

EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO
SERIE BASICA

Félix LOPEZ

La formación
de los vínculos sociales.

4.

C 1483/8



BIBLIOMECA
064335



Objetivos

*Pretendemos con este **cuaderno** ofrecer una síntesis sencilla y, en la medida de lo posible, precisa de uno de los aspectos esenciales y más olvidados del desarrollo social del niño: la formación de los vínculos sociales.*

En la Introducción hacemos una presentación de las necesidades básicas del niño y de los elementos del sistema social que pueden satisfacerlas. Con ello dejamos bien sentado que los niños tienen necesidades sociales tan primarias como las biológicas.

En los capítulos siguientes estudiamos el desarrollo de los vínculos afectivos con los padres, hermanos y amigos, así como las relaciones con otros elementos del sistema social (la Escuela, los Medios de Comunicación, etc.).

Todo ello lo contextualizamos dentro de las etapas de desarrollo en que tiene lugar la formación de estos vínculos.

En cada capítulo hacemos el esfuerzo de indicar criterios educativos concretos que puedan servir a padres y educadores.

Nos gustaría contribuir a una toma de conciencia social de la importancia que los vínculos afectivos tienen desde el punto de vista personal y social.

Colección
El Niño y el Conocimiento
Serie Básica

1.ª edición de 10.000 ejemplares
Madrid, junio 1985

Colección dirigida por
Juan Delval

Maquetación y diseño:
Alberto Corazón

© Ministerio de Educación y Ciencia
© Félix López

Editado por el Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

Depósito legal: M.-24.492-1985
ISBN: 84-369-1215-2

Impreso en España por
AGISA. Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid

DATOS CATALOGRAFICOS
CENTRO NACIONAL DE
INVESTIGACION Y
DOCUMENTACION EDUCATIVA

LÓPEZ FÉLIX: *La formación de los vínculos sociales*. Félix López. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, 44 pp., 22 cm. (El niño y el conocimiento. Serie Básica, 4).

ISBN: 84-369-1215-2.

1. Niño. 2. Socialización. 3. Desarrollo social. 4. Desarrollo afectivo. 5. Relación padres-niño. 6. Grupo de iguales. 7. Escuela. 8. Desarrollo moral. 9. Adolescencia. 10. Desarrollo intelectual. 11. Desarrollo de la personalidad.

Índice

	<i>Págs.</i>
Objetivos	1
Capítulo I. La socialización como interacción niño-entorno	5
— Necesidades, características del niño y elementos del sistema social	5
— Procesos de socialización	9
Capítulo II. Desarrollo social en los dos primeros años de vida	11
— Necesidad y desarrollo de los vínculos afectivos	12
— La evolución del apego dentro del sistema familiar	16
— La importancia del vínculo afectivo con los padres	17
• Importancia	17
• Criterios educativos	19
Capítulo III. El desarrollo social de los dos a los seis años	22
— Conflictos de rivalidad por la posesión de las figuras de apego	23
— Los conflictos con los compañeros	27
— Las relaciones niño-adulto	27
— Criterios educativos básicos	28
Capítulo IV. Desarrollo social de los seis a los diez años	30
— La importancia del grupo de iguales: compañeros y amigos	31
— La importancia de la escuela y los medios de comunicación	34
— El desarrollo del auto-control y la moral	37
— Criterios educativos	38
Capítulo V. La adolescencia	40
— Desarrollo biofisiológico	40
— Desarrollo intelectual	42
— Desarrollo de la personalidad: integración social...	43
Lecturas recomendadas	45

I. La socialización como interacción niño entorno

Necesidades, características del niño y elementos del sistema social

Cuando hablamos de *desarrollo social del niño* nos referimos, en un sentido amplio, a todo proceso de incorporación del niño al grupo social donde vive. Es pues, en otras palabras, el proceso de hacerse miembro de los diferentes elementos que componen el sistema social.

Los *elementos del sistema social* que se reúnen en el cuadro núm. 1, son, como es sabido, muy numerosos y complejos en sus relaciones, siendo, desde el punto de vista del desarrollo del niño, los agentes de socialización más importantes determinadas personas, instituciones y los medios de comunicación.

Estos y otros elementos del sistema social actúan sobre el niño desde el mo-

mento del nacimiento de una u otra forma. Aunque unos elementos predominan sobre otros según la edad, sexo, situación..., del niño, son también, en uno u otro grado, *interdependientes*. Por ello hemos de evitar razonamientos simples y exclusivistas que pongan en relación un solo elemento con consecuencias pretendidamente inevitables, como si los elementos sociales actuaran de forma aislada sobre el niño. Así, por ejemplo, no podemos afirmar, sin más, que la ausencia del padre tiene tales o cuales efectos, sino, en todo caso, que la ausencia de alguien que lleve a cabo la función que habitualmente tiene el padre puede conllevar tales o cuales efectos, si tal función no es suplida directa o indirectamente por otras personas. O, por poner un caso más, no es lo mismo la situación de un hijo único perteneciente a una familia nuclear, que vive aislada en una gran ciudad, que la de otro hijo único, que vive en el medio rural (o en medios urbanos de gran intercomunicación) con una

CUADRO 1

ELEMENTOS DEL SISTEMA SOCIAL

1. Determinadas personas:
 - La madre.
 - El padre.
 - Los hermanos.
 - Otros familiares.
 - Compañeros y amigos.
 - Maestros y otros adultos.

 2. Determinadas instituciones:
 - La familia.
 - La guardería.
 - La escuela.

 3. Otros grupos sociales de pertenencia: clase social, etc.

 4. Otros factores como:
 - Los medios de comunicación.
 - El país.
 - La zona geográfica.
 - La zona urbana o rural.
 - La cultura, en general.
 - Etcétera.
-
-

relación constante con primos, vecinos, etc.

Los elementos del sistema social actúan siempre interdependientemente. Los efectos de un factor dependen del resto de factores.

Tampoco podemos atribuir a determinadas relaciones biológicas (maternidad, paternidad, etc.) funciones insustituibles. Cuando hablamos de madre, padre, hermanos, etc., nos referimos más bien a una función: lo que tales personas suelen o deberían hacer. Igualmente hemos de evitar el error de creer que el niño es el resultado del conjunto de influencias del sistema social. *El niño, como veremos, está también programado para la interacción* con el entorno, tiene *necesidades básicas* que implican exigencias concretas y, cada niño, pasa por etapas y posee *características personales* que condicionan la acción del ambiente sobre él.

El concepto más adecuado para entender el proceso de socialización es el de *interacción niño-entorno*; entendiendo la interacción en el sentido de que el resultado no puede ser entendido sin tener en cuenta, a la vez, al niño y al propio ambiente que le rodea. Hemos, pues, de ver al niño como un activo participante en este proceso, también desde el momento del nacimiento. Además de las *características básicas de la especie* de las cuales dependen las formas de interacción y las necesidades básicas (no es posible, por ejemplo, que tenga un desarrollo adecuado si no se satisfacen sus necesidades afectivas), las *características del niño* más determinantes son: la etapa de desarrollo en que se encuentre, el sexo, la salud y algunas características diferenciales (ver Cuadro 2).

Estas características condicionan la propia actividad del niño y hacen que, en algunos casos, el grupo social lleve a

CUADRO 2

Características del niño

1. Etapa de desarrollo en que se encuentre.
2. Sexo.
3. Grado de salud: normalidad, minusvalías, etc.
4. Características diferenciales: aptitudes intelectuales, características de personalidad, etc.

cabo proyectos de socialización bien distintos. Este es el caso de los roles asignados al hombre y a la mujer, por poner un ejemplo bien evidente.

Los procesos de socialización, por otra parte, cambian en diferentes grados, aun dentro de una misma cultura, *de una época a otra*. Siguiendo con el último de los ejemplos, es evidente que hoy día los roles asignados a los niños son más flexibles que en la época, bien cercana, de nuestros padres. Los cuidados de los niños en los primeros meses de vida han cambiado también profundamente en las últimas décadas, de forma que es frecuente entre las parejas jóvenes que se quejen, casi siempre equivocadamente, de la forma en que "los abuelos" tratan a sus hijos: los niños pequeños antes eran más mecidos, cogidos, abrazados, etc. Así podríamos seguir con numerosos ejemplos

Por último, para tener un cuadro completo, es necesario tener en cuenta no sólo los agentes del sistema social y las características concretas del niño, sino las *necesidades básicas del niño*.

Cuando hablamos de *necesidades* queremos decir que el niño tiene "una naturaleza" que precisa que las cosas deban ser de una determinada manera, que el niño está programado para sobrevivir y desarrollarse en determinadas condi-

ciones. Hay unas bases biológicas, unos programas que cumplir, unas formas de obrar que son propias de la especie. La influencia del ambiente va a ser decisiva, pero su éxito o fracaso va a depender de que actúe o no en la dirección de los programas de desarrollo propios de la especie. Por eso precisamente es muy importante estudiar las necesidades del niño. ¿Cuáles son éstas? Es difícil ofrecer un esquema cerrado y completo. El siguiente está entre los que más nos satisfacen:

1. Protección: de los peligros reales o imaginarios contra la vida y la salud.
2. Cuidados básicos: alimentación, limpieza, temperatura adecuada, etc.
3. Afecto: posibilidad de establecer vínculos afectivos.
4. Juego: actividades que no tienen un objetivo inmediato definido.
5. Exploración: aprendizaje en relación con el entorno y sí mismo.
6. Control social de las conductas peligrosas o indeseables.

En la satisfacción de estas y otras necesidades juegan un importante papel los miembros de la familia, los compañeros y amigos y otras personas del medio en que vive el niño, entre las que cabe

CUADRO 3
NECESIDADES DEL NIÑO Y PERSONAS QUE LAS SAFISFACEN

	Protección	Cuidados	Afectos	Juego	Control	Aprendizaje
Actividad del propio niño						
Madre						
Padre						
Hermanos						
Otros familiares						
Compañeros						
Amigos						
Maestros						
Otras						

destacar a los maestros. La relación entre necesidades y personas que las satisfacen podría expresarse con una matriz (cuadro núm. 3).

Esta sencilla matriz, tomada de Lewis (1982), nos permite entender:

a) Que una determinada necesidad puede ser satisfecha por varias personas en diferente grado.

b) Que si bien una persona puede tener un rol prioritario en la satisfacción de una determinada necesidad, no necesariamente lo tiene en las demás.

c) Que determinadas carencias pueden compensarse, a veces incluso plenamente, por otras personas.

d) Que los cambios evolutivos del niño conllevan cambios en la función de cada una de estas personas. La función de la madre y los maestros es distinta en los primeros meses de vida y en los años escolares.

Aún estamos lejos de tener un cuadro evolutivo completo del desarrollo social del niño y de la función de cada una de estas personas. Pero algunos aspectos son suficientemente conocidos y pueden

ayudarnos en la labor educativa. De ellos nos ocupamos en los capítulos siguientes.

Por consiguiente, los procesos de socialización dependen de la interacción entre el niño (con necesidades y características propias) y los elementos del sistema social.

Procesos de socialización

Para describir, explicar y mejorar el desarrollo es necesario conocer no sólo las conductas resultado, sino también los "procesos" de adquisición. En el caso de la socialización, es muy importante tener en cuenta que cuando el niño nace, sólo puede sobrevivir gracias al adulto. Posteriormente adquiere cierto grado de autonomía; pero es impensable un niño, e incluso un adulto, aislado.

El niño, a través del contacto, la comunicación gestual, el lenguaje, el control de la conducta por parte de los adultos y compañeros, la observación de las conductas de otros y sus resultados, la escolarización, etc., se va desarrollando como ser social. ¿Cuáles son los procesos de socialización fundamentales?:

A) En primer lugar, la socialización es el proceso de adquisición de los motivos, valores, normas, conocimientos y conductas que necesita el niño para comportarse como la sociedad le exige. Podríamos llamar a estos procesos, procesos conductuales de socialización.

