo género, debido a la necesidad de valorar cosas que sean compatibles o que se asemejen a uno mismo.

En general, las teorías sobre la identidad sexual psicológica no han sido generadas a partir de una hipótesis más global sobre el desarrollo del yo y, por consiguiente, sólo subrayan uno u otro aspecto particular de la identidad sexual total. La teoría freudiana puso de relieve los componentes instintuales biológicos y pasó por alto los determinantes culturales más profundos de la concepción del rol sexual. Los teóricos del socioaprendizaje, al destacar la importancia de las expectativas y las recompensas culturales, soslayaron en general la base biológica de la diferenciación sexual. Todas las teorías han sido parciales al explicar la identificación masculina, y cuando intentaron interpretar por separado la identificación con uno y otro género, su capacidad de explicación resultó insuficiente. Un poco más adelante discutiremos este asunto en mayor detalle, pero antes es necesario considerar la base sociológica de la identidad sexual.

Identidad sexual sociológica

En relativo contraste con los roles sexuales biológico y psicológico, los aspectos sociológicos de la identidad sexual se refieren a aquellas funciones, status y rasgos de la personalidad diferenciales que se esperan de los dos sexos en un determinado entorno cultural. Las expectativas culturales pueden tener un fundamento biológico, combinándose sus características diferenciales con los determinantes biológicos para formar la concepción psicológica del individuo sobre sí mismo (sí misma) como varón o mujer. En razón de que todas las culturas proporcionan a los niños y niñas un entrenamiento diferencial que los capacita para asumir sus roles como hombres y mujeres, los roles sociosexuales infantiles tienden a reflejar y preanunciar los de sus equivalentes adultos. Sin embargo, debido a la existencia de diversos grados de discontinuidad cultural, nunca se presenta una correlación exacta entre cada aspecto. Por ejemplo, la aptitud para los deportes, que constituye un determinante importante del status prestigioso del niño varón entre sus pares, es un factor insignificante en la determinación de la posición social del hombre adulto. Aquí podemos considerar tres facetas componentes e interrelacionadas del rol sociosexual: 1) el ordenamiento

¹⁴ L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis...”, *op. cit.*, pág. 89.

jerárquico de las relaciones entre los sexos en función de los valores relativos otorgados por la cultura a la masculinidad y a la feminidad, respectivamente, y del grado en que cada sexo accede a posiciones indicativas de poder y privilegio social; 2) diferencias sociales y vocacionales que reflejan la división del trabajo según el sexo, y 3) normas sobre la masculinidad y la feminidad.

Hasta cierto punto, el ordenamiento jerárquico de las relaciones entre los sexos es difícil de determinar. En primer lugar, las niñas se perciben inicialmente como individuos que gozan de mayor aceptación y valoración intrínseca que los varones y cuentan con un modelo emulador más accesible: la madre. Su inclinación a la relación filial antes que al rendimiento y al éxito se observa en su tendencia a satelizarse más y durante un período mayor. El acento puesto por la cultura en el rendimiento y el éxito, sin embargo, crea ciertas discrepancias en la orientación personal de las niñas. Por ejemplo, los varones tienden a adelantarse a las niñas en el desarrollo de roles y preferencias sexuales. En las pruebas destinadas a señalar las preferencias personales, los varones pequeños seleccionan rasgos masculinos con mayor frecuencia y persistencia en relación con la predilección que manifiestan las niñas de la misma edad por los rasgos femeninos.¹⁵ Estas son mucho más ambivalentes, alcanzan un punto máximo de preferencia femenina a los cinco años y tienden a mantener o disminuir este nivel durante los años de la escuela primaria. Los varones, en cambio, continúan incrementando su predilección por lo masculino durante todo el curso del ciclo primario. La ambivalencia del sexo femenino se produce porque la cultura acuerda prestigio y valores de competencia superiores al rol del hombre. No obstante, también concede una cantidad de atributos superiores al rol femenino que, en comparación con el status masculino, no son tan destacados. Por consiguiente:

A medida que se va desarrollando el conocimiento de estos valores y estereotipos del prestigio, entre los cuatro y los ocho años, predomina en ambos sexos la disposición a atribuir mayor poder y prestigio al rol masculino. Pero el mayor prestigio relativo del rol masculino adulto, no implica la ausencia o la declinación del prestigio absoluto, o de valor positivo, del rol femenino, el que cuenta con suficiente prestigio como para canalizar los afanes competitivos de las niñas respecto de los valores propios de su identidad sexual.¹⁶

En todos los niveles socioeconómicos de la sociedad norteamericana las niñas son sometidas a menores presiones respecto de la obtención de un status primario por medio del rendimiento.¹⁷ Mientras que el varón de clase media es plenamente consciente de que de él se espera que cree el status social de su futura familia a través de sus propios esfuerzos y éxitos vocacionales, pocas niñas de esta clase social prevén que, como mujeres casadas, habrán de competir con los hombres en su propio campo de acción o bien en empleos con el mismo nivel de prestigio social. La cultura no

¹⁵ L. Kohlberg ("A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*) pone en duda la validez de la interpretación de O. G. Brown ("Masculinity-femininity development in children". *J. Consult. Psychol.*, 21, 1957, págs. 197-202) respecto de la preferencia por las figuras esquematizadas por medio de trazos rectos, pues éstas semejan más un varón en sus características físicas.

¹⁶ L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*, pág. 165.

¹⁷ Pueden darse ciertas excepciones en las familias negras de clase baja, en las cuales a veces se espera que sea la niña la que alcance el mayor rendimiento, en lugar del varón.

impulsa *realmente* a las niñas –como lo hace con los varones- a demostrar su adecuación y a mantener su autoestima a través de su rendimiento. Sus padres quedan satisfechos con que sean agraciadas, gentiles, afectuosas y apreciadas. Las niñas esperan *heredar* un status derivado dependiente de la posición eventual de sus maridos y adquirir estatus primario en su rol de madres, amas de casa y asalariadas suplementarias, todo esto realizado, quizá, mediante su participación en actividades culturales o de beneficencia. Tal vez sea en gran parte por esta razón –porque su status es más atribuido que ganado- que las niñas y las mujeres tienden a ser más conscientes y celosas de las diferencias de status que los varones y los hombres.

La posición de orden superior que ocupan los hombres en la sociedad (y el consiguiente machismo) también se refleja en los roles sociosexuales infantiles. Desde edad temprana los varones aprenden a despreciar a las niñas y a las actividades de éstas. Aunque las chicas toman represalias encontrando motivos para reprobar al sexo masculino, en parte se inclinan a aceptar la opinión prevaleciente respecto de su inferioridad. En tanto que los varones se burlan de las tareas, los juegos y el futuro rol de las niñas en la vida, y difícilmente expresen el deseo de cambiar de sexo, ellas a menudo preferirían haber sido varones. Al parecer, las niñas demuestran su hostilidad hacia el mayor prestigio masculino manifestando una menos aceptación sociométrica de los varones que la que éstos les dispensan. La importancia cultural de las características masculinas se puede comprobar en el hecho de que la intersección de líneas sexuales es menos frecuente en el niño que en la niña. Al respecto, resulta raro hallar en la cultura norteamericana el equivalente masculino de la “marimacho”, o sea un varón que se dedique a la lectura de libros femeninos o se recree con juguetes típicos del otro sexo.

En algunos aspectos, la adquisición del rol sociosexual es más difícil para los varones, pero en otros lo es más para las niñas. Los modelos y actividades apropiados al sexo que deben imitar los varones son tan accesibles, y es menor el número de las actividades correspondientes a su sexo, aprendidas en la infancia, que pueden transferirse a la vida adulta (v.g. la aptitud para los deportes frente a la aptitud doméstica). Para adquirir el rol sociosexual, los varones deben experimentar un mayor cambio en su personalidad durante la edad escolar y la adolescencia que las niñas. Las implicaciones de la desatelerización –independencia volitiva, confianza en sí mismo y esfuerzo por obtener un status primario- se aplican con más propiedad al varón; en un grado muy considerable, las mujeres (como esposas) pueden retener muchos de los atributos dependientes y pasivos del status derivado. El rol sexual femenino es más ambiguo e inclusivo, plantea más opciones conflictivas y cambia con más rapidez. Es comprensible que las niñas se sienten más confundidas que los varones acerca del grado en que pueden conformarse con un status derivado o en que deben esforzarse por alcanzar el éxito por derecho propio.

Las diferencias, según el sexo, en el interés manifestado por las actividades recreativas y por los medios masivos de comunicación afectan tanto las normas prevalecientes de masculinidad y feminidad como las tendencias vocacionales diferenciadas. La tipología sexual de los juegos queda bien establecida durante el período preescolar. Los varones eligen objetos relacionados con los deportes,

elementos mecánicos e instrumentos de agresión; las niñas seleccionan juegos y objetos que se vinculan a la cocina y el hogar, a los bebés, etcétera. En la primera infancia, los varones exhiben un mayor interés por los objetos y su manipulación, mientras que las niñas muestran más predisposición por los aspectos interpersonales. Durante los años de la escuela primaria, los varones se destacan por sus aptitudes mecánicas y atléticas, flexibilidad verbal, razonamiento verbal, razonamiento aritmético

y matemático, percepción y orientación espacial y capacidad para resolver problemas. Las niñas, en cambio, están mejor dotadas en cuanto a fluidez verbal, uso correcto del lenguaje, deletreo, destreza manual, velocidad perceptual, aptitudes administrativas y aprendizaje de memoria. Los varones se orientan más al “rendimiento” y el cumplimiento de tareas, mientras que las niñas tienden más a las tareas filiales. Cuando se insiste en el “rendimiento”, los varones tienden a participar más “intrínsecamente” en las tareas; mientras que la motivación de las chicas en cuanto al “rendimiento” es más “extrínseca” y menos orientada a la tarea.¹⁸ Las diferencias sexuales respecto de la elección vocacional se hacen evidentes hacia el quinto grado de la enseñanza primaria; en este período, las niñas son más realistas y menos fantasiosas en relación con sus objetivos futuros. Durante los años de la escuela primaria se va adquiriendo, en forma gradual, un desagrado por las ocupaciones que son incongruentes con el rol sexual propio.

Además de las diferencias entre los sexos respecto del status y de los modelos de interés-aptitud que acabamos de mencionar, los niños y las niñas de la cultura norteamericana se distinguen entre sí por ciertos rasgos temperamentales, expresión emocional y acatamiento de los controles sociales. Los niños tienden a ser más activos, enérgicos y versátiles en sus actividades recreativas, más intrépidos y más francos para expresar actitudes agresivas, rebeldes y amistosas. Las niñas son más afectuosas, interpersonales, pasivas, celosas, dependientes, serviciales e introvertidas. El contraste más pronunciado entre los varones y las niñas se presenta en referencia con la oposición agresividad-obediencia. Los varones son más agresivos, iracundos, rebeldes y negativistas. También son más dominantes, jactanciosos, exhibicionistas y defensores de sus derechos; más vengativos, extrapunitivos, fraguadores de coartadas, pendencieros, cargosos y reacios a cooperar con sus pares y docentes. Las chicas son más obedientes y dóciles ante los controles sociales, más responsables, más amistosas hacia sus maestros y más sensibles a la aprobación de éstos; responden más a la sugestión que ejerce el prestigio, tienen mayor sensibilidad frente a las expectativas sociales, son más cooperativas y discriminan mejor el comportamiento aceptado por la sociedad.

DETERMINANTES GÉNICOS Y AMBIENTALES: UNA PERSPECTIVA FINAL

Nuestro análisis general de la identidad sexual comprendió la consideración por separado de los aspectos biológico, psicológico y sociológico de este fenómeno. La división de la “identidad sexual” en tres componentes se realizó con el objeto de

¹⁸ J. E. Garai y A. Scheinfeld, *op. cit.*

clarificar algunos de los determinantes relativos de la identificación del rol sexual en el niño en desarrollo. Los resultados de los estudios efectuados en animales incluyen ciertas comprobaciones químicas, neurofisiológicas y conductuales que indicarían que las hormonas influyen en el cerebro y que, por lo tanto, afectan el funcionamiento de la conducta (v.g. la progesterona en las hembras). Además, en los seres humanos hay indicaciones conductuales muy tempranas de diferencias sexuales iniciales, que pueden ser reguladas génicamente. Por ejemplo, el organismo masculino es inicialmente más susceptible a los defectos y enfermedades genéticas y más lento en la maduración del desarrollo físico. La evidencia intercultural señala que los hombres muestran más actividad sexual, son más dominantes, más consentidos, menos serviciales, etcétera. Hasta cierto punto puede decirse, entonces, que las diferencias sexuales obedecen a una regulación psicobiológica.

No obstante, la explicación de esas diferencias por la regulación “psicobiológica” debe hacerse con muchísima reserva y con salvedades. Es difícil determinar el grado en que el aprendizaje del rol sexual del niño puede estar influido por una disposición biológica subyacente. En primer lugar, la gran variabilidad en el rol sociosexual entre una cultura y otra sugiere enfáticamente que las distinciones modales del comportamiento de ambos sexos están determinadas principalmente por los factores ambientales (culturales), como la organización social, política y económica, el sistema de valores, la religión, las costumbres y los accidentes históricos. En segundo término, la existencia de individuos que se adaptan al rol sexual inicialmente asignado por la cultura a pesar de que su clasificación natal haya sido biológicamente incorrecta, parece indicar que los determinantes ambientales desempeñan una importante función para sentar la identidad sexual. Sin embargo, dado que ciertas disimilitudes en la conducta y en los rasgos entre los sexos parecen estar influidas diferencialmente por las hormonas o se vinculan al sexo sobre una base génica (y son, al menos en parte, independientes de la experiencia diferencial), no podemos descartar la posibilidad de que exista una parcial discriminación génica en todos los seres humanos:

Las pruebas y los argumentos presentados demuestran que, debido principalmente a influencias prenatales, génicas y hormonales, los seres humanos tienen al nacer una clara predisposición a una orientación genérica masculina o femenina. El comportamiento sexual de un individuo y por consiguiente su rol genérico, no son neutrales en el momento del nacimiento ni carecen de una orientación inicial. Pero si se considera solamente el plano de la potencialidad, la predisposición sexual se limita a ser una pauta en gran medida modificable por las experiencias ontogenéticas. Es muy probable que las experiencias vitales intervengan para diferenciar y dirigir una disposición sexual flexible y para moldear la organización prenatal hasta que se formule y se establezca un género que cuente con la aceptación ambiental (social y cultural).¹⁹

Los aspectos componentes de la identidad sexual psicológica y sociológica probablemente se transmitan a través de experiencias, de igual manera que cualquier rasgo psicosocial. Es difícil indicar en estos momentos la interrelación existente entre los diversos componentes de la identidad sexual. Por ejemplo, la identidad sexual “psicológica” de una persona se verifica a través de las experiencias que tenga en

¹⁹ M. Diamond: “A critical evaluation of the ontogeny of human sexual behavior”. *Quart. Rev. Biol.*, 40, 1965, pág. 167.

relación con las expectativas culturales de masculinidad-feminidad (esto es, los aspectos sociológicos). No obstante, si lo que propone Kohlberg²⁰ es correcto, una vez constituido un género psicológico estable, éste da lugar a un proceso de realimentación que otorga validez a las prescripciones culturales de masculinidad y feminidad. Así, una clara concepción cognitiva de lo masculino permite al individuo valorar e identificarse con las normas culturales correspondientes a este sexo. Al presente, esta interpretación es más una hipótesis que un hecho científico comprobado, y es objeto de cuestionamiento por parte de algunos teóricos del aprendizaje social. De todas maneras, no se puede negar que la identidad sexual “psicológica” de una persona (o sea esa parte del concepto de sí mismo que se refiere a la diferenciación varón-mujer) está evolutivamente relacionada, en cierta medida, con las expectativas sociales de su

cultura, en razón de que ésta (familia, pares, escuela) nunca es neutral en lo que se refiere al sexo del individuo. Sin duda alguna, los niños y las niñas son receptores de una realimentación de doble filo por parte de sus padres y sus pares. El carácter que tienen estas primeras interacciones se puede dividir en dos clases generales: 1) las respuestas perceptuales prosexuales son percepciones de que ciertas situaciones interpersonales son apropiadas para las pautas de respuesta de acercamiento sexual; 2) las respuestas perceptuales antisexuales son percepciones de que ciertas situaciones interpersonales son apropiadas para un comportamiento de alejamiento sexual. La madre y el padre entran en muchos tipos de interacciones con sus hijos, pero la realimentación que se proporcione será diferencial debido a la índole sexual de la interacción. En los ordenamientos familiares normales, se espera que la “madre” estimule respuestas prosexuales en el varón y antisexuales en la niña. Al mismo tiempo, el padre procederá precisamente a la inversa. La cita que sigue ilustra esta situación en el caso del varón, en el que a esta interacción se le otorga una significación cultural más amplia:

A medida que el varón madura, va recibiendo respuestas de otras personas; algunas de éstas son similares a su madre, en tanto que otras son distintas a ella y le responden también de diferente manera. De las que son similares a su madre recibe reiteradas pautas de respuesta que, de diversas e importantes formas, son una réplica de las maternas. De las que se diferencian de la imagen materna... comienza a obtener pautas de respuesta muy divergentes de las de su madre. De estas personas, que son los hombres, recibe respuestas que le indican que él es alguien que entrará en competencia con ellos... que lo ven inapropiado para la clase de tratamiento emocional que le dispensa su madre. Es así como el niño aprende las expectativas que tienen las dos clases principales de figuras adultas a su respecto.²¹

Las relaciones de la niña se forman de manera inversa: el padre y otros individuos de sexo masculino estimulan en ella respuestas prosexuales, en tanto que la madre y otras mujeres las desalientan.

²⁰ L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis...”, *op. cit.*,

²¹ T. Colley, *op. cit.*, pág. 172.

La interpretación biosocial permite basar el desarrollo de la identidad sexual “psicológica” en aptitudes recíprocas de tomas de rol más diferenciales, que exigen una diferenciación cognitiva de mayor madurez. Este enfoque contrasta con la teoría psicoanalítica, en la cual las diferencias sociosexuales infantiles se ven como un reflejo de la posesión de distintos órganos sexuales (o de reacciones a éstos) o de diferencias innatas en los impulsos libidinales. Difiere la mayoría de las teorías de la identificación fundadas en el aprendizaje social, en razón de su interpretación más compleja de la identificación sexual. Las teorías de la identificación señalan que el rol principal de la identificación sexual recae en un cierto modelo sexual, y no diferencian los componentes psicológico, sociológico y biológico de la identidad sexual. Se entiende que la identificación sexual comprende algo más que respuestas prosexuales y antisexuales. La cultura también subraya modelos de conducta muy diferentes en las esferas del rendimiento, la expresión emocional, el conformismo, los intereses, etcétera. Las niñas reciben más aceptación y valoración intrínseca por parte de sus padres y se las protege más del contacto con otras clases sociales. Los varones están sometidos a una disciplina paterna más severa, se les concede más libertad para la actividad física,

el juego violento, los golpes, la falta de higiene, las malas palabras, las correrías por el barrio, la experimentación con el sexo y la exposición de su cuerpo, y menos libertad para expresar sentimientos, ternura, miedo, debilidad y dolor. No es sorprendente, por lo tanto, que los varones y las niñas tengan diferentes concepciones de los roles materno y paterno.

La interacción de estos diversos determinantes de la identidad sexual no ha sido definida adecuadamente hasta ahora. Es importante tener en cuenta que las distinciones conceptuales entre la identidad sexual biológica, psicológica y sociológica fueron hechas con el objeto de poner en claro el peso relativo ejercido por determinantes tales como la herencia, el ambiente y la matriz del crecimiento. Estas distinciones también pueden ayudar a clarificar ciertas dificultades conceptuales surgidas al considerar el tema general de la identidad sexual. Así, una persona puede ser correctamente definida como masculina en función de su *biología* y sus aptitudes sociales, y a pesar de ello sentir temor por las mujeres. En este caso, sus componentes biológico y sociológico están tipificados con corrección, pero debido a posibles reacciones antisexuales y confusas por parte de las mujeres, este individuo es psicológicamente incapaz de producir respuestas prosexuales en relación con el sexo opuesto. Resulta imposible analizar las diversas ramificaciones de estas distinciones, pues hacerlo escapa al alcance de este trabajo. Bastará decir que las diferencias sexuales constituyen un dominio muy importante de la concepción de sí mismo en el desarrollo general del yo, pero hasta el momento no contamos con una teoría general que unifique los diversos componentes y determinantes para conformar una teoría adecuada de la identidad del rol sexual.

DESARROLLO MORAL

AUSUBEL, David P. "Desarrollo moral" . En *El desarrollo infantil 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona. Paidós. 1989. p.p. 222-258.

Los valores están referidos a las maneras de esforzarse, de creer y de hacer en las cuales participan un propósito y una dirección definida o en las que se ejercen la opción y el juicio. La existencia de valores está implícita en la importancia relativa que atribuye el individuo a distintos objetivos y actividades, en sus creencias morales, sociales y religiosas y en sus preferencias estéticas. Los valores son el fundamento de las formas aceptadas de conducta y de interacción con otros individuos en una cultura determinada, y de las clases de rasgos de la personalidad que se idealizan. Por consiguiente, los valores son factores importantes en la determinación de objetivos y de los procedimientos tendientes a satisfacerlos, de pautas de conducta y de sentimientos de obligación para acatar dichas pautas y para inhibir todo comportamiento que las contraríe. Ayudan a ordenar diferencialmente el mundo del niño en función del grado de participación del yo (es decir, determinan sus intereses), lo orientan hacia su medio cultural, influyen en el contenido de sus percepciones y lo sensibilizan selectivamente para percibir ciertas clases de objetos y relaciones.

LA TRANSMISIÓN DE VALORES²²

Tres problemas componentes intervienen en la transmisión intracultural de valores. En primer lugar, debemos considerar los factores modeladores externos a los que el niño está expuesto y que influyen en él de manera selectiva, haciendo que interiorice ciertos valores con preferencia a otros. En segundo lugar, debemos identificar los mecanismos mediante los cuales se interiorizan las pautas externas. Por último, debemos tener en cuenta las sanciones (tanto internas como externas) que mantienen a los valores en una forma relativamente estable una vez que han sido internalizados.

Factores modeladores externos

El universo dentro del cual el niño pequeño se forma juicios de valor está muy poco estructurado debido a la falta de marcos de referencia experienciales y, por consiguiente, es muy susceptible a la influencia de la sugestión de prestigio que ejercen

²² En este trabajo no se intenta evaluar los métodos utilizados para interpretar el desarrollo de la moral y otras orientaciones vinculadas con la adquisición de valores. Se pueden encontrar análisis metodológicos en las siguientes fuentes: S. N. Pittel Y G. A. Mendel: "Measurement of moral values". Psychol. Bull. 66 (1), 1966, págs. 22-35; M. R. Yarrow: "The measurement of children's attitudes and values". En P. H. Mussen (comp.): Handbook al Research Methods in Child Develop", Nueva York, Wiley, 1960, págs. 645-687.

las figuras significativas presentes en su ambiente. Primero por la acción de sus padres y más tarde por la de otros agentes socializantes, el niño es expuesto a un adoctrinamiento explícito e implícito. Este último se produce en forma solapada, a través de la exposición repetida y poco ostensible a los supuestos en que se asientan los valores familiares y culturales. En consecuencia, los niños pequeños tienden a identificarse con los símbolos que representan los valores de la pertenencia y de los grupos de referencia de sus padres, mucho antes de tener la madurez suficiente como para comprender el significado de esos símbolos. Durante el período preescolar y en los primeros años del escolar, por ejemplo, los niños asimilan los prejuicios raciales y religiosos de sus mayores con total independencia de cualquier contacto real que hayan tenido con los grupos en cuestión y se identifican con las actitudes religiosas y políticas de sus padres sin tener ninguna comprensión racional de los temas correspondientes.

Diversos estudios han proporcionado pruebas experimentales de la susceptibilidad infantil a la sugestión de prestigio. Se ha demostrado que la influencia personal directa modifica los juicios morales de los niños y la demora que éstos pueden imponer a la satisfacción de sus deseos. La sugestión de prestigio es más eficaz 1) cuando la opinión de la autoridad es racional, más que arbitraria, y 2) en situaciones de juicio ambiguas, en las que el niño tiene una experiencia escasa, un marco de referencia indefinido e informe para efectuar evaluaciones y ninguna prueba sensorial incontrovertible. Por supuesto, los niños varían muchísimo entre sí en cuanto a su susceptibilidad a la sugestión de prestigio, pero todavía no se ha establecido si se puede considerar a la sugestibilidad como un rasgo general de la personalidad. Las conclusiones que surgen de los estudios efectuados con individuos adultos indican que el grado de susceptibilidad esta en proporción inversa a la autosuficiencia, a la seguridad en sí mismo y a una relativa indiferencia a la aprobación de los demás. De acuerdo con su rol sociosexual, que las hace más dóciles, conformistas y sometidas a la autoridad adulta, las niñas tienden a responder más que los varones a la sugestión de prestigio.

Mecanismo de la interiorización

Sobre la base del grado de motivación correspondiente, podemos distinguir dos maneras esencialmente diferentes de interiorizar los valores de otras personas o grupos. Cuando un individuo simplemente se habitúa a un determinado conjunto de normas, los valores que las sustentan pueden adquirir una aureola de verdad axiomática y aceptarse como válidos por evidencia propia. En este caso, no se satisface ninguna necesidad particular del individuo. A la misma categoría pertenece un tipo de imitación mecánica simple: los valores que expresa una persona sirven como estímulo para incitar a otra a aceptar valores comparables, Este proceso se hace más fácil en situaciones colectivas y es muy similar al llamado "contagio conductual". Sin embargo, en los casos en que esa imitación entraña una necesidad más activa de ser como otras personas o de corresponder a las expectativas de éstas, resulta más apropiado hablar de interiorización o identificación motivadas. Por lo tanto, la identificación es una forma de imitación motivada en la cual tanto la *relación*

interpersonal (directa o imaginada) entre imitador e imitado, como el mismo acto que se imita, son elementos altamente significativos para el aprendizaje consiguiente.

Si bien la identificación implica un motivo subyacente en la aceptación por parte de un individuo de los valores de otro, el término en sí mismo, sin ninguna calificación adicional, no especifica el tipo de motivación que opera en cada caso. A fin de designar con mayor precisión la orientación motivacional que lleva a la asimilación de valores, emplearemos los términos *satelizado e incorporativo* (no *satelizado*). En ambos casos el niño responde a la sugestión de prestigio,²³ pero procede así por motivos diferentes. El no *satelizado* (en contraste con el *satelizado*) no admite ciegamente y sin críticas la autoridad prestigiosa de una persona o grupo por lealtad o porque desee un status derivado, sino debido a que la autoridad del que la sugiere merece su respeto porque tiene una influencia importante en el resultado de su búsqueda de status primario. El propósito de su culto al héroe no es el de ser un adherente leal y devoto de éste sino el de emularlo, desplazarlo y utilizarlo como guía y como escalón hacia la afirmación de su propio yo. El acatamiento de las normas del grupo, en su caso, es más una cuestión de conveniencia y del deseo de obtener las ventajas posicionales proporcionadas por la referencia o la asociación a un cuerpo colectivo, que el reflejo de una necesidad de pertenencia o del llamado "sentimiento de nosotros". La *orientación exploratoria* a la asimilación de valores, por otro lado, es un enfoque más inclinado a la tarea, más objetivo y más orientado hacia la solución de problemas, que no toma en cuenta el status primario ni el derivado y que se basa principalmente en los datos objetivos, en la validez lógica y en la equidad para determinar la aceptabilidad de las diferentes posiciones referentes a los valores.

Sanciones externas e internas

Después que el niño ha sido expuesto y asimilado a los valores sustentados por las personas significativas de su ambiente, intervienen las sanciones, tanto internas como externas, para hacer que esos valores se mantengan relativamente estables y para asegurar (en el caso de los valores morales) que la conducta del niño sea compatible con ellos. Los padres, los docentes y los grupos de pares cuentan con ciertas formas de control, como la recompensa y el castigo, la aprobación y la desaprobación, la ridiculización, la privación de cariño y respeto, la degradación posicional en el grupo y el ostracismo. En su interior opera también una serie de controles paralelos. El niño se siente temeroso de las consecuencias (es decir, la pérdida posible del status presente y la amenaza de no alcanzar futuros objetivos posicionales) que podrían producirse si se desviara de sus valores internalizados. Gradualmente va aprendiendo a responder con sentimientos de vergüenza a las evaluaciones negativas que otros hacen de él, va adquiriendo un sentido de obligación respecto de inhibir comportamientos que estén en contradicción con la estructura de su escala de valores y se siente culpable si fracasa en el intento. La necesidad de evitar estos dolorosos sentimientos de culpa y de retener

²³ No se encontró ninguna diferencia en la susceptibilidad a la sugestión de prestigio entre niños que exhibían orientaciones *satelizantes* y no *satelizantes*. Al respecto, véase D. P. Ausubel, F. DeWit, B. Goldens y S. H. Schpoont: "Prestige suggestion in children's art preferences", *J. Genet. Psychol.*, 89, 1956, págs. 85-93.

los de pertenencia y, aceptación en el grupo pasa a ser, con el tiempo, una de las sanciones conductuales más eficaces, En el caso de los niños satelizados, la lealtad personal es también un importante factor para impedir que se desvíen de las pautas internalizadas.

TENDENCIAS EVOLUTIVAS EN LA ASIMILACIÓN DE VALORES

Puesto que la socialización es un proceso gradual y acumulativo, no es sorprendente que, al aumentar de edad, los niños se vayan aproximando cada vez más a las normas morales, sociales y estéticas de los adultos y, de modo correspondiente, muestren una mayor concordancia entre ellos mismos, Paralelamente a esta tendencia se produce un incremento gradual de los aspectos conformistas de la personalidad, según se los mide por las respuestas al Test de Rorschach. Este mayor conformismo respecto de las normas adultas depende en parte de la creciente capacidad para percibir las expectativas y para discriminar entre matices más sutiles de las pautas conductuales, Progresivamente mejora la facultad de percibir el status sociométrico de otro individuo, de discernir las actitudes que los docentes aprueban y desaprueban y de discriminar entre los distintos grados de gravedad de las ofensas contra la propiedad. Asimismo, los niños son cada vez más conscientes de que se espera que se adapten a los roles adultos y de que deben suprimir la conducta agresiva y socialmente divergente. Otras consecuencias del aumento de la capacidad cognitiva se hallan en la mayor tendencia a organizar los valores sobre una base abstracta, lo que posibilita que se incremente la generalización y la coherencia entre una situación y otra, y la mayor capacidad para diferenciar los juicios de valor de los juicios objetivos.

Aunque en cada nivel de edad hay mucha variabilidad interindividual, la creciente importancia que tiene la obtención del status primario durante el período de desatelerización tiende a hacer que la orientación motivacional de la asimilación de valores deje de ser satelizante para convertirse en incorporativa y exploratoria. Por consiguiente, para interiorizar nuevos valores y objetivos, ciertas consideraciones tales como la afirmación del yo, la conveniencia, el reconocimiento social y la posición en el grupo se vuelven más importantes que la aprobación de los adultos o la lealtad personal por otra parte, la satisfacción de estas consideraciones exige que se efectúe un examen mucho más crítico de los valores antes de proceder a internalizarlos. De igual manera, las pruebas disponibles indican que la sugestibilidad infantil decrece en función de la edad. La adopción de la orientación exploratoria también es más fácil durante la etapa de desatelerización debido a que el niño tiene la oportunidad de seguir las pruebas objetivas y los principios de equidad hasta sus conclusiones lógicas, sin incurrir en sentimientos de culpa y de deslealtad tan intensos y sin preocuparse tanto por la posible pérdida del status derivado.

Un reflejo de este cambio en la asimilación de valores es la mayor sensibilidad de los niños a la desaprobación de las figuras representativas de la autoridad fuera del hogar (v.g. directores de escuelas), la menor importancia de los padres como modelos emulatorios y el reemplazo de éstos, en su carácter de modelos, por personajes románticos, históricos o famosos. Las correlaciones uniformemente decrecientes, desde

los 10 a los 16 años, entre el valor que asignan los niños a diversas cualidades y la solidez de sus vínculos afectivos con la familia, demuestran que los padres cada vez van teniendo menos influencia que otros agentes socializantes en cuanto a determinar los valores que adoptan sus hijos. Los valores adquieren una base social más amplia a medida que la mayor exposición a nuevos ambientes sociales, junto con la menor subordinación a las opiniones parentales, permite que el niño de más edad perciba las normas hogareñas como meras variaciones especiales de las pautas subculturales. En consecuencia, cuando el niño crece, sus valores tienden a ser más típicos de la cultura en general y menos característicos de su propia familia.

A medida que se van haciendo mayores, los niños también tienden a adoptar un enfoque menos subjetivo de los valores. Los consideran desde un punto de vista menos personal y más objetivo, muestran mayor capacidad para discutir a partir de una premisa hipotética y piensan más en términos que trascienden su propia experiencia inmediata. Las actitudes egoístas disminuyen y las altruistas aumentan; los niños se hacen más conscientes de las necesidades, los sentimientos y los intereses de los demás, y más capaces de considerar una situación dada desde el punto de vista de otro. Por ejemplo, la razón que se da para jugar que el robo es inaceptable deja de ser el temor de ser descubierto y castigado para pasar a ser la percepción del daño que ocasiona a otros.

DESARROLLO MORAL

La moralidad es la parte de nuestros sistemas de valores cultural y personal que se refiere a los fines correctos de las actividades y los esfuerzos del hombre, a los problemas del bien y el mal y a la responsabilidad o justificación del comportamiento. Así, el aprendizaje de los valores morales es sólo un aspecto componente del desarrollo del yo y obedece en su totalidad a los principios que regulan la asimilación de cualquier valor relativo al yo. Desde un punto de vista evolutivo, no vemos ninguna ventaja teórica en separar el desarrollo moral del desarrollo del yo o el postular la existencia de una capa separada de la personalidad, a la manera del superyó freudiano. Por consiguiente, en nuestro análisis del desarrollo de la conciencia nos ocuparemos del mismo tipo de variables que las que determinan el resultado de otros aspectos del desarrollo del yo.

Importancia para el desarrollo infantil

Durante los últimos 30 años o más, la psicología -la ciencia de la conducta- ha intentado evadir temas tales como la ética, la ciencia de los fines, las normas, lo bueno, lo correcto y la opción. El foco del interés psicológico ha sido la adaptación como finalidad en sí misma, con el argumento de que los valores morales son subjetivos y no verificables. De acuerdo con este criterio, los juicios morales no son más que preferencias y opiniones arbitrarias que escapan a los límites de la ciencia, por lo cual es imposible darles un fundamento psicológico objetivo. La conducta puede ser evaluada como constructiva o antisocial, pero nunca como buena o mala. El propósito de la psicología es explicar la conducta, no juzgarla; los problemas relativos a la

responsabilidad conductal se consideran ajenos al determinismo psicológico, por lo que serían competencia exclusiva de los juristas y los filósofos.

En respuesta a estos razonamientos, diríamos en primer lugar que el hecho de desconocer las consideraciones éticas significa pasar por alto uno de los componentes más importantes de la conducta humana. Al margen de que los psicólogos decidan o no admitirlo, la mayor parte de las conductas intencionales de los seres humanos contienen un aspecto moral cuya realidad psicológica no puede desconocerse. Las metas del desarrollo humano, por el hecho de estar determinadas por el hombre y por la cultura, siempre se basan en ciertos supuestos morales. Por consiguiente, el desarrollo del individuo está invariablemente influido por la exposición coercitiva al conjunto particular de supuestos que patrocina su cultura y que él mismo asimila con el tiempo. En segundo lugar, se pueden descubrir enunciados éticos que admiten la validación empírica, una vez que se aceptan ciertos juicios de valor básicos y filosóficos sobre los fines propios del desarrollo, que no son verificables fenomenológicamente. Si, por ejemplo, reconociéramos que la realización personal es el objetivo más elevado que pueda tratar de alcanzar el hombre, sería posible establecer cuáles son las alternativas conductuales más compatibles con esta meta y, por lo tanto, las más éticas. Pero aunque los juicios de valor primarios no se puedan verificar empíricamente, igualmente deberán sustentarse en ciertas capacidades humanas que hayan sido empíricamente determinadas para la clase de normas que se propugnan. Sería absurdo hablar de objetivos vitales que fueran insostenibles sobre una base motivacional, o de estándares de madurez totalmente inalcanzables para el ser humano. Es evidente que el mismo criterio se aplica también a los principios de responsabilidad, los que deberán fundarse en normas de desarrollo moral que resultan alcanzables. Por último, la conducta moral es de interés para el especialista en el desarrollo infantil, porque tiene una historia evolutiva. La moralidad experimenta cambios ordenados y sistemáticos según el nivel de edad, y manifiesta uniformidades psicobiológicas y variabilidad psicosocial idiosincrásica. Si nos referimos a los procesos psicológicos subyacentes que intervienen en el desarrollo de la conciencia, estaremos considerando potencialidades determinadas génicamente. Pero la adquisición real de la conducta moral, las secuencias normativas y la variabilidad en el desarrollo están determinadas, en gran parte, por factores experienciales y socioculturales.

Por medio de un enfoque evolutivo e intercultural se hace posible 1) determinar los límites que definen la capacidad del hombre para adquirir una conducta moral y los pasos secuenciales comprendidos en el crecimiento moral. 2) vaticinar los diversos tipos de conducta delictiva que pueden aparecer como consecuencia de un desarrollo moral aberrante, y 3) precisar las condiciones en las cuales se puede considerar a los individuos como moralmente responsables de sus delitos.

