

*Módulo de Educador Infantil*

# Desarrollo emocional y social

---



Ministerio de Educación y Ciencia





Material elaborado por: **Acción  
Educativa**

**Dirección y coordinación:**

M<sup>a</sup> Dolores Requena  
Borja Vázquez-Dodero

**Autores y autoras:**

Unidad 1: Félix López  
Unidad 2: Félix López  
Unidad 3: Félix López  
Unidad 4: Elena Lobo  
Unidad 5: Mercedes Conde

**Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:**

Directora: Isabel López-Aranguren  
Miembros: Eloísa Colás, Félix García, Trinidad González,  
M.<sup>a</sup> Jesús Petra y Alfonso Rogero.

**Revisión del Área:**

*Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)*  
Luis Cañadas  
M<sup>a</sup> Dolores Requena  
Paloma Sainz de Vicuña  
Borja Vázquez-Dodero

**Diseño, maquetación y composición:**

A.G.S., diseño y producción editorial, s.a.

**Cubiertas:**

Ana Torán

**Fotografías:**

Michi Garzón  
Escuela Infantil La Fortuna  
Escuela Infantil Delta

© **Ministerio de Educación y Ciencia**

Secretaría de Estado de Educación  
D. G. de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa  
*Subdirección General de Educación Permanente*  
Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)

Depósito legal: M. 27.869-1993  
NIPO: 176-93-171-8  
I.S.B.N.: 84-369-2432-0  
Impreso en España - Printed in Spain  
Por: Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA)  
Herrerros, 42. Políg. Ind. Los Angeles  
GETAFE (Madrid)

# DESARROLLO EMOCIONAL Y SOCIAL



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA  
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE  
CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO  
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (CIDEAD)



# Índice General

OBJETIVOS DEL ÁREA .....	9
PRESENTACIÓN DEL ÁREA .....	9
<b>UNIDAD 1: EL DESARROLLO AFECTIVO DEL NIÑO Y DE LA NIÑA .....</b>	<b>11</b>
OBJETIVOS .....	13
PRESENTACIÓN .....	13
CUESTIONARIO INICIAL .....	14
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS .....	15
1.1. Esquema general del desarrollo social .....	15
1.2. Modelos innatistas u organicistas .....	16
1.3. Modelos ambientalistas o mecanicistas .....	16
1.4. Modelo interactivo .....	17
1.5. Afecto y cognición .....	19
1.6. El origen de los vínculos afectivos .....	25
2. NECESIDADES Y CONFLICTOS: Los vínculos afectivos y los conflictos que conllevan .....	28
2.1. El apego .....	29
2.2. Funciones del apego .....	31
2.3. Formación del apego .....	33
2.4. Evolución del apego .....	35
2.5. Los conflictos .....	38
2.6. Apego a los animales y objetos .....	42
2.7. Tipos de apego .....	43
2.8. Como deben ser las figuras de apego: criterios educativos para los padres .....	44
2.9. La amistad con los iguales .....	49
3. LA ESCUELA DE LAS NECESIDADES FRENTE A LA ESCUELA DEL RENDIMIENTO .....	55
3.1. Modelo de Guardería o Asilo .....	55
3.2. Modelo de Escuela Infantil .....	56
3.3. Modelo de las necesidades: la casa de los niños .....	57
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN .....	61
<b>UNIDAD 2: EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO Y LA NIÑA .....</b>	<b>63</b>
OBJETIVOS .....	65

PRESENTACIÓN .....	65
CUESTIONARIO INICIAL .....	66
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS .....	67
1.1. Concepto de desarrollo social .....	67
1.2. Teorías explicativas clásicas .....	67
1.3. Estudios actuales: el desarrollo social como interacción .....	74
1.4. Los contenidos del desarrollo social .....	74
2. NECESIDADES Y CONFLICTOS: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN .....	77
2.1. Los procesos de conocimiento social .....	77
2.2. Las conductas sociales .....	81
2.3. Los procesos de identidad personal .....	82
3. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN .....	86
3.1. La importancia de los iguales .....	86
3.2. La importancia del centro infantil .....	87
3.3. Los medios de comunicación .....	88
4. LOS PROCESOS MEDIADORES Y LOS MECANISMOS DE APRENDIZAJE SOCIAL .....	91
4.1. Mecanismos de aprendizaje .....	91
4.2. La empatía como proceso cognitivo y afectivo que mediatiza el desarrollo social .....	93
4.3. La intervención educativa como forma de optimizar la empatía. ....	99
5. PROGRAMAS EDUCATIVOS .....	103
5.1. La importancia de la educación no formal .....	103
5.2. Hacia una educación del desarrollo social .....	104
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN .....	107
<b>UNIDAD 3: EL DESARROLLO SEXUAL DEL NIÑO Y LA NIÑA .....</b>	<b>109</b>
OBJETIVOS .....	111
PRESENTACIÓN .....	111
CUESTIONARIO INICIAL .....	112
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS. ....	113
1.1. Limitaciones de los estudios sobre la sexualidad infantil .....	113
1.2. El psicoanálisis .....	114
1.3. Aportaciones de la antropología. ....	119
1.4. Estudios psicológicos .....	123
1.5. Teorías explicativas de la adquisición de la identidad sexual y rol de género .....	124
1.6. El origen y sentido de los roles de género. La supuesta personalidad masculina y femenina. ....	128
2. NECESIDADES Y CONFLICTOS: UNA DESCRIPCIÓN DE LA SEXUALIDAD EN EL PERÍODO INFANTIL. ....	132
2.1. Qué es la sexualidad .....	132
2.2. La filogénesis como contexto de la ontogénesis .....	139
2.3. La ontogénesis como contexto de la sexualidad infantil .....	142
2.4. La sexualidad infantil .....	144
2.5. Los procesos mediadores de la sexualidad infantil .....	150