En efecto, el desarrollo social implica la internalización de motivos, normas y valores (desarrollo moral) y la capacidad para llevar a cabo conductas adaptadas al grupo social donde vive (conducta prosocial). El desarrollo moral hace que, además de los posibles controles externos de la conducta, actúe también un control interno, dentro del propio sujeto, considerando éste buena parte de las normas sociales como válidas. Los sistemas de control externos serían insuficientes si todos los sujetos decidieran obrar antisocialmente siempre que pu-

dieran escapar a ellos. La mayoría de las conductas prosociales se mantienen gracias al apoyo complementario de la moral del sujeto y los controles externos.

B) En segundo lugar, podríamos hablar de procesos mentales de socialización.

Durante bastante tiempo se tendía a tratar de forma aislada o, en mejor de los casos, paralela, las diferentes dimensiones del desarrollo (intelectual, afectivo, social, lingüístico, etc.). Hoy sabemos que todos los procesos están mediatizados, en uno u otro grado, por el conocimiento y el efecto.

El desarrollo social del niño es una de las dimensiones en las que la mediación del conocimiento y el afecto (inteligencia y emoción, en otras palabras) es más evidente.

En efecto, el desarrollo intelectual no sólo es la "construcción" del conocimiento de las cosas, sino también la construcción del conocimiento social; es decir, la adquisición de todos aquellos conceptos referidos a las personas o a los grupos sociales (por ejemplo, conceptos de persona, rico, pobre, dinero, nación, familia, etc.).

De esta forma, el conocimiento no sólo mediatiza el desarrollo social, sino que, en sí mismo, es un proceso de socialización fundamental, dado que el niño adquiere nociones sociales que le permiten situarse en la realidad social, entenderse y religarse con los demás seres humanos.

Aunque las fronteras de lo que hoy se llama conocimiento social no están muy definidas, suele incluirse dentro de esta amplia temática, el conocimiento que el niño tiene de sí mismo, la representación e inferencias que hace de los

demás como personas que piensan, sienten y deciden, las relaciones de grupos más amplios (familia, escuela, nación, etc.), así como las normas y papeles sociales (papel sexual, profesiones, etc.).

C) Procesos afectivos de socialización.

Los vínculos afectivos que establece el niño con los padres, hermanos, compañeros y amigos, así como con otras personas del entorno (entre los que habría que destacar a los maestros), constituyen una de las bases más sólidas del desarrollo social.

En efecto, hoy sabemos que la necesidad de establecer vínculos afectivos es tan primaria como la necesidad de comer y que estos vínculos, una vez establecidos, constituyen una poderosa fuerza de unión con los demás y uno de los motivos más fuertes de la conducta prosocial.

La empatía (capacidad de vivenciar el estado emocional del otro), el apego (vínculo afectivo que el niño establece con las personas que le cuidan adecuadamente), el afecto hacia los hermanos y la amistad, no sólo son en sí mismos formas de unión al otro, sino que medianizan todo el desarrollo social del niño, facilitando la capacidad para tener en cuenta al otro (puesto que "le quiere"), hacer cosas por otro, identificarse con él (deseando su bienestar, ocupar su lugar, ser como él, etc.), incluso facilitando conductas de obediencia a quien se ama (tanto por interés en lo que dice como por miedo a perder su amor).

De esta forma, las personas a quien se vincula el niño afectivamente son, a la vez, las más observadas, imitadas y obedidas, convirtiéndose, por tanto, en uno de los ejes fundamentales del desarrollo social.

CUADRO RESUMEN

SOCIALIZACION

Concepto:

Adquisición de motivos, valores, normas, conocimientos y conductas que necesita el niño para comportarse como la sociedad le exige.

Procesos:

- a) Adquisición de conductas prosociales y moral social.
 - b) Adquisición de conocimientos sociales.
 - c) Formación de vínculos afectivos.
-
-

II. Desarrollo social en los primeros años de vida

El niño recién nacido está muy indefenso y necesita de los adultos para sobrevivir. Tiene respuestas emocionales poco específicas (probablemente se trata de una dinámica de placer-displacer dependiente de situaciones de relajación-tensión, satisfacción-insatisfacción) y su actividad es durante bastantes meses exclusivamente sensoriomotora (carece de representaciones mentales).

Este niño indefenso, con actividad sensoriomotora y emociones poco específicas tiene, sin embargo, grandes capacidades perceptivas y de aprendizaje y está preorientado socialmente.

Esta preorientación social tiene un doble sentido: manifestar preferencia por estímulos cuyas características coinciden con los estímulos sociales (rostro humano, voz humana, temperatura y testura-tacto del cuerpo humano, etc) y tener una necesidad primaria de vincularse afectivamente a los miembros de su especie. Por ello, desde el momento del nacimiento,

es un activo buscador de estímulos sociales, y a lo largo del primer año de vida establece vínculos afectivos diferenciales con algunas personas.

Durante el primer y segundo año de vida (y aun después, aunque no de forma tan predominante), el desarrollo social depende básicamente de la interacción con las personas a las que se vincula afectivamente. Ellas son las que controlan su conducta, organizan la estimulación que llega al niño y satisfacen sus necesidades básicas.

Necesidad y desarrollo de los vínculos afectivos: la importancia de los padres en el desarrollo social

Los niños establecen una relación especial con “la madre” “el padre” y también, en muchos casos, con otras personas que mantienen relaciones frecuentes con ellos: abuelos, hermanos, tíos, empleadas de hogar, etc. En definitiva, se vinculan a todos aquéllos que contribuyen con cierta constancia a satisfacer sus necesidades básicas.

Esta relación especial es un *vínculo afectivo*, llamado apego que se manifiesta en determinadas conductas:

- Deseo de proximidad física.
- Frecuentes contactos: táctiles, visuales, auditivos...
- Búsqueda de apoyo y ayuda, especialmente en los momentos de aflicción.
- Uso de los padres como apoyo para una exploración del ambiente.
- Etcétera.

Estas conductas en que se manifiesta no son un reflejo mecánico, sino que dependen mucho de la situación, edad del niño y otra serie de circunstancias. Por ejemplo, es frecuente que los niños expresen más estas conductas cuando están enfermos, en lugares desconocidos, tienen miedo, hace tiempo que no ven a esas personas (“figuras de apego”,

diremos en adelante), etc. Por ello, no puede identificarse el “apego” con las conductas que el niño expresa en un momento dado; éstas están muy afectadas por las circunstancias de ese momento y también por las inmediatamente anteriores. Es por ello importante distinguir entre el vínculo afectivo que subyace a estas conductas y las conductas que un niño pueda expresar en un momento dado.

Este vínculo afectivo es diático (entre dos), aunque puede establecerlo con varias personas, normalmente recíproco, permanece a través del tiempo y las situaciones y conlleva un conjunto de expectativas respecto al otro y a la propia relación. Es, pues, una realidad que implica sentimientos, conductas y expectativas. Volveremos sobre ello.

El apego es el resultado de un proceso que tiene lugar en los primeros meses de vida, dando lugar a las primeras vinculaciones en la segunda mitad del primer año.

En los primeros meses se trata solamente de formas privilegiadas de interacción, sin que pueda hablarse de verdadera vinculación afectiva. Sólo posteriormente el niño reconoce específicamente a determinadas personas y se vincula a ellas.

Para entender este proceso es necesario, por tanto, distinguir entre interacción y vinculación. Por *interacción entendemos conductas entre el niño y otros (personas y objetos) que implican a ambos. Cuando hablamos de vinculación afectiva o apego, nos referimos al “afecto”* (el otro es investido con sentimientos positivos que llevan al niño a desear su presencia, caricias...) y que supone, por tanto, un claro reconocimiento de estas personas, sentimientos de unión, preferencia, y un conjunto de expectativas es-

pecíficas. Pues bien, el *paso de la interacción a la vinculación* exige dos condiciones fundamentales:

- a) Que se establezcan interacciones privilegiadas (Cuadros 4 y 5).
- b) Que el niño lleve a cabo determinados procesos mentales y afectivos (Cuadro 4).

Lo que, en definitiva, expresamos en la primera parte del esquema es que el niño sólo llega a establecer el vínculo afectivo si se dan determinadas condiciones en el entorno (personas que interactúan de forma especial con él).

En nuestro medio las personas que interactúan de forma privilegiada con el niño suelen ser los miembros de la familia. Entre ellos son la madre (especialmente) y el padre, o las personas bio-socialmente encargadas de esta función. Cuando hablamos de “madre” y “padre”

nos referimos a la “función de” más que a las relaciones biológicas propiamente dichas. En este sentido es perfectamente posible que se lleguen a establecer vínculos afectivos adecuados entre un niño y sus padres adoptivos, niño-abuelos, niño-cuidadora específica, etc. De todas formas no somos partidarios de minusvalorar el peso de la indudable programación biológica para este tipo de interacción, especialmente evidente en la madre. Creemos que puede mantenerse que todos los adultos, especialmente en aquellos casos en que se sienten responsables y deciden llevar a cabo los cuidados del niño, hacen uso de esta programación biológica que inclina y, en cierto sentido, capacita a los miembros adultos de la especie a interactuar con las crías. Tampoco podemos olvidar que el medio social prescribe, de una u otra forma, “cómo” deben ser atendidos los niños y que estas indicaciones tienen una influencia decisiva

CUADRO 4

Interacciones privilegiadas

Niño-madre
Niño-padre
Niño-otras personas

Procesos mentales y afectivos

MENTALES

Reconocimiento de sí.
Diferenciación propios y extraños.
Permanencia de objeto.

AFECTIVOS

Empatía.
Sentimientos diferenciados y asociados a personas y situaciones

Vínculos afectivos

Apego a las personas con quienes interactúa de forma privilegiada.

(Adaptación de Lewis, 1982.)



CUADRO 5
SISTEMA DE INTERACCIONES PRIVILEGIADO
NIÑO
PADRES
1. Situación del niño:

- Indefenso y necesitado de los padres.
- Preadaptado socialmente.
- Activo buscador de las personas y estímulos sociales.

2. Actividades del niño:
a) Conductas *procuradoras de contacto* corporal:

- Reflejos:
 - Prensor.
 - De moro.
 - De búsqueda.
- La succión.
- Tendencia al contacto y al abrazo.

b) *Preferencia sensorial*: por estímulos sociales:

- Conducta visual.
- Conducta auditiva.

c) *Sistemas de señales* de comunicación social:

- Gestos.
- Llanto.
- Sonrisa.

1. Situación de los padres:

- Con capacidad para cuidar y satisfacer al hijo.
- Ya socializada.
- “Sensibilidad especial” para interactuar con el niño.

2. Actividades de los padres:
a) *Tendencia al contacto* corporal con el niño:

- Caricias.
- Abrazos.
- Mecimientos.
- Besos.
- Etcétera.

b) *Conducta “especial”* de la madre:

- Visual.
- Sonora.

c) *Sistemas de comunicación* especiales:

- Gestuales.
 - Verbales.
-
-

va en el sistema de crianza en un ser dependiente del medio social como el hombre. En algunos casos incluso, pueden encontrarse contradicciones evidentes entre lo que podría considerarse actuación del programa biológico y las indicaciones sociales. Por poner un solo ejemplo, hay en la actualidad madres jóvenes que se sienten desconcertadas por el conflicto creado entre sus deseos de coger, abrazar, mecer al niño en determinados momentos y las instrucciones dadas por algunos pediatras o psicólogos según las cuales si el niño está limpio, no tiene hambre y no está enfermo, debe dejarsele llorar "para que no aprenda hábitos malos". El conocimiento de las necesidades del niño y de las consecuencias de unos u otros sistemas de crianza tiene, por tanto, importancia decisiva.

En el cuadro número 5 presentamos, de forma resumida, lo que hoy sabemos de la especificidad de la relación entre el niño y sus padres.

El niño tiene, desde el nacimiento, grandes capacidades sensoriales y motórico-reflejas. Es, a la vez, un activo buscador de interacciones con las personas. Los padres, por su parte, interactúan con conductas que se adaptan a la situación y capacidades del niño.