Importancia para el proceso de socialización

La obligación moral es uno de los mecanismos psicológicos más importantes por cuyo intermedio el individuo se socializa según las modalidades de su cultura. Es también un instrumento significativo para la supervivencia cultural ya que constituye un

eficaz guardián interior del individuo, que le sirve para mantener una conducta compatible con sus propios valores morales y con los de la sociedad en que vive. Sin el auxilio que presta, la crianza de los niños sería, por cierto, una empresa muy difícil. Si los niños no tuvieran ningún sentido de responsabilidad para refrenar sus impulsos hedonistas y arbitrarios, para adaptarse a las normas sociales aceptadas y para adquirir el control de sí mismos, el proceso socializante sería lento, arduo e incompleto. Los métodos basados en la violencia física, en la amenaza de ocasionar dolor, en las sanciones y castigos y en la privación del cariño y la aprobación, todos los cuales se utilizan en combinación con una vigilancia constante, serían los únicos medios disponibles para inducir al niño a acatar las pautas culturales indicativas de una conducta aceptable. Además, puesto que es evidente que los intereses de la conveniencia personal no siempre están de acuerdo con las normas éticas prescritas, que el mantenimiento de una vigilancia perpetua es impracticable y que el temor como único recurso nunca es un instrumento de disuasión eficaz contra el comportamiento antisocial, un orden social no apuntalado por un sentido de obligación moral en sus miembros tendría poquísima estabilidad.

La necesidad de adaptarse a las normas culturales establecidas, sin embargo, es sólo uno de los componentes del problema más general de la obligación moral. Tal como se presenta, este tipo de obligación se refiere únicamente a aquellos aspectos contemporáneos de la conducta moral que están sujetos a cambio a medida que la propia sociedad se modifica. El proceso de la simple transmisión cultural de valores se complica en la actualidad por el influjo comparativamente frecuente de nuevos valores que implican un desafío a los preconceptos morales. Si bien muchos aspectos de la moralidad personal permanecen estables, y se mantiene el conformismo respecto de las normas establecidas, es importante tener en cuenta que:

... en una sociedad cambiante no alcanza con que se mantenga el hábito de conformarse. Una vez que desaparecen las respuestas culturalmente estandarizadas a cualquiera de las cuestiones éticas principales, la selección pasa a ser un elemento característico de la madurez moral. Cuando hay posibilidades de que los valores existentes sean puestos a prueba una y otra vez por la expansión de los conocimientos, la capacidad de *reevaluar* los valores a la luz de los nuevos datos también se conviene en un atributo necesario de las personas moralmente maduras. Quizá la pregunta más pertinente que pueda formularse un psicólogo respecto de este tema es cuáles son las condiciones que permiten que se implante un esquema de valores en la mente en crecimiento al tiempo que se preserva la flexibilidad de las perspectivas.²⁴

Por consiguiente, en las formas más maduras de la moralidad la obligación deriva más de un juicio razonado, basado en algunos principios personales, que del simple acatamiento de las normas culturales prevalecientes. La base cultural del desarrollo de la conciencia en el individuo se puede encontrar en la poderosa necesidad, tanto por parte de los padres como de la sociedad, de inculcar un sentido de responsabilidad en el niño. No sólo la supervivencia física de sus miembros sino también la perpetuación de su modalidad selectiva de vida depende del grado en que la cultura logre cumplir

²⁴ 3 J. Hemming: "Some aspects of moral development in a changing society" (Simposio sobre el desarrollo de los valores morales en los niños). Brit. J. Educ. Psychol., 27 (2), 1957, págs. 77-78.

este cometido. Así, la atenuación de la irresponsabilidad infantil se podría considerar parte del necesario proceso de desvalorización y maduración del yo, que presumiblemente caracteriza el desarrollo de la personalidad en todas las culturas. La socialización exige el aprendizaje del autocontrol y de la autodisciplina, la subordinación de los deseos personales a las necesidades y aspiraciones de otros, la adquisición de aptitudes y de autosuficiencia, la represión de los impulsos hedonistas y agresivos y la asimilación de las pautas conductuales impuestas por la cultura. Además, en sus aspectos más maduros, la socialización demanda que el individuo gobierne su conducta mediante reglas que establece a partir de su razonamiento, antes de conformarse con ellas. Parece muy improbable que cualquiera de estas tendencias pueda adquirir una estabilidad total antes de que la conciencia haya sido sólidamente establecida. En efecto, la propia noción de la formación del carácter supone la aceptación del papel directivo que cumple la conciencia en la conducta moral.

Conciencia y carácter

El término *conciencia* es una abstracción que se refiere a la organización cognitivo-emocional de los valores morales de un individuo, a los sentimientos de obligación para obrar de acuerdo con estos valores y a otros procesos psicológicos comprendidos en el mantenimiento de una conducta compatible con las normas morales internalizadas. Como tal, se compone de dos elementos lógicamente distintos: 1) lo que podría describirse como *sentimientos* de culpa, miedo, tabú, etc., y 2) cierta clase de *creencia* o juicio proposicional acerca de lo que es correcto. Los psicólogos, en especial los teóricos del aprendizaje y los psicoanalistas, ponen de relieve el componente emocional de la conciencia, en tanto que los filósofos acentúan la importancia del componente racional o cognitivo.²⁵ Si bien ambos componentes operan en la mayoría de las etapas del desarrollo de la conciencia, la importancia relativa del constituyente racional tiende a aumentar con la edad. El niño pequeño interioriza las normas de la autoridad adulta y las acepta por la fuerza de la costumbre, la que a su vez está respaldada por los sentimientos de culpa y por el miedo a la autoridad adulta. Los niños en edad escolar exigen razones que justifiquen las normas y las sanciones del mundo adulto, y se sienten menos atados a las restricciones de los mayores debido a la aparición de sus propias capacidades cognitivas.

El aspecto cognitivo específico del desarrollo de la conciencia se halla en la aptitud para generar juicios (proposiciones) *prescriptivos* en la toma de decisiones morales. Veremos aquí un análisis sucinto de las características de los juicios morales, puesto que el tema corresponde al estudio de los cambios normativos en el desarrollo de la conciencia. Los juicios morales comparten los siguientes aspectos: 1) prescriben los cursos de acción que un individuo debe adoptar o evitar y se acompañan de ciertas

²⁵ Al considerar los trabajos de los psicólogos interesados en el desarrollo de la conciencia resulta evidente que, con ciertas excepciones, su enfoque pasa por alto los puntos propuestos por la filosofía moral sobre el componente racional del desarrollo de la conciencia que se refiere a la toma de decisiones. Pero los filósofos racionalistas, también con contadas excepciones, sólo consideran los aspectos cognitivos del desarrollo de la conciencia y dejan de lado muchas conclusiones valiosas de la psicología en relación con los aspectos emocionales.

afirmaciones como debes, correcto, incorrecto, bueno o malo; 2) son universalizables, o sea que se ajustan al imperativo categórico kantiano: "Actúa solamente según aquella máxima que al mismo tiempo puedas querer que se convierta en una ley universal". Las condiciones de la universalidad se cumplen en los casos en que las consecuencias de determinado acto serían indeseables si todos lo hicieran y si todos tuviesen el mismo derecho a cometerlo, y 3) incluyen un elemento reversible, es decir que el comportamiento en cuestión debe ser aceptable para una persona tanto si lo practica en forma activa como si está en posición de recibir sus efectos.

A partir de estos conceptos resulta evidente que los niños no poseen en forma inherente las aptitudes necesarias para formular juicios morales maduros. Además, estas capacidades cognitivas dependen del progresivo desarrollo emocional, social y de la personalidad del niño. Por lo tanto, para satisfacer los criterios de universalidad y reversibilidad es necesario poseer capacidades avanzadas para el desempeño de roles, así como la aptitud para representarse en la imaginación los intereses ajenos y los efectos de las propias acciones sobre las vidas de los demás.

Sin embargo, este cuadro del desarrollo de: la conciencia quedará incompleto si no se analiza el concepto de carácter. No es suficiente: poder generar juicios morales; también es necesario actuar de acuerdo con estas prescripciones. Hasta cierto punto, la coherencia entre: el juicio y la acción es parte de la definición del carácter moral. El carácter, como lo tratamos aquí, es el componente: moral del yo en proceso de desarrollo. Como tal, se refiere a la totalidad de las predisposiciones conductuales constantes y relativamente estables del individuo que son influidas por sentimientos de obligación moral. El desarrollo maduro del carácter comprende varias aptitudes evolutivas interpretadas: 1) la capacidad legislativa de generar normas y reglas para las acciones; 2) la capacidad judicial de determinar que las reglas son aplicables en una situación particular, y 3) la capacidad ejecutiva, que permite al individuo operar de modo coherente según estas reglas cuando percibe que se aplican a la situación en cuestión.

El desarrollo y el empleo de estas aptitudes guardan una relación integral con las capacidades en expansión del yo. A medida que éste madura, se produce una creciente integración de la cognición, la percepción y los mecanismos del control conductal. Entre paréntesis, se debe hacer notar que no hay ninguna necesidad inherente para que esta integración se produzca simplemente porque el individuo se hace mayor. En cierto modo, el mecanismo de control del sentimiento de culpa es un estímulo para vivir en armonía con los propios juicios racionales (cognitivos), pero a pesar de eso, los errores en el proceso de socialización llevan a que las personas se sientan culpables respecto de ciertas acciones que creen buenas y apropiadas. Aquí el mecanismo de control de la culpa deforma las acciones morales legítimas y provoca un desarrollo defectuoso del carácter. Es claro que se pueden producir muchas otras distorsiones durante el proceso de socialización, lo que hace que el análisis filosófico del desarrollo moral sea incompleto, aunque necesario.

Es precisamente porque las cosas toman con tanta frecuencia un rumbo equivocado en este aspecto, que la descripción filosófica no es suficiente: necesitamos no 1610 describir la racionalidad sino también

descubrir y producir los factores psicológicos y sociales que hacen que la racionalidad sea tolerable y, si es posible, agradable.²⁶

En razón de la importancia de las influencias psicológicas sobre la formación del carácter, es necesario considerar de manera más detallada los componentes psicológicos de la conciencia.

Componentes psicológicos del desarrollo de la conciencia

Los enfoques psicológicos del desarrollo de la conciencia subrayan tres facetas diferentes de la internalización: los aspectos conductual, emocional y del juicio que caracterizan a la acción moral.

El criterio conductual de la internalización se parecía en el conformismo o la resistencia, motivados intrínsecamente, a la tentación. El famoso estudio del carácter de "Hartshorne y May,²⁷ en el que se evaluaron rasgos tales como la honestidad y el servicio, es un ejemplo del tipo de investigación realizada conforme a esta posición tradicional. La honestidad se midió mediante la observación de la capacidad de los niños de resistir la tentación de violar una regla (v.g. fraude) en caso de haber pocas posibilidades de que el hecho fuera descubierto. También ejemplifican el enfoque tradicional los estudios sobre el conformismo que evalúan los efectos del control positivo de la conducta a través de la imitación de individuos adultos que demoran la satisfacción de sus deseos, o de la incitación experimental, creada artificialmente, a las respuestas simpáticas y altruistas, y los estudios respecto de los controles negativos que inducen al conformismo mediante la regulación temporal de distintas condiciones de castigo.

El segundo criterio de las normas internalizadas reside en la emoción de la culpa, es decir las reacciones autopunitivas y autocríticas de remordimientos y ansiedad tras la transgresión de las pautas culturales. Los tipos de investigación referidos a esta clase específica de reacción ante la transgresión están ejemplificados en los estudios referentes a la reparación, a la confesión, a la autocrítica y a las reacciones orientadas hacia el castigo externo.

Por último, los aspectos del desarrollo moral relativos al juicio que ya hemos considerado, ponen de relieve el componente cognitivo en este proceso de internalización. El ímpetu teórico que lleva a estudiar estos aspectos deriva principalmente de las tradiciones filosóficas, pero los trabajos de Kohlberg²⁸ y Piaget,²⁹

²⁶ J. Wilson, N. Williams y B. Sugarman, *Introduction to Moral Education*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, 1967.

²⁷ H. Hartshorne y M. A. May: *Studies in the Nature Of Character*. Vol. I: *Studies in Deceit*. Vol. II: *Studies in the organization of Character*. Nueva York, Macmillan, 1928-30.

²⁸ L. Kohlberg: "Development of moral character and moral ideology". En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (comps.): *Review Of Child Development Research*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1964, págs. 383-431.

que consideraremos más adelante, han suministrado cierto respaldo empírico-psicológico a las proposiciones filosóficas correspondientes.

Para poder comprender cabalmente la totalidad de los factores que intervienen en el desarrollo de la conciencia, es evidente que se deberán tomar en cuenta todos los aspectos que acabamos de mencionar. Pero hasta el presente, las relaciones precisas entre estos diversos aspectos no han sido descritas con claridad. Como señala Kohlberg:³⁰

Un interés común en los procesos psicológicos básicos de la internalización moral ha proporcionado una dirección a los estudios de la conducta moral, del juicio moral y de la emoción moral. Además, se puede encontrar cierto grado de coherencia empírica entre los diversos aspectos del carácter moral de los niños. Sin embargo, las conclusiones y las teorías basadas en estas distintas facetas de la moralidad tienden a seguir direcciones muy divergentes.

Por consiguiente, y a efectos de ser claros y coherentes discutiremos estos diversos aspectos dentro de nuestro propio marco de referencia teórico, expuesto en el capítulo 1 sobre el desarrollo del yo. Por supuesto, partiremos, del mismo intento de interpretación al considerar el desarrollo moral.

En concordancia con nuestra previa definición de la conciencia, las investigaciones psicológicas pertinentes confirman la aplicabilidad de las variables cognitiva y emocional a los problemas del desarrollo moral. Reiterando nuestro concepto, la conciencia se refiere a la organización cognitivo-emocional de los valores morales de un individuo, a los sentimientos de obligación para obrar de conformidad con ellos y a otros procesos psicológicos que intervienen para mantener una conducta compatible con las normas morales internalizadas. Presupone, en primer término, que el individuo es capaz de asimilar ciertas pautas externas de lo correcto y lo incorrecto, o de lo bueno y lo malo, y admitirlas como propias. Sin embargo, la mera asimilación de los valores morales no significa necesariamente que éstos influirán en el comportamiento de un modo estable y sistemático antes de que se haya constituido un sentido de obligación en la propia conducta personal para aceptarlos y para sentirse responsable por las transgresiones que se cometan de ahí en adelante. En sí mismo, el sentido de la obligación comporta un valor moral y debe pasar por el proceso de internalización; no obstante, desde el punto de vista evolutivo este paso ocurre después de la interiorización de otros valores éticos. Es decir, el niño cree que determinadas acciones son buenas o malas y aplica estos calificativos a la conducta de otras personas antes de sentir que debe o que no debe llevarlas a cabo él mismo. Pero a diferencia de otros valores, la obligación moral cumple la función regulatoria de impulsar la adhesión a las normas conductuales internalizadas. Por consiguiente, es el valor central del sistema moral del niño lo que no sólo hace posible la instrumentación de otros valores en la conducta real sino que también los aglutina para constituir un sistema conductual organizado. Proporciona generalidad y coherencia genotípica al comportamiento moral,

²⁹ J. Piaget: *Moral Judgment Of the Child*. Nueva York, Harcourt, Brace, 1932. 9 L. Kohlberg, *op. cit.*, pág. 384.

³⁰ L. Kohlberg, *op. cit.*, pág. 384.

interviniendo en cada una de las decisiones morales. Por ejemplo, la disposición a abstenerse de cometer un acto deshonesto depende de algo más que de la fuerza de la honestidad en un contexto determinado. El control inhibitorio total que se puede ejercer en esta situación es, en cambio, la potencia del valor moral particular (honestidad) medida según un factor general representado por la fuerza de la obligación moral de acatar todos los valores internalizados.

La participación activa de la conciencia también presupone la capacidad de prever las consecuencias de las acciones y de ejercitar el control volitivo e inhibitorio a fin de que las consecuencias previstas concuerden con la obligación percibida. La adquisición de ese control personal inhibitorio es, por supuesto, un proceso muy gradual que corre parejo con el crecimiento de la capacidad de tolerar la postergación de la satisfacción hedonista inmediata.

Un último componente psicológico implícito en la acción de la conciencia es la facultad de *autocrítica*. Sin esta capacidad de apreciar objetivamente las propias intenciones y la tendencia conductual a la luz de los principios morales internalizados, no es posible reprimir las acciones inmorales ni experimentar sentimientos de culpa después de haberlas cometido. En el niño, el desarrollo de esta facultad es estimulado por varios determinantes parentales. Uno de los factores para la adquisición de la facultad de autocrítica se halla en la aplicación de castigos que determinan la emisión de respuestas autocríticas por parte del niño. Así, cuando los padres proporcionan razones para la aplicación de los castigos, se cree que el niño adopta él mismo esas razones y, cuando los adultos no se encuentran presentes, las emplea para regular su propia conducta. No obstante, para que el castigo funcione de esta manera es esencial que exista una relación cálida entre padres e hijos, pues los niños desechan y rehúyen las críticas formuladas por adultos rechazantes. Luego, la importancia que tiene la facultad de autocrítica en el desarrollo de la conciencia se puede apreciar en el hecho de que ésta permanece en estado rudimentario hasta que aquélla alcanza un progreso razonable. Cuando se puede emplear la autocrítica, se hace posible la aparición de los sentimientos de culpa, ya que éstos constituyen una reacción a la percepción de una discrepancia entre el propio comportamiento y las pautas morales en relación con las cuales existe un sentido de obligación.

Los sentimientos de culpa constituyen una clase especial de autoevaluación negativa que aparece cuando un individuo reconoce que su conducta está en contradicción con un determinado valor moral que se siente obligado a acatar. Siempre incluye sentimientos de vergüenza, al percibir o imaginar la evaluación negativa por parte de otros como consecuencia de la violación de una obligación moral. También comprende otras autorreacciones que son al menos en parte independientes de la censura real o presunta de otras personas: autorreproche, disgusto y desprecio hacia sí mismo, remordimientos, reducción de la autoestima y diversas respuestas viscerales y vasomotoras características y subjetivamente identificables. A través de los procesos de asociación retrospectiva y de previsión, la culpa tiende a ser incorporada en el sistema conductual de la conciencia y, como se trata de un fenómeno sumamente incómodo, autopunitivo y generador de ansiedad, la necesidad de evitarlo se convierte en una fuerte motivación para mantener un comportamiento que concuerde con la obligación

moral. La conducta que lleva a los sentimientos de culpa provoca la previsión de que el justo castigo será inevitable, ya sea por el sufrimiento inherente en los sentimientos de culpabilidad, la búsqueda del castigo social como medio de reducir la presión del pesar o la intervención de un agente sobrenatural. Por lo tanto, la percepción de la inevitabilidad del castigo es una de las propiedades características de las reacciones de la conciencia.

A partir de las consideraciones precedentes resulta evidente que la conciencia se compone de diversos procesos psicológicos y que no es en modo alguno una entidad objetivada como simple y única. No obstante, posee un cierto grado de sustancialidad psicológica, que es un reflejo de 1) un potencial inhibitorio generalizado (basado en la fuerza de determinados valores morales y de los sentimientos generales de obligación) que reduce la posibilidad de incurrir en actos percibidos como incompatibles con las normas internalizadas, y 2) la previsión de ciertas reacciones de culpabilidad fácilmente identificables en caso de que se incurra en un comportamiento semejante. Sólo sirve para confundir las cosas el hecho de postular que una capa separada de la personalidad (esto es, el superyó) engloba, atribuyéndoles existencia real, las propiedades asociadas con las reacciones de la conciencia, y surge de una manera inevitablemente predeterminada (aparte de la experiencia interpersonal real) en relación con un aspecto único del desarrollo psicosexual. El superyó freudiano no es en absoluto compatible con la concepción evolutiva de la conciencia que acabamos de describir. Este concepto freudiano supone que la génesis de la conciencia está restringida únicamente a la supuesta identificación del niño con los valores morales del progenitor de su mismo sexo como medio de inhibir tanto la rivalidad sexual contra éste común los deseos libidinales (edípicos) hacia el progenitor del sexo opuesto,³¹ y asume que esta identificación se ve facilitada por el hecho -también postulado- de que se produce en la "prehistoria (inconsciente filogenético) de cada persona". Más aun, este supuesto asevera que los valores morales asimilados en este contexto son cualitativamente diferentes de otras normas sociales interiorizadas y no toma en cuenta el hecho de que las bases subyacentes de la asimilación de valores y de la obligación moral experimentan marcados cambios evolutivos.

Cambios normativos en el desarrollo de la conciencia

Si bien ninguna de las condiciones necesarias para la aparición de la conciencia se puede cumplir en el momento del nacimiento, todos los seres humanos son potencialmente capaces de adquirir la conducta basada en la conciencia en circunstancias mínimamente favorables. La cultura puede establecer una diferencia en la modalidad que asume esta conducta y en las clases específicas de estímulos que la

³¹ La teoría freudiana de la conciencia presume, naturalmente, la realidad del llamado complejo de Edipo. Es evidente que la concepción de Freud acerca de la moralidad cambiaba con frecuencia, por lo que dejó muchos puntos sin resolver. Véase E. Turiel : "An historical analysis of the Freudian conception of the superego". *Psychoanal. Rev.*, 54 (1),1967, págs. 118-140. Las exposiciones neanalíticas muy recientes sobre el desarrollo moral han restado importancia al tema del superyó al tiempo que subrayan el papel de los controles del yo. Véase H. Hartmann: *psychoanalysis in Moral Values*. Nueva York, International University Press, 1960.

instigan, pero la capacidad en sí es tan básicamente humana y tan fundamental para determinar las sanciones por las cuales las normas sociales se mantienen y se transmiten a los niños de cualquier cultura, que las diferencias entre los individuos que la componen probablemente sean tan grandes o aun mayores que las que existen entre las distintas culturas. Por consiguiente, pese a la probable existencia de muchas e importantes diferencias culturalmente condicionadas en cuanto a la adquisición por parte de los niños del comportamiento basado en los sentimientos de culpa, hay fundamentos conjeturales para creer que en el modelado general del desarrollo secuencial predominan los aspectos comunales. Estos aspectos serían producto de varias uniformidades en lo que respecta a: 1) las condiciones básicas de la relación entre padres e hijos; 2) las necesidades culturales mínimas de socialización del niño, y 3) ciertas tendencias evolutivas en el crecimiento de la cognición y de la personalidad de una cultura a otra.

Las alteraciones normativas en el desarrollo de la conciencia reflejan tanto mejoras en la madurez cognitiva como cambios por nivel de edad en la organización de la personalidad. Entre los factores significativos de la personalidad se incluyen las alteraciones en las relaciones de dependencia, las necesidades de status personal y el modo de asimilar los valores. Los factores cognitivos más importantes comprenden una creciente capacidad para percibir las expectativas sociales y los atributos de los roles sociales, y una mayor aptitud para discriminar, generalizar, formular abstracciones asumir perspectivas múltiples. El crecimiento de la facultad de autocritica y de la capacidad para asumir un enfoque menos egocéntrico y más objetivo de los valores, implica variables tanto cognitivas como de la personalidad. La interacción entre estas dos clases de variables determina la mayoría de los cambios evolutivos que se producen en la base de la obligación moral y en las nociones de ley moral, de justicia y de culpabilidad; en razón de los muchos componentes psicológicos de la conciencia, sin embargo, es concebible que algunos aspectos del desarrollo moral estén más influidos por un tipo de factor que por otro. Por ejemplo, MacRae³² halló que la desaprobación infantil de las transgresiones morales se relacionaba positivamente con las medidas adoptadas por la autoridad parental, en tanto que las concepciones de equidad y culpabilidad no mantenían tal relación. En general, las capacidades cognitivas parecen ser más importantes como requisitos previos para alcanzar ciertos niveles normativos del funcionamiento moral que como determinantes de diferencias interindividuales.

Cambios cognitivos. La importancia de los factores cognitivos en el desarrollo de la conciencia se aprecia en la capacidad para formular juicios morales. La consideración de los juicios morales (es decir, el conocimiento de la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto) en los niños subraya el hecho de que se trata de un proceso consciente, cognitivo o intelectual, muy diferente del superyó inconsciente de Freud.

El primer trabajo sobre los cambios normativos en los juicios morales infantiles fue realizado por Piaget.³³ Este investigador presentó a los niños una serie de

³² D. MacRae: "A test of Piaget's theories of moral development".). *Abnor. And Soc. Psychoanal.*..49. 1954, págs. 14-18.

³³ J. Piaget, *op. cit.*

narraciones breves agrupadas por pares, centradas en un problema moral, y les pidió que emitieran juicios acerca de cuál era la acción más reprobable y qué grado de culpabilidad u ofensa implicaba. El siguiente es un ejemplo de estos relatos en pares:

- a. Había una vez una nenita que se llamaba María y que, deseando dar a su madre una sorpresa agradable, cortó un trozo de tela para ella. Pero como no sabía usar bien las tijeras, se hizo un gran agujero en su vestido.
- b. Una nenita llamada Margarita tomó las tijeras de su madre cierto día en que ésta estaba ausente. Jugó con ellas un rato y luego, como no sabía emplearlas debidamente, se hizo un pequeño agujero en su vestido.

Los niños de menor edad juzgaron que María era la más traviesa, porque había producido el daño mayor, mientras que los niños de más edad consideraron que Margarita era más culpable debido a sus intenciones. Sobre la base de estas diferencias según la edad en la respuesta a otros datos similares al citado, Piaget formuló una teoría del desarrollo moral que distingue dos etapas.

La *etapa heterónoma* (aproximadamente entre los cuatro y los ocho años) se funda en una ética de la autoridad. El niño ve las reglas y las restricciones morales como elementos impuestos desde arriba. Las reglas se interpretan en forma literal, son sagradas y no es posible cambiarlas. Una acción es moralmente incorrecta porque se la define en función de las sanciones de los adultos (o sea que una acción es incorrecta si un individuo adulto la castiga). El niño cree en la "*justicia inminente*", por la cual el castigo es el resultado invariable de una violación de las reglas; su severidad varía en relación directa con la magnitud de las consecuencias de la acción, sin tomar en cuenta el motivo que inspiró a ésta. En razón de las limitaciones intelectuales del niño, las reglas morales se consideran externas (trascendentales); esta carencia de un sistema de reglas internalizadas estimula una aceptación de las normas sobre la sola base del castigo externo aplicado por los adultos. Por consiguiente, el deber moral se ve simplemente como obediencia a la autoridad adulta.

Piaget denomina *etapa autónoma* al segundo período del desarrollo moral (aproximadamente desde los ocho años en adelante). Este tipo de moralidad es igualitario y democrático; el niño procede de acuerdo con "reglas morales propias", inspiradas por el respeto mutuo y la cooperación con otros. Piaget sostiene que este tipo de moralidad se presenta como consecuencia de la interacción del niño con sus pares. El alejamiento del respeto unilateral hacia los adultos (es decir, la desatelerización) y el creciente desarrollo del respeto mutuo y la solidaridad con los pares ayudan a que el niño se dé cuenta de que las reglas son convenios, establecidos y mantenidos por iguales, con miras al interés común. Ya no revisten un carácter sagrado y pueden ser modificadas por consentimiento mutuo y en circunstancias atenuantes. El castigo deja de ser una necesidad absoluta y, en lugar de este expiatorio, ahora se define en relación con la infracción cometida. Más aun, cuando el castigo se considera necesario, su finalidad es la reciprocidad igualitaria o la restitución; está guiado por un principio de equidad que toma en cuenta el motivo del acto y las circunstancias en que se cometió la transgresión.

Desde que Piaget comenzó su trabajo sobre los juicios morales infantiles, varios investigadores han llevado a cabo numerosos estudios que confirman algunos aspectos de sus descubrimientos y plantean discrepancias respecto de otros. Varios estudios interculturales establecen el hecho de que algunas de las dimensiones piagetianas son genuinamente evolutivas y se hallan presentes en diversas culturas (v.g. Estados Unidos, Bélgica, Italia). Estas dimensiones tienen significación cognitiva e incluyen una oscilación desde la subjetividad a la objetividad y desde el absolutismo al relativismo. Sin embargo,

... Admitiendo que a veces se produce tal transición, es necesario establecer mucho más en relación con las condiciones que la favorecen o la retardan. Estas incluir tan una diversidad de factores sociales, pero especialmente importantes serían las técnicas para transmitir las reglas de una sociedad.³⁴

Al parecer, las relaciones propuestas por Piaget entre la moralidad heterónoma y el respeto unilateral por la autoridad, y entre la moralidad autónoma y el respeto mutuo entre pares, no han sido claramente convalidadas por las investigaciones más recientes.

Un aspecto desconcertante de la teoría piagetiana de la moralidad consistente en dos etapas surge de la presencia de la moralidad heterónoma en individuos adultos. Específicamente en relación con el juicio moral, es probable que las etapas de Piaget hayan sido demasiado generales como para considerar todos los matices de los juicios infantiles después de los ocho años. Esta posibilidad está apoyada por las investigaciones de Kohlberg acerca de los juicios morales en la niñez y en la adolescencia. Tomando una muestra de base amplia compuesta de 72 varones de 10, 13 Y 16 años, con igual proporción de niños aislados popular y socialmente, les presentó 10 situaciones que contenían dilemas morales. Estas situaciones comprendían conflictos entre determinadas clases de valores en particular (v.g. un conflicto entre las "reglas sociales y legales" o los "mandatos de la autoridad" y las necesidades o el bienestar de otros individuos). Siguiendo la tradición piagetiana, Kohlberg pidió a los niños que juzgaran la moralidad de la conducta descrita en las narraciones. El siguiente es un ejemplo de los relatos conflictivos presentados:

"En Europa, una señora estaba al borde de la muerte por padecer una clase especial de cáncer. Había entonces una droga que, a juicio de los médicos que la atendían, podía ser el remedio adecuado. Se trataba de una forma de radio que había descubierto recientemente un farmacéutico que residía en la misma localidad. La preparación de la droga era cara, pero además el farmacéutico la cobraba diez veces más que su valor de costo. Pagaba \$ 200 por el radio y cobraba \$ 2000 por una pequeña dosis del remedio. El marido de la enferma recurrió a todos sus conocidos a fin de conseguir el dinero, pero sólo pudo reunir alrededor de \$ 1000, vale decir la mitad del precio del remedio. Explicó entonces al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le rogó que le vendiera la droga a un precio menor o que le permitiera saldar la deuda más adelante. Pero el farmacéutico se negó diciendo: 'No; yo descubrí

³⁴ R. S. Peters: "Freud's theory of moral development in relation to mat of Piaget" (Simposio sobre el desarrollo de los valores morales en los niños). Brit. J. educ. Psychol; 29-30, 1959-60, pág. 252

el remedio y voy a ganar dinero con él'. El marido, desesperado, se introdujo en el depósito de la farmacia y robó la droga para su esposa. ¿Estuvo bien que hiciera eso? ¿Por qué?"³⁵

Sobre la base de las respuestas a estas situaciones dilemáticas Kohlberg sugirió que el desarrollo del juicio moral en los niños se verifica en seis etapas, las que se pueden agrupar en tres niveles. El nivel inferior se caracteriza como premoral debido a la forma más bien primitiva de emplear planteos morales y a la falta de complejidad de los juicios. Esta primera etapa está caracterizada por juicios que intentan resolver el dilema recurriendo a una orientación de castigo y obediencia. Una acción se considera mala porque da lugar a un castigo y no en razón de sus méritos intrínsecos. La segunda etapa es más diferenciada que la anterior y el niño indica que su acatamiento de las reglas está motivado por el deseo de obtener recompensas y otros tipos de favores. Los juicios emitidos sobre las situaciones dilemáticas revelan un hedonismo instrumental principal y una orientación egoísta que es indicativa de la creciente diferenciación del yo ajeno que tiene lugar en ese período. La segunda etapa se caracteriza por una moralidad de aceptación de las reglas convencionales. La tercera se denomina "moralidad del niño bueno (niña buena)" porque la respuesta infantil al dilema es un intento de mantener buenas relaciones con los demás y someterse a las reglas para evitar la desaprobación. En este momento, la orientación del niño con respecto a las reglas se respalda constantemente en su contexto familiar, el que más adelante cederá su lugar al marco de referencia social más amplio, que caracteriza a la cuarta etapa. La moralidad que otorga poderes de censura a las estructuras autoritarias convencionales constituye la cuarta etapa. Las autoridades legítimas como la policía, el gobierno, etcétera, son investidas de poderes de censura destinada a provocar sentimientos de culpa y a establecer represalias cuando se cometen transgresiones contra sus prescripciones. La quinta etapa marca un período más autónomo, en el que la moralidad se basa en principios aceptados por el individuo. Se trata de una moralidad de contrato social y de abstención general a violar los derechos de los demás. La última etapa -sexta- se ejemplifica como la moralidad de los principios individuales, en la cual el niño se adapta, no a ejecutar un contrato, sino a evitar su autocondenación cuando percibe que está violando sus principios autoimpuestos.

La primera etapa de Kohlberg es similar, en varios aspectos, a la moralidad heterónoma de Piaget. Implica el interés en las consecuencias antes que en las intenciones, la falta de conocimiento de la relatividad de los valores y la definición de lo correcto en función de la obediencia a la autoridad y en relación con el castigo. No obstante, Kohlberg no ve en esta etapa una indicación de respeto heterónimo por las reglas, sino más bien una orientación externalista no diferenciada. La segunda etapa es equivalente a la de moralidad autónoma de Piaget; vemos aquí la aparición de un hedonismo individualista que deriva de una creciente diferenciación en las facultades cognitivas. A partir de los datos de Kohlberg resulta evidente que el proceso de adquirir la moralidad autónoma no se completa. hacia los ocho años, según lo establecido por

³⁵ L. Kohlberg: "Moral development and identification". En H. Stevenson (comp.): Sixty-second Yearbook. National Society for the study of Education. Parte 1, Childs Psychology. Chicago, Chicago University Press, 1963, págs. 18-19.

Piaget. En la edad escolar se observa el desarrollo de una orientación más abstracta, basada en el "niño bueno" y en el mantenimiento de la autoridad; ejemplos de esta etapa son también los juicios morales de muchos adultos, demasiado impresionados por la importancia de adaptarse implícitamente a las reglas promulgadas por los representantes de la autoridad.

Por lo general, la última etapa del desarrollo (sexta) no aparece hasta la adolescencia. En esta etapa, los niños comienzan a formular juicios sobre la base ciertos principios morales que son *universalizables* y *reversibles*. La conciencia, en este caso, es similar a la definición filosófica de una función de autojuicio antes que un sentimiento de culpa o miedo. En esta etapa el niño emite juicios morales derivados de sus propias pautas internas y cada vez es menos influido por su ambiente social inmediato.

Resulta claro, a partir de los datos de Kohlberg, que el componente racional del desarrollo de la conciencia (es decir, los juicios morales cognitivos respecto de lo correcto y lo incorrecto) alcanza su punto máximo tras un prolongado proceso evolutivo. Esto se contrapone a las afirmaciones de Piaget, que lo ubica alrededor de los ocho años, y a las de Freud, que lo considera completado a los cinco. Además, los datos de Kohlberg proporcionan pruebas estadísticas (algo que no se encuentra en los trabajos de Piaget) para sustentar la hipótesis de que existe una genuina jerarquía evolutiva en el crecimiento moral. La repetición secuencial de estas etapas se verifica en diferentes culturas, tanto transversal como longitudinalmente. Esta jerarquía evolutiva supone que una etapa más adelantada representa una reorganización de las precedentes.

Tanto en las etapas formuladas por Piaget como en las de Kohlberg, los cambios por nivel de edad en el desarrollo de los aspectos cognitivos de la conciencia son, en lo primordial, un reflejo de las modificaciones cualitativas que se producen en la base de la obligación moral y en las concepciones de la ley moral, más bien que de una mejora cuantitativa en la conducta moral. Las conclusiones de ambos investigadores muestran las tendencias evolutivas en los componentes judicial y legislativo de la conciencia, pero el componente ejecutivo o conductal depende de una diversidad de factores culturales específicos. Después que la conciencia se ha estabilizado a través del desarrollo de una adecuada facultad de autocrítica, las señales totales del carácter (v.g. disposición a ayudar, honestidad, etcétera) no mejoran de modo coherente; en realidad, durante el período que va de los 10 a los 13 años, los niños de más edad son significativamente más mentirosos que los más pequeños. Sólo se revela a un progreso en los aspectos de la conducta que dependen del conocimiento de las normas morales prescritas por la sociedad y en los rasgos motivacionales que son necesarios para adquirir un mayor status primario. Es probable que esta situación refleje, en parte, la característica confusión moral y el sentido de conveniencia que prevalece en nuestra cultura. Poco a poco los niños aprenden que el triunfo de la honestidad no es inevitable. Por consiguiente, no es cierto que las buenas acciones sean el resultado obligado de la expresión de buenas intenciones. Para completar el cuadro del desarrollo de la conciencia, entonces, debemos considerar la repercusión de los factores cognitivos dentro de la estructura general de las relaciones socioafectivas del niño.

Cambios conexos en el desarrollo del yo. Nuestro análisis del desarrollo del yo en un contexto moral se basa en el supuesto de que el desarrollo moral es una subserie de la evolución general del yo que puede ser conceptualizada de manera independiente. Las similitudes esenciales entre los teóricos que tratan el desarrollo del yo y los que se ocupan del desarrollo de la moralidad se observan en el proceso evolutivo en tres etapas que todos ellos plantean. Este proceso en el desarrollo moral y del yo implica: 1) un primer nivel en el cual las reglas y las expectativas de los demás son externas al individuo; 2) un segundo nivel en el cual la persona se identifica o se equipara a las reglas, estereotipos y expectativas de otros, en especial de los representantes de la autoridad, y 3) un tercer nivel en el cual el individuo se distancia de las reglas convencionales. En nuestra definición del desarrollo del yo, el primer nivel es el del yo previo a la satelización, el segundo incluye la satelización inicial y final, y el tercero es la etapa de desatelización. El motivo que nos lleva a considerar ahora el desarrollo del yo es que el componente cognición-juicio del desarrollo de la conciencia queda incompleto si no se consideran los aspectos ejecutivos que guardan estrecha relación con el tema del desarrollo del yo. El siguiente análisis, por lo tanto, tratará el desarrollo de la "conciencia" dentro del marco de nuestra teoría del desarrollo general del yo, expuesta en el capítulo 1.