3. PROBLEMAS ASOCIADOS A LA SEXUALIDAD DURANTE ESTE PERÍODO .....	157
3.1. Los niños o niñas que supuestamente se masturban demasiado .....	157
3.2. Los niños que sufren abusos sexuales por parte de adultos .....	157
3.3. Los niños que tienen algún problema en el desarrollo de los procesos fisiológicos .....	158
3.4. El problema de identidad en la infancia. ....	158
4. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA INFANCIA .....	160
4.1. Objetivos y contenidos de la educación infantil (0-6 años) .....	160
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN .....	163
<b>UNIDAD 4: LA ESCUELA INFANTIL Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN .....</b>	<b>165</b>
OBJETIVOS .....	167
PRESENTACIÓN .....	167
CUESTIONARIO INICIAL .....	168
1. FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	169
1.1. Los orígenes de la educación infantil .....	169
1.2. La situación actual .....	171
1.3. Perspectivas .....	175
2. LA INCORPORACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA INFANTIL .....	179
2.1. La decisión de llevar a un niño a un centro .....	179
2.2. Las condiciones de calidad .....	180
2.3. La separación de la familia y la adaptación a una situación nueva. ....	181
3. INTERVENCIÓN DE LOS PADRES EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	188
3.1. Las razones .....	188
3.2. Los conflictos .....	189
3.3. Las estrategias .....	190
4. LAS ENTREVISTAS .....	195
4.1. Tres ejemplos de entrevista .....	196
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN .....	202
<b>UNIDAD 5: EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL .....</b>	<b>203</b>
OBJETIVOS .....	205
PRESENTACIÓN .....	205
CUESTIONARIO INICIAL .....	206
1. UNA EDAD ESPECIFICA: UN EDUCADOR CON IDENTIDAD PROPIA .....	207
1.1. Los procesos de relación. La función del educador .....	208
1.2. La dependencia del medio. La función del educador .....	210
1.3. El lenguaje no verbal. La función del educador .....	214

1.4. Los procesos de ansiedad. La función del educador .....	216
2. EL MODELO EDUCATIVO: UN EDUCADOR CAPAZ DE LLEVARLO A CABO .....	223
2.1. La integridad del niño y de su desarrollo como individuo, como persona total .....	224
2.2. La acción conjunta y compartida de los adultos .....	225
2.3. El conocimiento como un sistema de exploración, búsqueda, reflexión. La función del educador ..	226
3. EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y PERSONAL. LA REALIDAD A LA QUE TIENE QUE RESPONDER EL EDUCADOR DE HOY .....	229
3.1. El contexto socio-cultural y personal. La función del educador .....	229
3.2. El contexto personal y grupal. La función del educador .....	234
4. EL CRECIMIENTO, FUNDAMENTO Y GUÍA DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA .....	237
4.1. La función básica .....	237
4.2. El educador frente al crecimiento del niño .....	240
4.3. Las cambiantes necesidades de los niños modifican la tarea del educador .....	240
5. CONCLUSIÓN FINAL .....	246
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN .....	247
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	249
<b>PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ÁREA</b> .....	253
<b>ANEXO:</b>	
SOLUCIÓN A LAS PRUEBAS DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS UNIDADES .....	259
SOLUCIÓN A LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ÁREA .....	265
<b>GLOSARIO DE TERMINOS</b> .....	269

# PRESENTACIÓN DEL ÁREA

Uno de los aspectos que adquiere mayor trascendencia a lo largo de toda la etapa de educación infantil es el desarrollo emocional y social de los niños y niñas que se encuentran en dicha etapa. Esto es debido a varias razones fundamentales.