De esta forma, la vinculación afectiva con algunos miembros de su especie, tiene su origen en el encuentro entre la actividad del niño orientada hacia esas figuras sociales y la actividad (expresada en un código especialmente dirigido a él) de la "madre" (o quienes hagan sus veces).

La situación del niño y de los padres es asimétrica. Se trata, por tanto, de una interacción en la cual, si bien ambas partes son activas, los adultos son los que además de garantizar la superviven-

cia de los niños estructuran la comunicación en sincronización con las propias capacidades del niño. De forma que aunque hoy conocemos la gran competencia del recién nacido, no es menos cierto que corresponde básicamente al adulto la mayor adaptación que facilite condiciones apropiadas para la comunicación.

La evolución del vínculo afectivo dentro del núcleo familiar

Los adultos que ofrezcan el repertorio de conductas descrito serán elegidos por el niño como figuras de apego.

La génesis de esta elección no está aún establecida, con seguridad, desde el punto de vista cronológico. Nuevos datos, a medida que se aplican métodos de observación y medición más refinados y diferencias individuales, hacen que toda cronología tenga solamente carácter provisional y aproximativo.

Puede, sin embargo, ser descrita, con mayor seguridad, una secuencia de estadios cuyo orden es invariable:

a) **Preferencia por los miembros de la propia especie**, sin llegar a establecer diferencias entre quienes interactúan con él.

En este estadio el niño llega a conocer algunos aspectos perceptivos de quienes le cuidan y señales de escenas concretas (como la alimentación, por ejemplo).

Pero parece tratarse de un *reconocimiento de la recurrencia*, de algún *elemento* del estímulo y *no del estímulo complejo* en su globalidad (la postura en la alimentación, por ejemplo). Este tipo de reconocimiento no le permitiría discriminar entre quienes le cuidan habitualmente y los desconocidos.

En todo caso, estos reconocimientos tienen *pocas consecuencias conductuales* dado que aceptan de igual forma los cuidados de los desconocidos, no mani-

festando conductas diferenciales claras para con ellos.

El uso de señales sociales ha de ser visto más bien como un precursor del reconocimiento de las personas como unidades globales e individuales que tendrá lugar en estadios posteriores.

Es muy difícil afirmar cual es la duración cronológica de este período.

La mayor parte de los autores tienden a alargarlo hasta el tercer mes de vida.

b) **Interacción privilegiada con las figuras de apego** sin rechazar a los desconocidos.

Es posible que a medida que dispongamos de más investigación, en un tiempo no muy lejano, lleguemos a la conclusión de que el niño discrimina y cambia su conducta, con propios y extraños, desde los primeros días de la vida. Por el momento, las deficiencias metodológicas de los trabajos citados y los resultados de otras muchas investigaciones, no nos permiten atribuir una clara discriminación entre personas antes de los tres meses.

Entre los tres y los cinco meses, los niños adquieren la habilidad para diferenciar entre las figuras de apego y los desconocidos, en base a informaciones perceptivas, expresando este reconocimiento en conductas diferenciales.

En este estadio, sin embargo, *no rechaza aún* la presencia y cuidados que le ofrecen los desconocidos. Basta que éstos tengan la destreza suficiente para atender las demandas del niño para que éste acepte sus cuidados.

c) **Interactúa de forma privilegiada con las figuras de apego y rechaza a los desconocidos.**

En la segunda mitad del primer año de vida manifiestan una preferencia

clara por las figuras de apego, a la vez que rechazan a los desconocidos. Se trata de una reacción de miedo a los extraños caracterizada por lloros, ocultamiento, rechaza de sus cuidados, etc. Esta reacción tiene más probabilidades de darse si el encuentro con el extraño es imprevisto o involuntario.

La importancia del vínculo afectivo con los padres

Funciones e importancia del apego

El vínculo afectivo con los padres está, en primer lugar, al servicio de la *supervivencia*. Los padres (y, en menor medida, todo adulto ante un niño) tienen sentimientos de protección, apoyo y se muestran dispuestos a prestarles ayuda si la necesitan. Los niños, por otra parte, tienen preferencia por los miembros de su especie, les llaman pidiendo ayuda, les incitan a interactuar con ellos, les siguen cuando adquieren las capacidades motoras, les echan de menos y protestan si creen que los han perdido. Sin ambos programas de conducta, la supervivencia estaría amenazada.

En segundo lugar, el apego está al servicio de la *salud* física y psíquica. Sólo los niños que tienen vínculos afectivos estables y satisfactorios se sienten seguros, contentos y confiados. Sólo con una buena historia afectiva son capaces de tener relaciones adecuadas con los demás niños y adultos.

En efecto, cuando los vínculos afectivos se rompen, los niños pasan fases de protesta, rechazo y depresión muy fuertes. Si no recuperan las figuras de apego (o si nunca tuvieron la ocasión de establecer vínculos afectivos adecuados) se sentirán inseguros y amenazados; buscarán continuamente crear vinculaciones ansiosas con quien les ofrezca la mínima oportunidad. Los maestros saben muy bien lo difícil que es mantener una rela-

ción adecuada con niños que tienen estas carencias: se aferran y/o desconfían, tienen celos de las atenciones dedicadas a otros, etc.

El rechazo de la comida, los vómitos y la mayor vulnerabilidad está también, a veces, asociada a estas carencias afectivas.

Las figuras de apego son base de seguridad a partir de la cual se explora en entorno. Los niños pequeños entran en contacto (físico o perceptivo) intermitentemente con los padres mientras exploran el entorno, especialmente si éste les es desconocido.

De esta forma, puede decirse que necesitan, sobre todo, en los primeros años, ser apoyados en sus intercambios con el ambiente.

Cuando los niños están en un lugar desconocido, o simplemente fuera del hogar, y pierden el contacto con las figuras de apego, paralizan la exploración e inician una búsqueda ansiosa que puede ir acompañada de lloros. Su seguridad y atrevimiento se torna en inseguridad y paralización.

El miedo a ser abandonado o perder, de una u otra forma, a las figuras de apego es muy probablemente la angustia infantil mayor. La literatura infantil clásica refleja bien esta temática.

Otra de las funciones esenciales de las figuras de apego es la de ofrecer la cantidad y calidad apropiadas de estimulación. En efecto, son los padres, los que, de hecho, ofrecen estimulación suficiente en cantidad, variada, contingente a las demandas del niño y contextualizada dentro de experiencias y situaciones de aprendizaje apropiadas. Sobre esta interacción privilegiada se asientan las bases de la comunicación y del desarrollo mental.

Las figuras de apego, por último, tienen una influencia decisiva en el desarrollo social. En efecto, es en las relaciones con las figuras de apego donde el niño aprende a comunicarse con los demás. Con ellas lleva a cabo formas de contacto íntimo (tocar y ser tocado, abrazar y ser abrazado, besar y ser besado), sistemas de comunicación desformalizados que mediatizan siempre las relaciones afectivas profundas y las relaciones sexuales. Es también en esta relación donde se accede a la seguridad en el otro (que me quiere) y en uno mismo, gracias a la experiencia de éxito en la comunicación.

Con estas experiencias pueden afrontarse los conflictos y rupturas dolorosas en las relaciones con los demás, seguros de que, a pesar de todo, se es "capaz", de que, en definitiva, no estamos solos.

Esta experiencia de unión afectiva con los otros, la cual supone empatía (capacidad de vivenciar el estado emocional del otro) reconocer al otro como importante para uno mismo y "por sí mismos", es también una de las bases de la conducta prosocial. En efecto, esta empatía le hace sensible al otro (y sus posibles necesidades), capaz de reconocer y dar importancia a sus deseos, opiniones, etc. Estamos, sin duda, ante uno de los apoyos más fuertes de la interiorización de las normas sociales.

La relación con las figuras de apego es también privilegiada, no sólo para que se produzcan sentimientos empáticos, sino también para que lleguen a establecerse identificaciones con ellas, especialmente con la figura de apego del mismo sexo. La identificación es una creencia en la similitud con otra persona, creencia acompañada de sentimientos de suplencia (tendencia a compartir senti-

mientos del otro como si fueran propios) y deseos de adquirir características y comportamientos propios del modelo con el que se identifica. El modelo, de esta forma, no sólo ejerce el poder que le da el ser adulto, tener autoridad sobre el niño, etc., sino que la relación afectiva subyacente que supone la identificación se convierte en un soporte esencial de los procesos de socialización. En efecto, la identificación con un modelo conlleva una interiorización de él, un deseo de ser como él que refuerza la tendencia de los niños a aprender por imitación numerosas conductas de los mayores. Creemos, por ello, que los procesos de identificación apoyan el aprendizaje de la conducta social de una forma totalmente nueva: generando un deseo de ser como el modelo (favoreciendo así las conductas de imitación) y añadiendo un nuevo resorte en el control de la conducta (el miedo a perder la aprobación y el afecto del modelo si no se obra conforme a sus deseos).

No es pues extraño que quienes no tienen una historia afectiva adecuada, tiendan a considerar las normas sociales (incluso las más elementales y universales) como "externas"; y su cumplimiento, apoyado solamente en el miedo a la sanción.

Criterios educativos básicos

Reconocida la importancia de los vínculos afectivos, nos preguntamos ahora, desde el punto de vista educativo: ¿Cómo deben actuar los padres para que el niño tenga la oportunidad de establecer vínculos afectivos adecuados?

Lo que hoy sabemos al respecto puede ser resumido en los siguientes criterios:

a) Los padres deben tener **sensibilidad especial** para interactuar de forma privilegiada y armoniosa. Lo cual supone tener habilidad para:

— **Percibir las demandas** del niño. Ser capaz de darse cuenta que el niño hace peticiones continuas referidas a necesidades biológicas y afectivo-cognitivas: interacción lúdica, estimulación, caricias, etc. Las necesidades afectivo-cognitivas son tan primarias como las biológicas.

— **Interpretar** adecuadamente estas demandas. Hay padres que se sienten desconcertados ante el niño. Literalmente "no saben lo que quieren". Los padres deben "atender a", observar al niño, así como los efectos de sus cuidados sobre él, más que aplicar criterios estereotipados. Respetar los tiempos de sueño y reposo, acomodarse a los horarios regulados por el propio niño (especialmente durante el primer año de vida), etc.

— **Seleccionar la respuesta adecuada.** Algunos padres recurren a pautas de conducta que por no estar en relación con la demanda del niño, le son desconcertantes: sobrealimentación, no responder a los signos del lloro una vez satisfechas las necesidades biológicas, sobre estimulación, etc.

Es necesario ofrecer respuestas adecuadas a sus demandas para que el niño asocie ambas, aprenda a comunicarse y se sienta seguro de las figuras de apego.

— **Responder prontamente.** Para que el niño asocie su demanda con la

respuesta y sea consciente del sentido de ambas, es también necesario que la respuesta esté temporalmente cerca de la demanda. De lo contrario, permanecerán disociadas.

Estas funciones son, en nuestro medio, cada vez más compartidas por la madre y el padre, de forma que es difícil reconocer un rol específico a uno u otro. El rol desempeñado en los cuidados del niño depende, cada vez más, de circunstancias concretas (quien de ellos trabaja, características del padre y de la madre, nivel cultural, etc.). En la actualidad asistimos, sin duda, a una acentuación del rol del padre en los cuidados infantiles. En algún aspecto de la conducta como la "interacción lúdica" son cada vez más los padres que igualan o superan la actividad de la madre.

Aunque pueden encontrarse algunas diferencias (por ejemplo, la mayor tendencia de la madre a entrar en contacto físico íntimo con el niño, mientras el padre está más inclinado a juegos verbales y de ejercicio) no somos partidarios de definir "papeles diferenciados de padre y madre". Ambos deben responsabilizarse de la decisión de tener un hijo, el embarazo, el parto y la crianza. Serán más bien circunstancias sociales y características de cada uno de ellos los que definan sus funciones.