En la "etapa presatelizante", la cual comprende, en su mayor parte, poco más que: el desarrollo del control inhibitorio sobre la base de aprender a prever} a evitar el castigo. Una experiencia previa con un tipo determinado de comportamiento inaceptable- lleva al niño a esperar dolor, privación, aislamiento o desaprobación en caso de reiterar esa conducta y le provoca sentimientos de inseguridad cuando contempla la posibilidad de incurrir en ella. Por consiguiente, la inhibición es compensatoria ya que reduce la sensación de inseguridad. En el curso de esta etapa, los niños obedecen las órdenes prohibitorias pero no acatan de manera consecuente las solicitudes positivas no impuestas. Tal comportamiento está exento de implicaciones morales pues sólo indica un sometimiento a la autoridad, antes que su legítima aceptación. Desde el punto de vista cognitivo, el período de presatelización corresponde más o menos a la etapa ego céntrica de Piaget y al nivel premoral de Kohlberg. Por lo tanto, aún falta que se desarrolle el conocimiento consciente de las reglas en función de la obligación, y para esto el miedo al castigo es la motivación primordial. Contrariamente a la interpretación de Piaget, nuestra posición concuerda con la de Kohlberg en cuanto a que es el temor al castigo, más que el respeto por las reglas adultas, la principal fuerza motivante que rige en esta etapa. El nivel premoral de "castigo y orientación a la obediencia", y los precursores iniciales del "hedonismo instrumental cándido", llevan a una definición un tanto autística de los valores en función de las necesidades privadas.³⁶

En el curso de la "primera etapa satelizante" el niño reconoce su dependencia de los padres en cuanto a la dirección volitiva y decide aceptar un rol satelizante respecto

³⁶ 15 L. Kohlberg: Stages," the development of moral thought and action.' Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1969,

de sus mayores, con lo cual va adquiriendo gradualmente la necesidad de asimilar sus valores. La aceptación de las pautas parentales en relación COI. lo correcto y lo incorrecto depende de esta relación satelizante y se ve facilitada por la sugestión de prestigio y por el carácter altruista de los padres. Pero la aceptación de estos valores no obliga al niño -porque todavía no ha desarrollado un sentido cabal de responsabilidad moral- a regular su propio comportamiento de acuerdo con ellos. Por ejemplo, el acto de golpear se percibe como una acción "mala" cuando otras personas lo hacen, pero no cuando implica la satisfacción de los propios impulsos agresivos.

Se puede considerar que la conducta comienza a manifestar propiedades morales cuando se adquiere un sentido de obligación. La necesidad que tiene el niño de retener su status derivado lo hace aceptar la sentencia de que la desobediencia es incorrecta, desleal y dolorosa para sus padres. En este punto se hacen posibles las reacciones de culpabilidad y el niño se motiva para acatar las normas parentales a fin de evitar una autoevaluación negativa y los estados de ansiedad y de remordimiento vinculados con los sentimientos de culpa. Este desarrollo tiene lugar en los niños que son aceptados e intrínsecamente valorados. Los padres de los delincuentes juveniles, por lo general son menos acogedores, afectuosos y solícitos que los de los niños no delincuentes. La identificación moral se hace más fácil en una atmósfera hogareña democrática por obra de una disciplina firme, coherente y orientada al cariño. En general, la fuerza de los sentimientos de culpa entre los adultos tiende a correlacionarse con la aplicación de técnicas punitivas de orientación afectiva.

La satelización inicial corresponde a las últimas fases del "egocentrismo" piagetiano o al comienzo del período autónomo. De manera correspondiente, la "orientación hedonista cándida" de Kohlberg comprende suficiente reciprocidad en las relaciones interpersonales como para fomentar el desarrollo temprano de reacciones de culpabilidad. Al producirse este desarrollo hay probabilidades mayores -aunque de ningún modo abrumadoras- de que exista una coherencia más pronunciada entre los juicios morales (legislación) y la acción moral (ejecución). Así, el desarrollo de sentimientos de obligación moral es un proceso gradual que se ve obstaculizado no sólo por tendencias negativistas sino también por el lento crecimiento de las facultades de autocritica y de la aptitud para generalizar los principios de lo bueno y lo malo más allá de ciertas situaciones específicas. Su aparición no se produce espontáneamente, sino que más bien es una consecuencia de la presión del nuevo rol autoritario de los padres y de las exigencias del entrenamiento. Además, recibe el refuerzo de la presencia física y la sugestión de prestigio de los padres, de la aplicación continua de sanciones externas (recompensa, castigo, amenaza, ridiculización, de la privación del cariño y la aprobación y de la dependencia constante de los padres para la supervivencia física. Las etapas iniciales de la conciencia satelizante representan un compromiso entre el negativismo agresivo y un sentido inestable de responsabilidad moral. El niño en edad preescolar hace grandes esfuerzos por justificar sus malas acciones atribuyéndolas a factores accidentales, al olvido, a compañeros de juego reales o imaginarios, a deficiencias sensorias, a movimientos involuntarios y a equivocaciones.

La "etapa satelizante final" se caracteriza por la consumación de la internalización y asimilación de los valores parentales. La estabilización del sentido de obligación moral se produce principalmente como resultado de los progresos en la facultad de autocrítica. Una vez que el niño es capaz de apreciarse y de evaluar su situación con suficiente realismo como para aceptar el status biosocial dependiente, que inevitablemente es el suyo en cualquier cultura, entonces puede reconocer la autoridad parental como válida de manera incuestionable e incondicional. La mejora en su capacidad de autocrítica también le permite percibir sus propias acciones objetables sin la mediación de agentes coercitivos externos. El niño parece ocuparse tanto del espíritu como de la letra del deber moral y las amenazas de represalias ante el castigo se vuelven menos frecuentes. Se adecua a los roles morales convencionales, y la expectativa del elogio o la culpa relacionados con estos roles comienza a operar como una fuerza de control sobre su conducta. Al principio, esta capacidad de asumir un rol se basa principalmente en formas naturales y familiares de afecto y simpatía, pero más adelante pasa a un radio social más amplio en el que la justicia se funda en la consideración de los derechos y las expectativas de quienes imponen las reglas y de quienes las obedecen. El acatamiento de las reglas tiene su fundamento en cierta forma del orden social organizado.

Debido a la inexperiencia social del niño, a su orientación satelizante hacia la asimilación de valores y a su incapacidad cognitiva para apreciar la base funcional de los principios morales, la organización de la conciencia durante la edad escolar mantiene cierto carácter absolutista y depende en gran medida de la cordura convencional de los miembros mayores de la familia y de las autoridades comunitarias.

La "etapa desatelizante" está marcada por cambios significativos centrados en la base de la obligación moral y las concepciones de la ley moral. Durante esta fase, los sentimientos de responsabilidad moral adquieren un fundamento social (cuarta etapa de Kohlberg) en lugar de seguir siendo una función de la relación entre padres e hijos (tercera etapa de Kohlberg) y se refieren a principios de justicia y de responsabilidad más abstractos, que se fundan en relaciones exteriores a la familia inmediata. El comienzo del período de desatelación sigue centrado en lo convencional y en el mantenimiento de la autoridad, pero la idea de la obligación unilateral y del respeto hacia los adultos cede el paso a las obligaciones recíprocas puestas de relieve por las instituciones convencionales de la sociedad. Los cambios en la heterogeneidad y la diferenciación en la organización del grupo de pares y sus funciones posicionales hacen posible una reformulación del concepto de ley moral sobre una base más recíproca, funcional y exploratoria.

Los cambios mencionados son instigados por la modificación de las relaciones entre padres e hijos, por las alteraciones en la necesidad que tienen los niños de una fuente de status más primaria, por la variación de las experiencias con los pares y por la maduración de las facultades perceptual y cognitiva. Cuando el niño comienza a perder su dependencia volitiva de los padres y a interesarse más en la adquisición de un status primario, su orientación satelizante hacia la asimilación de valores le resulta cada vez menos útil para satisfacer sus necesidades. Dado que el carácter sagrado inherente a las normas morales también depende, en parte, de que se perciba a los padres como

seres infalibles y omniscientes, dicho carácter comienza a perderse cuando el niño se incorpora a la escuela y a la comunidad y descubre la existencia de otras autoridades, de diversas alternativas morales y de diferentes versiones de la verdad. Cuanto más se pone en contacto con las creencias morales variables que imperan en la cultura en general, tanto más cuestiona el primitivo monopolio paterno como autoridad moral y tanto menos axiomático se vuelven sus valores.

La naturaleza y la organización cambiantes de la experiencia con el grupo de pares también promueven modificaciones evolutivas en el comportamiento moral- La función principal del primer grupo de pares reside en proporcionar una fuente suplementaria de status derivado; el niño acepta la autoridad del grupo sobre la misma base unilateral y absolutista con que considera a la de sus padres. Antes de los ocho años, opera en grupos pequeños, aislados e informalmente organizados, en los que hay una escasa diferenciación de roles y no existe una división funcional del trabajo. Más tarde, los grupos son más amplios, menos aislados y más estables. El niño experimenta con la pertenencia a varios grupos distintos, que exhiben una diversidad de reglas, prácticas y valores, y comienza desde entonces a improvisar sus propias normas para enfrentar nuevas situaciones. Puesto que los roles individuales ya están diferenciados, el sistema cooperativo y las obligaciones mutuas se vuelven más necesarios. A medida que el niño se hace mayor, va considerando cada vez más al grupo como una fuente de status primario, y a su vez el grupo tiende progresivamente a suplantar a los padres como fuente de la autoridad moral.

Sin embargo, es principalmente en las heterogéneas culturas urbanas donde los valores (durante la preadolescencia y especialmente en la adolescencia) tienden a adquirir una base social más amplia y los pares tienden a reemplazar a los padres como intérpretes y ejecutores del código moral. Pero ninguno de estos fenómenos es una condición indispensable para los cambios maduracionales en la organización moral que se producen en este período. El repudio de la autoridad paterna y de los lazos filiales no es necesario para adquirir concepciones maduras de responsabilidad moral y de culpabilidad fundadas en la intención, en las necesidades interpersonales y en las obligaciones recíprocas. Lo único que se requiere, desde el punto de vista de la personalidad, es un cambio en las necesidades de status y de dependencia, con el agregado de la suficiente experiencia social como para apreciar la base funcional de las relaciones de autoridad existentes. La fase final de la desatelerización, por lo tanto, difiere de su predecesora sólo en cuanto a la intensidad y la consumación de la desatelerización.

La transición hacia la sociedad adolescente hace posible que el niño incorpore y explore más plenamente la gama de valores morales que llevan a una mayor tolerancia y flexibilidad. En algunos casos, el yo alcanza la madurez suficiente como para permitir que el individuo se distancie de las reglas convencionales. Este creciente distanciamiento está marcado por obligaciones y principios morales que se fundan en contratos y en leyes aceptadas democráticamente. Por consiguiente, este desarrollo trae consigo la capacidad de albergar y resolver normas conflictivas, que hasta ese momento eran desconocidas o mal comprendidas.

Las diversas facetas de la maduración cognitiva antes mencionadas actúan en forma conjunta con los factores de la personalidad para dar lugar a los cambios producidos por la desatelerización en los valores morales. La mayor capacidad para generalizar y pensar en términos más lógicos y abstractos posibilita un enfoque más objetivo e integrado de los problemas morales. Las frecuentes modificaciones normativas de la conducta moral pueden ser atribuidas, de modo similar, al hecho de que al aumentar de edad y hacerse más capaz de asumir múltiples perspectivas con un sentido amplio, flexible y abstracto, el niño percibe los roles sociales con más precisión y las concepciones estructurales de éstos se convierten en justificativos de motivaciones para el comportamiento apropiado e inapropiado en la representación de los roles. A medida que crecen, los niños también tienden a adoptar un enfoque menos subjetivo de los valores. Los consideran desde un punto de vista menos personal y más objetivo, muestran mayor aptitud para argumentar a partir de una premisa hipotética y piensan más en términos que trascienden su experiencia inmediata. Una tendencia paralela en la asimilación de valores está dada por la declinación del egoísmo y el incremento de las actitudes altruistas. Los niños se hacen más conscientes de las necesidades, los sentimientos y los intereses de los demás y más capaces de considerar una situación dada desde el punto de vista de otra persona. También adquieren mayor facilidad para apreciar las dimensiones de los juicios, antes que sus consecuencias. Por último, el desarrollo intelectual, junto con la reducción del egocentrismo y del subjetivismo, incrementa la facultad de autocrítica, haciendo posible tanto la percepción de discrepancias sutiles entre los preceptos y la conducta, como la consideración del comportamiento propio sobre la misma base con que se juzga el de los demás.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL DESARROLLO MORAL

En la reseña precedente sobre los cambios en el desarrollo según el nivel de edad, intentamos delinear las etapas secuenciales que presumiblemente se pueden encontrar en todos los entornos culturales. Todavía nos falta tratar los aspectos psicosociales del desarrollo moral, y los factores de la personalidad y de la cognición que producen diferencias interindividuales (idiosincrásicas) dentro de una cultura.

Variables parentales y consideraciones sobre la personalidad

Hasta este punto, nuestro análisis no ha tratado los efectos de los antecedentes parentales independientemente de la teoría del desarrollo del yo. Antes de considerar las diferencias idiosincrásicas de la personalidad, nos parece aconsejable resumir brevemente las relaciones existentes entre el desarrollo moral y las condiciones del entrenamiento parental, a fin de clarificar la exposición posterior.

Antecedentes parentales. Hasta ahora, los resultados de los estudios que han investigado la relación entre el desarrollo moral y los antecedentes parentales permiten establecer muy pocas conclusiones definitivas. Las generalizaciones tentativas -que admiten excepciones- indican que las expresiones frecuentes de calidez y afecto hacia el niño promueven la identificación con los valores parentales. Si bien los padres amenazadores y punitivos consiguen que sus hijos se identifiquen con ellos, se ha comprobado que este enfoque general de la crianza da lugar a orientaciones externas

en la expresión verbal de los niños y en la forma en que aplican las pautas de evaluación. También hay pruebas indicativas de que el castigo físico y la imposición del poder directo por parte de los padres conducen a una orientación moral fundada en el miedo a ser descubierto y castigado. En contraste, la orientación interna hacia el cumplimiento (v.g. apelar a las necesidades de afecto y autoestima del niño) se observa en los padres que tienen relaciones afectuosas con sus hijos. Asimismo, este tipo de relaciones paren tales parece estar asociado al comportamiento agradable en los niños.

Aunque la "privación del afecto" ha sido frecuentemente mencionada como un mecanismo importante en el desarrollo de los "controles internalizados", los estudios más recientes parecen indicar que la "inducción" de ciertas coerciones cognitivas (v.g. explicar al niño las consecuencias de sus acciones antes de la "privación del afecto") es también un antecedente significativo para desarrollar sentimientos de culpa y juicios morales internalizados. Por el momento, entonces, estas generalizaciones tentativas están sujetas a muchas reservas, 10 que probablemente refleje el hecho de que las distintas explicaciones teóricas sobre el desarrollo moral se contrapongan entre sí. Por ejemplo, la teoría del aprendizaje social subraya el papel que cumple la "imitación" como inductora de juicios morales maduros, en tanto que los teóricos del desarrollo limitan los efectos de la "imitación" a ciertos cambios situacionales de breve duración en la orientación moral. Las conclusiones tentativas respecto del afecto y la aceptación dispensados por los padres, sin embargo, no están en contradicción con nuestros puntos de vista sobre el desarrollo del yo. Los datos sobre los efectos de las actitudes parentales cálidas y acogedoras concuerdan con nuestra previa interpretación de la relación que existe entre estas actitudes y la etapa satelizante del desarrollo de la conciencia. Ahora discutiremos la ausencia de afecto parental y sus consecuencias sobre el desarrollo moral.

Consideraciones sobre la personalidad. El niño no satelizado no experimenta los diversos cambios en el desarrollo de la conciencia que produce la satelización ni tampoco los resultantes de la desatelización. Su desarrollo moral es menos discontinuo que el del satelizado. Durante el período escolar, el no satelizado continúa acatando las normas paren tales por las mismas razones de conveniencia que en sus años preescolares; no desarrolla un sentido de obligación moral en relación con una actitud general de servicio, de lealtad y de necesidad de recibir aprobación y retener el status derivado. El miedo a la privación y a la pérdida de auxilio, más que el deseo de evitar sentimientos de culpa, es el que 10 hace controlar su comportamiento y reprimir las manifestaciones de hostilidad. Las obligaciones morales se asimilan sólo sobre una base selectiva, es decir, si se las percibe como conducentes a la afirmación del yo. En el juicio moral, la importancia de este criterio de afirmación del yo se observa en la adopción de una orientación cándida y egoísta. El acatamiento del no satelizado de las reglas morales se funda, por lo tanto, en el principio de la conveniencia; se asimilan de manera selectiva aquellas obligaciones morales que llevan a la adquisición del status primario. El sistema de valores morales del no satelizado es, entonces, de tipo funcional y se basa en las obligaciones mutuas que conducen a la afirmación del yo.

Durante el período escolar, el niño no satelizado se hace capaz de internalizar valores y obligaciones morales sobre la base de una orientación exploratoria. Sin las

trabas de las lealtades satelizantes, le resulta más fácil entender los conceptos funcionales de la ley moral fundados en la equidad y en las obligaciones recíprocas. De este modo, también adquiere los requisitos previos de una conciencia gobernada por los sentimientos de culpa. Pero en los casos en que no hubo antecedentes previos la estabilidad de las obligaciones morales es sumamente precaria, porque: 1) la irresponsabilidad infantil nunca fue atenuada por sentimientos de obligación fuertes y cargados de emoción hacia las figuras significativas del mundo interpersonal del niño, y 2) las poderosas necesidades de afirmación del yo a menudo están en conflicto con el contenido y las metas de las normas éticas. En estas condiciones, no obstante, las obligaciones morales raras veces son repudiadas de manera franca, pues esto requeriría un conflicto directo e inconveniente con las sanciones culturales. Pero existen dos alternativas menos drásticas: 1) la evasión indirecta de las exigencias de la conciencia y del castigo de la culpa cuando las necesidades de afirmación del yo son demasiado fuertes como para negarlas, y 2) el refuerzo de la conciencia por medio del mecanismo de la formación de reacciones cuando las obligaciones morales están arraigadas con demasiada solidez como para poder ser soslayadas.

La obligación moral puede evadirse ya sea: 1) mediante la inhibición selectiva de la facultad de autocrítica de tal modo que, cuando sea conveniente, no se puedan percibir ni aun las discrepancias más notorias entre los preceptos y la práctica, o 2) mediante la pretensión de tener un status superior, de manera de estar *por encima* de la ley que rige para la gente *ordinaria*. La formación de reacciones suprime estrictamente los motivos que están en contradicción con las obligaciones morales internalizadas y los sustituye por otros más aceptables. No obstante, subsisten muchos huecos por los cuales se puede llevar a cabo una evasión subrepticia. Las tendencias antisociales con frecuencia se pueden expresar bajo el disfraz de determinados ideales elevados. En el mejor de los casos, la conducta moral del no satelizado se vuelve poco espontánea, estereotipada e indebidamente circunscripta. Al tomar conciencia de la fuerza que sustenta los motivos inaceptables, el niño erige defensas excesivas.

El niño sobrevalorado, que nunca ha experimentado demasiada presión para acatar las normas parentales, suele considerarse a sí mismo como exento de las obligaciones morales comunes. En cambio, no es probable que el niño rechazado reclame para sí esas excepciones, puesto que ha sido sometido a una disciplina rigurosa. En la mayoría de los casos adquirirá una fuerte conciencia racional, apoyada por la formación de reacciones, que le permitirá incurrir en ocasionales deslices morales a través de una reducción de la capacidad de autocrítica. Pero si se dan simultáneamente un rechazo parental intenso, una posible duplicación del cromosoma y una excesiva seguridad en sí mismo por parte del niño, es probable que éste repudie la totalidad de los valores morales parentales; la estructura de la personalidad que deriva de esta conjunción y el tipo correlacionado de delincuencia se conocen como psicopatía agresiva y antisocial. Cuando el rechazo se expresa a través de la negligencia y el egoísmo por parte de los padres, el niño desplaza hacia otros la hostilidad que siente hacia ellos. Esta conducta se ve reforzada por el hecho de que los padres tienden a aceptarla, pues no los molesta a ellos personalmente. Como aspecto positivo, el niño rechazado posee una capacidad latente para establecer relaciones cuasisatelizantes, y

que le permiten experimentar el tipo de sentimientos de culpa que se da en los satelizados.

En los niños *satelizados*, las aberraciones en el desarrollo de la conciencia por lo general son menos graves. El problema más serio se presenta con el niño subdominado, que tiene gran dificultad para adquirir un sentido de obligación moral. Por empezar, no se le exige que inhiba las motivaciones hedonistas ni que suprima sus impulsos agresivos. Los límites del comportamiento inaceptable no se definen con claridad y se los impone en forma inadecuada o incoherente. En segundo término, igual que en el caso del niño sobrevalorado, en ocasiones se lo trata como a una persona especialmente privilegiada y exenta de las responsabilidades acostumbradas respecto de los demás, y no se lo alienta a desarrollar una capacidad de autocrítica realista. La disciplina parental caprichosa e incoherente se vincula con la falta de autodisciplina en los niños y es más característica de los delincuentes juveniles que de los que no lo son. Por suerte, es más probable que la motivación para incurrir en una conducta inmoral se centre en el desenfreno hedonista antes que en un engrandecimiento del yo, carente de principios, a expensas de los demás. El problema principal en cuanto al desarrollo moral de los niños sobreprotegidos y de los sobredominados, por otra parte, se encuentra en su dificultad para transferir sus sentimientos de obligación moral de los padres a la sociedad y para formarse juicios de valor independientes. Incluso cuando se presenta el comportamiento delictivo, la capacidad de autocrítica y los sentimientos de culpa están sustancialmente correlacionados con niveles de juicio moral más maduro. Esta situación tiene consecuencias menos graves si los padres están vivos y no aprueban las actitudes antisociales. Pero si los padres manifiestan desviaciones morales, una lealtad ciega por parte del hijo puede dar lugar a la conducta delictiva, en tanto que la muerte o el alejamiento de los padres pueden crear un vacío en su responsabilidad moral.

La dominación y la viscerotonía probablemente sean variables temperamentales importantes que influyen en el curso del desarrollo de la conciencia. Cuanto más dominante es un niño, tanto más probable es que se resista a la imposición de pautas parentales sobre su conducta. De manera análoga, cuanto más grande sea su necesidad de experimentar satisfacciones hedonistas, tanto más reacio será a aceptar la obligación de acatar reglas dirigidas a reducir esas satisfacciones. Los niños deshonestos tienden a ser impulsivos, emocionalmente inestables y sugestionables, Los delincuentes pueden también ser más propensos, por razones temperamentales, a valerse de la agresión como mecanismo de defensa o de adquisición de status. En contraste con los niños no delincuentes, se los describe como inquietos, activos, impulsivos y amantes del peligro.

Factores cognitivos

En razón de que la conducta moral y los valores evidentemente tienen un aspecto cognitivo, es razonable suponer que estarán influidos tanto por la inteligencia como por el conocimiento moral. Es necesario poseer un mínimo grado de inteligencia para adquirir principios abstractos de valor moral, para predecir las consecuencias del comportamiento y para apreciar las ventajas de amoldarse a las normas sociales, La conducta moral presupone también la posesión del conocimiento moral. Sin embargo, al

parecer la inteligencia y el conocimiento moral sólo se vinculan significativamente a la conducta moral cuando caen por debajo de un cierto nivel crítico. Más allá de este punto, es probable que las variables de la personalidad y de la motivación sean los factores determinantes decisivos.

La inteligencia se correlaciona con los puntajes de madurez moral obtenidos en los tests del tipo de los que aplicaron Kohlberg y Piaget. Como señala Kohlberg, sin embargo,

...el juicio moral se correlaciona (sólo) moderadamente con el cociente intelectual (CI) pero está muy relacionado con la edad, con la inteligencia bajo control. Por lo tanto. El desarrollo intelectual es una condición importante para el desarrollo del pensamiento moral, pero el nivel de éste se puede diferenciar con claridad de nivel intelectual general.³⁷

En otros estudios se obtuvieron correlaciones sustanciales entre la conducta moral y la inteligencia. Los niños intelectualmente "superiores" sobrepasan a sus contemporáneos de término medio en cuanto a ciertos rasgos tales como la rectitud, la perseverancia, la prudencia y la veracidad. Pero su superioridad se da principalmente en referencia a los rasgos morales que dependen del conocimiento moral o que son importantes para el logro del éxito individual, más que en relación a los que reflejan actitudes morales. Por lo tanto, es posible que la relación positiva hallada entre la inteligencia y ciertas clases de rasgos morales esté determinada por los siguientes factores: 1) los niños más inteligentes están mejor capacitados para percibir las expectativas de sus respectivas culturas y para aprender las maneras de conducirse con propiedad. También pueden percibir con mayor precisión cuáles son los rasgos caracterológicos necesarios para lograr el éxito. 2) Los rasgos de la personalidad que más se correlacionan con la inteligencia son también los más apreciados en los hogares de clase media; además, los puntajes de los tests de inteligencia se relacionan en forma positiva con la posición social (capítulo 2). 3) Los niños muy motivados tienden a ser perseverantes, estables y responsables, y sacan el mayor provecho posible de sus dotes intelectuales ejercitando continuamente su capacidad cognitiva y rindiendo al máximo en los tests de inteligencia.

La relación moderadamente positiva entre la inteligencia y la honestidad puede ser atribuida, en gran medida, a causas tan extrínsecas como el hecho de que el niño más inteligente tiene menos necesidad de recurrir al fraude para obtener buenas notas en la escuela, o que es más astuto para evitar que lo descubran o para elegir el momento más propicio para cometer el fraude. Esta interpretación está respaldada por el hecho de que la inteligencia se correlaciona más que el conocimiento moral con la conducta moral. Por lo tanto, es evidente que la inteligencia afecta esa conducta menos a través de su influencia sobre el conocimiento moral que de otra manera extrínseca. La deficiencia mental es más frecuente entre los delincuentes juveniles que entre los no delincuentes, y el promedio del CI de los primeros es un poco menor. Pero por otra parte, los CI son generalmente inferiores en los barrios bajos urbanos, en los que

³⁷ 16 L. Kohlberg: "Development of moral character and moral ideology", op, cit" pág., 404-405.

abunda la delincuencia juvenil; esto se comprueba a través de los resultados de los tests mentales, que indican una diferencia insignificante entre hermanos delincuentes y no delincuentes. Los puntajes correspondientes al conocimiento moral no se correlacionan en un grado elevado por la conducta moral y no muestran diferencias entre los delincuentes y los no delincuentes, Así, un CI bajo no puede constituir por sí mismo un factor etiológico importante de la delincuencia, pero sí puede ser una de las numerosas variables asociadas a las condiciones socioeconómicas deprimidas que favorecen el desarrollo del comportamiento delictivo. La deficiencia intelectual, por ejemplo, incrementa la sugestibilidad, la tendencia a correr riesgos imprudentes y la probabilidad de sentir aprehensiones.

Para resumir, parece que las mismas variables generales que favorecen la superioridad en el juicio moral también favorecen la resistencia a la tentación y la autonomía moral. Entre estas variables se incluyen la inteligencia y la clase social; al respecto, las comprobaciones que se han hecho acerca de la conducta moral, tanto como del conocimiento moral, sugieren que los diversos grupos de participación social ejercen influencias considerablemente convergentes sobre el desarrollo, aunque no sobre las reacciones inmediatas a las situaciones morales.

*Diferencias relacionadas con el sexo*³⁸

Actualmente no se ha establecido con claridad la significación de las diferencias relacionadas con el sexo en varios aspectos del desarrollo moral del niño. Los resultados de los estudios efectuados sobre los aspectos piagetianos de la madurez moral revelan escasas diferencias entre los varones y las niñas. El único estudio que da cuenta de la presencia de diferencias significativas en este aspecto favorece a las niñas, a las que muestra menos inclinadas hacia la justicia inmanente y el realismo moral, así como menos convencidas de la eficacia del castigo severo. Los estudios sobre la resistencia al fraude son un tanto equívocos en lo que respecta a las diferencias según el sexo. Las niñas tienden a resistirse más a violar una prohibición. Los varones hacen más trampas en los exámenes que no son supervisados. (La única excepción a la conclusión precedente surgió en los estudios de Hartshorne y May.)³⁹ La propensión a confesar o a arrepentirse después de haberse desviado de alguna norma es más pronunciada en las niñas que en los varones.

La posibilidad de que las niñas sean más intrínsecamente valoradas por sus padres -y en consecuencia que se satelicen más- puede explicar las comprobaciones, bastante consistentes, que indican su mayor adhesión a los códigos morales de la

³⁸ Las siguientes fuentes proporcionan estudios sobre las diferencias del desarrollo moral entre los sexos: U. Bronfenbrenner: "...the role of age, sex, class, and culture in Studie. moral development". *Religious. Educ.*, 1962, págs. 3.17; E. E. Maccoby: "Sex differences in intellectual functioning". En E. E. Maccoby (comp.); *The Development" of Sex Differences*. Stanford Calif., Stanford University Press, 1966, págs, 2S-SS.

³⁹ H. Hartshorne y M. A. May, *op. cit.*

sociedad. Las niñas más que los varones, consideran que el robo es categóricamente incorrecto, tanto en situaciones públicas como privadas; y las madres informan que las niñas se desvían menos de las normas morales. Sin embargo, los varones declaran ser menos descarriados cuando informan sobre sí mismos, pero esto puede ser un reflejo de su tendencia a no confesar sus maldades con tanta prontitud como las niñas. Por último, los varones son más lentos para aprender a compartir, cuando se los estimula a hacerlo, en comparación con las niñas.

FACTORES CULTURALES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO MORAL

Las variables relativas a la cultura y a la clase social afectan el desarrollo, de la conciencia y determinan la existencia de diferencias interculturales (o de uniformidades intraculturales) a través de su influencia sobre; 1) los valores morales particulares que se asimilan y su mecanismo de transmisión; 2) las clases de sanciones internas y externas que se imponen, y 3) las maneras en que se instigan y se expresan los sentimientos de culpa. Los dos tipos de variable tienen efectos muy profundos, pero difieren en que los individuos continuamente reciben la influencia de las normas sustentadas por otras clases sociales y sólo ocasionalmente la de las pautas de otras culturas.

La influencia de la cultura sobre el desarrollo de la conciencia plantea un problema general en los casos en que existen graves discrepancias o incoherencias entre la ideología moral profesada (oficial) y la ideología en la que verdaderamente se cree y que se practica en la realidad. Un ejemplo de esta situación en la cultura norteamericana está dado por la aprobación formal de cualidades tales como la humildad, la bondad, la ayuda y el juego limpio, y la simultánea sobrevaloración de la agresividad, el prestigio y el éxito a cualquier precio. Esto es sintomático, tanto de un ritmo de cambio social y económico que ya ha dejado muy atrás su sustrato ideológico, como de una desintegración y una confusión moral generalizadas. En la lucha por el éxito material se dejan de lado la preocupación por los valores y las restricciones morales tradicionales. La forma, antes que el contenido y la intención del comportamiento, se está convirtiendo en el principal criterio del juicio moral en la sociedad actual. Las consecuencias que tiene para el niño el hecho de criarse en este clima moral todavía deben ser investigadas en profundidad. Sólo podemos predecir - basados en la lógica y en la historia- que tales condiciones fomentarán la carencia de principios y la aceptación cínica de la depravación moral. Se puede prever que los niños crecerán para convertirse en individuos hipócritas, falsos, despreocupados de los valores humanos y del bienestar ajeno, indiferentes a la justicia y partidarios del principio de extraer el máximo beneficio de los demás y de valorarlos de acuerdo con su "cotización en el mercado".

En el mejor de los casos, esta situación da lugar a la confusión y a la incoherencia éticas, y a una carga potencialmente gravosa de sentimientos de culpa. Sin embargo, en razón de la sugestión de prestigio inherente a las normas sociales, y debido a la excesiva tolerancia ante las manifestaciones de ambigüedad moral, los valores contradictorios pueden ser asimilados de manera tal que su incompatibilidad no

llegue a percibirse. El individuo presume que es inconcebible que los valores culturales sean incongruentes; en consecuencia, ya existe en él una "batería" anticipada de condiciones para percibir esos valores como congruentes .independientemente de su contenido expreso, y en consecuencia se ve obligado a construir compartimientos impermeables a la lógica. Aun cuando percibe la contradicción moral y la culpabilidad puede negarse a tomar conciencia de su existencia. Las maneras más directas de reducir los sentimientos de culpa comprenden la confesión, la expiación y la formación reactiva. También existen diversas formas culturalmente estereotipadas de disminuir la culpa, tales como la magia verbal, el remordimiento simulado y la observancia religiosa cumplida con hipocresía. Sin embargo, no hay que creer que todos los sentimientos de culpa son intolerables y que de algún modo deben ser reprimidos, negados, justificados, expiados, etc. La imagen que tiene el hombre de sí mismo no necesita estar exenta de todas las tachas morales. Por consiguiente, a nivel consciente se puede tolerar un caudal considerable de' sentimientos de culpa sin tener que hacer ningún esfuerzo para reducir su presión. En otros casos, pueden no desarrollarse sentimientos de culpa genuinos debido a que previamente no se ha producido una verdadera internalización de la obligación moral o porque la facultad de autocrítica está inhibida hasta tal punto que es imposible percibir contradicciones entre la conducta y la obligación.

Es así como muchos niños no percibirán la existencia de ningún problema de incoherencia moral, mientras que otros podrán sentirse profundamente desilusionados al percibirlos y aun otros los percibirán pero no se preocuparán en absoluto por ellos. En cierto sentido, este tipo de clima moral está hecho a la medida de las necesidades del niño no satelizado (excepto en caso de que posea una fuerte conciencia racional). Por el otro lado, el niño satelizado que percibe el curso de los acontecimientos a menudo es incapaz de llevar a cabo las adaptaciones necesarias sin experimentar sentimientos de conflicto, culpa y resentimiento hacia una cultura que exige tales componendas morales para preservar la supervivencia y la legítima afirmación del yo. Antes de considerar las diferencias que existen entre esas clases sociales de una misma cultura en relación con el desarrollo moral, proponemos una discusión sucinta de las diferencias interculturales a fin de poner de relieve los efectos de diversas experiencias sociales sobre la formación moral del niño.

Diferencias transculturales

Las conclusiones de los estudios transculturales del desarrollo moral están impregnadas de muchas de las dificultades metodológicas y conceptuales características de este tipo de investigación. La existencia de distintos modelos de parentesco familiar, de creencias y de actitudes morales, etcétera, hacen que resulte muy difícil aplicar un instrumento común de investigación cuando se realizan comparaciones entre diferentes culturas. Sin embargo, los escasos estudios que se han intentado nos proporcionan cierta indicación de la influencia diferencial de las distintas prácticas socializantes y de las expectativas sobre el desarrollo moral. Si bien hay algunas pruebas de que las etapas cognitivo evaluativas de la orientación moral son procesos evolutivos universales, comunes a todas las culturas (por ejemplo, las secuencias graduales parecen ser las mismas en Taiwan, México, Turquía y los Estados Unidos), los factores cognitivos y sociales pueden inhibir el acceso a las etapas

más elevadas en determinadas sociedades. Pero el hecho de que ciertas culturas no alcancen estas etapas invalida la hipótesis de que existe un proceso evolutivo universal.

La comprobación de que en algunas culturas aparecen niveles más abstractos de juicio moral antes que en otras es indicativa de los efectos de sus distintas prácticas socializantes y educacionales. Al respecto, los niños suizos, en comparación con los británicos, son más lentos para pasar del "realismo moral" al "subjetivismo moral". Tendencias similares se observan al comparar a los niños suizos con los norteamericanos: éstos dan más importancia a la intención que a las consecuencias a una edad más temprana que aquéllos y también aceptan mucho antes el consejo de sus pares con preferencia al de sus padres. Por otro lado, los niños libaneses adquieren el realismo moral mucho después que los suizos. Estas diferencias parecen deberse a que la desatelicación se produce en distintos momentos dentro de estas culturas. El hecho de que los niños norteamericanos manifiesten más temprano la tendencia a aceptar el consejo de los pares, señala la posibilidad de que éstos sean estimulados a desatelicarse antes que los europeos. Esto se observa con claridad cuando se comparan las prácticas socializantes adoptadas por las familias rusas y las de las norteamericanas. En tanto que los niños norteamericanos son sometidos a procedimientos de socialización que fomentan su independencia respecto de los padres (esto es, la desatelicación), los niños rusos demuestran mayor conformismo y obediencia ante los adultos y los padres no estimulan su independencia. En la actualidad, éstas conclusiones señalan sólo de modo general los efectos de la socialización diferencial sobre el desarrollo moral de la niñez. También se pueden notar diferencias relativas a la socialización en el desarrollo moral dentro de una cultura en particular, cuando se consideran las diferencias de clase social.