Por un lado, desde el punto de vista del propio niño. El desarrollo afectivo y social está íntimamente unido entre sí, de forma que el propio desarrollo afectivo es el elemento primordial y básico del desarrollo social; pues bien, el establecimiento de unos vínculos afectivos adecuados tiene lugar desde las edades más tempranas, de forma que las primeras experiencias afectivas, las primeras separaciones de las figuras de apego, las primeras relaciones con sus iguales se van a constituir en experiencias fundamentales que van a marcar otras relaciones afectivas posteriores, otras separaciones y unas relaciones sociales adecuadas.

Los diferentes centros dedicados a la atención a la infancia deben tener presente, de forma prioritaria, las necesidades socio-emocionales de los niños y niñas de forma que les puedan garantizar un medio saludable en el que sea posible y se favorezca el desarrollo armónico de estos aspectos tan fundamentales. De hecho, el modelo de educación infantil propuesto desde el M.E.C. tiene presente como uno de los principios básicos el que los centros proporcionen a los niños un marco de seguridad y confianza. Esto ha significado un giro radical en la concepción de la educación infantil; no olvidemos que hasta fechas bien recientes, parecía que la escolarización antes de la educación obligatoria debía responder al mismo tipo de contenidos y aprendizajes propios de la educación obligatoria, sin tener en cuenta las necesidades afectivo-sociales de los más pequeños y la repercusión posterior de un tratamiento adecuado de las mismas.

Si importante es para los educadores y educadoras infantiles conocer los procesos de socialización de los niños y niñas más pequeños, es también de igual trascendencia tener conocimientos instrumentales para intervenir adecuadamente, creando situaciones y actividades favorables, comprendiendo los diferentes momentos y conflictos por los que pasan los niños y niñas y sabiendo mantener, como adulto que les acompaña en su crecimiento, actitudes favorecedoras de su desarrollo.

Sin embargo, es en los centros de Menores protegidos, internados o Casas-Cuna donde los aspectos socio-emocionales no sólo son también extraordinariamente importantes sino donde los educadores y educadoras que trabajan en ellos se encuentran con el reto de ser, en la práctica, casi los únicos adultos con los que los niños podrán entablar sus primeras relaciones. Es decir, si para la mayoría de los niños y niñas y las familias los centros de educación infantil van a suponer una forma de **compartir** y **complementar** la educación de los más pequeños, los centros de Menores protegidos tienen que asumir su tarea sin poder contar, salvo en conta-

## OBJETIVOS DEL ÁREA

- **Tomar conciencia de las necesidades afectivas en los primeros años de vida.**
- **Analizar el desarrollo del niño en la construcción de su identidad, en la relación con sus iguales y con los adultos.**
- **Adquirir criterios y actitudes que favorezcan en los niños el desarrollo personal y social.**
- **Situar al niño en su contexto social.**
- **Identificar los principales conflictos emocionales y sociales.**
- **Adquirir capacidades y procedimientos para la relación y colaboración con las familias.**
- **Analizar el papel de los educadores y educadoras infantiles en el desarrollo emocional y social de los más pequeños.**

• Conocer las posibilidades y limitaciones de las Escuelas Infantiles en el proceso de socialización.

das excepciones, con la participación y colaboración de los padres. Esta situación hace especialmente costosa la tarea a los profesionales de este tipo de Centros, por lo que el conocimiento de su función junto con sus limitaciones y posibilidades se hace especialmente importante.

Por todo ello este Área se centra en el análisis de los procesos del desarrollo emocional y social así como los de identificación sexual, con la finalidad de proporcionar tanto conceptos básicos como los procedimientos de intervención adecuados en relación con los propios niños y para apoyar y favorecer la colaboración y participación de las familias en los centros, abordando de forma detallada, por su especial interés, el papel del educador desde este punto de vista.

---

Unidad 1:  
EL DESARROLLO  
AFECTIVO

Autor:  
Félix López Sánchez

## Índice

OBJETIVOS .....	13	2.1. El apego .....	29
PRESENTACIÓN .....	13	2.2. Funciones del apego .....	31
CUESTIONARIO INICIAL .....	14	2.3. Formación del apego .....	33
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS .....	15	2.4. Evolución del apego .....	35
1.1. Esquema general del desarrollo social .....	15	2.5. Los conflictos .....	38
1.2. Modelos innatistas u organicistas .....	16	2.6. Apego a los animales y objetos .....	42
1.3. Modelos ambientalistas o mecanicistas ..	16	2.7. Tipos de apego .....	43
1.4. Modelo interactivo .....	17	2.8. Como deben ser las figuras de apego .....	44
1.5. Afecto y cognición .....	19	2.9. La amistad con los iguales .....	49
1.6. El origen de los vínculos afectivos .....	25	3. LA ESCUELA DE LAS NECESIDADES FRENTE A LA ESCUELA DEL RENDIMIENTO .....	55
2. NECESIDADES Y CONFLICTOS: Los vínculos afectivos y los conflictos que conllevan .....	28	3.1. Modelo de Guardería o Asilo .....	55
		3.2. Modelo de Escuela Infantil .....	56
		3.3. Modelo de las necesidades: la casa de los niños .....	57
		PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN .....	61

## PRESENTACIÓN

Uno de los cambios más importantes que se han producido en la educación infantil desde que en los años setenta grupos de diferentes profesionales se aglutinaron en torno a algunos centros, ha sido el admitir y reconocer las necesidades propias de los niños menores de seis años, de tal forma que esas necesidades se han convertido en el eje que vertebra y da sentido a la educación infantil.