Somos partidarios de destacar la especificidad de la relación materna basada en la prolongada gestación, parto y amamantamiento. Estas funciones colocan a las madres biológicas en relación especialmente fuerte con el hijo, a la vez que, sin duda, activa "programas conductuales maternos" colocándolas en una situación privilegiada para llevar a cabo la interacción descrita en páginas ante-

riores. Pero ni estos programas, enraizados en lo biológico, son por sí mismos una garantía de conductas adecuadas (una madre que rechaza al niño, por ejemplo, puede inhibir o transformar esos programas), ni la ausencia de la relación biológica "madre-hijo" significa imposibilidad de llevar a cabo esta función. Todo adulto equilibrado que tome la decisión de "criar" un niño, tiene capacidad para ofrecerle los cuidados necesarios; es incluso muy probable que todo adulto vea, en este caso, actualizados sus propios programas bio-sociales de maternidad-paternidad. El ser humano, por otra parte, es un ser tan plástico y social que puede aprender buena parte de las conductas necesarias para el cuidado de los niños.

b) Es muy importante que el niño pueda disponer de varias figuras de apego.

El apego puede establecer con una, dos o más personas. En realidad no hay un número concreto "ideal" de figuras de apego, aunque, por la propia naturaleza de la interacción, se trata siempre de un grupo reducido.

En efecto, si varias personas le ofrecen un repertorio de conductas similar al descrito, el niño se vinculará a todas ellas. En este caso, establecerá jerarquías de preferencia, con una o varias figuras de apego centrales.

La preferencia por una figura central (generalmente la madre por razones bio-sociales) se manifiesta de forma especialmente clara en los momentos de aflicción (enfermedad, dolor...) y en aquellos en los que hay intimidación física (baño, momento de ir a la cama...). Pero la jerarquía de preferencia no es necesariamente estable (puede cambiar en intervalos

de tiempo corto dependiendo del tipo de atenciones que reciba de una u otra figura) ni uniforme (una figura de apego puede ser preferida en la actividad del juego, mientras otra lo es en los momentos de aflicción, por ejemplo).

En definitiva, la preferencia se corresponde con el tipo de atenciones recibidas y especialmente con el grado de interacción lúdica que se mantiene con el niño. Por interacción lúdica entendemos aquélla que tiene fin en sí misma, sin que esté orientada a satisfacer necesidades biológicas concretas, aunque, como ya indicamos, es frecuente que acompañe, como contexto, a la satisfacción de éstas.

En la historia de occidente, por ejemplo, ha ido cambiando la estructura familiar y, con ello, el número y tipo de figuras de apego. Del clan familiar amplio, propio de la sociedad agrícola, se pasó, en las ciudades industriales, a un núcleo familiar muy reducido en el que la madre absorbía casi completamente la relación con el hijo, favoreciendo formas de apego ansiosas que llevaron a Freud a postular el complejo de Edipo. En correspondencia con esta situación, se insistía en la primacía de la relación madre hijo.

Lo más importante es dejar claro que es bueno que el niño disponga de varias figuras de apego, que le permitan obtener interacción amplia y variada, a la vez que compensar posibles deficiencias temporales de alguna de ellas. Algunas situaciones son especialmente significativas: nacimiento de un nuevo hermano, hospitalidad de la madre, muerte de una figura de apego, etc.

En todas estas situaciones es fundamental que el niño pueda balancearse hacia otras figuras de apego que le per-

mitan elaborar el conflicto que toda deficiencia o pérdida supone.

La existencia de varias figuras de apego es también la mejor profilaxis contra los efectos de una figura de apego ansiosa, los celos fraternales y, en general, todos los conflictos que puedan plantearse en el desarrollo afectivo.

A decir verdad, el ambiente de adaptación del niño es el "clan" y no la relación dual niño-madre.

III. Desarrollo social de los dos a los seis años: niño-adulto, una relación que se vuelve conflictiva

Antes del año y medio o los dos años, como indicábamos anteriormente, la interacción entre el niño y el adulto (fundamentalmente las figuras de apego) es básicamente diádica (niño-madre; niño-padre). Estas interacciones diádicas se caracterizan por ser muy absorbentes (gran dedicación), asimétricas (el adulto organiza y controla la interacción) y permisivas (el niño no es considerado aún como alguien que puede obedecer).

A partir del año y medio aproximadamente, se producen cambios profundos en el niño, el entorno y en la propia relación entre ambos. *El niño* adquiere competencias motoras nuevas (locomoción, mayor control y precisión manipulativa, etc.), mentales (simbolismo, construcción preoperacional del conocimiento) y lingüísticas (adquisición del lenguaje) que le permiten un cierto grado de autonomía, una mayor comprensión de la realidad (la cual no es sólo experimentada sensomotoramente, sino también re-

presentada) y formas de comunicación más ricas.

Este mismo niño tiene aún numerosas limitaciones: no ha interiorizado la moral dependiendo en sus juicios de los adultos, no sabe colocarse en la perspectiva del otro y no ha tenido tiempo de aprender lo que los adultos desean de él en numerosas situaciones.

En el *entorno* tienen también lugar cambios profundos: los adultos, convencidos de las nuevas capacidades del niño, empiezan a considerarlos como sujetos que pueden comenzar a regular su conducta y cumplir determinadas normas. Un buen ejemplo son, la exigencia de controlar los esfínteres, la inhibición de conductas de exploración (limitándoles lo que pueden tocar, coger, manipular) y el control de conductas consideradas socialmente indeseables (rabieta, peleas con otros niños, etc.).

Las figuras de apego comienzan también a concederle, e incluso obligar-

le, a adquirir mayor independencia y autonomía (para comer, vestirse, ocupar sus horas de vigilia, etc.), a la vez que le dedican menos tiempo. Es también frecuente que durante este tiempo sea llevado a una guardería y tenga otro hermano.

Todos estos cambios, en el niño y en el entorno, hacen que la relación entre el niño y el adulto sea también, además de afectuosa y positiva, conflictiva. Las raíces de este conflicto son bien evidentes:

— Su experiencia de relaciones diádicas, en las cuales había experimentado la ilusión de la omnipotencia (todo me pertenece a mí sólo y es para mí), y su egocentrismo actual hace inevitable el conflicto cuando tiene que aceptar la presencia del hermano menor que acapara la atención y dedicación de sus padres.

— Las relaciones privilegiadas con con sus padres y su egocentrismo hacen que choque también con los compañeros que, obviamente se comportan con él desde su propia experiencia de relaciones con las figuras de apego y su propio egocentrismo.

— La permisividad a que estaba acostumbrado en los primeros años de vida, su falta de control de la conducta, su egocentrismo y la falta de normas interiorizadas, le llevan también a conflictos con los adultos que le exigen mucho más.

Todo esto hace que, en este período, podamos hablar de conflictos de rivalidad afectiva, conflictos en las relaciones con los iguales (niños y edad similar) y conflictos con la autoridad que los adultos intentan imponer. Veámoslo por separado.

Conflictos de rivalidad afectiva por la posesión de las figuras de apego

Estos conflictos pueden tener muchas formas diferentes. La más conocidas son los celos fraternales y la rivalidad con alguno de los progenitores por la posesión del otro (mucho menos frecuente).

A partir del primer año de vida, tendrá que ir conquistando cierto grado de independencia de las figuras de apego. Este proceso es siempre conflictivo (deseo de avanzar y retroceder), máxime éste que se da siempre en algún grado, cuando se vea obligado a compartir las figuras de apego. Fenómeno éste que se da siempre en algún grado, incluso en los hijos únicos y en los más pequeños de la familia.

El niño tomará conciencia de la triangularidad formada por “madre-hermano-yo”, y así sucesivamente. En esta situación, especialmente en relación con el hermano, competidor directo en la posesión de las figuras de apego, los celos son inevitables. La competencia por acaparar atenciones que creía correspondían a él sólo, se ve agravada por el hecho de que a partir del segundo año las exigencias (imposición de normas) aumentan y las atenciones disminuyen.

En los últimos años hemos asistido a un florecimiento de los estudios sobre la relación niño-madre, y más recientemente, niño-padre. Pero contamos con muy pocos trabajos que tengan en cuenta, a la vez, los efectos de todo el sistema familiar sobre el apego.

Se ha estudiado menos aún el paso

de la triada (madre-padre-hijo) a la tétrada (madre-padre-hijo primero-hijo segundo). Sin embargo, en nuestra opinión, no puede entenderse el desarrollo del apego sin tener en cuenta estos cambios. El sistema familiar se caracteriza por ser un sistema en continuo cambio y como tal debería ser estudiado.

Efectivamente, a partir del segundo año de vida del primer hijo, tienen lugar profundos cambios en la relación niño-figuras de apego. Estos cambios dependen de múltiples factores muy variables (sexo de los niños, edad de los padres, tipo de familia, edad de nacimiento del segundo hijo, trabajo de la mujer, asistencia a guardería, etc.); pero hay dos que creemos que se repiten para muchos niños y revisten especial importancia:

a) Paso de la triada a la tétrada familiar:

La *consecuencia* más evidente de esta nueva situación es que las figuras de apego deben *ser compartidas*.

b) Evolución del niño y de las exigencias de las figuras de apego para con él.

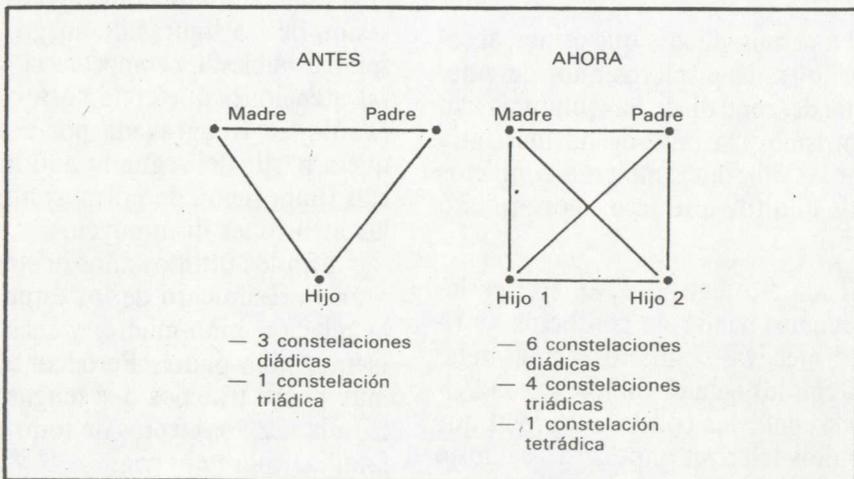
Esto conlleva:

— Cambios continuos en los sistemas de comunicación.

— Paso de la permisividad característica de todo el primer año de vida a una mayor presión normativa.

En realidad es todo el sistema familiar el que está en continuo cambio, concediendo al niño, cada vez, mayor independencia, exigiéndole mayor control de la conducta y obligándole a cambiar las manifestaciones conductuales de apego. Estos cambios suelen ser especialmente bruscos en el período inmediatamente posterior al nacimiento del hermano. Las figuras de apego necesitan dedicarse más al recién nacido, y el hasta entonces considerado pequeño, pasa a ser considerado "mayor".

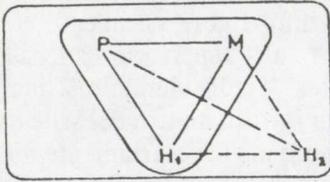
Si a esta situación, objetivamente conflictiva, unimos el hecho de que el niño todavía está en un período moral heterónomo e intelectualmente sujeto al funcionamiento de estructuras egocéntricas, acabamos comprendiendo que los conflictos y celos son inevitables.



En una **primera fase** se produce una nueva distribución de la atención y una economía de las interacciones dentro del sistema familiar. De forma resumida podemos decir que:

1.º — *La madre* (hacia el mayor):

- Hay una disminución de las interacciones positivas.
- Un aumento de las prohibiciones y fricciones.