Diferencias relacionadas con la clase social

Los estudios y las reseñas generales informan sobre la existencia de relaciones positivas entre el status de la clase baja en los niños, y concepciones más absolutistas, rígidas y autoritarias de la ley moral, así como ideas disciplinarias más primitivas y más basadas en la represalia. Los niños de clase media reaccionan ante sus propias infracciones con más autocrítica que los de clase baja. Sin duda, esta situación refleja en parte la relación autoritaria entre padres e hijos de clase baja y la forma incoherente en que se imparte la ideología moral "oficial";⁴⁰ puesto que ésta es aceptada sólo a medias e impuesta de modo inconsecuente, hay que adaptarse a ella rígidamente si se pretende mantenerla. Los efectos de la incongruencia son menos pronunciados en las familias de clase media porque en ellas parece haber una mayor homogeneidad de valores que en los núcleos de clase baja. Los padres de clase media se comportan de determinadas formas que contribuyen a que sus hijos adquieran controles internos, y también emplean medios disciplinarios verbales y la privación explícita del afecto. Los

⁴⁰ 19 Tanto la honestidad como la veracidad se correlacionan positivamente con el Status socioeconómico. Véase H. Hartshorne y M. A. May, op. cit., y W. E. Slaght: "Untruthfulness in children: Its conditional factors and its setting in child nature". University of Iowa Studies in Character, 1 (4), 1928, obras en que se tratan respectivamente la honestidad y la veracidad.

padres de clase baja ejercen un control menos inmediato sobre las actividades de sus hijos y parecen prestar especial atención a las manifestaciones visibles de las transgresiones. La clase de castigo más directo que emplean las familias de clase baja parece sensibilizar a los niños respecto de las consecuencias externas de sus infracciones.

Los niños de clase media prevén que asumirán responsabilidades antes que los de clase baja pero esto quizá refleje más el propio hecho de la estratificación social que la educación parental. En comparación con el niño de clase media, el de clase baja no tiene ni puede tener la misma sensación de poder en relación con las instituciones gubernamentales y económicas, ni tampoco se sentirá igualmente responsable hacia ellas. Esta falta de participación genera una menor disposición a ver estas instituciones desde una perspectiva generalizada, flexible y organizada, basada en diversos roles como posiciones ventajosas; vale decir que el niño percibirá la ley y el gobierno de manera muy diferente si posee un sentido de participación potencial en el orden social que si no lo posee.

Las diferencias según la clase social respecto de ciertos aspectos del desarrollo moral parecen haber estado disminuyendo en las últimas décadas. De hecho, en ciertos aspectos cognitivos del desarrollo de la conciencia, las diferencias encontradas en los últimos tiempos son insignificantes. Este fenómeno reflejaría la reducción de las diferencias en las formas de crianza practicadas por los miembros de las distintas clases sociales durante ese período.

Diferencias religiosas

Como la religión está indisolublemente ligada a otros factores ambientales, se hace difícil aislar su influencia sobre el desarrollo moral de los niños. La afiliación formal a una confesión religiosa y la correspondiente observancia se relacionan íntimamente con el status de clase social y afectan tanto la posición social como la reputación caracterológica del niño y su familia. También es virtualmente imposible separar los valores morales de los religiosos en la mayoría de las culturas. Aunque el niño no reciba una instrucción religiosa formal, igualmente será influido en forma indirecta por ciertos preceptos religiosos contenidos en su educación en el hogar, en la escuela laica en su experiencia con el grupo de pares y en su exposición a los medios masivos de comunicación. En parte por este motivo y en parte debido a los problemas que plantea su evaluación, resulta muy difícil determinar el efecto de la religión sobre la conducta y el desarrollo moral de los niños. Esta dificultad se hace evidente cuando se intenta emplear el grado de instrucción o de observancia religiosas como medida de la variable independiente al estudiar esta relación. Para algunos niños, la observancia religiosa es superficial y la doctrina está prácticamente al margen de la vida cotidiana; para otros la religión es un punto de partida importante para determinar la elección moral y regular las relaciones interpersonales. Pero por otra parte, en la sociedad norteamericana, si se la compara con la turca, los preceptos religiosos parecen intervenir muy poco en los juicios morales de los niños. Al mismo tiempo, el desarrollo del razonamiento moral se presenta de manera casi idéntica en varias comunidades religiosas distintas (v.g. protestantismo, catolicismo, mahometanismo y budismo).

La orientación religiosa puede incidir en el nivel del juicio moral por intermedio de ciertas creencias o prácticas. Así, los niños de las escuelas parroquiales católicas y judías responden más a las intenciones (o sea la distinción entre la motivación y los resultados de las acciones) y antes que los alumnos de las escuelas públicas. Además, en ciertas situaciones que requieren la emisión de juicios se establece una diferencia entre los niños judíos y los católicos. Por ejemplo, los preescolares católicos responden con un nivel más bajo de juicio moral en una situación en la que uno de ellos hiere a otro por accidente (es decir que los niños judíos se preocupan más por los sentimientos de la víctima, mientras que los católicos se muestran más inquietos por la culpa que recae en el ofensor accidental). Es probable que estas diferencias deriven de la distinta importancia otorgada a la responsabilidad moral en una y otra confesión, pues la asistencia específica a la escuela dominical parece tener un efecto insignificante sobre el razonamiento moral del niño.

Los correlatos conductuales de la observancia religiosa presentan un cuadro igualmente complejo. Todavía no se ha cuestionado la postulación de Hartshorne y May⁴¹ de que el niño que asiste a la escuela dominical es sólo un poco más honesto y servicial que el que no concurre a ella. Las comparaciones internacionales sugieren conclusiones similares a la precedente. Kohlberg señala:

El robo, el fraude y la delincuencia juvenil se presentan con poca frecuencia en ciertas sociedades ateas (Unión Soviética, kibutz israelí) y en algunas comunidades budistas y cristianas, mientras que ciertas naciones muy religiosas muestran elevadas tasas de deshonestidad (países islámicos de Medio Oriente, Italia, México, etc.). Si bien no deberíamos sacar la conclusión, a partir de estos y otros descubrimientos, de que no hay ninguna relación entre la experiencia religiosa y el carácter moral, sí podemos inferir que la religión no es una condición necesaria o muy importante para el desarrollo del juicio moral y de la conducta.⁴²

Esta conclusión queda mediatizada por el hecho de que, en general, las comprobaciones acumuladas hasta ahora sólo nos revelan que la observancia religiosa no se correlaciona en alto grado con el comportamiento moral, y no que las creencias religiosas y la conducta moral estén intrínsecamente desvinculadas. En realidad, precisamente lo contrario surge de la constatación de que los niños menonitas asignan más valores religiosos a las situaciones de la vida y más autoridad moral a la institución eclesiástica que los que no pertenecen a esa secta. Otra comprobación en este sentido es la que proporciona un estudio efectuado con adolescentes luteranos, componentes de una comunidad particular muy hermética, los que tienen reputación de ser sumamente honestos y confiables a pesar de que su status social es relativamente bajo.

Recién se están comenzando a acumular pruebas acerca de los cambios evolutivos que se producen en las creencias religiosas de los niños. En este sentido, las tendencias señaladas son congruentes con los cambios que experimenta el desarrollo

⁴¹ H. Hartshorne y M. A. May. op. cit.

⁴² L. Kohlberg: "Moral and religious education and the public schools: A developmental view". En T. R. Sizer (comp.): Religion and public education. Nueva York, Houghton Mifflin, 1967.

intelectual y moral del niño. Los niños de seis años son capaces de comprender hasta cierto punto, diversos conceptos religiosos, y la evolución de muchos de estos conceptos parece seguir un proceso de desarrollo. Así, los significados que asignan los niños a sus denominaciones religiosas van cambiando de manera sistemática a medida que ellos aumentan de edad. Los resultados de los estudios efectuados sobre este tema con niños judíos, católicos y protestantes revelan la existencia de tres etapas:

En la primera etapa (por lo general entre los cinco y los siete años) el niño sólo tenía una concepción global e indiferenciada de la denominación, como una especie de nombre propio... En la segunda etapa (entre los siete y los nueve años) los niños ya tenían un concepto concretamente diferenciado de su respectiva denominación... Los de la tercera etapa (de los 10 a los 12 años) demostraron poseer un concepto abstracto diferenciado. Era abstracto en el sentido de que estos niños ya no definían su denominación por la mención de nombres o actividades observables sino más bien refiriéndose a ciertos atributos mentales invisibles, como la creencia y la comprensión.⁴³

La transición hacia la adolescencia, caracterizada por la creciente capacidad para razonar en forma crítica, marca el comienzo del cuestionamiento o el abandono de ciertas ideas acerca de Dios (por ejemplo, el concepto de que Dios recompensa a los buenos o castiga a los malos). Por consiguiente, parece razonable suponer que a medida que aumenta la edad esas creencias se vuelven menos concretas, literales, dogmáticas y ritualistas, y más abstractas, tolerantes y orientadas hacia las intenciones en oposición a las consecuencias.

Grupos de pares

El grupo de pares del niño, aparte de la cultura adulta general, ejerce una influencia significativa sobre su desarrollo moral. De algún modo, se trata de la primera introducción del niño en los agrupamientos sociales más amplios que existen fuera del núcleo familiar. Se puede prever que las influencias de los grupos de pares tendrán una repercusión diferencial dentro del contexto de las distintas culturas- Es así como en Rusia el grupo de pares funciona a la manera una agencia de control que refuerza los valores parentales, mientras que en los Estados Unidos tiende, en cierto modo, a socavar el control de los padres. Según la teoría de Piaget, el grupo de pares proporciona un contexto en el que el niño puede aprender las reglas de juego, los principios de equidad y la subordinación voluntaria a los objetivos colectivos sobre la base del respeto mutuo y la reciprocidad. Hay indicios de que los niños con mayor status sociométrico son más autónomos en cuanto a los puntajes que obtienen en los tests que miden la madurez moral. El tipo de participación en el grupo también puede ser un factor de peso: los niños a quienes se les da la ocasión de dirigir los reglamentos de un juego parecen tener actitudes más positivas hacia las reglas de conducta contenidas en dicho juego. Esto respalda la tesis de que una mayor participación social en las instituciones y en el control de éstas da lugar a una mayor madurez moral.

Los distintos tipos específicos de participación grupal parecen tener efectos diferentes. Los niños que son miembros de entidades dedicadas a la formación del

⁴³ D. Elkind: "The developmental psychology of religion". En A. H. Kidd y J. L. Rivoire (comps.): *Perceptual Development in Children*. Nueva York, International University Press, 1966, Págs. 213-214.

carácter (v.g los boy scouts) aventajan a los que no lo son en relación ciertos rasgos tales como la cooperación; en lo que se refiere a los rasgos generales, como la honestidad y la madurez de juicio, que son menos dependientes de la experiencia

grupales estructuradas, no se manifiesta ninguna distinción notoria. Esta conclusión justifica la inferencia lógica de que el grupo de pares no constituye en sí mismo una fuente importante de valores morales durante la niñez. Los valores que sustentan el grupo son un reflejo de los que postulan los adultos vinculados con sus componentes (padres, docentes, sacerdotes', etc.) dentro de la subcultura que los contiene. La influencia del grupo de pares es más importante en cuanto a que proporciona un clima situacional que afecta el control inhibitorio del niño en casos particulares en los que las obligaciones morales no están totalmente interiorizadas. La estratificación social en algunas culturas proporciona grados variables de influencia al grupo de pares. Así, los valores morales se orientan más a los pares entre los niños del *kibutz* que entre otros criados por sus padres; desde el punto de vista conductual, esta situación parece dar lugar a una mayor confesión de sus transgresiones por parte de los integrantes del *kibutz*. En la cultura norteamericana, la correlación de 0,23 entre los puntajes de engaño de los "mejores amigos" se incrementa a 0,66 cuando además son integrantes del mismo curso escolar y pueden influir en el comportamiento mutuo más directamente. Las diferencias importantes que se pueden observar entre distintas aulas de una misma escuela y entre las escuelas "progresivas" y las tradicionales también son indicativas de la influencia de la moral del grupo. Los niños de clase baja se hacen más independientes de los adultos y más dependientes de sus pares a edades más tempranas que los de clase media. Esta influencia situacional puede ser especialmente importante en lo que se refiere a la instigación de actividades delictivas. Reforzado por la sugestión del grupo y la sanción moral, el niño se presta a veces a participar en actividades antisociales agresivas que jamás llevaría a cabo por su propia cuenta. Por medio de esa participación también está respondiendo a las amenazas implícitas de ostracismo y a los legítimos sentimientos de lealtad hacia sus pares más íntimos o hacia los grupos en su totalidad. En consecuencia, la mayor parte de las manifestaciones de la delincuencia juvenil por lo general son cometidas por grupos de niños y no por individuos aislados.

MEDIOS MASIVOS⁴⁴

Pese a su posición no oficial en la cultura norteamericana, los diversos medios masivos de comunicación ejercen más influencia sobre el desarrollo moral que algunos de los vehículos socializantes a los que tradicionalmente se les ha asignado esa responsabilidad. La eficacia de los medios a este respecto puede ser atribuida al hecho

⁴⁴ 23 Se puede encontrar una reseña bibliográfica de los efectos de los medios masivos de comunicación sobre las actitudes y valores de los niños en E. E. Maccoby: "Effects of mass media". En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (comps.): Review of Child Development Research. Nueva York, Russell Sage Foundation, 1964,

de que, además de presentar a los niños una versión más espectacular de la vida, no se atan a las restricciones de la realidad. Debido a que proporcionan inigualables oportunidades para la afirmación vicaria del yo y para el culto satelizante del héroe, están en condiciones tanto de influir en las clases de valores que interiorizan los niños como de afectar el potencial inhibitorio de la obligación moral y el desarrollo de los sentimientos de culpa.

El primer tipo de efecto está ejemplificado por la forma en que se manipulan las normas éticas infantiles a través de la exhibición de determinadas películas seleccionadas. Maccoby⁴⁵ hizo un resumen de los estudios efectuados sobre la inducción de cambios en las actitudes, tanto favorables como desfavorables, hacia ciertos grupos. Se encontró que los niños que dedican más tiempo a los medios masivos revelan una forma de pensar más estereotipada. El segundo tipo de efecto está ejemplificado por algunas comprobaciones aisladas en el sentido de que las películas y los dibujos animados, las publicaciones policiales y las revistas de historietas pueden ser factores que fomentan las manifestaciones agresivas y la delincuencia juvenil. Al sugerir que la fechoría ejecutada con inteligencia puede escapar al castigo, los relatos sobre agresiones fructuosas pueden liberar las restricciones inhibitorias de la conciencia sin afectar necesariamente los valores morales o los sentimientos de culpa concomitantes. Otros factores relevantes en la influencia de los

medios masivos sobre la delincuencia juvenil son; 1) la identificación con personajes fascinantes o prestigiosos que presentan a la violencia y la crueldad como actitudes dignas de elogio, y 2) la presentación sugestiva de una detallada información necesaria para ejecutar actos criminales. En oposición a esta línea de razonamiento se ha argumentado que los medios masivos no crean sino que sólo liberan, las tendencias delictivas y agresivas, proporcionando una vía fantástica -y por lo tanto inocua- para descargar tendencias agresivas que de otro modo se podrían expresar en la vida real. En la mayoría de los casos, además, se muestra que el bien termina por triunfar, aunque a menudo esté vinculado a la violencia a través del héroe de la historia. No obstante, resulta concebible que, dependiendo de la manera en que se tratan los temas relativos a la violencia y de las circunstancias y los individuos en particular, los medios masivos pueden tener el efecto ya sea de inhibir o bien de facilitar el comportamiento delictivo. En la actualidad, sin embargo, el aporte de estos medios parece inclinarse hacia los aspectos más sombríos de la naturaleza humana, sin que se investiguen a fondo sus potencialidades creativas.

⁴⁵ 24 E. E. Maccoby, *op. cit.*

EL DESARROLLO MORAL

DELVAL, Juan. "El desarrollo moral". En *El desarrollo humano*. España. Siglo XXI. 1996. p.p. 439-457.

Cada sociedad posee una serie de normas acerca de las conductas deseables. Hay deseables que pueden realizar los individuos. Hay acciones que se consideran buenas y valiosas mientras que otras son consideradas como malas y deben evitarse. Las naciones de bueno y malo están profundamente arraigadas en los individuos, y la sociedad presta una gran atención a que la gente adecue sus conductas a las normas compartidas. Ninguna sociedad carece de esas normas que constituyen lo que se denomina la moral o la ética. Etimológicamente la palabra "moral" deriva del latín *mos-morís*, que significa costumbre, manera, uso o practica, mientras que "ética" deriva del griego "*ethos*". Aquí las utilizaremos indistintamente para referirnos al estudio de normas y reglas que regulan la conducta humana hacia los otros en sus aspectos más generales. Las normas morales no son las únicas que regulan la conducta humana; hay también reglas sobre los usos sociales, normas jurídicas, mandatos, etc. (Para una discusión de las normas y sus tipos véase Von Wright, 1963.)

Las reglas morales

Podría decirse que la moral esta formada por el conjunto de las normas más generales que regulan la conducta entre los individuos. Dado que los individuos viven en sociedad y tienen intereses que pueden no coincidir con los de otros individuos, es fácil que se produzcan conflictos y es necesario entonces establecer regulaciones para organizar la convivencia.

La moral se hace especialmente necesaria porque los seres humanos, como todos los mamíferos sociales, viven en un sistema social jerarquizado en el cual hay unos individuos que ocupan posiciones preeminentes respecto a los otros, y tratan de mejorar sus posiciones. Los animales sociales establecen un sistema de jerarquías que dan acceso diferenciado a los recursos escasos. Los individuos que ocupan las posiciones dominantes tienen un acceso prioritario a los recursos escasos, ya se trate de la comida, los mejores lugares para el descanso o, en el escaso de los machos, del exceso de las hembras. Pero para evitar los conflictos existe un sistema de regulaciones innatas sobre como relacionarse con los otros y los miembros de una misma especie compiten y luchan por alcanzar lugares preeminentes, pero la lucha tienen unas reglas y en muchos aspectos un carácter simbólico. El individuo que se ve derrotado suele retirarse de la contienda y realizar conductas de apaciguamiento hacia el vencedor que son indicativas de sumisión y que llevan a que el individuo dominante detenga la agresión, con lo cual las contiendas generalmente no producen daños irreparables en el vencido y raramente terminan con la muerte. Existen pues unas reglas en el establecimiento de la dominancia que, al mismo tiempo que la determinan, preservan la integridad de los individuos del mismo grupo. Los hombres conservan las tendencias innatas muy básicas, pero la cultura les ha dado formas de manifestarse

mucho más variadas y que en otros animales y ha hecho que las regulaciones innatas pierdan su efectividad. Los hombres son también más capaces de representarse su

propia acción y de anticiparla, así como de elaborar planes complejos para alcanzar sus objetivos. Gracias a ello tienen más posibilidades de elegir incluso conductas que les pueden provocar perjuicios, es lo que entendemos por *libertad*.

Las reglas se establecen hasta donde puede llegarse y que es lo que no debe hacerse respecto a los otros. Los hombres se han ido dotando de sistemas de reglas muy complejos que sirven para preservar la existencia del grupo y también la del individuo dentro de él. Generalmente la moral establece conductas positivas hacia otros hombres, pero en muchas sociedades hay unas reglas distintas hacia los miembros del propio grupo, que deben ser tratados de una forma positiva, y hacia los miembros de otros grupos que pueden ser considerados como enemigos y que pueden ser más fácilmente aniquilados. Los hombres han establecido formas de agresión social, como la guerra, que tienden a destruir el poder o a someter a los miembros de otros grupos. Pero incluso en la guerra se han dotado de algunas normas, que a veces han sido plasmadas en convenciones, que tienen a evitar la crueldad innecesaria con los vencidos. Lo que sucede es que muchas veces esas reglas no son respetadas. Un ejemplo de esas normas es que los prisioneros deben de recibir un trato humanitario y no deben ser exterminados ni sometidos a torturas.

La moral tiene entonces en su base componentes innatos no despreciables pero que han sido moldeados por la cultura y por la forma de la sociedad. El hecho de que los asuntos morales susciten fuertes reacciones emocionales pueden ser un argumento a favor de la existencia de esos componentes innatos pues lo emocional es algo bastante primitivo que tiende a facilitar la acción.

Como hemos visto anteriormente, el aprendizaje de las reglas comienza desde muy pronto ya que los adultos que tratan de socializar al niño ponen una gran insistencia en el respeto a las normas, que es lo que hace posible a la convivencia social. Al principio, esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto. Dentro de la teoría psicoanalítica, Freud introdujo la noción de *superyó* que se formaría a lo largo de un proceso de interiorización de la imagen del padre, a través del cual se incorporarían los modelos sociales, las exigencias de la sociedad plantea al individuo, y el respeto a las normas que cuando no se cumplen van acompañado de remordimientos. De esta manera las normas se van interiorizando progresivamente y, finalmente, no es necesario que exista una presión exterior para su cumplimiento.

Las normas sociales pertenecen a tres categorías básicas, aunque esto no las agota. Las normas **convencionales** regulan usos sociales como las formas de vestir, el saludo, prácticas como el cuidado de los niños, costumbres, etc. Y prestan bastantes variaciones de unas sociedades a otras o entre grupos sociales de una misma sociedad. Las normas **morales**, como ya hemos dicho, se refieren a aspectos más generales de las relaciones con los otros y tratan de la justicia, la integridad de los otros, el respeto de sus derechos. Ni las normas convencionales, ni las normas morales

están explícitamente codificadas pero casi todos los individuos las comparten y las van adquiriendo a lo largo del desarrollo. Finalmente, las normas **jurídicas** están explícitamente codificadas y se caracterizan por un poder que se ocupa de imponer sanciones en caso de violación, que también están formuladas de una manera explícita. Pero, como puede imaginarse, los límites entre estos tres tipos de normas son

borrosos, y varían de una sociedad a otra. Algunas sociedades son muy estrictas en el respeto a las normas y se preocupan mucho por la uniformidad de las conductas, mientras que otras son muy tolerantes y abiertas. Las normas morales impregnan en mayor o menor medida las otras, y por ejemplo el derecho tiende a apoyarse en normas morales no codificadas.

Aunque los miembros de todas sociedades humanas poseen entonces normas de carácter normal que sirven para regular las acciones entre los individuos, muchas veces estos no son conscientes de forma explícita de la existencia de las regulaciones que, sin embargo, son compartidas por todos, y los que no representan son excluidos del grupo o sancionados. Históricamente en la mayoría de las sociedades las normas han estado asociadas con la religión que servía para situar fuera de la sociedad del origen y la validez de la norma. En este caso las normas sí que aparecen de una manera explícita en los códigos morales religiosos. Se atribuía entonces a Dios el origen de esas normas y el no respetarlas conlleva sanciones de esta vida, en la otra, o en ambas. De esta manera las sociedades hacían más indiscutibles esas normas atribuyéndolas a una fuente superior y externa, lo que podía facilitar en que los individuos las respetaran y no las discutieran. En esos códigos religiosos se mezclan regulaciones de tipo social con otras de tipo médico o sanitario, higiénico, que tienden a perseverar la salud del grupo.

La reflexión explícita sobre las normas aparece en la antigua Grecia, y como se ha señalado surge precisamente en un momento en que la sociedad griega está cambiando rápidamente. Esa reflexión plantea como uno de sus problemas principales el origen de las normas, de donde proviene su validez y la necesidad de que sean respetadas. Diversas posiciones que se han defendido a lo largo de la historia atribuyen a las normas de orígenes diferentes. Por una parte están las concepciones de tipo **religioso** que atribuyen a Dios el origen de la norma; otras son las concepciones **naturalistas** según las cuales las normas derivan de la naturaleza humana; las **utilitaristas** sostienen que las normas sirven sobre todo para preservar la convivencia de los individuos y su fuerza radica en que sean útiles para conseguir ese objetivo. La posición **convencionalista** que podría considerarse como una variante de esta, establece que los individuos mediante la costumbre van estableciendo normas que se justifican por el acuerdo entre ellos mismos. Algunos consideran, siguiendo las ideas formuladas inicialmente por Rousseau, que los individuos que viven en sociedad tienen que establecer un **contrato social** en el cual ceden una parte de su libertad para preservarse de las amenazas de otros individuos. Esta posición es la que se ha llamado también **contractualista** y tienen una importancia considerable en la actualidad a partir de los trabajos del filósofo moral norteamericano Rawls (1971).

A la moral se le ha atribuido a veces fundamentos filosóficos y los filósofos se han dedicado a reflexionar sobre la naturaleza de las normas morales de tal manera que la ética constituye una rama importante de la filosofía. A veces se ha tratado de derivar las normas morales de principios muy generales que deberían ser admitidos por todos. Frente a esto una posición más sociológica ha definido que existen morales diferentes en las distintas sociedades, que es difícil establecer principios universales, y que lo que hay que hacer es estudiar la moral como un fenómeno sociológico, algo que se da cuando los hombres viven en una sociedad. La tarea del sociólogo sería entonces estudiar los distintos tipos de moralidad ligados a cada sociedad. Por ello el antropólogo

francés Lévy- Bruhl (1903) estableció una contraposición entre la moral y la ciencia de las costumbres: la primera se ocuparía de los fundamentos filosóficos de la moral, mientras que la segunda estudiaría las prácticas morales reales que existen en distintas sociedades.

La génesis de la moral

Teniendo en cuenta la importancia que las normas morales tienen en la conducta de los individuos los psicólogos se han planteado como se ve adquiriendo la moralidad a lo largo del desarrollo. Respecto a la moral es muy importante establecer una distinción entre la conciencia y el conocimiento moral, por un lado, y la conducta moral, por otro. Un individuo puede haber recibido una serie de normas morales, e incluso estar de acuerdo con ellas, pero luego en la práctica no respetarlas conciente o inconscientemente. Es frecuente que en la práctica lo que un individuo hace no este de acuerdo con las normas que, sin embargo, considera importantes.

Los primeros estudios de los psicólogos que se ocuparon de los fenómenos morales trataron de ver como van adquiriendo los individuos las características morales que se consideran valiosas, que a veces se denominan **virtudes**, tales como la honestidad, el altruismo, la generosidad, el control, etc. Esto es lo que se plantearon, por ejemplo, Hartshorne y May (1928-1930) realizando un estudio sobre miles de niños entre 8 y 15 años, pero sus resultados mostraron que había una gran cantidad de variaciones de unos individuos a otros y también de su conducta moral dependían mucho más las circunstancias en las que se encontraran, por lo que difícilmente podían establecer conclusiones claras.

En 1932 Piaget realizó una investigación, que constituye el núcleo de su libro *El juicio moral en el niño*, que cambió la orientación de los estudios sobre la génesis de la moral. Su originalidad radica en que en vez de concentrarse sobre las valoraciones morales que hacen los individuos o sobre la conducta moral se orientó hacia el estudio del razonamiento moral, es decir, de los criterios con que los sujetos juzgan las conductas las conductas morales y como razonan acerca de ellas. El centro de su interés se desplaza de los contenidos morales a la estructura del razonamiento moral.

Piaget considero que las normas a las cuales se adecua la conducta de los individuos pueden ser impuestas por otros –en el caso de los niños por los adultos- o que las normas pueden interiorizarse y el sujeto las hace suyas. Buscando normas que el sujeto considera Piaget encontró un terreno en el que existían reglas propiamente infantiles: en el ámbito de los juegos. Como hemos visto en el capítulo 13, durante un largo periodo de su desarrollo de los niños practican juegos de reglas, que son juegos de carácter propiamente social, y que precisamente para poder llevarse a cabo necesitan de unas reglas explicitas acerca de cómo desarrollar el juego. Como vimos también, Piaget, estudiando juegos como las canicas, encontró una serie de etapas tanto en lo que llamo la practica de las reglas, como en la conciencia de las reglas. A partir de ahí Piaget se adentro en el estudio de los problemas mas propiamente morales, como las intenciones en las acciones, la mentira, la responsabilidad y la noción de justicia, que es un concepto esencial del conocimiento moral.

Para llevar a cabo su estudio Piaget se sirvió de diversas historias que contaba a los niños y que estos tenían que evaluar de acuerdo con su grado de bondad o maldad. Por ejemplo, en una de las historias sobre la responsabilidad y la intención se cuenta que un niño al entrar a la habitación abre la puerta detrás de la cual hay unas tazas, cosa que el niño ignoraba. Como resultado de su acción se rompen quince tazas. En otra historia el niño, aprovechando que su madre esta ausente, intenta agarrar un frasco de mermelada que esta guardado en un armario y, aunque no consigue alcanzarlo, al bajarse se engancha en una taza y la rompe. Lo que se pide al niño es que compare estas dos historias y que diga si los dos niños son iguales de culpables o uno es más culpable que el otro.

Curiosamente los niños antes de los siete años suelen decir que el niño que rompió 15 tazas mientras que el otro solo rompió una. Estos niños estarían entonces valorando la acción no por las intenciones sino por los resultados objetivos. Tener en cuenta las intenciones es probablemente mas complicado que tener en cuenta únicamente los resultados.

En otro de los estudios se pedía la evaluación de una mentira. Una de las historias señalaba que un niño que va paseando por la calle se encuentra con un perro muy grande que le asusta, entonces le cuenta a su madre que ha visto un perro tan grande como una vaca. En otra historia el niño al volver de la escuela cuenta que la maestra le a puesto muy buenas notas, cosa que no es cierta ya que la maestra no ha puesto notas, ni buenas ni malas. Cuando se pide a los niños que evalúen estas dos historias, los más pequeños, hasta los siete años, señalan que la mentira más grave es la del perro ya que los perros no pueden ser tan grandes como una vaca mientras que es verosímil que al niño le pongan buenas notas en la escuela. De nuevo es la **responsabilidad objetiva**, es decir, el contenido de la mentira en este caso, lo que la convierte en mas grave para los pequeños que no tienen en cuenta la intención o la responsabilidad subjetiva.

En otra parte de su estudio Piaget explora las ideas acerca de la justicia en relación, por ejemplo, con las sanciones que deben imponerse cuando un niño a cometido un acto reprobable. De nuevo emplea unas historietas de las cuales puede constituir un ejemplo la siguiente: un niño ha roto un juguete que pertenecía a su hermano más pequeño, ¿qué debe hacer en ese caso?:

1. darle uno de sus propios juguetes y quedarse sin él,
2. arreglar con su dinero el que rompió o comprarle otro nuevo,
3. quedarse una semana privado de otros juguetes.

Nuevamente se encuentra una evolución de las respuestas que, en este caso, van de lo que podemos llamar las **sanciones expiatorias a sanciones por reciprocidad**. Las primeras suponen recibir un castigo que constituiría una expiación del acto cometido, mientras que las segundas van dirigidas a reparar las consecuencias del acto. Por ejemplo, los más pequeños consideran que el castigo mas justo es el 3, aunque este no tenga ningún efecto para resolver la situación sino que sea simplemente una señalización o expiación por lo que se ha hecho. En cambio, en los niños de mas de siete años aparecen respuestas de sanciones por reciprocidad, como las soluciones de 1 o 2, según se muestra en el cuadro 18.1.

CUADRO 18.1. Evolución de las sanciones por reciprocidad (en porcentaje de respuestas)

	Edad		
	6-7 años	8-10 años	11-12 años
Estudio A	30	44	78
Estudio B	28	49	82

Resultados de dos estudios sobre las sanciones mas adecuadas a actos cometidos por niños. Las sanciones por reciprocidad, que sirven para reparar el daño, van aumentando con la edad, mientras disminuyen las sanciones expiatorias (tomado de Piaget, 1932, p.177).

Piaget se plantea también estudiar si los niños creen en la existencia de una **justicia inmanente**, es decir, si se producen sanciones por la propia naturaleza de las cosas. Para ello utiliza la siguiente historia “Había una vez dos niños que robaban manzanas en un manzano. De pronto llego un guarda y los dos salieron corriendo, pero cogió a uno. El otro, al volver a casa por otro camino, cruzo él rió por un puente en mal estado y cayo al agua”. La pregunta que se le hace al niño es si cree que de no haber robado las manzanas el niño también se hubiera caído al pasar por el puente viejo.

Las respuestas a favor de la existencia de una justicia inmanente va disminuyendo con la edad como se muestra en el cuadro 18.2 parecería que los niños creen que la existencia de sanciones en la propia naturaleza y también que la justicia es perfecta y siempre se aplica. A esto va unido la existencia de una justicia basada en la sanción que postula que siempre se debe castigar al culpable.

Otro problema estudiado es que la justicia distributiva y retributiva. La **justicia retributiva** es aquella en la que el individuo es premiado en función a su esfuerzo y de sus meritos mientras que la **justicia distributiva** es aquella en la que se distribuye el bien favorecido a todos los sujetos por igual. Se cuenta la siguiente historia: “ Una

mamá tenía dos hijas, una obediente y la otra desobediente. La mamá quería más a la que obedecía y le daba trozos de pastel más grandes”. Se le pregunta al niño si le parece justo este trato.

CUADRO 18.2. Porcentaje de creencias en una justicia inmanente

	Edad			
	6 años	7-8 años	9-10 años	11-12 años
Porcentaje	86	73	54	34

Las respuestas que expresan la creencia en una justicia inmanente van disminuyendo con la edad y los mayores piensan de que el hecho de que el niño caiga en el agua no depende de que hubiera robado las manzanas (tomado de Piaget, 1932, p.212).

El 70 % de los niños de 6 a 9 años aprueba el comportamiento de la madre, es decir, una justicia retributiva mientras que los niños entre 10 y 13 años solo lo aprueban en un 40 %. Esto supondría que los niños van pasando de una justicia predominante retributiva a una distributiva.

El problema anterior se refería a la justicia en las relaciones entre adultos y niños, de la misma o de distinta edad. La siguiente historia se refiere a niños desiguales: “En una escuela había un chico grande que golpeaba a otro que era más pequeño; este no podía contestarle porque era más débil. Entonces un día, en recreo, escondió el pan y la manzana del mayor en un armario”. Se pregunta si le parece justa la conducta del pequeño. Los resultados indican que con la edad van aumentando las respuestas que defienden la reciprocidad y por ello la conducta del pequeño va siendo más aprobada, como muestran los porcentajes que se recogen en el cuadro 18.3. Los pequeños no consideran deseable la conducta recíproca porque esta es prohibida por los adultos, y posiblemente también porque aceptan que el mayor tiene más autoridad.

CUADRO 18.3. *la justicia entre niños. El abuso por parte de un mayor*

	Edad						
	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años
Porcentaje	19	33	65	72	87	91	95

Un niño mayor abusa de uno pequeño y este se defiende. Las respuestas que aprueban la conducta del pequeño van aumentando con la edad (tomado de Piaget, 1932, p250).

El estudio de estos y otros problemas que Piaget se plantea en su libro le conceden a sostener que para los niños pequeños el valor de las normas está ligado a las personas que las dictan, es decir, a los adultos. Por lo tanto hay que cumplir las

normas porque lo determina una autoridad. Esto es lo que se denomina **moral heterónoma** ya que la fuerza de la norma depende de otro. Desde esa posición se va pasando poco a poco a una **moral autónoma**, desde la cual el niño empieza a ser capaz de juzgar las normas en función de su bondad o maldad, e independizándose de quien las dicte.

La posición heterónoma produce una estructura bastante sistemática, de carácter preoperatorio que Piaget denomina *realismo moral*, según la cual las obligaciones y los valores están determinados por la norma independientemente del contexto y de las intenciones. El realismo moral sería el causante de esa creencia en una responsabilidad objetiva, como la historia del niño que rompía las tazas o la historia de la mentira, que cuando más exagerada y absurda sea peor se juzga.

La autonomía sucede a la heteronimia y esta se basa en el respeto mutuo entre los individuos y en la reciprocidad. El sujeto va interiorizando las normas y va siendo capaz de reflexionar sobre ellas y de discutir las, pudiendo no estar de acuerdo con los adultos. En todo ello se va viendo también que el niño es capaz de simular también simultáneamente un número mayor de factores y de tener en cuenta situaciones más complejas, adquiriendo una independencia mayor en su juicio.

En resumen, el realismo moral, que impone un respeto absoluto respecto a la norma, se caracteriza por tres rasgos:

1. La heterotomía que lleva a no plantearse el valor de las normas morales, ya que estas son valiosas en sí mismas porque provienen de los adultos.
2. tomar las normas en su sentido más literal sin tener en cuenta las condiciones en las cuales deben aplicarse, y
3. La responsabilidad objetiva, es decir, que la acción es mejor o peor en función del daño que se ha producido y no de la intención. Este realismo moral es semejante al realismo en otros terrenos del que ya hemos hablado en el capítulo 15.

Resumiendo, diremos que Piaget encuentra que hasta los siete u ocho años el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; entre los ocho y los once años va adquiriendo un igualitarismo progresivo, y generalmente a partir de los once y doce años las ideas igualitarias se van convirtiendo en apoyos a la noción de equidad o de justicia racional.

La moralidad solo se desarrolla en el intercambio de unos individuos y de otros en el grupo de los iguales. Las relaciones cooperativas entre iguales, que están basadas en el respeto mutuo y en la reciprocidad, son las que llevan a que el sujeto pueda llegar a razonar moralmente.

Los estadios del razonamiento moral

Piaget llevo a cabo un trabajo exploratorio sobre las ideas morales de los niños enormemente original y cuyo enfoque permitía superar las limitaciones de los planteamientos basados en el estudio de el contenido moral. La idea que se desprende de los trabajos de Piaget es que el niño realiza sus progresos morales en relación con su desarrollo intelectual y con el establecimiento de las relaciones con los compañeros se van haciendo más intensas, resulta algo necesario, no un lujo. En la medida en que el niño es pequeño y depende del adulto puede creer que las normas morales vienen de éste al que considera una figura de autoridad. Pero para establecer las relaciones cooperativas con los otros y superar el egocentrismo, hay que elaborar una noción de reciprocidad y de justicia.

Sin embargo, el trabajo de Piaget tenia una naturaleza exploratoria, sin que hubiera llegado a utilizar los problemas completamente. Solo había establecido dos niveles basados en la heteronimia y la autonomía y una etapa intermedia entre los dos. Lo que se propuso el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987) fue realizar estudios mucho más detallados siguiendo técnicas parecidas a las empleadas por Piaget, pero perfeccionándolas y estandarizándolas. Kohlberg dedico prácticamente toda su vida al estudio del razonamiento moral intentando formular estadios que fueran los más precisos posibles y también realizar estudios transculturales para determinar el valor de esas ideas morales en diferentes culturas.