Entre las necesidades básicas de los niños y niñas hay que destacar las necesidades afectivas por ser el núcleo de la socialización del niño y, por consiguiente, repercusión para su vida adulta y su integración social.

Estos dos aspectos son los que justifican esta unidad de trabajo en la que se abordarán en primer lugar las diferentes teorías que a lo largo de la historia de la Psicología han tratado de explicar el desarrollo afectivo así como la relación entre los afectos y el conocimiento.

Se analizará con cierto rigor la teoría del apego como inicio imprescindible para la comprensión de los vínculos afectivos, resaltando el papel tan importante que ocupan los amigos y amigas por ser relaciones que se establecen voluntariamente entre iguales.

Saber abordar de forma saludable las tensiones, conflictos y emociones que sufren los niños y niñas, unas veces por situaciones familiares –el nacimiento de un hermanito– y otras veces por la separación de su familia y su casa con motivo del ingreso en un centro de educación infantil es uno de los núcleos más importantes que se abordan en esta unidad.

Muchas madres se sienten intranquilas porque creen que sus hijos o hijas pueden pasarlo mal en los centros infantiles; bastantes niños efectivamente lo pasan mal al principio; algunos no acaban de adaptarse del todo. Incluso es frecuente que personas adultas mantengan el recuerdo de lo que les costó adaptarse al centro infantil. En todos estos casos, el principal riesgo es que se cree o aumente la inseguridad emocional.



## OBJETIVOS

- *Conocer diferentes teorías que explican el desarrollo afectivo.*
- *Analizar los elementos que intervienen en el desarrollo afectivo.*
- *Valorar las necesidades afectivas de los niños como el eje del trabajo de los centros de educación infantil.*
- *Adquirir procedimientos adecuados para intervenir en situaciones críticas de los niños y de las niñas.*
- *Tener criterios claros para poder colaborar con los padres y proporcionar a los niños el clima de seguridad y confianza que necesitan.*



## CUESTIONARIO INICIAL

- Es frecuente que los niños cuando empiezan a asistir a un centro de educación infantil, lo pasen mal porque no quieren separarse de su familia, ¿sabes cómo debe actuar el educador para que el niño supere esta situación de forma saludable?.
- Es frecuente que los niños y niñas pequeños establezcan relaciones afectivas especialmente con las personas más próximas que se ocupan de sus atenciones y cuidados diarios. ¿Sabes qué consecuencias tiene el que esas relaciones sean sólidas?.
- Habrás observado que muchos niños tienen una relación especial con algún objeto o animal –un oso de peluche, su mantita, un gatito–, ¿qué te sugiere esta situación?.
- A veces los niños para conseguir lo que quieren *rabian* y *patalean* ¿Te parece que a los niños hay que darles todo lo que piden?. ¿Cómo crees que hay que actuar cuando se considera adecuado *decir que no* a determinadas peticiones?.
- ¿Desde qué edad los niños empiezan a relacionarse con otros niños y van creando amistades? ¿Crees que es bueno fomentar las amistades entre los niños?.

# 1. Teorías explicativas

Si es difícil distinguir y tratar por separado el desarrollo social y el desarrollo cognitivo, mucho más complicado es diferenciar el desarrollo afectivo y el desarrollo social. En realidad, el primero debe ser visto como una parte del segundo, puesto que los afectos implican, casi siempre, desde el primer momento de vida, una referencia a los demás.

Pero a pesar de esta dificultad objetiva para diferenciar y estudiar por separado estos temas, puede tener sentido tratar en primer lugar los afectos, en cuanto que están presentes desde el primer momento de vida y en cuanto que son, en expresión metafórica de Piaget, la energía motivadora más importante del desarrollo social e intelectual.