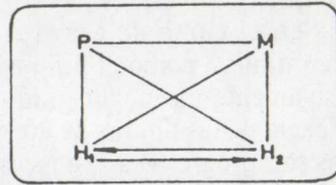


PRIMERA DISTRIBUCION DE LA ATENCION

2.º — Ante esta situación *el niño* (nos referimos al mayor):

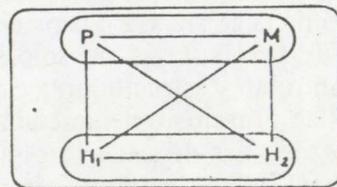
- Aumenta sus conductas de apego hacia la madre.
- Aumenta sus reacciones negativas: lloros, rabietas...
- Aumenta las conductas regresivas: lenguaje infantil, succión del pulgar, descontrol de esfínteres, deseo de ser alimentado...
- Recurre con más frecuencia a la manifestación de síntomas sustitutivos: problemas del sueño, rechazo de comida, negativa a ir a la guardería, etc.
- Suele manifestar conductas ambivalentes con el nuevo hermano: quererle y rechazarle, sentirse orgulloso él y despreciarle, etc.

El conflicto suele ser reactivado en una **segunda fase**, cuando el niño pequeño pasa del primer al segundo año de vida, aumentando sus capacidades (siempre muy admiradas por los padres) e interviniendo cada vez más en las actividades del mayor. La *inmadurez* del pequeño, los intentos de liderazgo del mayor, y el *egocentrismo* de ambos, llevan a continuos conflictos en los que las figuras de apego se ven obligadas a intervenir casi siempre por petición del menor.



ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES CONFLICTIVAS

La **tercera fase** es de individuación e integración jerárquica. En ella, a partir de finales del segundo año de vida del pequeño, tres-seis años del mayor, se estabiliza la posición entre los hermanos, formándose dos subsistemas dentro de la familia: el de los padres y el de los hijos. Los conflictos se plantean con una intermitencia más prolongada y, sobre todo, el mayor parece haber aceptado definitivamente al pequeño.



FORMACION DE DOS SUBSISTEMAS

Los conflictos de celos seguirán manifestándose o no, dependiendo de la elaboración que el niño haga. Esta, a su vez, parece depender de múltiples factores hoy muy poco estudiados (distribución de atenciones de los padres, sexo de los niños, número de figuras de apego de que disponga, modo en que se produce la separación de la habitación de los padres, el ingreso en la guardería, preparación del nacimiento del nuevo hermano, etc.). Para algunos autores de orientación psicoanalítica la rivalidad entre hermanos permanecerá latente a lo largo de toda la vida.

Es en el curso de esas readaptaciones continuas, como el niño adquiere progresivamente un mayor grado de independencia de las figuras de apego. Los cambios son progresivos y, a medida que se avanza en edad, más dependientes de las características familiares y personales. Suponen una clara disminución de las manifestaciones conductuales de apego (reducidas a situaciones concretas como el momento de ir a dormir, enfermedad, caídas, etc.) y un cambio en las conductas puestas en juego (supresión progresiva del lloro y el contacto físico, por ejemplo); pero no implican la desaparición del apego. Este seguirá teniendo una gran importancia a lo largo de toda la infancia, adolescencia y aun de la vida adulta.

Las relaciones con la maestra y con los compañeros y el adecuado rendimiento escolar dependerán en buena medida de la existencia o carencia de figuras de apego. Estas no sólo son las que controlan y estructuran la estimulación y las situaciones de aprendizaje, sino que de ellas depende la estabilidad emocional que les permite "centrarse" e "interesarse" por las tareas escolares.

En algunos casos pueden también presentarse **conflictos celotípicos en relación con las propias figuras de apego**. La corriente psicoanalítica defiente que estos celos (el llamado complejo de Edipo) son universales e implican un deseo de posesión sexual del progenitor de sexo opuesto y rivalidad (que llega hasta el deseo de eliminación) con el progenitor del mismo sexo. Pero estos presupuestos nos parecen discutibles, inclinándonos más a pensar que este conflicto se da sólo en determinadas condiciones (por nuestra parte, creemos que la condición que más lo favorece es que uno de los progenitores no sea para el niño figura de apego, —por no ofrecerle un repertorio adecuado de conductas—, considerándole, por tanto, como un intruso dentro del sistema familiar) y no tiene necesariamente un contenido sexual específico. Se trataría, más bien, de un deseo de posesión afectiva de la figura de apego (sea la madre o el padre) y un rechazo-rivalidad hacia el que no le ofrece cuidados apropiados y compete con él en la posesión de la figura de apego.

La existencia de conflictos entre los padres (en ellos casi siempre manipulan al niño queriéndolo tener de su parte) favorece también este tipo de conflictos al obligarle, de una forma u otra, a elegir entre los dos.

Pero, si como es más frecuente, ambos padres son figuras de apego para el niño, no creemos que se plantee esta situación.

Los conflictos con los compañeros de edad similar son también muy frecuentes en este período

Compartir las cosas, jugar juntos, etc., acaba casi siempre siendo conflictivo en algún grado. El egocentrismo infantil, la falta de autocontrol, la tendencia a cambiar frecuentemente de actividad, la incapacidad para cumplir las reglas del juego y la inestabilidad de las amistades en este período, hace que la interacción con los iguales sea intermitentemente conflictiva. Conflictos que, por otra parte, como veremos, son fundamentales para el desarrollo intelectual y social del sujeto, dado que le obligan a tener cada vez más en cuenta al otro; sólo así podrá obtener los beneficios de la colaboración.

Conflicto niño-adulto

En este período se producen también conflictos frecuentes entre el niño y los adultos que intentan controlar su conducta.

La nueva capacidad de independencia del niño hace que se creen con frecuencia situaciones conflictivas dado que, en muchos casos, el niño no conoce el uso de las cosas que los adultos consideran apropiado, no entiende el sentido de muchas de las normas impuestas, tiene un control limitado de su conducta, no conociendo, a veces, las verdaderas consecuencias de la misma.

Todo ello hace que, en este período, los adultos estén interviniendo en la conducta del niño casi continuamente y que éste se muestre, en ocasiones, nervioso y terco.

Las llamadas rabietas (rebeldía aparentemente irracional en la que los niños parecen jugarse la vida) son una de las manifestaciones más evidentes de este conflicto. Las rabietas se caracterizan por conductas de oposición acompañadas de lloros, pataleos, etc., muy cargadas emocionalmente e iniciadas por causas muy diferentes (un mandato, un deseo no satisfecho, un rito no respetado, etc.).

Sólo cuando el niño interiorice las normas adultas y adquiera mayor control sobre su conducta, se reducirán estos conflictos. Volveremos a encontrar este tema al hablar del desarrollo moral.

Criterios educativos básicos

Hemos hablado numerosas veces, en este período, de conflictos. Debemos tener en cuenta que se trata de conflictos inevitables y positivos para el niño. En ellos aprenderá a reconocer al otro, a compartir las figuras de apego, a controlar su conducta a, en definitiva, aceptar elementos esenciales del funcionamiento social. Precisamente por este motivo son conflictos esenciales que contribuyen al desarrollo social.

a) La presencia de los hermanos, como vimos previamente, obliga al niño a readaptaciones continuas dentro del sistema familiar.

Para que estas readaptaciones, siempre conflictivas, favorezcan el desarrollo social, es importante que los niños dispongan de varias figuras de apego que le permitan establecer compensaciones cuando la madre, inevitablemente, se centra en el recién nacido.

Igualmente deben evitarse rupturas bruscas con el estado anterior, que puedan ser relacionadas con el nacimiento del nuevo hermano: dejar al niño en la habitación de los padres hasta el nacimiento del hermano y sacarlo justo los días antes del nacimiento, llevarle a la guardería con motivo del nacimiento del hermano, enviarle donde los abuelos una temporada, etc. Es conveniente que el niño se haya adaptado antes a estos cambios o, en caso contrario, postergarlos.

También es frecuente un cambio de actitud muy acentuada hacia el que se ha convertido en "mayor", como si realmente lo fuera. Este cambio de actitud

se manifiesta en muchas ocasiones en un aumento de la disciplina, menor atención a sus demandas, etc. Un cambio brusco, en este sentido, se hace particularmente doloroso para el niño al percibir que mientras con su hermano se adopta una posición totalmente permisiva, a él le considera sujeto de obediencia.

Informar al niño de que va a tener un hermano, haciéndole partícipe de la ilusión de los padres, mantener hacia él una actitud de exigencia similar al momento anterior (al menos durante unos meses), comprender, a la vez que controlar, los sentimientos y conductas hostiles hacia el hermano, premiar los sentimientos y conductas positivas son, creemos, las pautas educativas básicas que permiten al niño aceptar y vincularse afectivamente al hermano. Acabarán, de esta forma, entendiendo que las figuras de apego pueden ser compartidas sin, por ello, perderlas.

b) En el período preescolar los niños tienen un vivo interés por los compañeros, a pesar de los numerosos roces que tienen con ellos. Los adultos y maestros deben dejar que los niños encuentren soluciones por sí solos a estos conflictos; pero han de estar, a la vez, atentos a que no se creen relaciones de dominación y sumisión que perjudiquen a unos u otros niños. En este caso, es necesario que los adultos intervengan para controlar a quien impone sistemáticamente sus deseos contra los del otro.

La función esencial del adulto y los maestros, en este tema, es iniciar a los niños en actividades que impliquen colaboración, reforzar las iniciativas y conductas que tienen en cuenta a otros niños, y mostrarse comprensivos y tolerantes con los conflictos que, a pesar de todo, se den.

c) Los conflictos de autoridad-rebelde se ven reducidos cuando el niño tiene satisfechas sus necesidades fundamentales, no es sometido a exigencias que no puede cumplir y dispone de espacios en los que pueda moverse y actuar con libertad.

En nuestra sociedad muchos niños están poco tiempo con sus padres, son sometidos a aprendizajes para los que no están maduros (como el control de esfínteres temprano y obsesivo) y se ven obligados a pasar muchas horas en casas pensadas y ordenadas por y para adultos.

Respetar los numerosos ritos y pequeños deseos de los niños es también importante; acceder a que use su cuchara preferida, se acueste con su osito, etc., evita conflictos innecesarios y favorece el uso de objetos cargados de afecto por parte del niño.

Todo ello no quiere decir que seamos partidarios de la permisividad absoluta. Por lo que hoy sabemos, el adecuado desarrollo de los niños exige que los padres y maestros, además de *satisfacer las demandas afectivas del niño*, les presionen para que se comporten conforme a su nivel de capacidad (comenzar a ordenar sus cosas, comer solos, vestirse, etc., en la medida de sus capacidades), *ejerzan un control sobre sus actividades* (colaborando con ellos, dándoles iniciativas, premiando las conductas positivas, etc.) y mantengan un alto grado de comunicación (razonando las normas que les imponen, pidiéndoles opiniones sobre las cosas, etc.). Dos extremos deben evitarse: la exigencia inadecuada a sus capacidades, sin afecto y comunicación, por un lado, y la permisividad sin control de las conductas anti-sociales, con o sin (más grave aún) relaciones

afectivas. Afecto, presión adecuada a sus capacidades, control y comunicación, son, por consiguiente, los criterios educativos básicos.

IV. Desarrollo social de los seis a los diez años

Este período carecía tradicionalmente de especificidad propia. Las denominaciones más frecuentes eran “niñez intermedia”, “período de latencia”, etc. Sólo Piaget descubrió su especificidad e importancia.

A nivel motor es un período de consolidación y especificación de capacidades adquiridas más que de grandes cambios. Desde el punto de vista lingüístico, el niño ha adquirido ya todo el lenguaje básico, aprende algunas irregularidades pendientes, establece relaciones más complejas y adquiere un vocabulario escolar y social que hacen su lenguaje más formal, conceptual y arbitrario, a la vez que menos personal y emocional. La capacidad de leer y escribir cambia también, de forma significativa, su modo de relacionarse con la realidad.

Pero es en los campos intelectual y social donde tienen lugar los cambios más significativos.