Kohlberg llego a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales que denomino preconvencional, convencional y posconvencional o de principios, cada uno de los cuales podía a su vez ser dividido en otros dos, lo cual permitía entonces distinguir seis estadios que son, los que están recogidos en el cuadro 18.4.

Para el niño **preconvencional** la moral esta determinada por las normas externas que dictan los adultos. Cuando una acción puede merecer un castigo entonces es mala, lo importante es portarse bien. En el nivel **convencional**, que también puede denominarse conformista, el niño acepta las normas sociales porque sirven para mantener el orden y considera, por ello, que estas no deben ser violadas pues eso traería consecuencias peores. En el nivel **posconvencional** la moralidad esta determinada por principios y valores universales que permiten examinar las reglas y discutir las críticamente.

Para realizar sus estudios Kohlberg utilizo una serie de dilemas en los cuales el sujeto tiene que juzgar si una conducta es adecuada o inadecuada; tiene que optar entre dos conductas, cada una de las cuales entra en contradicción con determinados valores. Uno de los mas conocidos de esos dilemas es el llamado "dilema de Heinz" (véase cuadro 18.5). Se trata de la historia de un individuo que tiene a su mujer enferma y existe una medicina con la que puede salvar pero no tiene dinero para comprarla. Al

no querer dársela el fabricante por el dinero que tiene, decide robarla y lo que se plantea es si Heinz ha obrado bien o mal. En este caso el conflicto se plantea entre robar, y violar así una norma establecida social y jurídicamente, y el valor de la vida humana que constituirá un principio universal.

CUADRO 18.4. Niveles morales según Kohlberg

Niveles	Estadios	Descripción
PRECONVENCIONAL La moralidad esta gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo.	1. orientación hacia el castigo y la obediencia.	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultades para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción sin tener en cuenta la intención.
	2 orientación hedonística ingenua	Aparece la conciencia de que pueden existir distintos tipos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.
CONVENCIONAL La base de la moralidad es la conformidad de las normas sociales y mantener el orden social es algo importante.	3. orientación hacia el “buen chico”, “buena chica”, o la moralidad de la concordancia interpersonal.	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta “normal”, la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una “buena persona”, leal, respetable, colaborador y agradable.
	4. orientación hacia el mantenimiento del orden social.	El sujeto es capaz de tener en cuenta no-solo la perspectiva de dos personas, sino la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse, para poder mantener el orden social.
POSCONVENCIONAL La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moralidad de la sociedad propia.	5. orientación hacia el “contrato social”. La orientación legalista.	La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre los que esta de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son externas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.
	6. orientación hacia el principio ético universal.	La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que es comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las

	<p>leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona, no son normas concretas, “como los diez mandamientos”. Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.</p>
--	---

Basado en Kohlberg.

CUADRO 18.5. El dilema de Heinz

Kohlberg estudia el desarrollo moral a través de una serie de dilemas en los que el sujeto tienen que tomar decisiones sobre la conducta deseable. El más conocido es el “dilema de Heinz”

En Europa una mujer está próxima a la muerte por causa de un tipo muy especial de cáncer. Hay una medicina que los médicos piensan que podría salvarla. Es una forma de radio que ha descubierto recientemente un farmacéutico en la misma ciudad. La medicina es cara de fabricar, pero el fabricante la cobra diez veces más de lo que cuesta. Paga 200\$ por el radio y cobra 2 000\$ por una pequeña dosis de la medicina. Heinz, el marido de la enferma, pide dinero prestado a todos sus conocidos, pero solo logra conseguir unos 1 000\$, la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que se la venda más barata o que le deje pagar más tarde. Pero el farmacéutico le dice: “No, he descubierto la medicina y quiero ganar dinero con ella”. Heinz, desesperado, entra en la tienda y roba la medicina para su mujer. ¿Debería Heinz haber hecho esto? ¿Por qué?

Lo importante en el análisis de las respuestas a estos dilemas no es si la respuesta es positiva o negativa, si el sujeto dice que Heinz debe haber robado o que no debía hacerlo, sino las razones por las cuales justifica la respuesta. Por eso en el cuadro 18.6 se señalan como ejemplos varias respuestas al dilema correspondientes al nivel 1, al 3 y al 6, unas a favor del robo y otra en contra.

Respecto al valor de la vida humana se podría encontrar seis estadios que se definen del siguiente modo:

1. el valor de la vida humana se confunde con el valor de los objetos físicos y se basa en el estatus social o en los atributos físicos de su poseedor.
2. el valor de la vida humana se ve como instrumental para la satisfacción de las necesidades de su poseedor o de otras personas.
3. el valor de la vida humana se basa en la empatía y el afecto de los miembros de la familia y otras personas hacia su poseedor.
4. la vida se concibe como sagrada en términos de su lugar en una moral categórica o un orden religioso de derechos y deberes.
5. la vida se valora tanto en términos de su relación con el bienestar de la comunidad, como en términos de que es un derecho universal humano.

6. creencia en el carácter sagrado de la vida humana como representativo de un valor humano universal de respeto por el individuo (Kohlberg, 1968,p.307).

CUADRO 18.6 *Ejemplos de respuestas al dilema de Heinz de distintos niveles.*

1. Antirrobo. Uno no debe robar la droga porque te cogerán y te mandaran a la cárcel si lo haces. Si uno huye la conciencia le molestara pensando que la policía le puede coger en cualquier momento.
1. Prorrobo Roba la medicina porque quiere a su mujer y no quiere que se muera. La “echaría de menos”. También respuestas como “si su mujer se muere se quedaría solo y no tendría quien lo atendería”.
3. Prorrobo Nadie pensara que eres malo si robas la medicina, pero tu familia pensara que eres un marido inhumano si no lo haces. Si dejas que tu mujer se muera, nunca podrás volver a mirar a nadie a la cara.
6. Prorrobo Si Heinz no hace todo lo posible por salvar a su mujer, entonces esta colocado algún valor por encima del valor de la vida. No tiene sentido colocar el respeto por la propiedad por encima del respeto por la vida misma. Los hombres pueden vivir juntos sin propiedad privada. El respeto por la vida humana y la responsabilidad es absoluto y de acuerdo con ello los hombres tienen la obligación mutua de salvarse los unos a los otros de morir.

Kohlberg considera que se trata realmente de estadios porque existe una secuencia de desarrollo invariable, es decir, que los estadios se suceden siempre en el mismo orden y no se saltan etapas. Un individuo puede detenerse en alguno de los estadios, sin seguir adelante, pero nunca se invierte el orden de estos. Además Kohlberg encuentra que la mayor parte de la gente tiende a responder con contestaciones del mismo nivel aunque se trate de problemas diferentes. Pero, naturalmente, no todas las respuestas a los distintos dilemas se suscitan siempre en el mismo nivel de una manera exacta, por lo que Kohlberg habla de un estadio dominante, en el que se sitúan, al menos, el 50% de los juicios emitidos, mientras que el resto de las respuestas suelen pertenecer al estadio anterior y /o posterior. El hecho de que algunos de los estudios de Kohlberg hayan sido longitudinales, es decir, siguiendo a los mismos sujetos en diferentes edades, da mas fuerza a sus conclusiones.

Kohlberg se interesó por estudiar si las respuestas de sujetos de otras culturas se adecuan a esos niveles y para ello adaptó sus dilemas al medio que estudiaba. En un caso estudio una aldea “atayal” de aborígenes malayos.

En otro investigó en aldeas de Taiwán. La historia trataba de un hombre cuya esposa estaba muriéndose de hambre y no tenía dinero para comprar comida por lo que decide robarla. Algunos chicos contestaron que debía robar la comida para su esposa porque si se muere tendría que pagar por el funeral y eso le costaría mucho. En cambio, en la aldea atayal, donde los funerales no son tan importantes, los chicos

contestaban que debía robar la comida porque necesita que su esposa cocinara para él. En ambos casos se trata de respuestas que Kohlberg clasifica en el estadio 2 y, aunque tienen contenidos distintos, ambas responden a la concepción hedonista ingenua según Kohlberg caracteriza este estadio

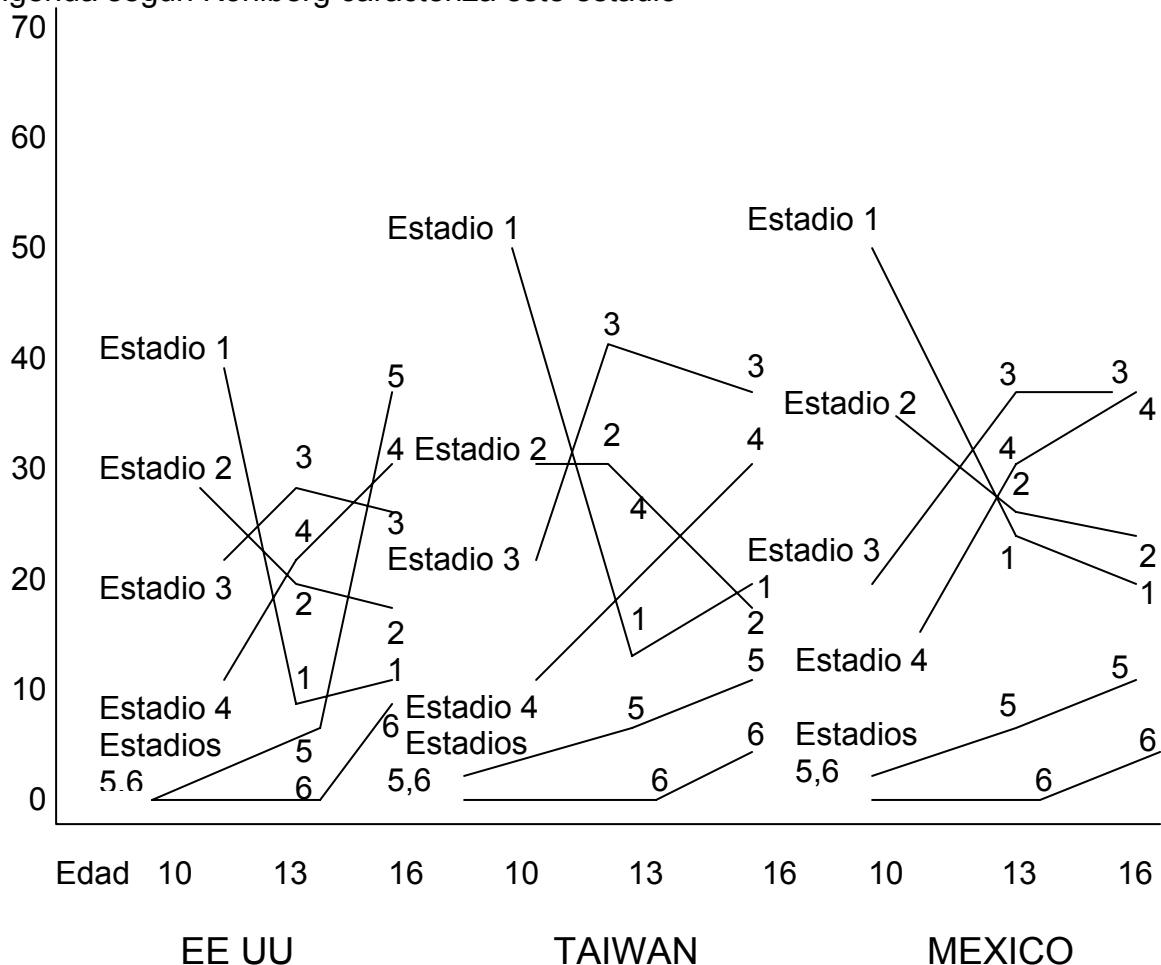


FIGURA 18.7 Estadios de desarrollo social en chicos de clase media urbana en Estados Unidos, Taiwán y México. A la edad de 10 años los estadios se usan según su orden de dificultad. A los 13, el estadio 3 es el más usado en los tres grupos. A los 16 años los chicos estadounidenses han invertido el orden de los estadios respecto a los 10 años (con excepción del 6). En Taiwán y México a la edad de los 16 años predominan los estadios convencionales (3 y 4) y el estadio 5 se usa un poco (tomada de Kohlberg, 1968).

Aunque los sujetos de distintas culturas produzcan explicaciones basadas en contenidos diferentes, su forma de razonar es la misma, lo cual establecería la universalidad de los estadios. Sin embargo, los sujetos pueden pasar más deprisa o más despacio por un estadio los porcentajes no tienen por qué coincidir en una cultura

y otra. En la figura 18.7 se muestran los resultados de distintos estudios de acuerdo con el porcentaje de enunciados morales pertenecientes a cada estadio con sujetos de 10, 13 y 16 años en EE UU, Taiwan y México. Kohlberg sostiene que la secuencia es independiente de la clase social, del medio o de la religión, encontrando que no hay diferencias importantes entre católicos y protestantes, judíos, musulmanes, budistas o ateos.

Los estadios que han dado lugar a más dudas y polémicas han sido el 5 y el 6, en los que se encuentran siempre a pocos sujetos. En los trabajos de Turiel en Turquía no aparecieron sujetos del nivel 6 del cual llevó a Kohlberg a dudar de la universalidad de ese estadio. Esto supondría que en definitiva el sexto estadio es sólo una forma avanzada del estadio 5, que podría ser minoritaria y exclusivamente occidental. También se planteó dudas acerca del estadio 5 y el estadio 6 sigan siempre ese orden, en algún momento pensó que son alternativos y los sujetos pueden estar en uno u otro, según la naturaleza del problema.

Kohlberg cree que existe una coherencia bastante grande entre la conducta moral y el razonamiento moral, y sus estudios con jóvenes y adultos delincuentes, a quienes entrevistó en torno a algunos de sus dilemas morales, dan apoyo a esta idea pues encuentra que estos sujetos se mantienen en el estadio uno o dos.

La teoría de Kohlberg ha dado lugar a una considerable cantidad de investigaciones, que en algunos casos han confirmado sus resultados y en otros han encontrado algunas diferencias, pero, en general buena parte de sus postulados son bastante aceptados.

El razonamiento prosocial

La comprensión de los distintos aspectos de las normas sociales que va alcanzando el sujeto a lo largo de el desarrollo parece estar determinada en una medida considerable por su nivel de desarrollo cognitivo, pero quizás dependa también del tipo de problema con el que se enfrenta.

Piaget había planteado a los niños problema de su propio mundo social que hacían intervenir relaciones entre niños y del niño con los adultos, preguntando por situaciones que se refieren a normas usuales en las prácticas de crianza de los niños occidentales, y en todo caso que no están reguladas por leyes. En cambio, los dilemas de Kohlberg tratan más bien al ámbito de aplicaciones de principios morales muy generales cuando entran en conflicto con otras normas, como sucede en el dilema de Heinz. En este caso se provoca un conflicto claro entre una norma moral, como es el respeto a la vida humana, y una norma regulada jurídicamente, como es que no se debe robar y que hay que respetar la propiedad. Como se ve, hay un cambio de problemática que se originan en las sociedades de plantear dilemas que puedan ser utilizados con sujetos mayores, incluidos los adultos, mientras que Piaget detenía su estudio hacia los doce años. Pero, naturalmente, esos conflictos de Kohlberg no ocurren en todos los ámbitos de problemas morales y sociales.

Algunos autores se han planteado el estudio de otros problemas relacionados con la moralidad. Un ámbito de estas conductas es lo que se denomina la conducta y el razonamiento moral prosocial que ha sido estudiado sobretudo por Nancy Eisenberg. La conducta moral prosocial es la que se refiere a las conductas como ayudar, consolar, o compartir. Muchas de esas conductas podrían que ver con lo que se suele denominar **altruismo**, es decir acciones que benefician a otros sin que uno obtenga ningún beneficio de ella. Pero incluso en algunos casos puede suceder que esas acciones tengan un costo considerable para el que las realiza, como el caso de un individuo que trata de salvar a otros de morir ahogados, arriesgando su propia vida.

La conducta hacia los otros puede caracterizarse en sus extremos como prosocial o antisocial. La conducta prosocial ha sido descrita de la siguiente manera:

La conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otras personas o grupos de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo ese rótulo se comprende una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayudar a la gente en apuros proporcionándoles apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando caritativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad (Mussen y Eisenberg-Berg, 1977, pp. 3-4).

Para estudiar estos problemas Eisenberg se ha servido también de dilemas, en este caso prosociales. Se trata de situaciones “en las que el individuo debe elegir entre satisfacer sus propios deseos, necesidades y/o valores y los de otros, particulares en contextos en los que las leyes, castigos y obligaciones formales son irrelevantes o tienen poca importancia” (Eisenberg, 1976, p.552). Un ejemplo de los dilemas prosociales que utiliza trata de los habitantes de una aldea que tiene que elegir entre compartir su comida con los de otra aldea próxima que han sido víctimas de una desgracia natural o guardarla para ellos; pero el hecho de compartir la comida les llevaría a ellos mismos a pasar hambre y necesidades. Otro dilema trata de la conducta de un individuo que tiene que elegir entre ayudar a una mujer que ha sido asaltada o protegerse él mismo. Otros dilemas están pensados más explícitamente para estudiar a un niño pequeño. Uno de ellos trata de una niña que va a una fiesta de cumpleaños y se encuentra a otra que se ha hecho daño y le pide que avise a sus padres. Pero si lo hace llegará tarde a la fiesta de cumpleaños y se perderá de la mayor parte de la fiesta. ¿Qué debe se hacer en ese caso la niña? (véase en el cuadro 18.8).

CUADRO 18.8 el razonamiento prosocial, según Eisenberg

Eisenberg estudia el razonamiento prosocial de los niños y jóvenes mediante dilemas (como hacía Kohlberg) en los cuales el niño tiene que decidir lo que haría y justificarlo. Un ejemplo de dilema para niños pequeños es el siguiente:

Un día una niña (niño) llamada (o) Mary (Eric) iba a la fiesta de cumpleaños de un amigo. En el camino vio a una niña (o) que se había caído y hecho daño en una pierna. La niña pidió a Mary que

fuera a la casa de la niña y avisara a sus padres para que vinieran y pudieran llevarla al médico. Pero si Mary va a casa de los padres de la niña llegara tarde a la fiesta de cumpleaños y se perderá el helado, el pastel y todos los juegos. ¿Qué debe hacer Mary? ¿Por qué?

En cada dilema (generalmente se usa cuatro) los deseos de un niño entran en conflicto con los de otro u otros.

Los sujetos tienen entre 4 y 18 años.

Eisenberg y colaboradores han recogido datos mediante estudios transversales y longitudinales en diversas culturas. Han estudiado niños americanos, alemanes y Nueva Guinea. Los datos se codifican de acuerdo con unas categorías y definen cinco niveles de razonamiento. Encuentran una gran semejanza en las respuestas de los sujetos en todas las culturas, aunque también hay diferencia y por ejemplo los niños de Nueva Guinea (maisin) dan predominantemente respuestas de nivel 1.

Eisenberg y sus colaboradores han estudiado mediante estos dilemas el razonamiento prosocial a través de estudios transversales y longitudinales en diversas culturas. Para analizar los datos los han clasificado en cinco estadios. El primero es el caracterizado como orientación hedonista y pragmática en la que el sujeto se preocupa más por las consecuencias que la acción tendrá para el propio acto que por la necesidad del otro. El segundo nivel el sujeto se preocupa ya por las necesidades de los otros pero parecería que sin pensar mucho en los conflictos que le plantea. En el tercer nivel el sujeto se preocupa por la aprobación estereotipada que pueda recibir por los otros, que tiendan a valorar las conductas prosociales. En el cuarto nivel existe una empatía hacia las necesidades del otro y el sujeto es capaz de ponerse en su lugar, de adoptar su perspectiva. En el quinto nivel el razonamiento se realiza basándose en valores interiorizados y en la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos. En el cuadro 18.9 se recogen las características y las edades de estos cinco estadios.

CUADRO 18.9. Niveles de razonamiento prosocial

Nivel	Edades aproximadas	Descripción
1. ORIENTACIÓN HEDONISTA Y PRAGMÁTICA	Preescolar y comienzo de la escuela primaria	El sujeto se preocupa por las consecuencias para él mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro porque se le necesita o quiere. Ejemplo: "No le ayudaría por que tengo hambre".
2. ORIENTACIÓN HACIA LAS "NECESIDADES DE LOS OTROS"	Preescolar y escuela primaria	El sujeto se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piense que entran en conflicto con las propias. Esas preocupaciones se expresan en los términos más simples. Ejemplo: "él lo necesita".
3. ORIENTACIÓN CENTRADA EN LA APROBACIÓN O ORIENTACIÓN ESTEREOTIPADA	Escuela primaria y escuela secundaria	Las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas y las consideraciones de la aceptación y aprobación de los otros se usan para justificar conductas prosociales su ausencia. Ejemplo: "a él le gustaría más que ayudarlo".

4. ORIENTACIÓN EMPÁTICA	Final de la escuela primaria y escuela secundaria	El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y sentimientos empático por la otra persona. Ejemplo: "me siento mal si no le ayudo porque sufre".
5. ORIENTACIÓN HACIA VALORES INTERIORIZADOS	Una minoría de final de escuela secundaria	Las justificaciones para la elección moral se basan en valores interiorizados, normas o responsabilidades, el deseo de mantener obligaciones contractuales individuales, y la creencia en la dignidad, derechos e igualdades de todos los individuos. Ejemplo: "Me sentiría mal si no le ayudara porque vería que ni vivo de acuerdo con mis valores".

Basado en Eisenberg, 1982 y Eisenberg, 1989.

Estos estadios vienen a corresponder en líneas generales con los cinco primeros niveles que distingue Kohlberg, pero sin que se establezca esa distinción entre el quinto y el sexto nivel que, como vemos, resulta relativamente problemática.

Las normas convencionales

Buena parte de las normas sociales están constituidas por lo que puede denominarse normas o reglas convencionales, que son aquellas que regulan muchas de las relaciones entre los individuos de la vida cotidiana y que se refieren a usos y costumbres que pueden variar mucho de una sociedad a otra. Las convenciones sociales se refieren a asuntos tales como la forma de vestirse, las fórmulas de cortesía, los modos de saludarse, las prácticas en la mesa, etcétera.

Elliot Turiel (1983) ha estudiado este tipo de convenciones sociales tratando de mostrar que constituye un dominio diferente del de la moralidad y que se desarrollan en estadios también distintos. Los problemas que se suelen plantear a los sujetos les hacen comparar la gravedad que tiene violar algunas reglas como las que se refieren a golpear a otro, mentir o robar –que serían reglas morales–, y acciones gobernadas por reglas convencionales, como dirigirse al profesor por su nombre de pila, cuando en la escuela se ha indicado que debe llamarle por su apellido, que un chico entre en el baño de niñas o comer la comida con los dedos en vez de con el tenedor.

Desde pequeños los niños consideran las violaciones morales como más graves porque causan daño a los otros, mientras que las violaciones de las normas convencionales se ven con mayor indulgencia. Cuando se preguntan a los sujetos si se podrían cambiar normas morales (si podría haber un país en el cual no estuviera mal robar o golpear a otro) los sujetos desde muy pequeños tienden a señalar que eso no sería posible y que no se podría cambiar, mientras que se aceptan mucho más fácilmente de la modificación de normas convencionales. A partir de aquí Turiel concluir

que las reglas morales y las reglas convencionales se ven como distintas desde el principio y que el sujeto puede distinguirlas claramente desde muy temprano.

Esto parece bastante obvio y no tendría mayor importancia si no fuera porque contradiría uno de los puntos de partida de la investigación Piagetana, posiblemente compartida también por Kohlberg, y es que el sujeto comienza estableciendo su respeto a las normas basándose de que han sido dictadas por otro. Si las normas morales y las normas convencionales son transmitidas por los adultos, los sujetos deberían prestarles la misma atención y atribuir la misma importancia de ambas, con la independencia de su naturaleza. Sin embargo parece que esto no es así.

Pero parece bastante razonable que los niños distinguan entre las normas morales y las normas convencionales desde temprano, por las razones que ya habíamos apuntado en el capítulo anterior, cuando hablábamos de los trabajos de J.Dunn. Parece evidente que los adultos ponen mucho más énfasis en las violaciones de carácter moral que en las que se producen respeto a las convencionales sociales. En el trabajo de Dunn (1988) se examina precisamente cómo los sujetos van explorando las reglas que los adultos imponen y hasta qué punto deben ser respetadas. Piaget estudió las normas morales sobre todo en las relaciones entre compañeros, pero no se ocupó de las reglas de tipo convencional. Lo que encontró es que en los pequeños hay una tendencia a poner el valor de las normas en la persona que la ha dictado. Pero eso no quiere decir que el sujeto no sea capaz de concebir diferencias entre las normas y que las considere a todas con la misma importancia. Por ello el estudio de Turiel parece razonable y probablemente en distintos dominios del conocimiento se van produciendo evoluciones diferentes que tienen en cuenta no sólo el desarrollo intelectual del sujeto sino también la naturaleza del problema, y hay problemas que son más complejos que otros.

El conocimiento propiamente social

Sin embargo, la mayor parte de los esfuerzos de los psicólogos dedicados al conocimiento social se ocupa de estudiar al conocimiento que uno se forma de los otros en tanto que personas. Por ello podemos decir que se trata de un conocimiento psicológico, que estudia las percepciones, sentimientos, intenciones, etc., de los otros de uno mismo, lo que podríamos llamar la actividad del sujeto en tanto que **psicólogo espontáneo**, y para relacionarse con los otros hay que ser psicólogo en sentido amplio. Hoy la pujante corriente que se denomina “teoría de la mente” (véase el capítulo 15) se ocupa igualmente de estudiar las representaciones de la mente de los otros que va formando el niño en sus primeros años.

Pero lo que entendemos por conocimiento social es mucho más que conocer a los otros como personas, aunque eso sea necesario. Dado que vivimos en un mundo social es preciso conocer el funcionamiento de las instituciones sociales, lo que constituye el campo 4 en la división de Shantz, que acabamos de citar. Sin embargo, los investigadores que trabajan en esta área se han ocupado mucho menos de esos aspectos del conocimiento social. Además aparece claro que el conocimiento social no se limita a las personas en tanto que individuos. Desde Comte y Durkheim todo el

mundo acepta que la sociología, y las restantes ciencias sociales, son disciplinas independientes que no pueden reducirse a la psicología y que tienen problemas y métodos propios. Por ello la denominación *social cognition* parece engañosa porque las relaciones sociales que estudia son sociales desde el punto de vista de un observador externo, que examina las intenciones entre sujetos, pero no desde el punto de vista del propio sujeto, que lo que estas ha siendo es conocer a otro en tanto que organismo psicológico con sentimientos creencias, actitudes, etc. Por eso resultaría más adecuado denominar a ese tipo de estudios *psychological cognition* (Delval, 1991).

El paso de la psicología a lo social no depende del número de actores que participan, si no el tipo de relaciones que se establecen entre ellos y por ellos las relaciones psicológicas y sociales son distintas. Como los sociólogos señalan por ejemplo Berger y Luckmann (1967), es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores (maestre, médico, jefe, empleado, propietario, etc.), lo que caracteriza a los fenómenos sociales.

¿Cuándo empieza el niño a entender las relaciones propiamente sociales, cuándo empieza a ver el tendero que tiene delante como vendedor, además de cómo persona o amigo? Probablemente sea más tardío que el conocimiento psicológicos tal vez se produzca por diferenciación a partir de él, pero llega a constituir un aspecto importante e independiente en la comprensión de los sujetos, como los fenómenos sociales son diferentes de los psicólogos. Creemos, por tanto, que el estudio del sujeto como **pensador social** es distinto de lo que se estudia bajo el rótulo de “conocimiento social” y no puede reducirse a él, por lo que debería constituir un campo de estudio independiente.

CUADRO 19.2 La construcción de representaciones de la realidad

Los seres humanos construyen representaciones o modelos muy adecuados y precisos acerca de la realidad en la que viven, lo que les permite actuar en ella y hacer anticipaciones sobre lo que va a suceder. Esas representaciones versan sobre los distintos aspectos del mundo.	
DEL MUNDO NATURAL	A lo largo del desarrollo del sujeto elabora representaciones sobre el comportamiento del mundo física-químico y del mundo biológico, que le permiten actuar eficazmente sobre las cosas. Adquieren nociones sobre el peso de los cuerpos, las fuerzas, las combinaciones de las sustancias, el crecimiento de los seres vivos y sobre otras muchas cosas.
DEL MUNDO PSICOLOGICO	El niño construye un modelo de la mente de los otros que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus estados mentales y comportarse con ellos de forma adecuada. Establece lo que se ha llamado una teoría de la mente de los otros y de él mismo. También conoce a los otros en cuanto a seres sociales relacionados con él y descubre relaciones como la amistad o la autoridad.
DEL MUNDO SOCIAL	El niño forma igualmente representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en la

	que vive, es decir, sobre las relaciones institucionalizadas entre los individuos. Entiende los aspectos económicos, políticos, la organización social, e instituciones como la familia, la escuela o la religión. Igualmente comprende el cambio social que tiene lugar a lo largo de la historia.
--	---

Hace años, unos pocos psicólogos habían empezado a estudiar, independientemente el movimiento de *social cognition*, las ideas de los niños sobre las instituciones sociales. Las investigaciones pioneras de Strauss (1952, 1954) y Danziger (1958) sobre las ideas económicas, las de Adelson (1971; Adelson, Green y O'Neill, 1969) y Connell (1971) sobre la política, y los trabajos de Gustav Jahoda (1959, 1964, 1979, 1984) en varios de estos campos, nos han mostrado al niño como un activo pensador social, que no se limita a ir adquiriendo lo que le transmiten los adultos. Otras muchas investigaciones han abordado nuevos campos, como la religión, la nación, el sexo y el género, la ley del derecho, la guerra y la paz, etc. El sugestivo estudio de Hans Furth (1980) y las minuciosas investigaciones de Bertí y Bombi (1981/88), que van mucho más allá del mundo económico, constituyen dos importantes aportaciones.

Junto a esos estudios de importancia mayor, actualmente hay un buen número de investigaciones sobre éstos y otros aspectos de la sociedad, pero sin que exista todavía un cuerpo de problemas y de metidos unificados. La revisión realizada por Furnham y Stacey (1991), que constituye un útil instrumento para navegar por un territorio tan vasto, lo que pone de manifiesto es que nuestro conocimiento de este campo está todavía muy poco sistematizado. Lo que tiene en común muchos de los estudios es tan sólo el tema sobre el que versan, pero hay una gran diversidad de enfoques, de perceptivas teóricas, de intereses y de métodos.

Podríamos decir, entonces, que bajo la etiqueta de “conocimiento social” se han estudiado tres tipos de problemas distintos. Por un lado, el conocimiento de los otros y el mismo, que es un conocimiento propiamente psicológico. En segundo lugar, el conocimiento y el uso de normas que regulan las relaciones con los otros y que se refieren a la moral o a las convenciones sociales, de las que nos hemos ocupado en el capítulo anterior, y que puede decirse que impregnan toda la actividad relacionada con los demás. En tercer lugar el conocimiento de las instituciones sociales, es decir, de relaciones sociales que trasciende al individuo. En el cuadro 19.3 hemos resumido estos tres tipos de problemas. De lo que vamos a tratar ahora es el de presentar algunos de los aspectos del progreso en la comprensión del funcionamiento de la sociedad.

Teorías sobre el proceso de adquisición

Uno de los grandes problemas subyacentes a las investigaciones se refiere a cuál es el proceso mediante el que los niños y adolescentes van adquiriendo sus ideas sobre el mundo social y de qué factores dependen. Muchos de los trabajos, sobretudo los más antiguos, parecen suponer implícitamente que esas ideas se las van transmitiendo los adultos y los niños se limitan a ir las integrando progresivamente. Por ello esos estudios

se limitan a determinar la distancia entre las ideas infantiles y las adultas. Así sucede por ejemplo en los estudios sobre el conocimiento de lo que los sociólogos llaman la estratificación social y el prestigio de las profesiones, o sobre el conocimiento de la política. Es la perspectiva que podríamos llamar de la **socialización**, que subraya la importancia de la presión social en la formación de las opiniones e ideas.

CUADRO 19.3 Los problemas estudiados como conocimiento social

Bajo el rótulo de conocimiento social se ha estudiado tres tipos de problemas:	
EL CONOCIMIENTO DE LOS OTROS Y DE UNO MISMO	El sujeto va elaborando un conocimiento de las otras personas y de las relaciones con ellas, y a través de él se va conociendo a sí mismo. Desde el punto de vista del sujeto se trata más bien de un conocimiento de tipo psicológico , ya que se tiene en cuenta los estados mentales de los otros y se anticipa cómo se van a comportar entre ellos o en relación con el sujeto. Desde el punto de vista de un observador externo puede verse como social porque implica la relación de otras personas, desde el punto de vista del sujeto es un conocimiento psicológico. Este tipo de estudio es lo que ha sido abordado por los autores anglosajones bajo la denominación de social cognition. Se estudian relaciones interpersonales como la amistad a la autoridad.
EL CONOCIMIENTO MORAL Y CONVENCIONAL	El sujeto va adquiriendo reglas o normas que regulan las relaciones con los otros. Las normas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, mientras que las normas convencionales se ocupan de regulaciones más particulares propias de cada sociedad, como las formas de saludo y cortesía, las costumbres, etcétera. Estos estudios se originan en los trabajos de Piaget sobre el juicio moral, desarrollados por Kohlberg y otros.
EL CONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES	Lo característico de lo propiamente social , que constituye el objeto de estudio propio de la sociología, lo constituye el conocimiento de las instituciones, es decir, de relaciones entre individuos o grupos que trascienden al individuo. Las relaciones con el tendero, el jefe o el representante político no son relaciones personales, como sería el caso de la amistad, si no que son relaciones entre papeles sociales. Lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social es ese conocimiento del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas.

Otros trabajos, sin embargo, adoptan una posición más o menos explícitamente **constructivista**, inspirada en alguna medida en las concepciones de Piaget. Según ella, el niño tendría que ir elaborando sus propias representaciones de acuerdo con los elementos que recibe, ya sea por transmisión directa, indirecta o mediante sus propias

búsquedas de materiales. Pero en cualquier caso su nivel intelectual sería un factor determinante que limita su comprensión de ciertos problemas, de tal forma que habría cosas que no estarían al alcance de su comprensión en un momento determinado. Naturalmente esto no quiere decir que todos los sujetos de una misma edad o nivel tengan la misma idea, pero sí que los organizan de una manera similar.

En los últimos años hemos asistido a un interés creciente por la influencia de los factores sociales en el desarrollo, que de hecho han estado muy descuidados. Aunque Piaget siempre situaban como uno de los factores del desarrollo de la transmisión social, sin embargo en sus investigaciones concretas se comportaban como si ésta no existiera. Por el contrario, Vigotsky, que partía de posiciones marxistas, tomaba como un postulado que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive, lo cual es mucho más que afirmar que los procesos mentales de los individuos se desarrollan en un medio social, y tienen profundas implicaciones para la investigación. Ésta es la perspectiva que puede denominarse histórico-cultural, que tiene un gran interés desde el punto de vista teórico, pero que resulta difícil de traducir en investigaciones concretas que se diferencien de las realizadas desde una posición constructivista.

Por otro lado, algunos autores, inspirándose inicialmente con ideas de Piaget y también de Vigotsky, han definido que los procesos en el conocimiento que los sujetos van logrando se deben a que se enfrentan con conflictos entre sus expectativas y lo que sucede en la realidad, y tiene que resolverlos cambiando sus creencias. La psicología de los **conflictos socio-cognitivos** de Doise, Mugny y colaboradores (Mugny y Doise, 1983) ha sostenido que esos conflictos se producen cuando el sujeto se enfrenta con los puntos de vista de otros y, por ello, tiene un carácter esencialmente social.

Una posición en alza respecto al problema que nos ocupa es la de la teoría de las **representaciones sociales** de Moscovici, un psicólogo social francés. Para esta escuela los miembros de grupos comparten representaciones que “sin embargo, una vez creadas, viven su propia vida, circulan, se fusionan, se atraen y se repelan entre sí, y dan origen a nuevas representaciones, mientras que las antiguas mueren” (Moscovici, 1984). Desafortunadamente para nosotros el problema de “¿quién produce una representación?”, es decir, cómo se forman las representaciones, le parece a Moscovici una pregunta superficial y ampliamente resuelta (1976, p.79), por lo que apenas se ocupan de la formación de las representaciones, que desde el punto de vista de la psicología del desarrollo es la cuestión principal. Aunque la teoría de las representaciones sociales tenga muchos aspectos atractivos, es bastante imprecisa y escurridiza y la crítica de Jahoda (1988) ha puesto de manifiesto muchas de esas debilidades.