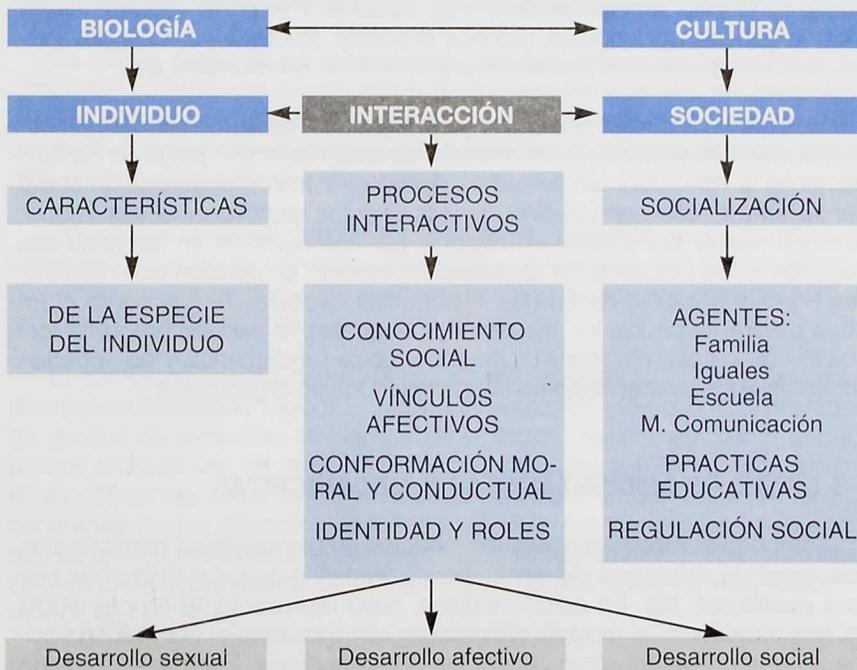
En todo caso, nos parece importante diferenciar algunos conceptos fundamentales, sistematizar los contenidos y plantear, aunque sea de forma elemental, algunos de los problemas que subyacen a las opciones que tomamos.

**Los afectos son, según Piaget, la energía motivadora más importante del desarrollo social e intelectual.**

## 1.1. ESQUEMA GENERAL DEL DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo en general y el desarrollo social y afectivo en particular, son el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad, las preprogramaciones biológicas y la cultura.

El esquema general de los procesos de socialización podría ser el siguiente:



**El desarrollo, resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad.**

Este esquema general pone de manifiesto como el desarrollo es el resultado de una interacción entre el individuo (resultado, a su vez de una larga historia filogenética) y la sociedad.

Los procesos de socialización, en concreto, son el resultado de la interacción entre la dotación biológica que tiene el sujeto y todo el proceso de culturalización.

Somos, por consiguiente, partidarios de un modelo explicativo interactivo o dialéctico, en el sentido de Wallon y tantos autores posteriores a él, para entender el desarrollo social (social, afectivo y sexual).

## 1.2. MODELOS INNATISTAS U ORGANICISTAS

***El desarrollo sexual-afectivo-social no puede explicarse desde los modelos innatistas.***

No creemos que el desarrollo sexual-afectivo-social pueda explicarse desde modelos innatistas que, de una u otra forma, consideran que el desarrollo es una epigénesis de programas genéticos. En su vertiente filosófica este modelo se encuentra también en el idealismo, puesto que, para este modelo, el conocimiento es generado por el individuo con independencia de la realidad.

Ni siquiera somos partidarios de otras formas más débiles de predeterminismo en las que, aunque se da mucha importancia a la experiencia, el resultado de la interacción entre organismo y medio es, en condiciones normales, fundamentalmente el mismo, como ocurre en las teorías psicoanalítica, piagetiana y etológica, al menos en sus formulaciones clásicas.

En una y otra perspectiva se considera que el desarrollo sigue etapas o secuencias universales fijas, aunque la forma concreta de explicar éstas, su cronología y su contenido varíe de unos autores a otros.

Ambas formas se corresponden con el llamado paradigma organicista. Los modelos que se sitúan dentro de este paradigma explican mejor el cambio evolutivo hasta la adolescencia, ya que hasta este período depende mucho más de causas normativas (aquellas que se refieren a factores que afectan a todas las personas), y también el desarrollo de las capacidades y conductas ambientalmente más estables. Por poner algunos ejemplos: la génesis del lenguaje, algunos procesos afectivos como el del apego, conductas sexuales asociadas a los cambios hormonales, etc.

***En el desarrollo sexual-afectivo-social juega un papel fundamental la interacción en sociedad.***

Pero es un modelo insuficiente para explicar el desarrollo sexual, afectivo y social, porque en la conformación de este desarrollo juega un rol fundamental la interacción en sociedad. Aspectos como la organización social del sistema familiar, en relación con los vínculos afectivos y la sexualidad, la moral sexual dominante, en relación con los cambios en las actitudes sexuales, y los procesos de socialización escolar, en relación con numerosas normas sociales, tienen una importancia decisiva. Temas como el rol de la madre, el padre, los hermanos, los iguales, la escolarización, la formación de pareja, etc. tienen una importancia fundamental y no pueden ser entendidos suficientemente desde los modelos organicistas.