La construcción del conocimiento cambia sustancialmente con la adquisi-

ción de la capacidad para hacer operaciones concretas, en términos piagetianos. En este período no sólo se maneja mentalmente la realidad, sino que supera la mera apariencia de las cosas. Si antes el niño nos decía que había diferente cantidad de agua en dos vasos de desigual altura y anchura a pesar de haber visto que echábamos la misma cantidad, ahora nos dirá que “hay”, “tiene que haber” la misma cantidad en los dos vasos. En este período el niño es capaz de conservar, clasificar, establecer relaciones, etc. siguiendo una lógica concreta.

El niño de este período está, por tanto, en una situación óptima para llevar a cabo numerosos aprendizajes escolares, aunque aún sufre de las limitaciones propias de las operaciones concretas (no sabe distanciarse de la realidad para manejar diferentes posibilidades, no ha accedido al pensamiento abstracto y formal, ni es capaz de experimentar científicamente, etc.). Por eso es, a la vez, un niño con poca capacidad crítica y está

bastante indefenso frente a las ideas y creencias de los adultos.

Gran capacidad de aprender y pocas defensas críticas son la riqueza y, a la vez, el riesgo del niño en este período. Saber aprovechar estas capacidades sin cargar de "catecismos" (transmisión verbal de ideas que no pueden entender ni criticar y que deben aprender repetitivamente) la enseñanza.

Desde el punto de vista social, el niño:

- Debe ya haber superado los conflictos de celos y adquirido mayor independencia de la familia; las *relaciones con los iguales* ocupan ahora, junto con la familia, un lugar central.
- Otros elementos del sistema social, como *la escuela* y los *medios de comunicación*, adquieren una gran importancia.
- Ha interiorizado ya numerosas normas sociales y es capaz de un alto grado de autocontrol sobre su propia conducta.

Tal vez por todo ello, nuestros mayores solían decir que hacia los seis-siete años los niños empiezan a tener "uso de razón".

La importancia del grupo de iguales: compañeros y amigos

De la interacción con las figuras de apego y los hermanos a la interacción dentro del grupo de iguales

Cuando hablamos de iguales nos referimos a niños de nivel de desarrollo similar. Normalmente esto quiere decir que estarán próximos en edad; pero no necesariamente.

Aunque el interés de los niños pequeños (ya desde el primer año de vida) por los iguales es semejante al interés por los adultos que le cuidan, en "la realidad" mantienen interacciones muy esporádicas con ellos. Son, de hecho, los adultos los que cuidan y estructuran la relación del niño con el entorno durante el primer año de vida. Esto es así, aun en aquellos casos en que los niños son llevados a guarderías, puesto que carecen de la movilidad que les permitiría decidir y controlar los intercambios con el ambiente, especialmente en los primeros meses de vida.

El desarrollo de las capacidades motoras, mentales y lingüísticas que tiene lugar durante el primer y segundo año de vida, suponen un cambio substancial en el niño en relación con las posibilidades de interacción con los iguales. Hasta que estos cambios se producen, al menos hasta aproximadamente el año y medio, "los iguales" no tiene un papel verdaderamente importante en los procesos de socialización del niño. A partir

de este momento, la importancia de la relación con los iguales es creciente.

La influencia del grupo de iguales es especialmente significativa en:

a) **El conocimiento de la propia identidad**, auto-estima y adquisición del rol sexual.

Al niño le es más fácil establecer comparaciones entre él y sus iguales que entre él y los adultos: a ello le ayuda la forma de vestirlos, rasgos anatómicos, las conductas diferenciales que se premian o castigan, etc. En efecto, la figura corporal, el sexo, las cosas y las actividades propias, tienen con el igual un fácil contrapunto que da al niño una idea de cómo es él y de cómo son los demás.

Los iguales, en este sentido, complementan, compensan y corrigen el concepto que de sí mismo le han transmitido sus padres. Mientras las figuras de apego llevan a cabo una aceptación del hijo sin condiciones y ejercen un continuo apoyo que aumenta la auto-estima, los iguales condicionan la aceptación del otro a sus propios intereses creando conflictos que les obligan a readaptarse. Estos conflictos contribuyen a la formación de un concepto de sí mismos más realista y exigente.

b) Los iguales ofrecen también la posibilidad de aprender numerosas **destrezas sociales**.

Los padres dan continuamente facilidades al niño: hacen muy fácil la comunicación acomodándose a él, se pliegan frecuentemente a sus deseos, no exigen que el niño se ponga en su punto de vista, etc.

En el grupo de iguales, especialmente cuando aún son preescolares, aparecen continuos conflictos en los que aprenden que los beneficios de la rela-

ción con el otro sólo se pueden obtener si se acepta su punto de vista. De esta forma, se ven obligados a formas de comunicación más precisas, a atender a la comunicación del otro, a controlar deseos y conductas, que interfieran con el otro, etc.

c) El sentimiento de **pertenencia al grupo**, presente ya en los años preescolares, es también posible gracias a la relación con los iguales. Este sentimiento irá adquiriendo cada vez más peso hasta convertirse, en la adolescencia, en uno de los grandes resortes de la conducta.

d) El desarrollo intelectual es también, en buena medida, una **construcción social**. En la interacción social el niño tiene ocasión de aprender coordinaciones complejas que tienen importancia decisiva en el desarrollo intelectual. En la relación con las figuras de apego son éstas las que estructuran y coordinan básicamente la interacción; dentro del grupo de iguales los niños tienen un rol semejante estando obligados, así, a coordinar por sí mismos la interacción. Los juegos y actividades cooperativos son un buen ejemplo de estas situaciones.

De compañeros a amigos. La importancia de la amistad en el desarrollo del niño

a) **¿Qué es un amigo?**

Un amigo no es un "igual", tampoco un "conocido", ni siquiera es aquel a quien el niño reconoce como líder o popular.

La amistad es diádica (se refiere a dos), recíproca y voluntaria, se mantiene en el tiempo, conlleva afecto (interés y sensibilidad por lo que sucede a otra

persona), interacciones extensas e íntimas basadas más en sistemas de comunicación personal que en roles sociales, a la vez que exige también grandes obligaciones. Aunque estas obligaciones no están escritas y se asumen voluntariamente, hay un gran acuerdo en lo que exigen las relaciones de amistad: confianza, sinceridad, disposición para la ayuda, etc.

Estas características de la amistad (tan distintas a las de la relación con las figuras del apego), *presuponen* en el niño ciertas capacidades mentales y conductuales.

— Capacidad para darse cuenta y asumir el punto de vista del otro. La consideración del otro como alguien que tiene sentimientos e intereses propios, es, en este caso, una descentración sin la cual no son posibles sentimientos de amistad estables. La empatía es una capacidad muy precoz en los niños; pero los sentimientos estables que exigen la amistad sólo son posibles si se han producido cambios mentales que los sustenten.

— Capacidad para controlar y orientar prosocialmente sus conductas. Esta capacidad supone un largo aprendizaje que depende de experiencias positivas con los demás niños. La superación del egocentrismo intelectual es una precondición; pero es en la experiencia social donde el niño se ve castigado de diferentes formas cuando no responde a las demandas del otro, recompensando cuando le tiene en cuenta, etc.

La *evolución* desde relaciones de interacción hasta la amistad es, por consiguiente, un largo proceso. Desde los años preescolares el niño manifiesta preferencia, sentimientos de empatía y su-

plencia (sufrir y alagrarse como si se estuviera en lugar de otro) con otros compañeros. Pero las *preferencias* son aún inestables y, frecuentemente, unidireccionales (el amigo es el que hace lo que me gusta).

Poco a poco, la conciencia y conducta de reciprocidad se va aplicando a situaciones concretas (entre los seis y nueve años aproximadamente) para, posteriormente, generalizarse hasta constituir la condición básica de la amistad (entre los nueve y doce años).

b) La importancia de los amigos.

Los amigos, como compañeros que son, tienen toda la importancia y significado atribuido más arriba a los iguales. Pero creemos que tienen otras funciones, desgraciadamente poco estudiadas.

Más aún que los compañeros, en cuanto a grupo de pertenencia, los amigos son un *resorte afectivo*. Del amigo se está seguro, sabemos que podemos contar con él, que se alegrará y se entristecerá con nosotros.

Los amigos son, por excelencia, las *personas de confianza*. La similitud entre los amigos, una larga historia en común y el afecto, hace de ellos las personas más adecuadas para una comunicación íntima.

La misma *comunicación*, es más fácil. El conocimiento y sentimiento de semejanza con el otro facilita la desformalización de las formas de comunicación. Una expresión, un gesto, una palabra, el tono de la voz, pueden ser suficientes para conocer el estado del otro.

El amigo, más aún que el compañero, da seguridad en lo que somos como iguales.

El *sentimiento de pertenencia* al grupo (el cual supone sentimientos de

identidad diferencial —somos jóvenes, somos niños, etc.— sistemas de valores, etc.) tiene mayor consistencia si dentro de él estamos religados por la amistad a uno o varios miembros del grupo.

De esta forma, la amistad es, por un lado, un *vínculo afectivo*, voluntario, recíproco y exigente, a diferencia del vínculo con las figuras de apego, y, por otro, se trata de una relación entre iguales que implica afecto, continuidad, confianza, seguridad, etc., a diferencia de la mera interacción con los compañeros.

No es extraño que algunos autores crean que los efectos de la carencia de amigos en la preadolescencia y adolescencia, no pueden ser compensados en la vida posterior.

La importancia de la escuela y los medios de comunicación

Durante los primeros años de vida del niño, la familia es el entorno determinante y la guardería favorece las relaciones con el grupo de iguales y es un apoyo decisivo en los casos de ambiente familiar deficitario. Pero es con la escolarización preescolar y, más aún, escolar, con la que el niño se incorpora a un amplio número de relaciones (compañeros y profesores y a todo un sistema de educación planificado). Durante numerosos años el sistema escolar intentará favorecer la adquisición de determinados conocimientos y habilidades, reforzar valores y normas, fomentar expectativas, etc. Junto con la escuela los medios de comunicación (TV, especialmente) van a ocupar buena parte de las horas de vigilia de los niños hasta, al menos, el final de la adolescencia.

Funciones del sistema escolar e importancia para el desarrollo social

La escuela es la institución encargada de llevar a cabo el sistema de enseñanzas por delegación, en un cuerpo de especialistas, de una determinada organización social.

Las funciones de esta institución son ambiciosas:

— Enseñanza de habilidades básicas (leer, escribir, etc.) y conocimientos específicos.

— Inculcación de valores, normas y costumbres socio-culturales y legitimación del orden social establecido. Indudablemente, toda escuela intenta legitimar el poder que la sustenta,

Sólo en regímenes democráticos se admite, o debiera admitirse, el derecho a la discrepancia y el respeto a las minorías.

— La escuela es también, a través de los cursos y notas, el lugar donde la sociedad selecciona y distribuye a los sujetos prohibiendo, permitiendo o favoreciendo diferentes caminos profesionales. En nuestra sociedad la selección que hace la escuela está muy mediatizada por la clase social y el tipo de familia al que pertenecen los niños.

— En la escuela se dan situaciones privilegiadas para la conformación de la identidad, rol sexual y todos aquellos aspectos psicosociales del desarrollo.

Desde cualquiera de estas perspectivas la importancia de la escuela en el desarrollo social es decisiva, puesto que en ella se adquieren habilidades y conocimientos, se inculcan valores, normas y costumbres, y se selecciona a los sujetos profesionalmente.

En la medida en que el niño responde a las expectativas del sistema, se verá favorecido por él y viceversa. Desgraciadamente estas expectativas exigen, en muchos casos, conformismo y pasividad en el alumnado, convirtiéndose en este caso la escuela en una relación de poder que los especialistas ejercen en nombre del poder establecido.