CUADRO 19.4 Teorías sobre la formación del conocimiento social

Diversas teorías han tratado de explicar cómo adquiere el niño el conocimiento y la conducta social. Unas ponen más el acento en la influencia de factores y otra en la labor del propio sujeto. Algunas de estas teorías no se refieren sólo al desarrollo social si no al desarrollo en su conjunto.	
LA SOCIALIZACIÓN.	Para algunos autores el conocimiento social es producto de la influencia de la sociedad. El sujeto,

Trabajos de orientación sociológica	<p>a lo largo del desarrollo, va socializándose, es decir, interiorizando las actitudes, valores y conductas que se consideran apropiadas en una sociedad. Para el sociólogo francés Durkheim es la presión de los adultos la que produce la socialización.</p> <p>Dentro de la psicología, la escuela del aprendizaje social, representada por autores como Millar y Dollard o Bandura, describe la adquisición de conductas y conocimientos sociales a través de un proceso de observación, imitación y modelado, en donde las conductas consideradas valiosas son reforzadas o el sujeto descubre las consecuencias positivas de sus acciones.</p>
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. Posición de Moscovici	<p>Partiendo de las ideas de Durkheim sobre las representaciones colectivas, Serge Moscovici habla de representaciones sociales que serían conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones que comparten los miembros de un grupo social. Los sujetos recibirían esas representaciones sociales al formar parte de un grupo social determinado y sería diferentes en distintos grupos y sociedades.</p>
TEORÍA DE VIGOTSKI	<p>El psicólogo ruso Vigotski sostiene que el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados y se desarrollan conjuntamente. Toda función psicológica aparece dos veces, primero a nivel social, entre personas, y luego a nivel individual, en el interior de los propios niños, por lo que todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos.</p> <p>Bruner interpreta que la participación en una vida social compleja contribuye al desarrollo mental de los individuos. El desarrollo del individuo se ve favorecido por el andamiaje que le proporciona padres, adultos y compañeros más expertos.</p>
CONSTRUCTIVISMO DE PIAGET	<p>Para Piaget el niño tiene que ir construyendo tanto sus representaciones de la realidad como sus propios instrumentos de conocimiento y su inteligencia. Para ello parte de un funcionamiento que es común con otros seres vivos y actuando sobre la realidad descubre las propiedades de ésta. El conocimiento es siempre el resultado de una interacción entre las capacidades del sujeto y las propiedades de la realidad, sino una construcción. Cuando se produce un conflicto entre las previsiones del sujeto y la realidad del sujeto tiene que reorganizar sus concepciones y su forma de actuar para adaptarse a la realidad.</p>
CONFLICTO SOCIO-COGNITIVO	<p>Psicólogos sociales, como Doise y Mugny, influidos tanto por la posición de Vigotski como por la de Piaget, interpretan que los conflictos que hacen progresar a los sujetos no son sólo individuales (entre las anticipaciones y el resultado de la acción) sino sociales y que es la confrontación con los puntos de vista de otros lo que lleva a modificar las conductas y las representaciones.</p>

Sin embargo, algunos autores, como Emler (Emler y Dickinson, 1985: Emler, Ohana y Dickinson, 1990), consideran este enfoque como una concepción alternativa a

la posición constructivista. Su aceptación tendría como consecuencia que las diferencias en el conocimiento social que muestran los niños dependería de los grupos sociales a los que pertenecen, más que de edad o del nivel de desarrollo, pero esto no parece confirmado en la mayoría de los casos por los resultados de las investigaciones.

Resumiendo las posiciones que explican cómo se forma el conocimiento social podemos decir que para algunos autores es el producto de la influencia de los adultos y de los factores sociales, que el sujeto va incorporando lentamente a medida que crece y participa en la vida social (socialización). Viviendo en sociedad incorpora las representaciones del grupo social al que pertenece (Moscovici). Para otra corriente el conocimiento social es construido por los sujetos mediante una interacción entre sus capacidades cognitivas y su participación en la vida social (Piaget). Los conflictos que se establecen entre los puntos de vista propio y los de otros obliga a realizar ajustes en las propias concepciones (conflicto sociocognitivo). Para Vigotski y sus seguidores, el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados y no pueden separarse.

Pero para poder entender mejor esas diferencias de postura, y las divergencias entre los resultados de algunas investigaciones es necesario que nos detengamos a analizar los elementos que componen los modelos de lo social

De qué están hechos los modelos sociales

Puesto que el hombre es un ser social que sólo puede desarrollarse dentro de una sociedad y en contacto estrecho con los otros, los adultos tratan de que los niños se conviertan en miembros completos de esa sociedad inculcándoles las normas, valores, actitudes y formas de comportamiento que caracterizan a los miembros de esa sociedad, en un proceso que globalmente se suele llamar **socialización**, y que no implica cómo se produce ese proceso, si mediante la presión de los otros o a través de la actividad constructiva del propio sujeto.

Una de las primeras cosas que los sujetos adquieren son las **normas o reglas** sobre lo que debe hacerse y sobre lo que no se debe de hacerse. Los adultos se cuidan mucho de que la conducta de los niños siga esas normas y ponen un gran empeño en ello, pues esto es lo que va a garantizar que en el futuro su conducta pueda considerarse social, y que el sujeto pueda interactuar con los otros. Por ello desde muy pronto se les anima o se les reprime para que se comporten de acuerdo con lo que se considera adecuado. Esas normas están estrechamente ligadas a **valores** sociales que indican lo que es deseable y lo que no es desde el punto de vista de los otros. Esos elementos **prescriben** lo que debe hacerse y se refieren a cómo debe ser las acciones, no a cómo son. Normas y valores son constituyentes esenciales del conocimiento y de la conducta social.

Pero el niño recibe además **informaciones** sobre muchos hechos sociales, sobre aspectos concretos de la realidad social, y también las obtiene él mismo actuando dentro del mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él.

Junto con todo lo anterior, y apoyándose en ello, va elaborando **explicaciones** sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera, en definitiva, sobre el **funcionamiento de los sistemas sociales**.

Normas, valores, información y explicaciones son entonces algunos de los elementos que componen los modelos o representaciones que el niño va elaborando sobre el mundo social, elementos que son de dos tipos, normativos y descriptivos. Quizás esta distinción pueda parecer trivial pero no tenerla presente da lugar a muchos equívocos en las investigaciones y sobretodo en lo referente a cómo se produce el conocimiento social. Intentaremos explicar por qué.

Las normas y los valores que prescriben lo que se debe de hacer se empieza a adquirir desde muy pronto y los adultos ponen un particular empeño en que los niños los adquieran (cómo veíamos en el capítulo 17). Por ello reciben una enseñanza explícita y se estimula su imitación, de tal manera que su labor mental en los conocimientos de la adquisición de las normas es relativamente pasiva ya que los sujetos las obtienen en gran medida hechas. En este caso la transmisión directa por parte de los adultos desempeña un papel importante y podría pensarse que el niño se limita a incorporar lo que los adultos le transmiten.

En muchos casos las informaciones las recibe también directamente de los adultos o de los medios de comunicación y además la escuela dedica una importante parte de su actividad a la transmisión de informaciones, aunque también el niño las busca por sí mismo.

Por el contrario las explicaciones sobre **por qué** son así las cosas, sobre cómo funcionan los sistemas sociales, y los conceptos en que se apoyan, apenas se enseñan. No se le explica al niño el sistema de la tienda y la distribución de mercancía, ni sus relaciones con el proceso de producción. Ni tampoco se le explica cómo se produce la movilidad social y cuáles son sus determinantes, ni las causas que motivan las guerras. Y cuando se le enseñan esas cosas hace ya mucho tiempo que tiene explicaciones para ellas.

PROCESO EVOLUTIVO

FRANCO, Teresa. "Educación afectivo- sexual: sexualidad infantil"; en Educación infantil contenidos, procesos y experiencias. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, pp.47-66.

El ser humano es un ser sexuado desde el comienzo de su vida: la sexualidad expresa su modo de vivir y manifestarse. La sexualidad y el sexo abarcan toda su vida, la configuran totalmente.

Freud fue quien habló por primera vez de sexualidad infantil. Hoy día las ciencias biológicas y genéticas nos muestran cómo van desarrollándose durante el período prenatal diversos niveles del sexo: genético, gonadal, genital u hormonal, hipotalámico-hipofisiario, etc. El sexo *biológico* queda determinado en el momento de la fecundación

y se va diferenciando - integrando esos distintos niveles del sexo - durante el proceso de desarrollo de la vida humana tanto en el período prenatal como en el postnatal. Simultáneamente, se va configurando el *sexo psicológico* en el que inciden no sólo los datos naturales sino también, y con gran fuerza, los ambientales, sociológicos, familiares, etc. uno y otro constituyen una fuente de energía (positiva o negativa) que sella la personalidad infantil y adulta.

MOMENTOS IMPORTANTES

En la configuración de la sexualidad infantil, tienen gran importancia estos tres momentos:

Prenatal, en el que junto a las bases biológicas se está formando la urdimbre afectiva, con la aceptación o no de éste o aquel sexo, con el deseo, preparación, etc. de los padres; todo ello va a ir trazando unas bases psicológicas no indiferentes para el nuevo ser que se está gestando.

Perinatal en el que cabe destacar: la aceptación positiva o no por parte de la familia, sociedad, etc., de la nueva vida en su realidad concreta: como niño o como niña; los mensajes ocultos que el bebé asimila, que le pueden provocar problemas en la captación de su identidad sexuada. Se va trazando con todo ello el entramado social necesario para llegar a descubrir su ser con otros del mismo sexo y de otro distinto desde unos determinados condicionamientos.

Postnatal, que deberá tratar de integrar el desarrollo de estas tres dimensiones - biológica, psicológica y social - del niño como ser sexuado, con una acción educativa positiva, estimuladora, armónica, que tenga presente las necesidades del niño en cada etapa y supere prejuicios y tabúes del adulto de la sociedad.

PARÁMETROS

Fernández Villamarzo en el estudio que hace de la evolución sexual infantil distingue *dos parámetros*: uno relacionado con la fuente de donde arranca la libido, y otro relacionado con el objeto al que tiende.

La *fuerza* de la pulsión es la zona somática o el lugar del que arranca esa energía biológica. La fuente básica es el cuerpo en general; pero dentro del cuerpo existen zonas privilegiadas que generan pulsiones sexuales o eróticas. Se las denomina zonas erógenas y son, fundamentalmente, tres: oral anal y genital. Pero en el niño todo el cuerpo está erotizado porque todavía no está suficientemente estructurado.

El *objeto* es aquel al que tiende la pulsión. Según Freud hay que distinguir del objeto evolutivo final al que se tiende que son los genitales del otro sexo, de cualquier otro objeto que sirva para obtener la descarga de la pulsión; éste último sirve como objeto sustitutivo.

Según se tenga en cuenta uno u otro parámetro las etapas de la evolución sexual infantil, serán distintas. Veamos:

Fuente de la libido

El primer parámetro fija unas etapas relacionadas con la fuente de donde arranca la libido.

Aunque todo el cuerpo es generador de energía libidinal, hay zonas privilegiadas, las zonas erógenas. Estas zonas son tres y señalan fases evolutivas porque van poniéndose en marcha gradualmente siguiendo el proceso de desarrollo neurológico del niño: oral, anal y genital.

Según Freud serían:

1. oral o caníbal
2. sádico - anal. Pregonitales
3. genital

1. El niño en el primer año de vida centra todo su interés y todo su contacto con el mundo a través de la boca. Lo lleva todo a la boca por una doble razón:

- a) para conocerlo, pues la boca es realmente su órgano de conocimiento.
- b) porque el contacto de cualquier objeto - y sea su propia mano, ya sea un objeto externo - con la mucosa bucal, que es la más finamente sensibilizada, le produce un enorme placer sensual o sexual. Por eso se denomina período oral.

2. Hay un segundo momento, en torno al segundo y tercer años de vida en que el interés del niño se centra en el ano y en todo lo que sale por ese orificio. Toda operación evacuatoria, además de ser lugar privilegiado de las relaciones madre - hijo, produce un gran placer en el pequeño. Es la fase *sádico - anal*.

3. El tercer momento se produce en los cuatro, cinco o seis años de vida. Es la fase genital. En ella el niño empieza a interesarse por el contacto y manipulación de sus genitales. Encuentra en ello un placer no sólo por su simple reconocimiento, sino porque experimenta un específico y particular placer erótico que es lo que le lleva a descubrir la satisfacción autoerótica propia de la masturbación. (Ver anexo 1)

Objeto de la libido

El segundo parámetro tiene en cuenta el objeto hacia el que se dirigen esas tendencias eróticas. Según él, son tres estadios:

1. Estadio autoerótico
2. Estadio narcisístico
3. Estadio de relación de objeto.

1.- Estadio autoerótico. En el primer momento el niño no muestra ningún interés por los objetos externos a él. Busca la satisfacción en él mismo. Se satisface a sí mismo de una forma autoerótica. En la fase oral, con la succión; en la fase anal, con la defecación; en la fase genital, con la manipulación de sus propios órganos. Hay un

primer momento en que no necesita de objeto externo a él para descargar sus pulsiones.

2.- Estadio narcisístico. En este momento el niño se toma a sí mismo por el objeto de amor o interés. No se trata de las partes de su cuerpo, como antes sucedía (el autoerotismo), sino que, en torno a los tres años, cuando ya anda, habla, hace gracias, goza en sentirse como el “rey” de todo su entorno. De alguna manera se mira a sí mismo como en un espejo. Lacan dió a esta etapa infantil el nombre de estadio del espejo. Aunque aparentemente ya han entrado en juego los padres, todavía no ha descubierto el objeto externo como independiente de él. En consecuencia, utiliza a sus padres como espejo para mirarse a sí mismo a través del eco que despiertan sus logros y sus gracias en ellos. La dominación narcisista es freudiana y arranca del mito de Narciso, que se enamoró de su propia imagen reflejada en la superficie de un espejo.

3.- Estadio de relación de objeto. En él, el niño comienza a interesarse por las personas, por los padres en primer término, estableciéndose la relación objetal.

A partir de este momento establece una relación lo mismo cariñosa y erótica que agresiva, en su trato con las figuras parentales o con las figuras que las representan. Pero esta relación parental, en esta etapa evolutiva tiene dos momentos:

A).-Uno en el que el niño se relaciona con el padre del propio sexo el niño con el padre y la niña con la madre - a este momento se le denomina. Relación de objeto homosexual, o, de otro modo, relación de Edipo negativo o invertido.

B) .-A continuación los niños pasan a alcanzar una relación objetal privilegiada con el padre del otro sexo, estableciéndose entonces la relación de objeto heterosexual o relación edípica propiamente dicha.

Estas dos fases son de gran importancia en la formación de su vida efectiva. El niño y la niña pasan de una relación dual: madre -niña/o, a una nueva situación triangular. Madre-padre-niño/a. Este es el comienzo de la verdadera socialización. (Fernández Villamarzo, 1979)

Síntesis de estadios y fases.

Integrando los dos parámetros señalados por Fernández Villamarzo se podrían reagrupar las fases de evolución infantil de este modo:

1.- Si se toma como punto de partida el objeto hacia el que se dirigen las tendencias eróticas en el niño, se pueden distinguir tres estadios:

- Autoerótico
- Narcisístico, y
- De relación de objeto

2.- Si se opta por señalar también la fuente o zona somática que genera, predominantemente, la energía o pulsión sexual o erótica, una síntesis posible es la siguiente

a) Estadio autoerótico: fases.

- Oral, primer año de vida
- Anal, segundo y tercer años de vida
- Genital, cuarto, quinto y sexto años de vida.

b) Estadio narsisístico: En torno a los tres años de vida: estadio del espejo.
Tercero y cuarto años de vida.

c) Estadio de relación de objeto:

- Fase homosexual o de Edipo invertido (cuarto y quinto año de vida)
- Fase heterosexual o de Edipo directo (quinto y sexto años de vida)

Como puede observarse a simple vista, aunque hay una secuencialidad entre unos y otros estadios, también en cada fase se pueden encontrar características de otros. La evolución es secuencial, no es lineal: es una realidad compleja, variada y rica en matices. El educador deberá tener esto presente para no juzgar como anormalidad lo que es una manifestación del desarrollo normal.

ALGUNOS RASGOS DE LA SEXUALIDAD INFANTIL.

Algunos rasgos globales que configuran el ser sexuado.

- 1.- El ser humano es sexuado desde el primer momento de su vida.
- 2.- Durante los primeros años de su vida el niño y la niña van configurando su sexualidad y con ella su personalidad y actitud ante la vida, ante sí mismo, y ante los demás y ante la sociedad.
- 3.- La sexualidad infantil está en la base de la sexualidad adulta, la configura, y, de algún modo, la condiciona.
- 4.- Las manifestaciones sexuales del niño y de la niña son, por naturaleza, pregenitales, autoeróticas. Su objeto sexual es su propio cuerpo, no se orienta hacia otras personas. Es narcisista y egocéntrico.
- 5.- Inicialmente las manifestaciones sexuales aparecen unidas a las funciones fisiológicas que satisfacen sus necesidades más importantes (oral, anal, etc.), pero enseguida se independizan de la satisfacción de estas necesidades.
- 6.- Todo el cuerpo es fuente de placer en el niño, aunque, a medida que va madurando su Sistema Nervioso, va cobrando mayor sensibilidad las diversas zonas (boca, ano, genitales) que dan nombre a las etapas: oral, anal, fálica, y que constituyen las zonas erógenas prioritarias, pero no exclusivas, de la infancia.

7.- La sexualidad se desarrolla y expresa a través de la curiosidad: observación, manipulación, autodescubrimiento, preguntas, etc.; y el juego: exploración, imitación, identificación, etc.

CARACTERÍSTICAS DE LA SEXUALIDAD INFANTIL DE CERO A SEIS AÑOS.

a) Fase oral: corresponde aproximadamente al primer año de vida, algunas manifestaciones son:

- Fusión niño-madre-ambiente.
- Papel importante de la boca: chupar , alimentación.
- La zona erógena: boca, labios.
- Placer de succión y de alimentación.
- Manifestaciones: chuparse el dedo, la mano, morder con energía, expresiones de bienestar, etc.
- También se dan alteraciones si no hay contactos afectivos, si la madre es agresiva o depresiva, si el niño se siente reprimido en la alimentación.
- Derivaciones: insomnio, pérdida de apetito, dificultades de expresión, miedo, trastornos digestivos, etc.

b) Fase anal: Al terminar el primer año de vida:

- La mucosa anal y uretral proporciona placer sexual.
- Es estimulado por la defecación y el aprendizaje del control de sus necesidades.
- Momentos de prohibiciones y estímulos de controles.
- Le gusta: jugar, concursar, mostrar todo lo que él mismo ha proporcionado con sus defecaciones y orines.
- Se suelen dar: sentimientos de vergüenza, de fracaso, lucha entre obediencia y rebeldía.
- Persistencia en los juegos, respuestas agresivas, personalidad “anal” de carácter sádico.

c) Fase fálica: cuarto y quinto años:

- Se despierta el interés sexual.
- Curiosidad que conduce a la exploración de su cuerpo y a descubrir sus órganos sexuales.
- Es un fenómeno más sensitivo que cognitivo.
- El cuerpo es fuente de placer y él estimula ese placer.
- Se llama etapa de erotismo infantil, aunque no lo es porque falta el objetivo específico de la función sexual.
- Es un placer visceral.
- Estima el pene en el niño, posible envidia de la niña.
- Diferenciación de sexos; que descubren desde sus genitales y desde los vestidos, juegos, etc.
- Etapa básica de iniciación en la información sexual, centrada especialmente en los hechos biológicos anatómicos.

- Tendencias de esta etapa: egocentrismo, narcisismo, vanidad.
- Manifestaciones: manipulaciones, erecciones, exhibiciones, juegos sexuales para conocer el otro sexo.
- posibles alteraciones si se reprime el interés sexual; si se hacen discriminaciones entre el niño y la niña, si los padres transmiten su propia sexualidad insuficientemente asumida.
- Repercusiones: complejo de mutilación, de inferioridad, anulación de la curiosidad, vergüenza del propio cuerpo, miedo de los deseos y sensaciones nuevas, conflictividad en el futuro, complejo de Edipo...

Formación del yo sexuado

Una de las conquistas que ha de realizar el niño/a de cero a seis años es la de su “yo sexuado”. Se nace con el sexo biológico ya determinado, pero el psicológico y social ha de ser conquistado, se va formando poco a poco. Ha de conocer, asumir, valorar, su propio yo diferenciado como niño o como niña, ha de saberse dentro de su sexo y asumir positivamente su propia condición sexuada de un modo plenificante, sin ser ni sentirse discriminado/a por razones del sexo. Esta es una tarea muy importante en estos cinco primeros años de vida. Desde el principio hay que ayudar al niño/a a distinguir su identidad sexuada de la identidad de género. Esta se forma principalmente por socialización e internaliza los roles que la sociedad pide y espera de cada sexo y que pueden no coincidir con lo que por naturaleza, por modo propio de ser, por cualidades, etc. constituye la identidad personal de este niño o niña. En una educación no exista el tener presente este respecto es de suma importancia.

ALGUNOS HITOS EN SU FORMACIÓN

En torno a los dos años se inicia en el niño/a a su conciencia sexuada; se va “sabiendo” niño o niña por introyección de los comportamientos de las personas de su entorno, especialmente de los más significativos para él - sus padres o quienes hacen su papel -. Este “saberse” niño o niña se va interiorizando inconscientemente con gran carga emocional - positiva o negativa según se viva de hecho la valoración del sexo masculino o femenino en el entorno familiar y, según se estime a nivel familiar la realidad de ser niño o niña.

En ese proceso de relación interpersonal, se produce el modelamiento cultural de la personalidad y en él se establecen las coordenadas básicas de la misma, la personalidad de base que denomina Kardiner (1978). Toda esta valoración hunde sus raíces en el núcleo más profundo de la personalidad del niño/a, forma el entramado básico sobre el que se asentará su personalidad.

A medida que el niño/a “va tomando posesión consciente” de sí mismo, tarea que sume prioritariamente a partir de los tres años (Hess y Croft, 1981) , a través de sus actividades de “intrusión” y curiosidad, la autovaloración positiva o negativa que ha ido interiorizando, tratará de explicitarla en la imagen que de sí mismo elabora, en el self, en el autoconcepto que se forma.

Aquí juegan un papel importantísimo los educadores: padres y educadores profesionales. Es el momento preciso de ayudar al niño en la formación de un

autoconcepto claro, preciso, diferenciado, valorativo, equilibradamente positivo, ni mejor ni peor que el de otro sexo, distinto y con aspectos interesantes complementarios.

De los cuatro a los seis años, etapa que Zulliger (1980) denomina de “organización fálica”, el niño va dejando de interesarse por otras zonas erógenas, va quedando atrás el período de erotismo oral, anal y uretral, así como las fantasías propias de estas etapas y su imaginación se ocupa cada vez más de la significación oscuramente percibida todavía, de los verdaderos órganos sexuales.

Es un período de intensa exploración sexual.

En esta etapa se establece en el niño el “hombre de la cultura” según Zulliger.

La acción educativa debe contar con ello. Es necesario ser respetuosos, asumirlo, al mismo tiempo perfeccionarlo, abriendo nuevas posibilidades, nuevos valores potenciando otros y sublimando algunos.

Estos tienen gran importancia y proyección práctica en los referente a roles y pautas de conducta sexuales, roles de género, por una parte, y la información clara, precisa y verdadera ofrecida a los niños de acuerdo con su curiosidad manifestada en sus preguntas, por otra.

CONCIENCIA SEXUAL EN LA INFANCIA.

En el período de Educación Infantil (3-6 años), queda formada la conciencia sexual” del niño o niña. Es importante que se sepa y valore positivamente como niño o niña. Para ello es imprescindible ayudarle a ir realizando estas conquistas.

- Descubrir y asumir las diferencias anatómicas de sexo.
- Respirar en su entorno familiar y social una igualdad de oportunidades para uno y otro sexo.
- Vivir positiva y gozosamente su propio sexo.
- Evitar prejuicios y roles sexistas.
- Según los estudios realizados por Gesell (1979), a los treinta meses

casi todos los niños pueden decir ya si son varones o mujeres, incluso, en algunos este descubrimiento se produce antes. La formación positiva de la conciencia sexual implica saberse niño/a y sentirse contento con ello. Es decir, aceptarse sexualmente.

Esta formación se realiza en un proceso lento. Hess y Doren distinguen una triple conquista en el niño: la de su autoconcepto, su identidad y su autoestima.

1. En el autoconcepto predomina lo cognositivo, consiste en la percepción que tiene el niño de sus propias características y de las diferencias y similitudes que existen entre él y lo demás. Cuando tiene tres años, normalmente ya sabe si es niño o niña. Esta percepción inicial no incluye aún evaluación alguna.
2. La identidad sexual es el sentirse y experimentarse como persona de un sexo determinado. Es la experiencia permanente de la propia individualidad, del propio comportamiento y de las propias vivencias como claramente masculina o femenina. El logro de la identidad no es automático; requiere de un proceso, y resulta de la interacción de factores biológicos y educacionales. La conservación de la identidad sexual se adquiere en la mayoría de los niños entre el quinto y el sexto año de vida.

3. Pero la adquisición de los aspectos fundamentales de rol y de la identidad sexual suele realizarse antes de los tres años.
4. La autoestima expresa el nivel de estimación que el individuo tiene hacia todo aquello que él es y lo que hace. En el niño refleja la forma en que siente respecto de él mismo. Casi al mismo tiempo que se forma el autoconcepto, va formándose su autoestima, va adquiriendo evaluaciones positivas o negativas de sí mismo. Ambos procesos se relacionan mucho entre sí ya que los dos tienen como origen la retroalimentación que procede de personas que son significativas para el niño (padres, educadores, etc.)

El niño y la niña alcanzarán una conciencia sexual correcta si logran integrar la sexualidad en su personalidad como en algo que no es puramente adjetivo, que no es algo añadido, y si viven que no hay “superioridad” ni “inferioridad” de sexos, sino igualdad y básica valoración de los mismos y una dinámica complementariedad de las diferencias.

La formación de la conciencia sexual se realiza lentamente, siguiendo el proceso de desarrollo e integración del concepto de sí mismo. En su formación, desde el principio, se debería ayudar a ir captándose como niño o niña, es decir, a captar su sí mismo diferenciado.

LA FORMACIÓN DEL SI MISMO DIFERENCIADO

Son muchos los estudios que se han realizado en los últimos años sobre la formación del sí mismo, pero apenas se ha reflexionado sobre la repercusión que este proceso tiene en la formación de un sí mismo diferenciado, por el que se sabe y estima como niño o niña, conociendo y asumiendo su propio esquema corporal y las consecuencias naturales que de ello se derivan, sin atarse a roles o estereotipos sexistas.

Vamos a hacer una breve referencia a dos de ellos por la importancia que tienen en Educación Infantil:

- Allport(1943), en un artículo sobre el yo en psicología contemporánea, inicia una nueva era para este tema. Al plantearse como se realiza el proceso de desarrollo del sentido de sí mismo distingue dos momentos:
 - a) La formación del sí mismo inicial durante los tres primeros años de vida. Este darse cuenta de sí mismo abarca tres aspectos:
 1. Sentido del sí mismo corporal.
 2. sentido de una continua identidad de sí mismo, y
 3. Estimación de sí mismo.
 - b) Hacia el sí mismo total, de cuatro a seis años; profundiza en las conquistas logradas y aparecen dos nuevos aspectos que se añaden a los anteriores.
 4. Extensión de sí mismo.
 5. Imagen de sí mismo.

Conviene subrayar que de los siete aspectos que integra el sí mismo total, según Allport, cinco afloran durante los primeros seis años de vida y en todos ellos subyace la progresiva formación de un esquema corporal diferenciado, la formación de un autoconcepto concreto, adecuado o no, integrado e integrador de los diferentes aspectos y realidades infantiles y, sobre todo, teñido positiva o negativamente según las vivencias experimentales en estos años.

- Erikson(1976-77), se centra en la formación del sentimiento de identidad personal, Distingue ocho pasos, de los cuales, tres corresponden al periodo infantil. En cada uno de ellos el niño va adquiriendo estas características:
 1. Durante el primer año de vida, en el estadio oral, emerge el sentimiento de confianza básica.
 2. en el segundo y tercer años de vida, estadio anal, va apareciendo el sentimiento de autonomía, de libre albedrío o, por el contrario, de vergüenza y duda. Durante este y el siguiente estadio se va formando, por internalización, la identidad del género.
 3. Del final del tercer año de vida al sexto, estadio fálico, surge el sentimiento de iniciativa, le gusta “hacer” y “estar en el hacer”, investigar. Tiene curiosidad. Es un periodo de anticipación de roles, no de fijación a un rol.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Identidad y rol sexual

La formación del yo sexuado, claro diferenciado, positivamente asumido en la infancia, puede ser una aventura maravillosa en la que los adultos que viven con los niños y las niñas, juegan un papel muy importante.

Siguiendo a Félix López (1991), destacamos algunos rasgos específicos de su proceso evolutivo y sugerimos algunas implicaciones educativas:

De cero a dos años: ya desde antes de nacer, y muy especialmente a partir del nacimiento, al nuevo ser se le asigna una identidad sexual y rol de género. A partir de la observación de sus órganos genitales se confirma si es niño o niña- identidad sexual - y se le atribuye el rol de género correspondiente. Esta constatación puede repercutir en el comportamiento de los adultos en relación al niño o a la niña y en las expectativas que sobre él o ella se van forjando.

Es de gran importancia analizar los roles asignados y ofrecer las mismas posibilidades educacionales, económicas y sociales a niños y niñas.

Otro aspecto de gran influencia en el desarrollo de la sexualidad es el referente a los vínculos afectivos que establece con las personas que les cuidan, con las figuras de apego. En esta relación el niño y la niña aprenden a tocar y ser tocado, mirar y ser mirado, comunicar y entender lo que le dicen: aquí se va adquiriéndola seguridad emocional básica que le permite abrirse con confianza a los demás, creer en sus posibilidades y superar, si es necesario, las decepciones afectivas que tendrá en la vida. Afirma Félix López(1991) que “de la historia de los vínculos afectivos infantiles

dependen algunos aspectos esenciales de las relaciones sexuales. Según sea esta historia, estas serán cálidas o frías, confiadas o desconfiadas, etc”.

- de dos a seis años: Las nuevas conquistas del niño o niña en este periodo y los que esto provoca en el entorno y en sus relaciones con los adultos, hacen que junto a una vivencia agradable y positiva surjan también conflictos.

En este periodo varios aspectos cobran especial relevancia en el proceso evolutivo de la sexualidad infantil:

- Imposiciones sociales que va teniendo cada vez más exigentes; entre otros el control de esfínteres y la inhibición motriz.
- el problema de los celos.
- Su curiosidad sexual y las respuestas que le van dando.
- Los modelos de identificación o imitación de que dispone, y
- La reacción de los adultos ante sus conductas sexuales.

El proceso más importante en este período es la conquista de la identidad y rol sexual. La identidad sexual se refiere a la autclasificación como niño o niña; y el rol sexual (rol de género) hace referencia al papel asignado a los varones y a las mujeres en nuestra sociedad.

Los niños en un principio, no distinguen estos dos conceptos. Normalmente se autclasifican sobre todo a partir de características de rol (vestidos, colores, juguetes, etc.)

El reconocimiento de la existencia de distintos para el niño y para la niña, para el varón y para la mujer, es muy temprano (incluso antes de los dos años).

Hacia los dos años ya pueden clasificarse como niño o niña; a los tres años ya es una práctica normal.

Esta conquista, que es muy importante, tiene dos límites que es preciso tener presentes para reforzar su proceso de formación:

- Creer que lo que define su identidad sexual no es su anatomía, si no los roles y pautas socio-culturales que ha ido interiorizando como propios de su género.
- Creer que de mayores pueden cambiar de identidad: los niños ser mamás y las niñas ser papás.

Interesa facilitar experiencias formativas que refuercen lo esencial en este proceso. Así ayudarles a:

- Distinguir lo que es así porque lo quiere la sociedad (relativo y cambiante) y lo que es así porque somos así, como nos ha hecho la naturaleza (sexo, órganos, etc.).
- Distinguir roles de género no igualitarios y que no deben mantenerse, de gustos y capacidades personales que puedan ser iguales o distintos al margen del sexo que se tenga.

- Ayudar a descubrir distintos modelos de familia para que los roles que adjudican en ámbito familiar al padre y a la madre sean menos rígidos y puedan ir logrando una visión más independiente.

Autoconcepto y autoestima

Por otra parte, en la consolidación de un autoconcepto claro y diferenciado, y una autoestima positiva, se debe facilitar.

1. Afianzar el sentido de confianza básica en sí mismo y en los demás ayudándoles a “encontrarse a gusto dentro de su propia piel”, siendo niño/a y estando contento de serlo.
2. Afianzar el sentimiento de la propia autonomía, dándoles oportunidad de coger, dejar, soltar, es decir, de “tomar posesión de las cosas” de “optar libremente” por unas u otras según el marco de referencia dentro del cual la elección es permisible y deseable. De este modo va sabiéndose “si mismo continuo” y se fortalece su confianza básica. Es preciso superar roles o posturas sexistas discriminatorias (anexo 2).

Interesa sentirse llamado por su nombre y que éste sea adecuado a su sexo. También el que tenga y se le respeten sus “cosas”.

La estima de sí mismo la interioriza de la que recibe del entorno y en ella se apoya su progresiva autonomía.

3. Estimular el desarrollo del sentimiento de iniciativa, este se pone de relieve y ayuda a lograr la extensión de sí mismo y va contemplando la formación de la propia imagen o autoconcepto. Tiene como propio el periodo de tres a seis años. Este sentimiento de iniciativa se expresa a través de la curiosidad y del afán de exploración que manifiesta el niño y la niña. Pregunta incesantemente y lo explora todo.

Curiosidad infantil y sexualidad

La curiosidad es una expresión espontánea del proceso de desarrollo, crecimiento y realización del niño.

Tienen muy diversas manifestaciones: la observación, la exploración motriz y manipulativa, las preguntas, etc.

Es el medio privilegiado que tiene para ir conquistando su entorno, su medio, a sí mismo, a los demás. A través de ella va formando sus esquemas motores y psíquicos, su urdimbre, que se irá contemplando con la trama social que le ofrece el entorno. Ambas se determinan mutuamente y serán base para la formación de sus percepciones, imágenes y conceptos, así como de sus sentimientos, emociones y actitudes.

Su curiosidad la lleva a observar, mirar, tocar, palpar y preguntar ¿por que? ¿cómo? ¿de dónde?

Descubre no solo las diferencias anatómicas entre niño y niña, si no también los distintos roles sexuales. Necesita saber el porqué de todo esto.

Es tarea de los adultos, padres y educadores ayudar al niño en esta búsqueda sin proyectar sobre él sus propios prejuicios y temores.

EXPLORACIÓN MOTRIZ

A medida que se va produciendo en el niño la maduración de sus ejes neurológicos próximo-distal, reacciona tocando y palpando todo lo que tiene próximo y esta búsqueda se encuentra consigo mismo, sus piernas, sus brazos, su cuerpo. Así va formando su propio esquema corporal.

Cuando puede desplazarse ya en el espacio y usar con libertad de sus manos, su afán de exploración la lleva a tocar, palpar, etc. a sus amigos, papas, etc. Sigue en su aventura de descubrimiento.

En el periodo de personalismo infantil (tres- cuatro años) es frecuente el comportamiento exhibicionista del niño mostrando sus genitales; es una manifestación normal de un proceso evolutivo. Un ambiente sano, sereno, espontáneo, sin prohibiciones ni estimulaciones innecesarias, es el clima más adecuado para que el niño prosiga su desarrollo sin traumas, anomalías ni fijaciones.

PREGUNTAS INFANTILES

Otra manifestación de la curiosidad infantil del niño y la niña viene dada por sus preguntas.

Cuando preguntan interesa saber no sólo lo que preguntan, si no también desde donde preguntan, es decir qué sentido, significado, alcance dan a sus preguntas.

Desde donde preguntan

Su curiosidad puede venir provocada desde diversos niveles de su personalidad. Toda pregunta infantil está formulada desde:

- a) Un nivel intelectual: El niño necesita y busca información sobre lo que desconoce, sobre lo que no conoce bien o sobre lo que conociéndolo ya, necesita contrastar y confirmar.
- b) Un nivel emocional: Desde el componente emocional de la pregunta infantil, éste necesita encontrarse con un ambiente propicio, con un clima de confianza, aceptación y seguridad afectiva.
- c) Un nivel de exploración de las relaciones interpersonales: el niño intenta así manejar o explorar a las personas que le rodean, principalmente de dos modos:
 - Sometiendo a prueba la confianza que le merecen los adultos.
 - Preguntando con una intención encubiertamente agresiva: la de ponerles en un dilema.

Desde cuando y sobre qué se preguntan

Desde los dos o tres años la mayoría de los niños y niñas preguntan sobre su propio esquema corporal, sus órganos genitales, y sobre su origen y gestación. Les interesa todo lo relativo a su ser sexuado y al comienzo de su propia vida.

Cuando el niño no hace preguntas, es indispensable provocarlas utilizando ocasiones propicias: la espera de un hermanito, etc.

El niño siente siempre curiosidad y es necesario satisfacerla.

Partiendo de la curiosidad infantil se pueden aglutinar todas las preguntas en torno a tres centros de interés.

1. ¿como soy?, ¿porque soy así?
2. ¿de donde vienen los niños?
3. ¿como nace un niño?

Si se sigue el orden cronológico de su aparición normal son:

1. ¿porque tiene el niño o tengo yo esta cosita? es una pregunta normal de carácter básicamente anatómico.
2. ¿de dónde vienen los niños? El embarazo de la madre y el nacimiento de un nuevo hermanito suscita la pregunta.
3. ¿por dónde salen los niños? Cuando formulan esta pregunta generalmente tienen ya su respuesta fantástica, normalmente no correcta (parto oral, por el ombligo).
4. ¿como se hacen los niños? Esta es la pregunta sexualmente más evolucionada y su respuesta debe exigir tener claras las cuestiones precedentes. (para el desarrollo de estos núcleos de interés, propuesta didácticas y bibliografía básica, puede verse Franco (1998, pp. 75-82).

Cómo deben ser las respuestas

- Claras: que puedan ser entendidas por el niño.
- dignas: que expresen una vivencia de respeto a todo lo propio de la persona.
- Verídicas: que o que se diga corresponda en todo a la realidad.
- directas: centrándose en lo que pregunta el niño.
- dadas en clima de amor, sencillo y natural.
- Con el uso de un vocabulario adecuado. Se les acostumbrará a denominar los órganos sexuales de una manera seria, real, científica: pene, vulva, ovarios, testículos, etc.
- Superadoras de prejuicios y roles sexistas.
- Siempre que sea posible se le mostrarán imágenes claras y sencillas sobre lo que pregunte.

En algunas circunstancias el niño repite varias veces la misma pregunta. No es que necesite más "contenido", necesita oír lo mismo varias veces.