## 1.3. MODELOS AMBIENTALISTAS O MECANICISTAS

Tampoco somos partidarios de modelos ambientalistas o mecanicistas que vacían la naturaleza del ser humano, olvidan lo que el individuo de hoy es y puede ser, etc. En estos modelos, cuyo representante en psicología es, por excelencia, el modelo conductista, se considera al ser humano como un organismo con gran capacidad de aprendizaje. El desarrollo, como

es bien sabido, no es más que un llenado acumulativo de estas capacidades de aprendizaje. En materia de desarrollo social, por ejemplo, se afirma que el ser humano es social simplemente porque es condicionable socialmente. El ser humano, por tanto, es conformado desde el exterior. Su correlato filosófico son las teorías de los empiristas ingleses, para los que el conocimiento es, fundamentalmente, una copia que se corresponde con la realidad.

Para estas teorías el desarrollo sexual, afectivo y social es conformado a través del aprendizaje respondiente, operante o vicario, reproduciendo de forma fidedigna lo que el ambiente refuerza de una u otra forma.

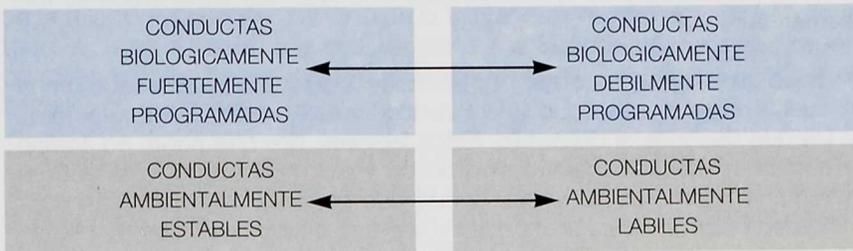
Esta teoría, especialmente en sus formas más fuertes, carece de toda consistencia ya que olvida que el individuo actual es el resultado de la filogénesis y viene equipado con numerosas capacidades definidas específicamente (entre ellas las de aprendizaje) y programas, que condicionan muchas de sus posibilidades de desarrollo.

**El modelo conductista olvida que el individuo tiene numerosas capacidades y programas que condicionan muchas de sus posibilidades de desarrollo.**

#### 1.4. MODELO INTERACTIVO

Nos parece necesario adoptar un modelo interactivo-dialéctico en el que biología y cultura sean considerados como factores necesarios para entender la evolución. Interacción cuyo resultado no está predeterminado, sino condicionado en grados muy diferentes por uno u otro factor.

Si representáramos las conductas a lo largo de dos continuos complementarios podríamos hablar de:



La mayor parte de las dimensiones del desarrollo y de las conductas concretas no están en los extremos de estos continuos sino en diferentes lugares intermedios. Aquellas conductas que están más cerca del extremo izquierdo son más universales y las que están en el extremo derecho están más sujetas a diferencias individuales.

Por ello no creemos que pueda decirse con precisión que el cambio es universal o que no es universal, reversible o irreversible, etc. Estas afirmaciones son siempre ciertas en relación con alguna dimensión del cambio y erróneas respecto a otras.

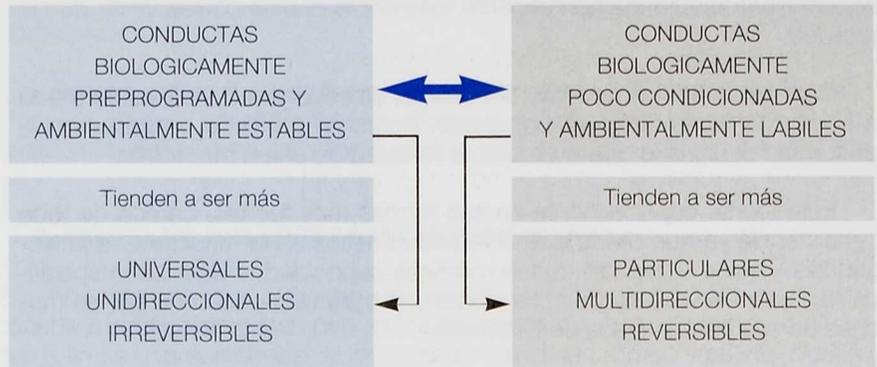
El cambio es multidimensional y también multidireccional, a la vez que siempre multicausado biológica y culturalmente. Por ello no puede hablarse en general de evolución, ni siquiera de desarrollo sexual, afectivo y social, porque en cada uno de estos dominios hay aspectos que tienen cursos evolutivos diferentes. Estas diferencias en el desarrollo se dan entre diferentes conductas y entre diferentes períodos de la vida. Así, por ejemplo, el apego, que es una conducta para la que el individuo está altamente preprogramado, es mucho más universal en los primeros años de vida que en la vida adulta.