La identidad (como respuesta a la pregunta ¿quién soy yo? y el rol se van conformando desde los primeros años de vida. Algunos aspectos esenciales (este es mi cuerpo, yo soy niño o niña, etc.) se

adquieren durante los dos o tres años de vida; pero la consistencia de este concepto es aún débil (el niño puede pensar que de mayor puede ser mujer y viceversa) y la conformación poco estable (dado que las ideas que el niño tiene sobre sí las toma del entorno familiar). Es en los últimos años preescolares y en la escuela cuando el niño toma conciencia de la permanencia de su identidad (soy niño y seré siempre un varón, por ejemplo) y cuando su propia imagen se consolida y o cambia con la visión que le transmiten los profesores y sus propios compañeros. Las actividades escolares, el juego y la relación con los profesores (adultos y evaluadores de su trabajo) son situaciones especialmente importantes, ya que suponen todo un mundo de expectativas, valoraciones y actitudes hacia el niño que éste tenderá a interpretar como reflejo de sí en los demás.

De este modo, la visión que el niño acaba teniendo de sí mismo es una construcción de su actividad sobre la realidad, especialmente sobre las personas, y de la imagen de sí mismo que los otros le devuelven.

Las relaciones con los maestros, los iguales e incluso los contenidos definen también, en gran medida, junto con el ambiente intrafamiliar, el papel sexual que los niños adquieren. Es lamentable que aún en nuestros días se asignen actividades, sentimientos, actitudes..., como propios de niños o niñas, dentro del ámbito escolar, reforzando la situación de explotación de la mujer y contribuyendo a que las niñas se sientan incómodas con el rol asignado.

Los agentes de la acción educativa escolar son muy numerosos (maestros, padres, personal del centro, entorno social, características de los alumnos, etc.).

De todos ellos ocupan los **maestros** un lugar central por ser adultos, especialistas en los conocimientos escolares y detentar el poder en el aula. El maestro distribuye el tiempo, organiza las actividades, refuerza determinadas conductas, se manifiesta indiferente ante otras y es un modelo (ejemplo en sentido popular) observado.

El desarrollo social del niño dependerá también, por tanto, de las conductas sociales que el maestro refuerce en un sentido u otro, y de las características del propio maestro en cuanto a modelo observado. Las numerosas horas de escolarización y el carácter tan especial de su figura dentro del aula, hacen de él uno de los modelos de aprendizaje social fundamentales para el niño.

El tipo de relación que se establezca entre el niño y el maestro es esencial. Una relación afectiva positiva favorece no sólo el aprendizaje social por la mera observación, sino también deseos de identificación (ser como él, ocupar su lugar, etc.) que conlleva asimilación-interiorización de las características especiales del modelo. He aquí una de las grandes posibilidades y riesgos de la función del maestro.

La importancia de los medios de comunicación

El peso de los medios de comunicación en la vida de los individuos no ha dejado de aumentar en los últimos años. La televisión ha invadido la vida familiar absorbiendo una parte muy importante del tiempo de ocio.

Varios hechos, aquí sólo presentados, deberían hacernos tomar conciencia

de la importancia que esto tiene para el desarrollo social:

— Muchos niños pasan más tiempo viendo la televisión que haciendo cualquier otro tipo de actividad, llegando a consumir miles de horas de programación.

— El tiempo que los niños dedican a la TV aumenta progresivamente desde los tres años hasta, al menos, la adolescencia.

— En la televisión presencian numerosos actos de violencia, por referirnos sólo a un aspecto, en los que, con frecuencia, se les presenta ésta como la forma mejor de resolver los conflictos. Los personajes violentos son, en muchos casos, los que tienen mayor éxito, provocando la admiración y tendencia a la imitación en los niños, a la vez que la misma violencia aparece como algo "natural".

— Los personajes, programas y anuncios encarnan, con frecuencia, roles sexuales en los que la mujer es explotada y colocada en segundo lugar.

— Numerosas horas ante el televisor facilitan la conformación de actitudes de pasividad, conformismo social, consumismo, etc.

— Los niños, mientras tanto, dejan de llevar a cabo otras posibles conductas más activas, cooperativas y formativas.

— La televisión estructura también buena parte de las actividades de todos los miembros de la familia, limitando el tiempo que se dedican unos a otros.

Si tenemos además en cuenta que el aprendizaje por observación de modelos es una forma privilegiada de desarrollo social, la conclusión no puede ser más desoladora en este apartado. La contribución de la TV (objeto casi necesario en una sociedad sin lugares para los niños y sin padres con tiempo disponible) al desarrollo de sentimientos de ansiedad y conductas agresivas es difícil de evaluar. Pero podemos asegurar que contribuye a ello. ¿Cuándo los maestros, padres, gobernantes y ciudadanos, en general, tomaremos conciencia de ello? Reestructurar los espacios, programas y contenidos, así como limitar las horas que un niño pasa ante el televisor, nos parece absolutamente necesario.

El desarrollo del autocontrol y la moral

Con palabras, conceptos y métodos de estudio diferentes, todos los autores coinciden en señalar que el niño evoluciona progresivamente desde una situación de dependencia de los adultos en sus juicios y normas morales hasta diferentes grados de autonomía. El grado en que cada individuo logra construir su propia moral depende de factores del entorno y su interacción con las capacidades intelectuales y la historia personal del sujeto. Una sociedad democrática, por ejemplo, favorece mucho más la autonomía moral y la actitud crítica ante los convencionalismos sociales que una sociedad autoritaria.

Desde el punto de vista evolutivo, *el niño nace* "amoral" (sin sentimientos y juicios morales) y sin capacidad para controlar su propia conducta (en los comienzos básicamente refléja). Poco a poco va tomando conciencia de lo que los adultos esperan de él, a la vez que adquiere cierta capacidad de controlar su conducta independientemente de sus deseos.

Durante el **período preescolar** lo justo y lo injusto es aún lo que los adultos consideran como tal (aceptan un juicio externo a ellos) y el control de su conducta es muy limitado. Así, por ejemplo, un niño de cuatro años es capaz de conocer y dar por válida una regla de juego dada por los adultos, pero difícilmente aceptará perder cuando llegue la ocasión.

Igualmente el niño preescolar juzgará las conductas más por sus conse-

cuencias físicas y dependiendo de si han sido premiadas o castigadas, que por la intención del sujeto y por la valoración del acto (de esta forma, por ejemplo, romper cinco platos "sin querer" es más grave, merece peor juicio moral, que intentar romper uno).

moral, que intentar comper uno).

Entre los **seis y diez años** los niños interiorizan normas morales (creyéndolas justas en sí mismas), adquieren un control amplio de su conducta y son capaces de hacer una cierta separación entre intenciones y consecuencias de los actos, lo justo y lo premiado o castigado. Pero aún dependen en sus juicios morales de los adultos y los consideran como hijos, universales y eternos.

Será en la **adolescencia** cuando los niños descubran el valor relativo de las normas, llegando a comprender que tiene su origen en los acuerdos sociales, y que las personas pueden defender, por tanto, diferentes puntos de vista. Este proceso culmina cuando el adolescente, a la vez que relativiza y critica las normas, reconoce la necesidad de que existan (esas u otras más justas).

Según algunos autores, al final de este largo proceso las personas pueden llegar a formular algunos principios morales universales como el "valor de la vida", etc.

Criterios educativos básicos

Como queda reflejado en los apartados anteriores, el niño, en este período, está en condiciones óptimas para hacer numerosos aprendizajes escolares y se muestra muy permeable a los juicios y criterios de los adultos, ya que no tiene aún capacidad de un verdadero análisis crítico de lo que se le ofrece o impone.

Tal vez por ello, la sociedad de los adultos, consciente de que ya tiene "uso de razón", como decían nuestros mayores, aprovecha para instruirlos y conformarlos. Instrucción y conformación que en el pasado eran básicamente repetitivas y catequéticas, queriendo hacer de los niños almacenes de conocimientos y creyentes de lo que no se puede ver ni probar.

Concretando algunos criterios básicos, respecto a los temas tratados en este capítulo, diríamos:

a) En cuanto a las relaciones con los iguales, creemos que lo que corresponde al adulto es facilitar las ocasiones en las que los niños puedan interactuar libremente con los iguales. Los *centros escolares* ofrecen abundantes ocasiones; pero, en la actualidad, es frecuente que estén alejados del lugar donde viven los niños. Este hecho, unido a las largas vacaciones, hace que las relaciones con los amigos del colegio se vean cortadas y limitadas. Todo ello crea dificultades para la estabilidad y profundidad de las amistades infantiles.

El sistema de vida de la gran *ciudad* (con calles inhabitables y relaciones anónimas entre los vecinos) tampoco facilita estas relaciones. Lo que los adultos

deberíamos hacer, por tanto, es evitar o paliar, en la medida de lo posible, estas dificultades. Recobrar la unidad del colegio con el barrio o pueblo y hacer nuestras ciudades y comunidades de vecinos más participativas, contribuiría a facilitar las amistades infantiles.

Otro factor verdaderamente importante es el *tipo de vida social de los padres*. En efecto, hasta que los niños alcanzan la independencia que les permite relacionarse con los compañeros sin la presencia de los padres, son las relaciones que mantienen éstos con sus propios amigos las que facilitan o dificultan las relaciones infantiles. Si los padres tienen amigos y mantienen con ellos relaciones estables, los hijos de unos y otros, tiene más facilidad para hacer amigos no sólo por la frecuencia de ocasiones de encuentro con iguales, sino también porque son alentados de una u otra forma a ello.

En los casos en que las ocasiones para la interacción con los iguales sean deficitarias, puede ser útil que los niños o adolescentes participen en *actividades grupales organizadas* por diferentes instituciones.

Igualmente es fundamental que en la guardería y escuela sean bien aceptadas las amistades infantiles (en lugar de la persecución que se hacía en el pasado en nombre del peligro que se atribuía a las amistades "particulares") y se favorezcan actividades cooperativas escolares y extraescolares.

b) *Dentro del sistema escolar* nos parece urgente llevar a cabo una enseñanza más activa e instrumental (en lugar de pasiva y llena de contenidos memorísticos). Igualmente nos parece inadecuado, en este período, transmitir ideologías y doctrinas que el niño no

puede entender, ni tampoco defenderse críticamente. La presencia (plural y abierta) de ideologías y doctrinas no tiene sentido hasta la adolescencia.

En todo caso, si los padres y maestros tienen una fé, doctrina o visión del mundo determinada, es el momento de dar testimonio de ello. El niño podrá entender mejor estas doctrinas encarnadas en un modelo más que ideas abstractas.

Desgraciadamente en nuestra sociedad muchos padres y educadores predicán doctrinas y obligan a hacer ritos socio-religiosos a sus hijos sin que, en muchos casos, puedan ellos mismos presentarse como modelos de ellos. Contradicción ésta que los niños, llegada la adolescencia, denunciarán de una forma u otra.

c) Un adecuado *desarrollo moral* se favorece con el fomento de actividades cooperativas, el análisis y discusión de los conflictos que se planteen, juegos que exijan cambiar de rol a los sujetos, la asunción de pequeñas responsabilidades por parte de los niños con un control colectivo de su cumplimiento y la explicación-análisis-discusión del sentido de las normas existentes. En definitiva, con lo que suele entenderse cuando se habla de "enfoque democrático" en la educación.

Igualmente es muy importante, como hemos repetido varias veces, que los niños dispongan de buenos modelos de observación. Lo que padres y maestros hacen, sienten, dicen, comentan respecto a otras personas, etc., es uno de los agentes más importantes en la conformación de la moral en el niño.

V. La adolescencia

A los diez, once o doce años tienen lugar unos cambios profundos: madurez sexual con las tensiones y necesidades que conlleva, adquisición de las capacidades lógico-formales que permiten hacer una valoración crítica de la realidad y mayor capacidad de integración social en el mundo de los adultos.

Estos cambios generan en nuestro medio un conflicto profundo, dado que, en nuestra opinión, la sociedad (entendida, en este caso, como comportamiento de la mayoría de padres y adultos, el funcionamiento de las instituciones y, en general, la organización social dominante) no tiene en cuenta estos cambios.