La respuesta debe darse cuando el educador está en condiciones de hacerlo. Si no pudiera hacerlo en el momento en que se formula la pregunta, deberá hacerlo lo más pronto posible. No debe evadir nunca la respuesta.

Se puede utilizar algún libro o lámina idónea, pero siempre como ayuda, nunca para suplir al educador.

ANEXO1

LA MASTURBACIÓN INFANTIL Y SUS ETAPAS EVOLUTIVAS

La masturbación infantil, un hecho evolutivo

La masturbación en el niño puede ser estudiada como un hecho evolutivo,. Desde esta perspectiva Fernández Villamarzo (1983), p.102 distingue cinco etapas:

1. Suele observarse a partir de la fase motórica en torno a los dos o tres años.
2. En la fase adípica (4,5,6 años).
3. Masturbación específica del periodo de latencia(de 7 a 10 años).
4. Masturbación puberal (entre los 11 y 13 años).
5. Masturbación adolescente(14 a 18 años).

Las masturbaciones que tienen lugar en edades más avanzadas ya no son evolutivas, si no más bien fijaciones a alguno de los periodos citados anteriormente.

Interesa destacar dos aspectos de la masturbación infantil:

1. el carácter evolutivo de este fenómeno: Esto significa que en niño hay unas fuerzas biopsíquicas que en su proceso normal de evolución provocan en cada etapa las fantasías y consiguientes tensiones masturbatorias. La manifestación de esta tendencia es normalmente pasajera y no se da al mismo tiempo ni con la misma fuerza en todos los niños.

Como educadores no debemos olvidar que también influyen, y mucho, factores ambientales y que estos son distintos en cada niño y en cada momento y que pueden, incluso, modificar su proceso biopsíquico.

2. toda masturbación tiene un carácter sintomático incluso la de carácter evolutivo. Siempre se expresa una situación conflictiva por la que el niño esta pasando. Siempre denota la presencia de una crisis y por tanto, la necesidad de una mayor atención por parte de los padres y educadores. No se puede considerar la masturbación como un hecho banal, el que sea un fenómeno evolutivamente normal no impide el que el sujeto acuda a la masturbación porque algo ha hecho crisis. La masturbación en el niño es siempre un modo de hablar. También la total ausencia de este fenómeno en periodo evolutivo no deja de ser sospechosa ya que puede denotar la presencia de mecanismos represores que impiden esta forma de expresión evolutiva del conflicto psíquico, totalmente normal en esas edades.

Sentido específico de la masturbación infantil hasta los 6 años

FASE MOTÓRICA

¿Cual es la fase desencadenante?

No es otra que la necesidad que siente el niño de explorar su cuerpo, Al tratar de formar su esquema corporal, recorre su cuerpo y entra en contacto con todas sus zonas

erógenas y en esta exploración se encuentra con algunas zonas cuyo contacto le produce especial placer. A la necesidad de explorar se añade el placer específico logrado en el autorreconocimiento.

Se pone así de relieve una de las características de la sexualidad infantil señaladas por Freud. La sexualidad infantil aparece siempre unida a otra necesidad fisiológica fundamental. Es precisamente tratando de satisfacer esta necesidad fundamental como se descubre este otro placer erótico concomitante. Después el niño buscará este placer por sí mismo, separado ya de la función fisiológica que le llevo a descubrimiento. Este es el carácter anaclítico de la sexualidad infantil. Manipula primero sus genitales para reconocer su cuerpo y luego para obtener placer de orden erótico y surge así la masturbación en la fase motórica.

¿Que objetivo psicodinámico se persigue en este momento?

El principal es explorar y completar el propio esquema corporal.

Si ente período se le impide al niño realizar sus exploraciones o se le carga el encuentro con sus órganos genitales de aspectos negativos (como sucio, feo..) la consecuencia psicológica será que queda incompleto su YO básico. Hay algo que no va a integrar en su esquema corporal: sus órganos genitales. No va a lograr formar se esquema corporal claro y diferenciado.

FASE EPÍDICA

¿Cual es el desencadenante?

En este periodo la causa desencadenante de la masturbación es ya lo inicial erotización de la zona genital, de origen básicamente biopsíquico. El niño en este período- si no ha sido reprimido- experimenta un intenso placer con el simple contacto de sus genitales.

¿que objetivo psicodinámico persigue?

No es otro en este momento, que aliviar la tensión acumulada en esta zona. Pero, precisamente, por que encuentra placer en ello, esta manipulación puede tener carácter compensatorio frente a frustraciones que vive el niño. Cuando más frustrado esté, más acudirá a la masturbación. Esto pondrá de relieve que necesita más atención y apoyo de los padres.

Como norma general en el tratamiento de la masturbación infantil interesa:

- No analizar el hecho.
- Tampoco dramatizarlo.
- Interesarse por el niño, por sus posibles inquietudes y frustraciones.
- Tratar de abrir horizontes en el: actividades, juegos, entretenimientos, evitando monotonía y aburrimiento.
- un aspecto muy importante es cuidar la limpieza personal (higiene de la ropa, no muy ajustada, cuidar su calidad y dieta alimenticia sana y equilibrada).

ANEXO 2

Para una educación no exista

Propuestas de actuación para la etapa de educación infantil

- promover relaciones no estereotipadas con madres y padres y solicitar su colaboración para que desempeñen roles no habituales que sirvan los modelos diferentes a niños y niñas(trabajos, actividades, etc9
- evitar la división de roles en actividades, rincones, talleres.
- Diseñar las actividades y las experiencias pensando en los intereses y aficiones de niños y niñas.
- evitar los estereotípos en el modo de establecer relaciones con los niños y niñas a través del contacto corporal, la expresión, la mirada, la voz, las palabras, el movimiento y el gesto.
- Organizar y distribuir el espacio equitativamente, en el patio, el aula.
- Utilizar materiales que favorezcan la participación de ambos grupos y revisar aquellos que se utilizan tradicionalmente (cuentos, canciones tradicionales, juegos competitivos, juguetes de carácter sexista, etc.)
- Romper las barreras que separan rígidamente lo que deben hacer los hombres y las mujeres, debido a prejuicios, a través de la propia actitud personal.
- Utilizar un lenguaje verbal e icónico no sexista.
- Introducir en los criterios de evaluación aspectos relacionados con el avance de la coeducación, que permitan, si es necesario, reorientar las actuaciones.

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

FRANCO, Teresa. “Educación afectivo- sexual: sexualidad infantil”; en Educación infantil contenidos, procesos y experiencias. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, pp.67 – 91.

La educación afectivo-sexual en el currículo de Educación Infantil

La Reforma Educativa presta una atención específica a la educación afectivo-sexual. El diseño curricular infantil vigente en España pone de relieve la necesidad de que ésta se realice ya en la Educación Infantil.

Afirma que “la educación sexual debe estar presente en la educación escolar no sólo como información sobre aspectos biológicas, si no que también es preciso incluir información, orientación y educación sobre aspectos afectivos, emocionales y sociales de modo que los alumnos y alumnas lleguen a conocer y apreciar los papeles sexuales femenino y masculino y el ejercicio de la sexualidad como actividad de plena comunicación entre las personas”. (MEC, 1992).

SU TRATAMIENTO EN LOS TEMAS TRANSVERSALES

Este aspecto formativo de un modo específico está incluido en los temas transversales, y es atendido desde dos ángulos:

- Desde la vertiente de la salud sexual, incluida en el eje transversal. "Educación para la Salud".
- Desde la vertiente de igualdad de oportunidades, donde se dan orientaciones para lograr una educación no sexista.

Pero además, toda el área de identidad y autonomía personal posibilita una atención específica en la formación del "yo sexuado".

Educación para la salud

Desde esta vertiente se afirma que la salud sexual supone tanto una información como una educación; en la primera, la escuela tiene un mayor protagonismo, mientras que en la segunda, los valores mantenidos por las familias repercuten desde muy temprana edad. De ahí que resulte imprescindible la colaboración entre los padres y la escuela en favor de la coherencia de planteamientos.

Un programa de salud sexual según el planteamiento curricular pretende desarrollar las siguientes capacidades:

- Conocer, aceptar y valorar los órganos sexuales y las zonas erógenas del cuerpo.
- Entender la relación sexual como una forma de comunicación afectiva que busca el placer propio y el de la otra persona.
- Entender la sexualidad como una opción personal y, en consecuencia, respetar las diferentes conductas sexuales existentes.
- Distinguir sexualidad de reproducción.
- Comprender los principales procesos del mecanismo reproductor
- conocer las nuevas técnicas reproductoras y los mecanismos de control de natalidad.
- Adquirir hábitos de higiene y salud relativos a la reproducción y a la sexualidad.(MEC, 1992).

Estos objetivos se irán logrando en espiral comenzando en la etapa infantil, sin pretender cubrirlos en su totalidad.

La fundamentación psicológica y el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a la evolución y necesidades infantiles, ha quedado expuesto en el primer apartado. Muchos de los objetivos indicados aquí por el MEC, coinciden con los allí planteados. Otros, responden a necesidades de etapas posteriores y a tendencias sociológicas. Es importante que, en cualquier caso se respete el proceso evolutivo y madurativo del niño y de la niña; solo así podrán llegar a ser personas socialmente maduras e integradas.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

La reforma trata de hacer posible de diversos modos la educación para la igualdad. Uno de ellos es erradicando la discriminación en función del sexo.

Esto se pretende ya en Educación Infantil, especialmente con este tema transversal.

En él se afirma que no es suficiente la voluntad de eliminar el sexismo del medio escolar para erradicar la discriminación, ya que éste subsiste en la sociedad en la que esta inmersa la escuela. Es necesario adoptar un papel activo, con medidas concretas y positivas contra el sexismo.

El aprendizaje sexual transmite al niño/a una identidad de género que trata de asociar comportamientos, intereses, expectativas y campos de actuación y poder social diferenciados en función del sexo (MEC1992).

Al estudiar la formación del YO sexuado ya se ha hecho referencia ampliamente a este aspecto y a cómo debe ser la intervención educativa de padres y educadores, para superar cualquier tipo de discriminación sexista.

Sobre los dos o tres años de vida, el niño y la niña se identifican con su grupo sexual y utilizan para ello elementos externos:

“A partir de este momento comenzará el aprendizaje social de la identidad de género. Los niños y niñas no distinguen en estos primeros años entre identidad sexual y de género y adoptan identidades sociales de género como si fueran consustanciales al hecho de ser hombre o mujer. Esto hace especialmente necesaria la intervención educativa en este campo” (MEC1992)

Por eso tiene sentido este tema transversal que debe estar presente e ilumina toda acción educativa.

INTEGRACIÓN EN EL PROCESO CURRICULAR DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La integración de la educación afectivo-sexual en el proceso ordinario de enseñanza-aprendizaje está claramente formulada en los objetivos generales, propuestos en el currículo de Educación Infantil. El primero de ellos es suficientemente expresivo a estos efectos.

“Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formando una imagen positiva de sí mismo, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar”.

Así mismo, en el tratamiento de las tres áreas que se proponen para este nivel es importante tener presentes siempre los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la identidad sexual y la aceptación del cuerpo sexuado femenino y masculino, la equiparación de los dos sexos y superación del binomio cultural sexo fuerte/débil.
- La construcción del autoconcepto y autoestima evitando la asignación de roles, estereotipos, valores y comportamientos sexistas.
- La importancia de la expresión de los sentimientos y emociones de ambos sexos.

Así como:

- La valoración e igualdad de las formas de vida tanto en el ámbito de lo público como en el de lo privado-doméstico, poniendo énfasis en la importancia de las tareas cotidianas y, así como en actitudes que desarrollan la cooperación entre los sexos y las relaciones solidarias y compartidas.
- El tratamiento de la maternidad-paternidad como tarea compartida. La corresponsabilidad en el cuidado, alimentación y educación de los hijos.
- Los aprendizajes que favorezcan la autonomía del niño y la niña en la vida cotidiana y doméstica.

Sabiendo, en cualquier caso, que “en esta etapa el lenguaje verbal e icónico son medios privilegiados de comunicación y representación. Por ello es preciso analizar los prejuicios y estereotipos sexistas que perviven en ambos para modificarlos”. (ver anexo 3)

La educación: centro-alumnado-profesorado-familia; partir de esa realidad y de las necesidades que en ella se detecten y, desde ahí, realizar el esfuerzo necesario para eliminar prejuicios y estereotipos sexistas.

RECURSOS DIDÁCTICOS.

Sentido y valor de estos recursos.

¿Qué son?

-Son unos instrumentos didácticos que no sustituyen al educador/a. Los recursos didácticos de educación efectivo-sexual, son instrumentos que no deben suplir nunca al educador en su acción educativa, pero que puede completarla al ofrecerle seguridad, precisión y claridad.

El educador desempeña un papel que los medios no pueden suplir. La sexualidad tiene un componente relacional y afectivo muy personal, y sólo se educa y desarrolla relacionándose, con satisfacción y alegría con la familia, educadores y otros adultos, que de forma continuada desempeñan funciones parecidas a las familiares.

Pueden potenciar su acción. El educador/a transmiten al niño y a la niña, quiéranlo o no, no sólo lo que saben y pretenden sino también lo que ellos son. Sus personalidades pueden ser ricas en cualidades humanas, pero no están libres de componentes emocionales inconscientes, que pueden pasar a los niños.

Los recursos didácticos, bien elegidos, pueden ayudar a eliminar este componente inconsciente perturbador, ansioso, inmaduro del educador/a, al darle más seguridad en los conocimientos, más objetividad en los contenidos, y la tranquilidad de saber que están atendiendo las necesidades psicobiológicas más urgentes en esta etapa del niño/a con los medios adecuados.

¿Qué pretenden?

Unos objetivos generales: Facilitar paulatina y personalmente, información educación y vivencias sobre este aspecto de la personalidad y ello de forma global y desde distintas perspectivas: Biológica, psicológica, social...Disipar fantasías, corregir malentendidos, superar informaciones aberrante, etc. Y en la medida de lo posible, estimular la propia autoestima, la valoración de los otros y las relaciones personales.

Facilitar información científica, ofreciendo los datos que las distintas ciencias relacionadas con la sexualidad dan como seguros y verificados en la actualidad, incluyendo aquellos aspectos humanos sin los cuales la aproximación científica a la sexualidad sería incompleta.

Ser ayuda para la formación de los niños, intentan ofrecer estímulos para que los niños y niñas vayan formando personalizadas sus esquemas mentales, actitudes y hábitos, al mismo tiempo que van profundizando en la formación de su yo sexuado.

Se procura, una educación afectivo-sexual gradual, a las necesidades propias de la edad del niño y de la niña, con un enfoque multidisciplinar que atienda los aspectos biológicos, psicológicos, socioculturales y éticos en una relación armónica y en una estrecha interdependencia. Se deben incorporar, siempre se sea posible, en la tarea práctica de la educación afectiva-sexual escolar, la colaboración de los padres.

Sustituir fantasías y corregir informaciones incorrectas, con ello se pretende también corregir las informaciones incorrectas que sufren algunos niños, transformar si es necesario y sustituir por realidades, las fantasías sin fundamento de los más pequeños. Y, asimismo, mediante la relación personal con el niño/a, se trata de facilitar pautas de interrelación efectivas y cordiales, que les liberen de aquellas emociones y vivencias de origen sexual incorrectamente aprendidas en diversos ambientes y que les pudieran influir negativamente desde su más precoz infancia.

Sugerir actividades que previsiblemente llevarán al niño/a a la consecución de los objetivos propuestos para estas edades, tratando de dar respuesta a sus preguntas e inquietudes con argumentos a su alcance, evitando las “proyecciones” del adulto.

Adecuar los recursos e instrumentos didácticos a las necesidades y capacidades de los niños y niñas, a su ritmo personal, a su momento evolutivo.

Los medios audiovisuales deben ser usados de acuerdo con la estructura psicológica del niño. Las diapositivas son interesantes porque el educador/a puede adecuar su proyección al ritmo e interés de los pequeños y, si conviene, puede volver a proyectar la imagen que interese. El vídeo y la película también pueden ser manipulados, pasando la imagen, volviendo sobre ella, etc. Esto es importante porque el niño podría quedarse con falsas asociaciones ya que su proceso receptor es más lento que el del cine.

Los libros serán leídos y comentados por el profesor y el niño, y profesor, pequeño grupo, gran grupo, según haya surgido la pregunta o el interés.

Así mismo se provocará el diálogo en presencia del profesor. Se suscitará cuando sea necesario, con los padres, sensibilizados previamente por el educador/a, utilizando, si es posible, los mismos medios que tienen en el centro docente.

¿Cómo se evalúan?

Es muy importante hacer una selección de los recursos que se van a incorporar al aula. No es indiferente utilizar unos u otros. El niño y la niña internalizan sus mensajes inconscientemente y ellos van modelando su fondo afectivo. La aplicación de la "guía crítica de los materiales utilizados en educación afectivo-sexual anexo 4) puede ayudar al educador/a a realizar una selección más objetiva y de calidad.

Algunas pistas para la evaluación consiguiente revisión de todos estos medios para adaptarlos más mejor a los niños y al profesor son:

MEDIOS INDIRECTOS: principalmente se manifiesta a través de las actitudes del niño y la niña. En el proceso ordinario en el aula el profesor/a deberá estar atento a las manifestaciones infantiles, ellas por su espontaneidad- son medios evaluadores de máximo interés que deben incorporar y utilizar en la práctica diaria. Distinguimos dos tipos:

Positivos: Alegría, rendimiento escolar de acuerdo con sus aptitudes, actividad creadora, nivel de participación en áreas y actividades escolares.

Negativos: autismo, rebeldía, destrucción, apatía, distracción, insolidaridad, etc.

¿Quiénes los van a utilizar?

En todo momento se debe tener presente a los padres o a quienes asumen su función, conscientes de la responsabilidad directa y prioritaria de éstos sobre los niños y de la fuerte influencia que el clima familiar ejerce sobre ellos.

Para la educación a los niños exige tener presentes estos criterios:

a) Conocer y respetar el proceso evolutivo.

b) Las funciones educativas que debe cumplir el material didáctico.

c).-El niño se encuentra predominantemente en el período pre-lógico período de fabulación y fantasías y camina hacia el período lógico concreto. Sus estructuras mentales van evolucionando, pero ni lo hacen en todos los niños a la vez, ni en cada niño de una vez para siempre.

El tener presente esta característica fundamental, obliga a una selección del material didáctico que se utilice:

Sus imágenes deben ser sencillas y directas, mejor fotografías o dibujos en volumen (pues apenas tiene esquemas mentales, sí imágenes concretas): claras y con cierto equilibrio de líneas y movimiento (ya que facilitan la formación de sus esquemas tanto

de orden mental como motor) y tener cierta armonía estética porque enriquece constructivamente su vida afectiva y evita fijaciones en rasgos o colores estridentes.

Su agudeza y discriminación perceptiva la conquista el niño percibiendo imágenes sensoriales: visuales, auditivas, táctiles, etc. Cuanta mayor variedad en los estímulos más riqueza en su desarrollo.

Sus esquemas mentales motores, de algún modo, se forman a partir de la acción de la actividad. Por ello, interesa el material manipulable, de tamaños pequeños, que pueden abarcar, formas siluetas, rompecabezas, puzzles, etc. Con ello fortalece sus “representaciones mentales concretas” y éstas son base para la formación de los “conceptos concretos” que sostendrán su “pensamiento lógico concreto”

El uso de este material facilitará su progresiva maduración y le ayudará a pasar (en su vida afectiva-sexual) de sus fabulaciones y fantasías al conocimiento y correspondiente valoración, apreciación, de la realidad concreta.

Así se van poniendo las bases de vida afectiva posterior. Es a través del juego, convivencia y actividades en grupo, como el niño va desarrollando su capacidad afectiva, relacional, su ser con los otros, al tiempo que va construyendo su identidad personal diferenciada, su yo sexuado.

b) FUNCIONES EDUCATIVAS que debe cumplir este material didáctico. Destacamos como importantes para esta etapa, entre otras, las funciones siguientes:

Motivadora, cuando el niño lo necesite.

Informativa y explicativa de estas realidades que le ayuden a tener los conocimientos y vivencias necesarios.

Auxiliar, como sustitutivo de la realidad misma cuando sea necesario o conveniente, y

Estética, ayudando siempre a captar y vivencia la belleza. (ver anexo 5)

¿Cómo se van a utilizar?

Estos recursos didácticos deben estar presentes en el proceso de enseñanza, aprendizaje, integrados en él. Deben dar respuesta a las cuestiones que se le plantean al niño-a en estas edades, dentro de la programación ordinaria atendiendo tanto a los contenidos conceptuales, como a los actitudinales y procedimentales, y también de modo coyuntural cuando surja el interés, la pregunta, la curiosidad.

Por eso las estrategias de enseñanza deberán.

Ser pluridimensionales. Afectando tanto al ámbito cognoscitivo, como al afectivo y al psicomotor.

Estar integradas en el proceso evolutivo.

Estar previstas, pero sabiendo aprovechar la ocasión siempre que surja espontáneamente.

Favorecer un clima sencillo, acogedor, afectivamente seguro.

Ofrecer información verdadera, clara, precisa, directa, adecuada a la edad y necesidad infantil.

Realizarse individualmente, en pequeño o gran grupo, según surja la cuestión.

La información que se ofrezca se hará principalmente a través de conversación oral, diálogo, y, complementariamente:

Con la lectura y comentario de algún libro idóneo.

Ilustrando lo que se dice con fotografías, láminas, etc.

Visionando diapositivas, vídeos, etc., preparados al efecto.

La información será verdadera, objetiva, pero no “descarnada” o “fría”. El educador/a deberá transmitir siempre a través de ella amor al niño, a la vida, a su grandeza.

Se dará gran importancia a las actividades, ya que es un período en el que se están formando los esquemas y estructuras mentales, afectivas y motores, y ellas se forman desde la acción.

El niño y la niña necesitan investigar, manipular formas, construir puzzles, pintar, recortar, etc. Es necesario poner en juego todas las capacidades y ayudarles a expresarse en el lenguaje total: verbal, gestual, musical, dramático, plástico...

ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS EN RAZON DE LOS CONTENIDOS.

Aunque los contenidos, y por tanto los recursos en esta etapa deben ser ofrecidos al niño según los va pidiendo, el educador/a debe tener claros los objetivos a lograr y sus ejes fundamentales, tanto verticales (a lo largo de la etapa), como horizontales (en un momento determinado de ella), que debe vertebrar esta faceta educativa:

Conquista del propio esquema personal diferenciado e imagen positiva de sí mismo, identidad sexual.

Captación y aceptación alegre y serena de las diferencias entre uno y otro sexo, sin estereotipos sexistas discriminatorios.

Vivencia de las primeras relaciones afectivas hijo/a, padre/madre, positivas, equilibradas, superando posibles polarizaciones en uno u otro.

Conocimiento diferenciado del papel de los padres en su gestación y nacimiento.

Mediante la captación y vivencia de estos ejes el niño va integrando su personalidad, va organizándose internamente, va formando su identidad personal sexuada sin prejuicios de género.

Para lograr esta organización es necesario que nuestra actividad educativa está orientada por tres criterios básicos: continuidad, secuencia e integración.

Continuidad: reiteración de los aspectos fundamentales. Ha de llegar a “saberse” sí mismo e idéntico, continuo. Por ello repite sus preguntas y, esencialmente, busca la misma respuesta.

Secuencia: que añade al anterior la programación: se mantiene la continuidad pero paulatinamente se va avanzando en extensión y complejidad: se parte de y se apoya siempre en las primeras vivencias y conocimientos. El niño y la niña en este período siguen más una secuencia psicológica que lógica o científica. Es decir, buscan la continuidad y progresión desde sus experiencias, no según el dato científico (anexo 6).

Por otra parte, en las contestaciones a sus preguntas el educador debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace. El niño y la niña captan más por lo que se es que por lo que se dice.

Integración: relación horizontal entre actividades, contenidos, recurso, experiencias, interrelacionándose todos los elementos en torno al objetivo u objetivos que se pretenden: se trata de hacer posible la unidad dentro de la diversidad, de tal modo que el niño y la niña no perciban y lleguen a un concepto unificado del problema que les preocupa o de la pregunta realizada.

CONCLUSIÓN FINAL.

Con todo lo expuesto anteriormente, se desea colaborar en la promoción de una mayor calidad de vida en la infancia, de una educación más planificadora que, vaya poniendo las bases de una madurez afectiva-sexual adulta. Somos conscientes de que la sexualidad es uno de los ejes centrales en torno al que gira nuestra vida cotidiana y cualifica la relación con nosotros mismos y con los demás. Esta, es una aventura que nos exige a todos vivirla con ilusión y responsabilidad.

Anexo 3

EL CUENTO

ALGUNAS PISTAS PARA DETECTAR SI LOS MODELOS QUE TRANSMITEN DIFUNDEN SEXISMO

Para detectar si los modelos de los cuentos difunden sexismo, se pueden analizar teniendo en cuenta:

- Si el número de personajes masculinos excede en mucho al de personajes femeninos en imágenes, títulos y protagonismo.
- Si se aportan caracteres sociales y culturales claramente estereotipados de forma sexista en: Profesiones; actividades; juegos; rasgos físicos y psíquicos; cualidades y defectos.
- Si el lenguaje que se utiliza, el tono de voz, el gesto, conlleva formas y contenidos sexistas.

ANEXO 4

GUÍA CRÍTICA DE LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EDUCACIÓN SEXUAL

FICHA	Autor Título Editorial	Año Páginas Precio	Destinatario contenido Valoración final	Libros Documentos Audiovisuales
-------	------------------------------	--------------------------	---	---------------------------------------

CONOCIMIENTOS

Científicamente verdaderos
* Sin errores científicamente

Comprobados.

* siguiendo cualquiera de las hipótesis que en la actualidad son admitidas por los especialistas.

PROGRAMADOS

EVOLUTIVAMENTE

* Adaptamos a los intereses y capacidades de las personas a los que van destinados

PROGRAMADOS

SISTEMÁTICAMENTE

*Logrando una explicación del tema completa, lógicamente progresiva, didácticamente acertada

ESCALAS DE EVALUACIÓN

+ No hemos advertido ningún error.

* Dudamos de la garantía científica de algunas de las afirmaciones.

- comprobamos errores científicos.

• Perfectamente adaptados

• fundamentalmente bien adaptados

- Muy poco adaptados

- Niveles no logrados

+ Niveles perfectamente logrados

• Niveles alcanzados suficientemente

LENGUAJE

* Vocabulario y expresiones utilizadas

+ Casi siempre

• En bastantes casos

CIENTÍFICO

Expresiones técnicas

- No, casi nunca

ADAPTADO

- Evolutivamente

Prefiriendo lo delicado a lo vulgar y lo fino a lo grosero

El vocabulario conocido y adquirido por las personas a las que va dirigido

-Sistemáticamente

Cada palabra o expresión nueva se explica y se apoya en expresiones ya conocidas.

- Socioculturalmente

ACTITUDES PROPUESTAS CONCRETAS

- Descritas detalladamente.
- especificadas diferencialmente

- + Descritas específicamente sin ambigüedades
 - Con algunas ambigüedades
- Equivocadas e inconcretas

EVOLUTIVAS

- Adaptadas a los niveles de evolución de las personas para las que se propone

- + Perfectamente adaptadas a las distintas edades
 - En muchos casos, discutible la edad para la que se proponen
- Inadaptadas

POSIBLES

- Alcanzables de las que se puede tener experiencia por uno mismo o pueden verse realizadas en las personas que nos rodean

- ## ESCALA DE EVALUACIÓN
- + En la mayoría de los casos
 - Solo en algunos casos
 - Prácticamente nunca

VALORES DE FONDO CALIDAD

- Subrayamos que esta diferenciación de calidad es conforme a nuestro criterio

- + Favorecen una vivencia de la sexualidad de calidad
 - La vivencia sexual que se propone, nos parece mediocre
- Según nuestro criterio proponen una vivencia de la sexualidad de íntima categoría

PRESENTACIÓN

- Implícitos: evidentes, aunque no estén formulados expresamente como valores
- Explícitos: Formulados expresamente como valores
- ausentes: No aparecen de ninguna manera

Ei: Más explícitos
IE: Equivalencia explícitos/implícitos
Ie: Más implícitos que explícitos
Au: Ausentes

MODO

- Presentados: enunciando el valor y su fundamentación PR:01234 IN:01234
- Inoculados: Su formulación expresa del valor, pero manipulado el lenguaje, los argumentos y las ilustraciones y hasta las teorías científicas, desde valores dogmáticamente admitidos pero celosamente encubiertos

MI:01234

- Impuestos: Formulados dogmáticamente como valores exclusivos y excluyentes de los opuestos o de los divergentes. Apoyados en argumentos de autoridades más que en razones intrínsecas.

- Justificados: Formulados y defendidos por razones más válidas que sus contrarios

JU:01234

IMÁGENES

TIPO DE IMÁGENES

- Fotografías de situaciones

FOT:Gra.DIB:Predomina
FOT-GRA-DIB:Equivalente
FOT.Gra:DIB:Mínimo

CLARIDAD

- SE ENTIENDE SU SIGNIFICADO

- + Siempre bien
- Bastante bien
- Con dificultad

CALIDAD CIENTÍFICA

Explicaciones gráficas de los contenidos científicos

- + Exactas
- Aproximadas
- Erróneas o equívocas

CALIDAD ESTÉTICA

Agradables a la vista y bien realizadas

- + En su mayoría
- Unas si otras no
- La mayoría desafortunada

EVOLUTIVAMENTE CORRECTAS

Adaptadas a la edad de las personas a las que van destinadas

- + Casi la totalidad
- Bastantes
- Casi ninguna

ILUSTRACIONES DEL TEXTO

Son una expresión gráfica de lo que se esta comunicando

- + Eficazmente
- Marginalmente, distraen
- Desacertadamente, confunden

ACTUALIDAD

Son representaciones gráficas del mundo en el que vivimos, reproducen personas, acciones, símbolos

- + Más actuales
- Con frecuencia: pasadas
- Poco actuales.

EVALUACIÓN

Ofrece sistemas de evaluación para comprobar si se han conseguido los objetivos

- + Sí
- Relativamente
- No

EFICACES

SE PERMITEN LA
AUTOEVALUACIÓN

RECURSOS PRESENTADOS

Presenta materiales que se pueden utilizar, técnicas para reuniones grupales, actividades

CANTIDAD

+ Muchas

• Pocas

- Ninguna

VARIEDAD

+ Muy variada

• Bastante parecidas

- Siempre del mismo estilo

CALIDAD

+ Muy eficaces

• Poco eficaces

- Ineficaces

POSIBILIDAD DE REALIZACIÓN

+ Posibles en la mayoría de las veces

• Posibles en circunstancias excepcionales

- Prácticamente imposibles

BIBLIOGRAFÍA

Presentada o citada

+ Pocos libros, pero los mejores

• Sin criterios selectivos

- Incluyendo libros de escaso valor

SELECTA

+ Presenta libros de distinta tendencia

• Presenta libros de tendencias poco divergentes

- Libros de una tendencia

VARIADA

ASEQUIBLE

+ Libros que se pueden adquirir con facilidad

• Libros que se pueden adquirir con dificultad

- Muy difíciles de lograr

APÉNDICE PARA AUDIOVISUALES

Películas diapositivas, guiones, grabados, murales

CONDICIONES TÉCNICAS

+ Perfecta

• Mediocre

- Malos

ASEQUIBILIDAD

+ Se pueden adquirir con facilidad

• Se pueden adquirir con dificultad

- Difíciles de adquirir

VALORACIÓN FINAL

Apreciación que tiene en cuenta todas las variaciones parciales.

- | | |
|--|-------------------------------|
| ■ Contiene afirmaciones o explicaciones científicamente falsas o considerablemente inexactas | Rechazable |
| ■ Se considera que no es útil por una evaluación negativa en la mayoría de las variables analizadas | |
| ■ La apreciamos positiva en conjunto | Recomendable con algún reparo |
| ■ Los reparos aparecen reflejados en aquellas variables con evaluación más negativa en el esquema general. | |
| ■ Buena y aceptable conforme nuestros criterios de evaluación | |
| ■ Realiza perfectamente nuestra tarea de concebir la educación sexual | Recomendable |

ANEXO 5

ALGUNOS RECURSOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS PARA NIÑOS Y NIÑAS DE TRES A SEIS AÑOS

Se presenta una mínima relación que puede cumplir los fines indicados integrando unos y otros. Se ofrece un breve comentario de algunos que pueden ser más útiles en el aula

BIBLIOGRAFÍA

Dirigida a niños y niñas

- Libros infantiles idóneos para educación afectivo-sexual:
BOIX,F: Papá ¿como nace un niño)Nova Terra , Barcelona, 1976
Presenta las respuestas elementales a las principales preguntas que el hace sobre el origen de la vida. La realiza desde un ámbito familiar, con muy pocos datos informativos de todo tipo científico. El contenido, presentado en forma de narración realista por el padre, es muy adecuado y fácil de entender por niños de 4 a 8 años. El tipo de letra y tamaño del libro son adecuados a las

preferencias de esta edad. Algunos dibujos no son expresivos. El colorido es un poco apagado. Puede ser un libro útil para ser leído juntos, niños y padres o educadores. Ello permitiría completar, clarificar o profundizar en aquello que más necesite el niño.

COHEN, J y otros: Enciclopedia de la vida sexual. De la fisiología a la psicología. Argos Vergara, Barcelona, 1980. 5 vol:1. De 7 a 9 años; 2. De 10 a 13 años; 3. De 14 a 17 años; 4. De 18 años; 5. De adultos.

El primer volumen puede ser utilizado como recurso base para contestar a las preguntas de los niños de 3 a 9 años.

DELARGE, B.: Libro de la vida y del amor: niños de tres a ocho años . Studium, Madrid, 1970.31 fichas

KITZINGUER,SH.: Nacer, Plaza y Jánés. Barcelona, 1986. Fotografías de Lennart Nilsson.

PUBLICACIONES FHER, S.A.: Así nacemos. Bilbao, 1983

RAMOS BRIEVA, J.A.: ¿De dónde vienen los niños? Escuela española, 3de., Madrid, 1975. Para niños de 4 a 7 años de ambos sexos.

La presentación que el autor hace de su obra es objetiva y responde a sus contenidos. Es un libro pensado fundamentalmente para los más pequeños, por lo que puede formar parte de la colección de libros educativos que ellos posean. Sin embargo hubiera sido deseable que adjuntase como cuadernillo suelto las páginas que dedica a padres y educadores.

Pretende con el hacer llegar a los niños una información limpia y serena sobre preguntas típicas que suelen formularse a esa edad.

Su contenido es sencillo, adaptado a la mentalidad de los niños de Educación Infantil y primeros años de primaria y centrado en las curiosidades más frecuentes en estas edades (3-8años).

El dibujo se podría mejorar en calidad y expresividad, pero ofrece un soporte visual, claro y diferenciado.

- Libros infantiles de educación sexual con reparos para niños 3-6 años:

Son libros no totalmente aconsejables porque o:

- No ofrecen información clara y diferenciada
- Desprestigian a los adultos, o
- Tratan con poca calidad científica y/o técnica de las cuestiones sexuales pudiendo provocar confusión e incluso angustia y,
- Algunos son más estimuladores que informativos.

De orientación pedagógico-didáctica para padres y educadores

- Sobre las bases fundamentales de educación sexual:

BASTIN, G.: Diccionario de psicología sexual. Herder, Barcelona, 1972. pág. 420.

En él se definen y comentan con claridad, seriedad científica y ponderación interpretativa los términos y conceptos más importantes de este aspecto central de la psicología humana. No está adscrito para especialistas. Puede ser útil

para todos los que busquen ideas claras desde planteamientos sencillos y fundamentados.

Es de formato pequeño y muy manejable.

BOWLBY, J.: Vínculos afectivos: formación desarrollo y pérdida. Morata, Madrid, 1986

LOPÉZ SÁNCHEZ. F.: Principios básicos de la educación sexual. Documentos didácticos n 47, ICE, UNIV, Salamanca, 1984

LÓPEZ, F y FUERTES, A.: Para comprender la sexualidad: Verbo Divino, navarra, 1991.

Un estudio documentado de la sexualidad. Ella es todo nuestro ser, pero cambia en relación con la edad. Se vive la sexualidad de formas distintas en cada etapa de la vida, por eso en un estudio es necesario un enfoque evolutivo. Trata de hacer un enfoque global y científico de la sexualidad y de su desarrollo en la persona. Pueden ser interesantes las referencias que hace a la primera infancia.

MELENDO, M.: Educación afectivo-sexual integradora. P.P.C, Madrid, 1986.

VILLAMARZO, PF.: Características y tratamiento de la sexualidad infantil: enfoque psicoanalítico freudiano. Narcea, Madrid, 1983.

Estudio documentado sobre las características de la sexualidad infantil y sobre las preguntas de contenido sexual de los niños y niñas. Así mismo ofrece a los adultos pautas de comportamiento que faciliten la vivencia de este aspecto de la personalidad tan básico en la infancia. El autor es internacionalmente reconocido en el dominio del psicoanálisis freudiano.

VILLAMARZO, PF.: Origen infantil de la sexualidad adulta. Enfoque psicoanalítico Amarú, Salamanca, 1994

- sobre coeducación y educación no sexista:

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS: Unidad didáctica chicas/chicos. Sistema sexo/género, Madrid, 1988

BROWNE, N. Y FRANCE, P: Hacia una educación infantil no sexista. 1958

CHICO GONZÁLEZ: La coeducación como estilo de formación. C.V.S. Salamanca

FEMINARIO DE ALICANTE: Elementos para una educación como no sexista. Victor Orenga. 1987

MORENO, M.: Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela, Icaria, 8 de marzo. Colección del instituto de la mujer. 1de. 1986

programas de educación sexual

PROGRAMA HARIMAGUADA: Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual, educación infantil 3-6 años. Consejería de Educación, Cultura y deportes, MEC. La carpeta incluye: Guía didáctica del profesorado. Cuaderno de experiencias ejemplificadoras. Unidades didácticas: nuestro cuerpo; nuestro origen; nos relacionamos; el juego y el juguete, las personas trabajan.