**El cambio es multidimensional y también multidireccional, influido por causas biológicas y culturales.**

Este modelo tiene en cuenta aportaciones clásicas como la de Wallon y Vygotski, recientes como las de Bronfenbrenner y Lewis, así como las for-

mulaciones más recientes del modelo etológico y de la corriente Life-Span-ciclo vital.

Un esquema comprensivo podría ser el siguiente:



Los modelos que ponen el énfasis en las conductas programadas biológicamente y, por tanto, ambientalmente estables, explican mejor las semejanzas y la universalidad de la conducta. Los modelos que ponen el énfasis en el carácter ambiental de la conformación de las conductas explican mejor las que son fundamentalmente aprendidas y diferentes de unos individuos a otros.

**La interacción entre lo biológico y lo cultural cambia a lo largo del proceso de desarrollo de la especie y del individuo.**

Es necesario, además, tener en cuenta que la propia interacción entre los factores biológicos y culturales no es estable, sino que cambia a lo largo de la filogénesis y de la ontogénesis. Una idea que suele olvidarse frecuentemente.

Todo ello nos lleva a optar por un modelo explicativo causal que tenga en cuenta la multicausalidad y la interacción entre los diferentes factores de los que depende el desarrollo. Estos factores, por otra parte, no actúan en el vacío y mecánicamente, sino desde y por medio de sujetos activos (individuo y miembros del grupo social) que continuamente adaptan conductas en orden a alcanzar los objetivos o propósitos que siempre, de forma explícita o implícita, tiene la conducta. Por ello se trata de un modelo interactivo sujeto a la interdependencia o adaptación mutua con el fin de obtener determinados propósitos por parte del individuo y del grupo social, casi nunca coincidentes del todo. Esta discrepancia en los objetivos puede producir conflictos que admiten formas de adaptación o desadaptación muy distintas. Puede también ocurrir que a pesar de tener objetivos distintos la adaptación interactiva sea armoniosa y permita al individuo y al grupo social satisfacer sus propósitos, situación ésta nada infrecuente:

**El carácter continuo de los procesos de adaptación y readaptación.**



Lo que pretende este esquema es poner de relieve dos ideas fundamentales, hoy aceptadas por la psicología: la conducta humana es proposicional y puede entenderse como la readaptación continua en orden a conseguir estos propósitos. Estas dos ideas tiene especial aplicación a la conducta social, como insistió Bowlby, al aplicar la teoría de los sistemas de control al apego.

*La conducta humana puede entenderse como la readaptación continua para conseguir propósitos.*

Volviendo al esquema general, centrándonos en uno de sus términos, el individuo, cuando nace, es un ser activo, preorientado socialmente y con gran capacidad de aprendizaje.

Los niños prefieren desde el momento del nacimiento los estímulos sociales a los no sociales, reconocen las emociones humanas básicas y hacen esfuerzos de aproximación corporal hacia la madre o quién les cuida (Bigner, Parke, por citar dos de las revisiones recientes).

La consideración del niño como ser activo es también una de las características de todos los planteamientos actuales sobre el desarrollo social (Parke), de tal forma que la unidad de análisis es la diada, la triada o el grupo, más que la mera actividad socializadora de los adultos.

La actividad del niño, su interés social y sus capacidades perceptivas, cognitivas en general y de aprendizaje nos hacen tener hoy una nueva imagen del niño (Aslin).

El otro término de la interacción, la sociedad, es entendido como una realidad compleja, compuesta por muchos agentes sociales y ambientes diferentes. Ya no se describe el desarrollo social del niño como resultado de la relación con la madre, sino de la interacción recíproca entre el niño y todo el sistema familiar y social (escolar y medios de comunicación especialmente), como hemos dejado recogido en la parte dedicada a estudios actuales.

*El desarrollo social se entiende como el resultado de la interacción recíproca entre el niño y el sistema familiar y social.*

Entre el niño y los adultos, el individuo y la sociedad, por consiguiente, se da una interacción recíproca sujeta a mutuas y complejas influencias en la cual cada una de las partes implicadas intenta realizar determinados propósitos más o menos intencionalmente conscientes.

En esta interacción recíproca entran en juego procesos biológicos como el temperamento de los sujetos implicados, procesos afectivos como la empatía y el apego y procesos cognitivos, como el role-taking, etc. Todos ellos, a su vez, en interacción con factores culturales y situacionales más concretos.

### 1.5. AFECTO Y COGNICIÓN: UN EJEMPLO DE LAS EXIGENCIAS DEL MODELO INTERACTIVO

Hay otro problema de fondo que condiciona todo lo que vamos a decir sobre el desarrollo afectivo y social: las relaciones entre los afectos y la cognición.

Las respuestas que se han dado a este problema son fundamentalmente tres:

- a) **Paralelismo:** el conocimiento y los afectos son dos realidades o funciones paralelas sin que puedan establecerse entre ambas relaciones de verdadera causalidad. Esta ha sido la concepción popular, a partir de la creencia en el dualismo alma y cuerpo. Ha sido también defendida, en cierto sentido, como veremos, por Piaget.