Desarrollo bio-fisiológico

En la pubertad, bajo el control del eje hipotalámico-hipofisario, las gónadas segregan hormonas sexuales que provocan el crecimiento de los órganos genitales y la aparición de los caracteres sexuales secundarios (cambios en la voz, vello, etc.).

Estos cambios dependientes de la maduración fisiológica del organismo, aunque influidos también por numerosos factores ambientales (alimentación, estímulos sexuales se hacen claramente específicos para el individuo para la reproducción e implican cambios profundos en cuanto a la vivencia de la sexualidad. Los deseos sexuales se hacen claramente específicos (hasta este período la sexualidad iba unida a la necesidad de afecto, caricias, contacto, etc.) y, frecuentemente, muy intensos. Las prácticas masturbatorias y la bús-

queda de relaciones sexuales con otros son frecuentes, como demuestran numerosos trabajos sociológicos.

La sociedad, en lugar de ofrecer una una educación sexual adecuada que les ayude a integrar la sexualidad, les somete a un verdadero bombardeo de estímulos sexuales (piense, por ejemplo, en el uso que la publicidad hace de la sexualidad) a la vez que la moral dominante les culpabiliza cualquier satisfacción sexual.

El desarrollo bio-fisiológico da lugar a otros muchos conflictos. El más importante de todos ellos tal vez sea el de la aceptación de la propia figura corporal. Si durante el período preescolar había tomado conciencia de su cuerpo sexuado, ahora, los cambios que se producen y, sobre todo, la importancia que nuestra sociedad da a la figura corporal, exigen la elaboración de un nuevo auto-concepto. No deja de ser sorprendente, en este sentido, que cuando se les pregunta a los adolescentes qué es lo que más les preocupa, qué cambiarían de sí mismos, nos respondan casi siempre haciendo referencia a determinadas características corporales: tamaño de la nariz, senos, altura, etc.

El poder o la marginación que en nuestro medio dan determinadas características corporales (por la imposición de un canon de belleza dominante), hacen que numerosos adolescentes vivencien con sentimientos de arrogancia o angustia su propia figura corporal. Hacer una crítica profunda de ese canon de belleza y ayudarles a autoaceptarse sin complejos es, frecuentemente, lo más adecuado, desde el punto de vista psicológico, que podemos ofrecer al adolescente.

Es igualmente de suma importancia que se les dé un concepto positivo y

veraz de los cambios que en este período tienen lugar, para que los acepten como algo que les enriquece en lugar de alarmarse o angustiarse por ellos. La menarquia (primera menstruación) es uno de los ejemplos más claros de lo que queremos decir: muchas chicas se angustian y no aceptan su primera menstruación.

Una educación que presente estos cambios como enriquecedores, e informe adecuadamente de la variabilidad en los ritmos de crecimiento (la precocidad o el retraso en su llegada no tienen ninguna importancia objetiva si no sobrepasan límites extremos), evitaría muchas tensiones y haría que éstos se esperaran con serenidad y se recibieran con alegría.

Otros aspectos del desarrollo bio-fisiológico tienen hoy menos importancia que en el pasado. Por ejemplo, el hecho de que el adolescente tenga capacidad para poder hacer trabajos basados en el esfuerzo físico le daba la posibilidad de integrarse en el sistema productivo agrícola; pero hoy, en general, el adolescente permanece escolarizado o, en todo caso, tiene sólo acceso a trabajos de aprendiz. Nos referiremos a esta problemática más adelante.

Desarrollo intelectual

En la niñez intermedia el niño tiene capacidad de hacer operaciones concretas, llegando a manejar la realidad; pero aún es víctima de esa realidad que maneja, pues permanece anclado a ella. En efecto, las operaciones concretas tienen su punto de partida en lo real y se refieren a cosas o hechos concretos. No sitúan lo real dentro de lo posible.

En la adolescencia se va a producir un cambio profundo a nivel intelectual que implica una clara distinción entre lo real y lo posible. Lo real es una posibilidad entre otras muchas, el pensamiento se hace hipotético-deductivo porque permite al adolescente formular hipótesis, hacer razonamientos a partir de ellas y extraer conclusiones.

Si además tenemos en cuenta que este cambio va acompañado de otros muchos (el pensamiento se hace proposicional, manejando enunciados en lugar de los datos brutos de la realidad, adquiere la capacidad combinatoria que le permite diseñar bien experimentalmente, observar correctamente los resultados y sacar conclusiones pertinentes...), comprenderemos que el adolescente está en una situación realmente nueva frente al mundo que le rodea. Por primera vez la realidad podrá ser puesta en cuestión: las cosas, la familia, la escuela, la sociedad en general..., podría ser de otra manera.

Estas conquistas intelectuales del adolescente tienen otras muchas implicaciones: tendencias a tratar temas abstractos, construir sistemas filosóficos, discusión de temas políticos, crisis de las creencias transmitidas por los adultos, crisis de la moral heterónoma y posibilidad de gene-

rar una moral autónoma, capacidad para orientar el interés y el afecto hacia valores e ideas, y no sólo hacia personas, etc.

Desgraciadamente los adultos solemos comportarnos como si esos cambios no hubieran tenido lugar. Nos empeñamos, frecuentemente, en decirles que las cosas no pueden ser de otra manera, que siempre fueron así. Incluso bromeamos con sus idealismos, su sentido de la justicia, sus preocupaciones filosóficas y religiosas y sus deseos de transformación de la realidad. Con ello se produce una ruptura entre los adolescentes y los adultos, a la vez que contribuimos a infundirles una forma de pensar estática y actitudes de resignación, sumisión y desesperanza.

Se reprimen sus deseos de cambio de la realidad y, como ocurre cada vez de forma más alarmante, se "tabuizan" los problemas del sentido de la vida y de la muerte, contribuyendo a que nuestros jóvenes tengan un sentido "superficial" de las cosas y "vivan" como si la temporalidad del ser humano no fuera un dato esencial de la realidad.

Se potencia, desde los primeros años escolares, la inteligencia entendida como capacidad para manejar la realidad y se inhibe la inteligencia como preocupación por el sentido y la interpretación de esa realidad en que nos encontramos. El "homo faber" es potenciado al máximo, mientras que el "hombre filósofo" es desterrado. El apoyo económico de los estados a los estudios "científicos" y el desamparo de "las humanidades", lo cual es, entre otras cosas, una falsa división, es una de tantas manifestaciones de este proceso.

Por ello, desde nuestro punto de vista, una educación integral debería ayudar a los adolescentes a que extendieran

la aplicación de sus capacidades a la mayor cantidad de áreas posibles. Esto llevaría consigo una mayor posibilidad de orientar mejor "sus intereses vitales" y enriquecería su forma de estar en el mundo más allá de la, hoy necesaria, parcialización del saber.

Somos, pues, partidarios, consecuentemente con los cambios que tienen lugar en la adolescencia, de potenciarlos al máximo en lugar de inhibirlos considerándoles pasajeros, propios de un idealismo ingenuo, etc. En estos años debería fomentarse una actitud abierta, sincera y crítica ante cualquier tema que pueda ser objeto de conocimiento más allá de los tópicos y tabúes que se apliquen a ellos. Las posibilidades de generar racionalidad y autonomía frente a criterios, normas, creencias, ideologías..., impuestos, creemos que debe considerarse un bien social e individual que favorecerá muchos más que la sumisión o el rechazo irracional, la convivencia, comunicación y creatividad social.

Desarrollo de la personalidad: integración social

Los cambios a que nos hemos referido anteriormente hacen que el adolescente viva, al menos en nuestra sociedad (la cual prácticamente niega la existencia de esos cambios al no dar una respuesta adecuada a ellos), una gran crisis en este período. Crisis que, en la actualidad, se alarga a los jóvenes, los cuales siguen siendo, desde muchos puntos de vista, adolescentes.

En efecto, si durante la niñez intermedia el niño había logrado adaptarse a la familia, la escuela y el grupo de iguales, ahora sus nuevas necesidades sexual-afectivas y sus cambios intelectuales provocan, junto con la falta de adecuada respuesta social, una crisis profunda.

La familia, si los padres no han sabido ser modelos que puedan seguir siendo válidos o han ejercido una autoridad ahora cuestionada, se torna un lugar de conflicto permanente: las discusiones, los rechazos e incluso los deseos de huida de la familia son frecuentes, a la vez que, con una ambivalencia característica del adolescente, están muy atentos a lo que hacen, dicen y piensan los padres.

El grupo de iguales es en numerosas ocasiones refugio frente a los conflictos familiares y sociales. La dependencia de este grupo suele ser grande entre los adolescentes y jóvenes, contrastando con su autoconciencia de libertad. Es muy común que se sientan libres de adoptar

unos criterios y unas pautas de comportamiento determinadas, a la vez que se someten al grupo cuyas costumbres, a su vez, están en gran parte impuestas por "modas" que tiene origen fuera de él.

Estos grupos que al inicio e la adolescencia suelen ser unisexuales, van, poco a poco (iniciando estas conductas los líderes), entrando en contacto con miembros del otro sexo para hacerse heterosexuales y disolverse, finalmente en parejas.

La capacidad de integración se ve, por otra parte, muy ampliada por los cambios de que hablábamos en los capítulos anteriores: el adolescente, especialmente en los últimos años de este período, puede tener acceso al mundo del trabajo o a los estudios superiores. Pero el problema es, en este área, más agudo, si cabe, que en todas las anteriormente comentadas: la integración al mundo del trabajo se retrasa constantemente (tanto porque los trabajos son cada vez más técnicos y necesitan una escolarización larga, como por el paro que en estos últimos años afecta a la juventud), el período de aprendizaje en escuelas y universidades está muy desconectado del mundo del trabajo y la incorporación profesional posterior es cada vez más insegura.

El resultado es que los que se incorporan nada más acabar los estudios primarios al mundo del trabajo, lo hacen en condiciones económicas, jurídicas y laborales deplorables; y los que, por razones diversas, tienen acceso a estudios superiores, además de no reconocérsele una verdadera participación en la gestión de los centros de estudio, pasan un período de enseñanza alejada, en muchos casos, de la realidad, para luego incorporarse a un trabajo para el que no

están preparados, desempeñar otros que no tienen nada que ver con aquéllos para los que se había preparado o, en el peor de los casos, permanecer inactivos.

Nos encontramos así con jóvenes capaces de una plena integración social que se ven forzados a alargar la adolescencia hasta los veintitantos o treinta años. Con razón algunos sociólogos hablan del fenómeno de la "adolescencia forzosa".

Lecturas Recomendadas

SCHAFFER, H. R.: (1971) *El desarrollo de la sociabilidad*. Pablo del Río. Madrid, 1979.

Hace una revisión sencilla de las diferentes posturas teóricas sobre los procesos de socialización defendiendo que las necesidades afectivas son originales (no aprendidas), ocupando un lugar central en los procesos de socialización.

PALACIOS, J. y otros: (1984) *Psicología*

evolutiva, vol. II. Alianza Editorial. Madrid.

En este libro se encuentran numerosos artículos en relación con estos temas: apego, desarrollo moral, conocimiento social, etc.

La Serie Bruner de la Editorial Morata. Dentro de ella pueden encontrarse numerosos libros, sencillos pero bien documentados, sobre estos temas.

TITULOS DE LA COLECCION
EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO
SERIE BASICA

1. Juan DELVAL
La escuela, el niño y el desarrollo intelectual.
2. Juan DELVAL
El mecanismo y las etapas del desarrollo.
3. José Luis LINAZA
El desarrollo físico y motor.
4. Félix LOPEZ
La formación de los vínculos sociales.
5. M.^a Eugenia SEBASTIAN
La construcción del lenguaje.
6. José Luis LINAZA
El juego infantil.
7. Juan DELVAL
La construcción de las nociones matemáticas y lógicas.
8. Mario CARRETERO
La formación de las nociones físicas.
9. Cristina DEL BARRIO y Amparo MORENO
La formación de las nociones biológicas.
10. Juan DELVAL
La formación de las nociones sociales.
11. Ignacio POZO
EL niño y la historia.
12. Alvaro MARCHESI
Las nociones morales.