Tiene publicado también:

■ Guía de formación de madres y padres(etapas infantil y primaria)

Con estos materiales se pretenden crear procesos colectivos de innovación que impliquen a toda la comunidad educativa en la educación afectivo- sexual de la población escolar infantil. Son de fácil adaptación y muy prácticos.

BONAL, X.: Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Graó, Barcelona, 1997.

Ofrece una propuesta técnica y contrastada sobre posibilidades y obstáculos en la escuela para alcanzar una evolución igualitaria, no limitada por etiquetas de género.

Estudia los condicionantes culturales que orientan la actuación del profesorado en la escuela y en el aula, y profundiza en su papel como agente de cambio educativo. Apoyado en esto elabora y experimenta una metodología de cambio hacia la coeducación.

MATERIAL AUDIOVISUAL

Diapositivas

JIMÉNEZ SUÁREZ, S.: Educación sexual. Hares, Madrid, 1988.

De los siete títulos publicados, para la educación infantil pueden ser utilizadas diapositivas de: la sexualidad humana. Preguntas básicas; anatomía de los órganos sexuales; Fisiología de la reproducción: La gestación y el parto. Cada tema tiene veinticuatro diapositivas acompañadas de una breve explicación científica sencilla.

NILSSON, L.: El cuerpo humano. Asesoría médica L. Lindberg. Prólogo de J.Botella Llusia. Audiovisuales S.P.F., Madrid.

Folleto y 260 diapositivas en doce series en color. De ellas interesan la segunda y tercera series: "la fecundación y el desarrollo del feto".

Son diapositivas de calidad y pueden ser utilizadas puntualmente para informar y clarificar las preguntas infantiles.

Videos

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS:

Educación sexual en preescolar y ciclo inicial.20

Educación sexual con disminuidos.20

FUNDACIO SERVEIS DE CULTURA POPULAR

Educación sexual 1:

Pubertad y reproducción.10

concepción y autoconcepción. 11

Enfermedades venéreas. 14

Gestación y nacimiento:

Un milagro cotidiano: nacer.30

una nueva vida.15

Van acompañados de unas guías didácticas que completan la información. Los destinatarios son variados, desde alumnos de primaria, hasta padres, educadores, etc. Para niños pequeños se podrían seleccionar fragmentos y sobre ellos establecer diálogo.

SPF: Un niño va a nacer.18, de Lennart Nilsson. San Pablo film, Madrid, 1984. Temas: Fecundación; desarrollo del feto; parto.

Este documental trata de los fundamentos biológicos del desarrollo del ser humano. Está dividido en tres partes: la explicación se hace en un marco familiar: el padre contesta a las preguntas del hijo en presencia de la madre gestante.

Puede ser utilizado a nivel escolar, familiar de escuela de padres, etc. siempre se debe establecer un diálogo sobre lo que se va viendo y completar los aspectos psicológicos, sociales y afectivos que convenga en cada momento.

Anexo 6

Aspectos de la personalidad y su influencia en la evolución y su educación sexual

1ª Infancia	2ª Infancia 7-11 años	Pubertad 12-13 años	Adolescencia 14-17 años
componente biológico		*	*
Componente afectivo-social	*	*	*
elementos cognitivos	*	*	*
Elemento moral-volitivo	*	*	*
CURIOSIDAD	CURIOSIDAD	VIVENCIAS	VIVENCIAS
FASES: oral, anal	Preguntas del más allá	impulso sexual	Maduración sexual
Edipo	trascendentales	cambios corporales	Interés homosexual
¿porqué?	científicas de “defensa”	Interés homosexual	retorno autoerotismo
Misterio de vida	“tranquilidad sexual”	Monarquía	fuerza de las pulsiones
Anatomía. El cuerpo y el sexo		Eyacuación	Búsqueda de la propia identidad
¿de donde vienen?			Emociones
Influencia destacada			sentimientos amor entrega

Este cuadro síntesis expresa cual es la relación entre los elementos que configuran la personalidad (biológicos, cognitivos, afectivo- social y moral-volitivo) y el proceso evolutivo de la sexualidad, indicando los que tienen una influencia destacada en cada etapa. Así mismo indica los rasgos de curiosidad que vivencia, más peculiares de estos momentos evolutivos.

ACTIVIDADES/EJERCICIOS DE APLICACIÓN

1. En el tema transversal sobre “educación para la salud” propuesto por el MEC para Educación Infantil y Primaria hay un apartado sobre Educación sexual. Haz un estudio crítico de la propuesta educativa que hace. Señala los puntos que consideres un avance y los que piensas que no son correctos.
2. En el apartado 4 se presentan los núcleos que más les interesan a los niños\as. Haz una lectura crítica sobre ellos desde tu experiencia. ¿como harías y que recursos humanos utilizarías para satisfacer su curiosidad infantil?
3. En la formación del YO sexuado intervienen diversos factores biológicos, psicológicos, sociales: Señala tres rasgos característicos que aparecen en el proceso de su formación.
4. En la caja roja. Editada por el MEC, para la etapa infantil, hay un folleto sobre temas transversales. Uno de ellos es el de “La Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos”.

Haz una lectura crítica del mismo, especialmente del apartado sobre “actitudes del profesorado en educación infantil”. Destaca las dos o tres ideas que más interesantes te resulten y dialoga sobre ellas con un educador y educadora de la Infancia. Compara una y otra conversación: Elabora un breve informe sobre esta experiencia. Haz una valoración de la misma.

5. Elige un cuento infantil y haz una lectura crítica del mismo para ver si modelos que transmite son sexistas. Para ello puedes seguir las pistas que tienes en el anexo3: “El cuento. Algunas pistas para detectar si los modelos que transmiten difunden sexismo”.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACIÓN

1. ¿Qué diferencias encuentras entre los parámetros que señala Fernández Villamarzo en el estudio de la evolución de la sexualidad del niño? Señala dos, al menos, indica alguna consecuencia educativa.
2. ¿Cuáles son las diferencias esenciales entre la sexualidad y la adulta? Escribe al menos, tres que resulten más significativas para ti.
3. ¿Qué consecuencias educativas se derivan de la peculiaridad de la sexualidad infantil? Escribe tres.
4. La niña y el niño suelen preguntar ¿Cómo se hace la niña o el niño? ¿Como entra en el seno de la madre?. Sitúa esta pregunta en la edad infantil, nivel o niveles de interés desde donde se formula la pregunta; indica cómo responderías a su pregunta y que recursos utilizarías.
5. Distingue entre identidad sexual, sexo y rol de género.
6. ¿En qué momentos evolutivos comienza la formación de identidad y el rol

sexual?

7. ¿Qué características debe tener el material didáctico que se utilice en la formación afectivo-sexual infantil.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Ver 1.1
2. ver apartado 1, y más concretamente 1.2
3. Ver apartado 1.3d
4. Ver 1.4
5. Ver apartado 1.3d
6. Ver apartado 1.3d
7. Ver apartado 11,2.

GLOSARIO

Actividad genital y acto sexual: Hacen referencia a la actividad que tiene como base los órganos genitales, ya sea la persona consigo misma o con otra del mismo o de distinto sexo. Expresa un aspecto de la actividad humana, importante, pero limitado. El varón y la mujer son siempre seres sexuados pero solo en algunos momentos realizan el acto sexual y actividades genitales.

Androcentrismo: De Andro= hombre, masculino; centrismo=centro. Punto de vista que sitúa al hombre en el centro y a la mujer en la periferia en la base a una supuesta superioridad masculina.

Coeducación: Educación centrada en los alumnos y alumnas considerados ambos como grupos con igualdad de derechos y oportunidades. Se inicio en EE.UU. en el S. XVIII:. En Europa comenzó en Estocolmo. Trata de superar el hecho de identificar la educación y todo lo que concierne con los diferentes roles y status sociales de las personas en función del sexo.

Círculo integrador de géneros: es aquel que recoge la experiencia de intereses de ambos géneros. Niñas y mujeres dejan de estar en la periferia y pasan a ocupar el centro con igualdad de derechos que niños y hombres.

Estereotipo: es toda idea preconcebida, generalmente negativa, que durante un periodo de tiempo largo reina en grandes sectores de la población frente a un grupo determinado. Va unido a una aceptación, desprovista de toda crítica, de una manera de pensar y juzgar en forma cliché frente a personas, cosas, etc.

Estereotipos de género: Conjunto de creencias estructurales sobre supuestos atributos "naturales" de mujeres y hombres. Cada sociedad establece sus patrones masculinos y femeninos como normas culturales.

Genitalidad: hace referencia a los órganos genitales y a todo lo que tiene relación con ellos.

Heterosexualidad: Interés y/o relación sexual con personas de distinto sexo

Homosexualidad: Interés y/o relación con personas del mismo sexo.

BLOQUE 5

LA CONQUISTA DE LA INDEPENDENCIA

MONTESSORI, María. "La conquista de la independencia". En *La mente absorbente del niño*. México. Diana. 1999. p.p. 115-132.

La mente absorbente del niño.

Donde se verifican los caracteres de regresión, el niño presenta tendencias que apuntan clara y enérgicamente a la independencia funcional... Entonces el desarrollo es un impulso hacia una independencia siempre mayor, se asemeja a la flecha que. Lanzada por el arco, vuela recta, segura y fuerte. La conquista de la independencia empieza con el primer inicio de la vida; mientras el ser se desarrolla, se perfecciona así mismo y supera cada obstáculo que se encuentra en su camino; el individuo posee una fuerza vital y activa que lo guía hacia su evolución. Esta fuerza ha sido denominada por Percy Nunn: *horme* (1)

Si se tuviera que encontrar algo comparable a esta *horme* en el campo sicoconciente, ésta podría parangonarse a la fuerza de voluntad, aunque la analogía entre ambas sea pequeñísima. La fuerza de la voluntad es demasiado poco y está demasiado ligada al conocimiento individual, mientras la *horme* es algo que pertenece a la vida en general a lo que podemos llamar una fuerza divina, promotora de toda evolución.

Esta fuerza vital de evolución estimula al niño hacia actos diversos y, cuando ha crecido normalmente, sin hallar obstáculos en su actividad se manifiesta lo que denominado <<alegría de vivir>>. El niño siempre es entusiasta, y siempre está feliz.

Estas conquistas de independencia en principio sin pasos de lo que se denomina <<desarrollo natural>>. En otras palabras, si examinamos de cerca el desarrollo natural, podemos definirlo como la conquista de sucesivos grados de independencia no solo en el campo síquico, sino también en el físico; puesto que el cuerpo también una tendencia a crecer y desarrollarse, con un impulso y empuje tales que solo la muerte puede truncar.

Examinemos, pues, este desarrollo. Al nacer el niño se libera de una cárcel, representada por el seno materno, y se vuelve independiente de las funciones de la madre. El recién nacido está dotado del estímulo, de la necesidad de afrontar el ambiente y de absorberlo. Podremos decir que ha nacido con la <<sicología de la conquista del mundo>>. Lo absorbe en sí, y absorbiéndolo forma su propio cuerpo psíquico.

Esta es la característica del primer período de la vida. Si el niño siente el impulso de conquista del ambiente, resulta claro que el ambiente debe ejercer una atracción sobre él. Digamos, pues utilizando palabras no del todo apropiadas para nuestro caso, que el niño siente <<amor>>por el ambiente. También podemos decir, con Katz, que <<el mundo se presenta al niño rico en aspectos, expresiones y estímulos emotivos>> (2).

- (1) Este término que puede compararse con el "Impulso vital" de Bergson y la "libido" de Freud, fue propuesto primero por Nunn adoptado después por W. Mc.DOUGALL en su *Psychology*. Ver de este autor, *An outline of psychology*, Londres, 1948 (1ª. Ed.,1923), Págs. 71 y Sig.
- (2) Este término que puede compararse con el "Impulso vital" de Bergson y la "libido" de Freud, fue propuesto primero por Nunn adoptado después por W. Mc.DOUGALL en su *Psychology*. Ver de este autor, *An outline of psychology*, Londres, 1948 (1ª. Ed.,1923), Págs. 71 y Sig.

Los primeros órganos que empiezan a funcionar en el niño son los órganos sensoriales. Ahora bien ¿qué son los órganos sensoriales sino órganos de aprehensión, instrumentos por medio de los cuales aferramos las impresiones que, en el caso del niño deben encarnarse?

Cuándo miramos, ¿qué vemos? Vemos todo lo que hay en el ambiente; del mismo modo que cuando empezamos a oír, oímos todos los sonidos que se producen en el ambiente. Podremos decir que el campo de aprehensión es muy amplio, casi universal y ésta es la vía de la naturaleza.

No se absorbe sonido por sonido, rumor por rumor, objeto por objeto, empezamos absorbiéndolo todo, una totalidad.

Las distinciones entre objeto y objeto, entre sonido y rumor, entre sonido y sonido, vienen luego como evolución de esta primera absorción global, lo que ha sido claramente demostrada por la <<*Gestalt psychology*>>.

Este es el cuadro de la sique del niño normal; primero absorbe el mundo y después lo analiza.

Ahora bien, supongamos otro tipo de niño que no sienta esta irresistible atracción por el ambiente; un tipo de niño cuya simpatía hacia las cosas hay asido ofendida, menguada por el miedo, el terror.

Es evidente que el desarrollo del primer tipo debe ser distinto del que sigue el segundo. Al examinar el desarrollo infantil, considerándolo a los seis meses de edad, se presentan fenómenos que se consideran indicios de crecimiento normal. A la edad de los seis meses el niño se halla sujeto a determinadas transformaciones físicas, Algunas visibles, que pueden descubrirse por medio de experimentos: por ejemplo, él estomago empieza a segregar el ácido clorhídrico necesario para la digestión. A los seis meses también aparece el primer diente. Por consiguiente, tenemos un ulterior perfeccionamiento del cuerpo que se desarrolla según cierto proceso de crecimiento. Este desarrollo permite que a los seis meses el niño pueda vivir sin leche materna, o por lo menos integrando la leche con otros alimentos. Si consideramos que el niño hasta aquella edad depende absolutamente de la leche de la madre porque no tolera ningún otro alimento y es incapaz de digerir, nos damos cuenta del alto grado de independencia que conquista durante ese período. Parece que el pequeño de seis meses diga: << No quiero vivir a cargo de mi madre, soy un ser viviente y ahora puedo alimentarme de todo >>. Un fenómeno análogo tiene lugar en los adolescentes que empiezan a sentirse humillados por tener que depender de su familia y no quieren vivir a su cargo.

- (3) Este término que puede compararse con el "Impulso vital" de Bergson y la "libido" de Freud, fue propuesto primero por Nunn adoptado después por W. Mc.DOUGALL en su *Psychology*. Ver de este autor, *An outline of psychology*, Londres, 1948 (1ª. Ed.,1923), Págs. 71 y Sig.
- (4) (2) Prof. D. KATZ, *la psicología della forma*, Ed. Einaudi, 1950, Pág. 188

Alrededor de este periodo (que por ello se considera como un momento crítico de la vida infantil) el niño empieza a pronunciar las primeras sílabas. Es la primera piedra del gran edificio que construirá con el lenguaje, otro gran paso, otra gran conquista de la independencia. Cuando el niño adquiere el lenguaje puede expresarse por sí mismo y ya no debe depender de otros que adivinen sus necesidades; entonces se pone en comunicación con la humanidad porque el único medio para comunicarse con los hombres es el lenguaje. La conquista del lenguaje y la posibilidad de comunicación inteligente con los demás, representan un impresionante paso en la vía de la independencia. El niño que primero puede comprarse con un sordomudo, porque no puede expresarse, ni comprender lo que dicen los demás, parece adquirir con la conquista del lenguaje el oído y la posibilidad nueva de emitir palabras.

Mucho tiempo después, cuando cuenta un año de edad, el niño empieza a caminar, y esto equivale a liberarse de una segunda prisión. Ahora el niño puede correr sobre sus piernas y si le alcanza puede irse y escaparse, seguro de que sus piernas lo llevarán a donde quiere. De ese modo por grados, el hombre se desarrolla y se hace libre gracias a esos sucesivos pasos hacia la independencia. No se trata de voluntad, sino de un fenómeno de independencia. En realidad, es la naturaleza quien ofrece al niño la oportunidad de crecer, le da la independencia y lo guía hacia la libertad.

La <<conquista del caminar>> es importantísima especialmente si se considera que, a pesar de que es muy compleja, se cumple en el primer año de edad y al mismo tiempo que las demás conquistas del lenguaje, de la orientación, etc. Para el niño andar es una conquista fisiológica de gran importancia. Los demás mamíferos no tienen necesidad de realizarla, solo el hombre alcanza la posibilidad de andar gracias a un prolongado tipo de desarrollo. En su crecimiento debe pasar por tres conquistas distintas antes de alcanzar un estado en que es físicamente capaz de andar o incluso de tenerse de pie sobre las dos piernas. En efecto, los becerros y otros animales, a diferencia del hombre, empiezan a caminar apenas han nacido, a pesar de ser animales tan inferiores a nosotros, y a pesar de su gigantesca constitución. Nosotros aparentemente somos importantes porque nuestra construcción es muy refinada y por ello exige un tiempo mucho mayor. El poder de caminar y estar de pie sobre las propias piernas implica un profundo desarrollo, resultante de diversos elementos, uno de los cuales afecta al cerebro y precisamente a una parte llamada cerebelo, colocada en la base del cerebro mismo (ver figura 1) A la edad de seis meses el cerebelo se desarrolla rápidamente y continúa este rápido desarrollo hasta que el niño tiene 14-15 meses, luego el crecimiento del cerebelo es mas lento y todavía continúa hasta que el niño tiene cuatro años y medio. Del desarrollo de esta parte del encéfalo depende la posibilidad de estar erguido sobre las piernas y de andar. En el niño este desarrollo se puede seguir fácilmente: se trata de dos procesos que se suceden. El niño empieza a mantenerse sentado a los seis meses, a los nueve empieza a mantenerse sentado a los seis meses, a los nueve empieza a moverse a cuatro gatas, casi arrastrándose, se mantiene de pie a los diez meses y anda sobre los trece meses, mientras a los quince ya anda con seguridad.

Así sucede por ejemplo en los estudios sobre el conocimiento de lo que los sociólogos llaman la estratificación social y el prestigio de las profesiones, o sobre el conocimiento de la política. Es la perspectiva que podríamos llamar de la **socialización**, que subraya la importancia de la presión social en la formación de las opiniones e ideas.

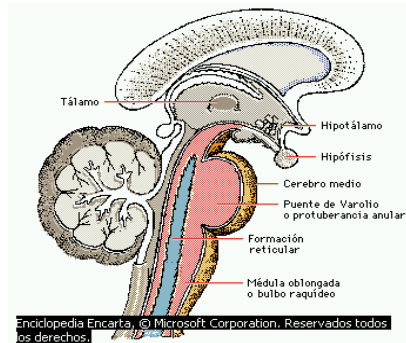


Fig. 1 El cerebelo

El segundo elemento de este complejo desarrollo es la realización de algunos nervios. Si no completaran los nervios espinales a través de los cuales debe pasar la orden directa hacia los músculos, esta orden no podría pasar, al completarse estos nervios durante este periodo el músculo puede moverse. Por ello deben coordinarse armónicamente muchos elementos de un complejo desarrollado, para que pueda realizarse la <<conquista del andar>>. Un tercer elemento debe concurrir: el desarrollo del esqueleto, otra conquista de este período de la vida del niño. Como ya hemos visto, al nacer las piernas del niño no están completamente osificadas. En parte son cartilaginosa y, por lo tanto, aún son blandas. ¿Cómo podría soportar el peso del cuerpo en estas condiciones? Por consiguiente, antes de que el niño pueda empezar a andar debe terminarse el esqueleto. También hay otro particular; los huesos de cráneo, que al nacer no se hallaban soldados, solo ahora se completan, de modo que si el niño cae no corre peligro de dañarse el cerebro.

Si con la educación quisiéramos enseñar al niño a andar antes de este periodo, no podríamos conseguirlo, porque el hecho de caminar depende de una serie de desarrollos físicos que se tienen lugar simultáneamente, o sea, que es necesario que se establezca un estado de madurez localizada. La tentativa de forzar el desarrollo natural no conduciría a nada y dañaría seriamente el niño. La naturaleza dirige, todo depende de ella y hay que obedecer sus órdenes precisas.

Del mismo modo, si intentáramos detener al niño cuando ha empezado a andar, no conseguiríamos nada, porque cuando un órgano se ha desarrollado debe entrar en uso. Crear no solo significa hacer algo, sino también permitir que este algo funcione. Apenas el órgano se halla completo, inmediatamente debe entrar en función en el ambiente. En el lenguaje moderno, estas funciones han sido denominadas <<experiencias sobre el ambiente>>. Si estas experiencias no tienen lugar, el órgano no se desarrolla normalmente, porque el órgano que antes se hallaba incompleto debe ser utilizado para alcanzar su pleno desarrollo.

Por tanto, el niño solo puede desarrollarse por medio de experiencias sobre el ambiente: a esta experimentación la denominamos <<trabajo>>. Apenas aparece el lenguaje, el niño empieza a balbucear, y nadie puede obligarlo a guardar silencio; Y una de las cosas más difíciles es hacer callar a un niño. Si el niño no hablara ni andara, no podría desarrollarse normalmente y sufriría un truncamiento en su desarrollo. En

cambio el niño anda, corre, salta y al hacerlo desarrolla sus piernas. La naturaleza primero crea los instrumentos y luego los desarrolla por medio de sus funciones y gracias a las experiencias sobre el ambiente, Por consiguiente, el niño, que ha aumentado su propia independencia con la adquisición de nuevas capacidades, solo puede desarrollarse normalmente si tiene libertad de acción. El niño se desarrollará con el ejercicio de la independencia que él mismo ha conquistado: en efecto, el desarrollo, como dicen los psicólogos modernos, no le llega; <<el comportamiento se consolida en cada individuo con las experiencias que realiza en el ambiente >>. Si entendemos la educación como ayuda al desarrollo de la vida infantil, debemos alegrarnos cuando el niño da señales de haber alcanzado cierto grado de independencia y no podemos dejar de expresar nuestra alegría cuando el niño emite su primera palabra, tanto mas cuanto sabemos que no habríamos podido hacer nada para provocar este acontecimiento. Pero cuando reflexionamos y vemos que aunque el desarrollo infantil no pueda ser destruido, puede hacerse incompleto o retrasarse cuando no se permite al niño realizar sus propias experiencias del ambiente, surge la cuestión de la educación.

El primer problema de la educación es proporcionar al niño un ambiente que le permita desarrollar las funciones que tiene asignadas por la naturaleza. Lo que no sólo significa contentarle y permitir que haga lo que le place, sino disponernos a colaborar con una norma de la naturaleza, con una de sus leyes, que decreta que el desarrollo de efectúe por medio de experiencias en el ambiente.

Con su primer paso, el niño alcanza un nivel de experiencias mas elevado, Si observamos el niño en este momento de su desarrollo, veremos que tiene una tendencia a conseguir una ulterior independencia. Desea actuar según su propia voluntad, es decir, quiere transportar cosas, vestirse, desnudarse solo, comer solo, etc., y esto no es efecto de nuestras sugerencias que lo estimulan. Lleva consigo un impulso vital tal que en general nuestros esfuerzos se dirigen a impedirle actuar: al oponer esta resistencia el adulto no se opone al niño, sino a la misma naturaleza, porque el niño con su voluntad colabora con la naturaleza y obedece sus leyes paso a paso, primero en una dirección, luego en otra siempre adquiere una mayor independencia de los que le rodean, hasta que llega el momento en que querrá conquistar su propia independencia mental, entonces mostrará una tendencia a desarrollar su propia mente a través de experiencias propias y no por medio de las experiencias de los demás, empezará a buscar explicación de las cosas. En esta línea de desarrollo, se construye la individualidad humana durante el periodo de la infancia. No sé trata de una teoría o de una opinión, sino de hechos claros y naturales facilitados por la observación. Cuando decimos que tenemos que dar total libertad al niño, que la sociedad debe asegurar su independencia y su normal funcionamiento, no hablamos de un vago ideal, sino que nos referimos a observaciones directas sobre la vida, sobre la naturaleza, reveladoras de esta verdad. El hombre sólo puede desarrollarse por medio de la libertad y de las experiencias sobre el ambiente.

Hablando de independencia y libertad del niño, no transferimos a este campo las ideas de independencia y de libertad que consideramos ideales en el mundo de los adultos. Si los adultos tuviéramos que examinarnos a nosotros mismos y dar una definición de la independencia y de la libertad, no podríamos hacerlo con exactitud, porque tenemos una idea muy pobre de lo que es la libertad, No tenemos la amplitud del infinito horizonte de la naturaleza. Sólo el niño ofrece la imagen de la grandeza de la naturaleza, la cual da vida dando libertad e independencia y lo hace siguiendo

determinadas leyes respecto al tiempo y a las necesidades del ser; la naturaleza hace la libertad una ley de vida: ser libres o morir. Creo que la naturaleza nos ofrece una ayuda y un apoyo para la interpretación de la vida social. Es como si el niño nos ofreciera una imagen de la totalidad y nosotros, en nuestra vida social, solo tomásemos pequeños detalles. El niño está en lo cierto, por cuanto nos muestra una guía para la realidad, para la verdad. Cuando existe una verdad natural, no hay dudas sobre ella, y, por tanto, la libertad del niño -que se alcanza con el desarrollo y el crecimiento- se presta, indefectiblemente, a interesantes consideraciones.

¿Cuál es el fin de esta siempre creciente conquista de la independencia? ¿Qué origen tiene? Surge en la individualidad que se forma y es capaz de funcionar por sí misma. Pero en la naturaleza todos los seres vivientes apuntan a este fin; cada uno funciona por sí mismo y, por tanto, incluso en este aspecto, el niño también obedece al plan de la naturaleza. Alcanza la libertad que es la primera regla de cada ser, ¿Cómo conquista el niño la independencia? La adquiere por medio de una actividad continua. ¿Cómo realiza el niño su libertad? Con un esfuerzo continuo; Solo una cosa no puede hacer en la vida: detenerse, pararse. La independencia no es estática, es una continua conquista, y por medio de un trabajo continuo no solo se alcanza la libertad, sino también la fuerza y la autoperfección.

El primer instinto del niño es actuar por sí solo, sin ayuda de nadie, y su primer acto consciente de independencia es defenderse de los que intentan ayudarlo. Para actuar por sí mismo siempre intenta hacer un esfuerzo mayor. Si, como pensamos muchos, el ideal del bienestar es permanecer sentado sin hacer nada dejando que los demás trabajen por nosotros, el estado ideal sería el del niño antes de nacer. Sería como si el niño volviera al cuerpo de la madre para que la madre se lo proporcionara todo. Así podría decirse en el caso de la difícil conquista del lenguaje, destinada a permitir al ser humano ponerse en comunicación con sus semejantes; si adoptáramos como ideal de vida el reposo, el niño podría renunciar al esfuerzo de hablar, al de iniciar una alimentación normal, a la fatiga de caminar, al trabajo de la inteligencia que le sugiere un irresistible interés por conocer las cosas que tiene a su alrededor.

Pero la realidad que revela el niño no es ésta. El niño muestra que las enseñanzas de la naturaleza son muy distintas de los ideales que va forjándose la sociedad; el niño busca la independencia a través del trabajo: la independencia del cuerpo y de la mente. Poco le importa lo que saben los demás: quiere aprender por sí mismo, quiere tener su experiencia del mundo y concebirlo con su propio esfuerzo personal. Debemos entender claramente que cuando damos libertad e independencia al niño damos libertad a un trabajador estimulado a actuar que solo puede vivir de su propio trabajo y de su propia actividad. Esta es la forma de existencia de los seres vivientes; el ser humano también tiene esta tendencia y al intentar detenerla causaríamos una degeneración del individuo.

Cada elemento de la creación es actividad, actividad suprema es la vida y solo a través de la actividad puede buscarse y alcanzarse la perfección de la vida. Las aspiraciones sociales que tenemos actualmente a través de las experiencias de generaciones pasadas, a saber, el ideal de la vida con un mínimo de horas de trabajo,

gente que trabaje por nosotros, un ocio cada vez mayor, es lo que la naturaleza muestra e indica como características del niño degenerado. Estas aspiraciones son síntomas de regresión en el niño que en los primeros días de vida no ha recibido la ayuda necesaria para adaptarse al ambiente y que ha adquirido un sentido de disgusto por el ambiente y la actividad. Este tipo de niño se mostrará deseoso de ser servido y ayudado, transportado en brazos o en cochecito, esquivará la compañía de los demás y siempre estará dispuesto a dormir sin tregua: presentará las características que pertenecen a la degeneración, como demuestra la naturaleza, y que han sido reconocidas, analizadas y descritas como indicios de una tendencia al retorno a la vida embrional. El niño que ha nacido y crece normalmente se dirige hacia la independencia; quien la evita es un degenerado.

Para estos niños degenerados se nos presenta un problema completamente distinto. ¿Cómo curar la regresión, la cual retarda y desvía el desarrollo normal? El niño desviado no tiene amor para el ambiente porque el ambiente presenta demasiadas dificultades y resistencias. Actualmente, el niño desviado se halla en el centro del campo de interés científico de la psicología, la cual debería ser llamada de forma más precisa <<psicopatología>>. Se ha creado un número creciente de dispensarios para la guía del niño. (*Child Guidance Clinics*), y se han creado nuevas técnicas como la <<terapia del juego>> (*play-therapy*), para hacer frente al creciente número de muchachos desviados. La pedagogía enseña que el ambiente debe ofrecer menor resistencia y, por tanto, se intenta disminuir los obstáculos evitables que éste presenta, posiblemente eliminándolos por completo. Actualmente se procura hacer atractivo todo lo que le rodea al niño, particularmente en el caso del niño que experimenta repulsión por el ambiente mismo, contribuir a que nazcan sentimientos de simpatía y benevolencia para vencer deficiencias y disgustos. También se crea para el niño una actividad agradable porque se sabe que el desarrollo se opera por medio de la actividad. El ambiente debe ser rico en motivos que interesan a la actividad e invitan al niño a llevar a término sus propias experiencias. Son principios claros dictados por la vida y la naturaleza, que guían al niño desviado, el cual ha adquirido características regresivas, desde la inclinación al ocio hasta el deseo de trabajar, desde el letargo y la inercia hasta la actividad, desde el estado de temor, que a veces se expresa por una excesiva dependencia de personas de las que el niño no quiere separarse, hasta una libertad alegre, libertad de moverse al encuentro de la conquista de la vida.

¡De la inercia al trabajo! Esta es la línea de curación, del mismo modo que de la inercia al trabajo es la línea del desarrollo del niño normal. Esta debe ser la base para una nueva educación; la misma naturaleza lo indica y establece.

El concepto de maduración

Aunque no tengo intención de adentrarme en una larga discusión teórica, antes de pasar a otro tema quisiera aclarar algo en torno al concepto de maduración, porque considero importante que mis puntos de vista sobre la materia queden claros, para una justa comprensión del capítulo siguiente, así como para las demás partes de este libro. Originalmente, el término *maduración* era aplicado científicamente por los genéticos y

embriólogos para denotar el periodo de desarrollo precedente a la fecundación que transforma una célula germen inmadura en otra madura (1)

Pero en el campo de la psicología infantil se ha dado a éste término un significado más amplio, designado con el mismo una especie de mecanismo regulador del crecimiento que garantiza el equilibrio del modelo en su conjunto y la dirección de impulso del crecimiento. En particular, Arnold Gessell ha fijado este concepto, aunque no haya formulado una definición muy concisa. Pero, aunque lo comprendemos, supone que el crecimiento del individuo se halla sujeto a leyes determinadas que deben respetarse, puesto que un niño <<tiene rasgos constitucionales y tendencias en gran parte innatas, las cuales determinan cómo, que y dentro de que límites de tiempo aprenderá>> (2)

En otras palabras Gesell dice que en el niño existen funciones sobre las que no puede influir la enseñanza (3).

Esto es cierto por cuanto se refiere a las funciones fisiológicas. En efecto, como he dicho mas arriba (4), no podemos enseñar a un niño a andar antes de que haya establecido un estado de maduración localizado, ni un niño podrá empezar a hablar antes de cierta edad (ni podrá detener esta actividad, una vez iniciada). Todos los que hayan seguido mi trabajo sabrán que siempre me he hallado entre los primeros en defender las leyes naturales del crecimiento del niño, poniendo ante estas leyes del fundamento de la educación.

(1) Para una clara exposición de este proceso, ver H. S. JENNINGS, *Genetics*, Nueva York, 1935.

(2) ARNOLD GESSELL M.D., *Infant and child in the culture of today*, Nueva York., Londres, 1943, Pág. 40.

(3) Ver, de GESSELL *Stair-climbing experiment en Studies in child development*, Nueva York y Londres 1948, Pág. 58.

(4) *Ibíd...*, Pág. 129.

Pero el punto de vista de Gessell nos parece demasiado biológico para ser aplicado justamente al crecimiento mental del niño. Según su concepción monística, pretende que <<el niño proviene de su *mente* del mismo modo que proviene de su cuerpo, lo cual se opera a través del proceso de desarrollo>> (1). Pero no es exacto. Si aisláramos un niño en un lugar solitario, lejos del contacto humano, dándole solamente un alimento material, su desarrollo fisiológico sería normal, pero su desarrollo mental quedaría seriamente comprometido. El doctor Itard nos proporciona un ejemplo convincente cuando describe sus enseñanzas al salvaje de Aveyron (2). Es cierto, como he dicho antes, que no podemos formar un genio y que solo podemos ayudar al individuo a realizar sus potencialidades, pero si concebimos una <<maduración biológica>> también debemos considerar una maduración <<psíquica>>, la cual, como hemos intentado aclarar en los capítulos precedentes, corre paralela a los fenómenos que hemos especificado en embriología.

En el proceso vital de la formación de organismos no se verifica un todo, una totalidad que se cree, ni se produce un crecimiento gradual; el desarrollo de cada órgano se realiza por separado alrededor de puntos de actividad que solo actúan durante muy poco tiempo, es decir, hasta que aparecen mas órganos, y luego se extinguen. La

acción de estos puntos, o centros de actividad, tiene el fin creativo de determinar la formación de un órgano y además de estos centros existen períodos sensitivos que comportan una actividad importante, y son útiles para guiar al ser que viene a vivir en el ambiente exterior, como ha puesto de relieve el biólogo holandés Hugo De Vries. En el campo de la psicología hemos hallado un proceso similar, que nos convence de cómo la naturaleza humana es fiel a sus métodos. Por tanto, el concepto de maduración es más complejo de lo que pretende Gessell. <<Maduración>> es bastante más que <<la suma exacta de los efectos de *gen* operante en un ciclo de tiempo limitado en sí mismo >> (3), porque además de los efectos del *gen* también existe el ambiente en que éstos actúan, que tienen una parte dominante en la determinación de la <<maduración>>. Por lo que respecta a las funciones síquicas, la maduración sólo puede efectuarse a través de experiencias sobre el ambiente, que varían según las diversas fases del desarrollo; el *horme* varía su estructura durante el proceso de crecimiento y en el individuo se manifiestan con un intenso interés por medio de acciones concretas repetidas muchas veces sin una utilidad aparente, hasta que, de improviso, la repetición de estos actos se revela, de modo explosivo, una nueva función. Por ello, el modelo peculiar para esta función ha sido construido por una maduración que no es visible exteriormente, porque aquellas acciones repetidas no parecen tener ninguna relación directa con la función que nacerá de ellas, sino que son abandonadas apenas se inicia la función, y el interés del niño por conocer se enfoca en cualquier otra cosa que preparará otro mecanismo. Si el niño se mantiene alejado de las posibilidades de estas experiencias, en el momento que le destina la naturaleza, desaparecerá la especial sensibilidad que las estimula y el desarrollo y la maduración quedarán perturbados.

(1) Ver el prefacio de GESSELL su libro: *The embryology of Behaviour*, Nueva York y Londres, 1945.

(2) Dr J.M. TIRAD, *Rapports et mémoires sur le sauvage de l' Aveyron, l'idiotie et la surdi-mudité*, París, 1807. Traducción inglesa de Giorgio E. Muriel Humpherey, Nueva York, 1932.

(3) A. GESSELL, *the Embryology of Behaviour*, Pág. 23.

Si consideramos la definición más larga de maduración dada en un reciente texto de psicología: <<La maduración consiste en cambios estructurales que son principalmente hereditarios, o sea, que tienen su origen en los cromosomas del huevo fecundado, pero también son producto de una recíproca actividad del organismo con su ambiente>>(4) e interpretamos nuestras constataciones personales sobre esta base, podemos decir que hemos nacido con un estímulo vital (*horme*) ya organizado en la estructura general de la *mente absorbente* y cuya especialización y diferenciación están anunciadas en las <<nebulosidades>>.

Esta estructura cambia durante la infancia de acuerdo con la dirección de lo que hemos llamado, según expresión de De Vries, *períodos sensitivos* (5) Ahora bien, estas estructuras, que guían el crecimiento y el desarrollo síquico, o sea, la mente absorbente, las <<nebulosidades >> y los períodos sensitivos con sus mecanismos, son hereditarios y características de la especie humana. Pero su ejecución sólo puede llevarse a cabo mediante una acción libre sobre el ambiente.

(4) Ver el prefacio de GESSELL su libro: *The embryology of Behaviour*, Nueva York y Londres, 1945.

(5) Dr J.M. TIRAD, *Rapports et mémoires sur le sauvage de l' Aveyron, l'idiotie et la surdi-mudité*, París, 1807. Traducción inglesa de Giorgio E. Muriel Humpherey, Nueva York, 1932.