*Algunas escuelas han mantenido que el afecto y el conocimiento eran funciones sin relación alguna.*



***El interaccionismo considera que las emociones y la cognición forman un todo.***

***La subordinación de lo Afectivo frente a lo intelectual parece no corresponder a la realidad.***

**b) Epifenomenalismo:** Las emociones son un producto de la cognición o viceversa. El ser humano, en este caso, es visto desde una de las dimensiones, haciendo depender la otra de la considerada central. Esta es la postura que puede encontrarse también en algunos textos piagetianos y, en el sentido opuesto, en el psicoanálisis.

**c) Interaccionismo:** Ambas dimensiones forman un todo, influyéndose mutuamente y no explicándose la una sin la otra. Puede encontrarse esta teoría en Wallon y en autores recientes como Sroufe e Izard.

Las afirmaciones piagetianas sobre las relaciones entre cognición y afecto son difíciles de conjugar. Por un lado, reconoce que hay dos dimensiones, la energética o afectiva y la estructural o cognitiva, que son irreducibles. Por otro, no sólo dedica sus esfuerzos a estudiar una de ellas, la cognitiva, lo cual obviamente es legítimo, sino que cuando hace alusiones o trata temas que hacen relación a la otra, la afectiva, hace depender a ésta de aquella.

El desarrollo emocional es explicado, de hecho, desde el desarrollo intelectual, ya sea a través del paralelismo entre ambas dimensiones o defendiendo que una de ellas (la afectiva) es un epifenómeno de la otra (la intelectual). Los dos planteamientos pueden encontrarse en las obras de Piaget.

Según la tesis del paralelismo, los afectos proveen la energía de la conducta mientras la inteligencia permite una adaptación a la realidad cada vez más perfecta. Esta teoría de las relaciones es difícil de precisar en qué consiste en concreto, porque puede tratarse de un paralelismo puro (existencia de estadios cognitivos a los que corresponden estadios afectivos, sin que entre ellos haya ningún tipo de causalidad) o si, por el contrario, piensa que las emociones se transforman a medida que cambian las estructuras, o, por último, si cree que las mismas emociones son interpretadas en el curso del desarrollo dependiendo de las estructuras propias de cada período.

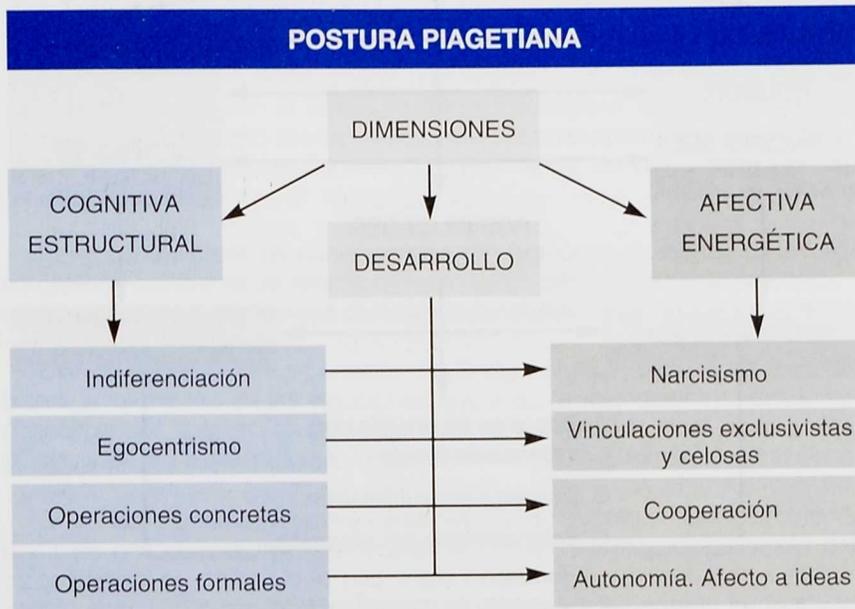
La primera de estas tres hipótesis supone un dualismo inaceptable, la segunda y la tercera implican una subordinación de la dimensión afectiva respecto a la intelectual que no parece corresponder a la realidad. En efecto, por poner un ejemplo con contenido sexual, sería difícil explicar cómo

una vez superado el período preoperacional pueden mantenerse, o aparecer por primera vez, celos injustificados. O, por poner un ejemplo más, cómo es posible que los adolescentes y adultos puedan tener prejuicios y razonamientos sobre cuestiones sociales carentes de toda lógica. Los psicólogos sociales saben muy bien que los razonamientos sociales están sólo relativamente sujetos a los procedimientos lógicos.

**Los razonamientos sociales están poco sujetos a los procedimientos lógicos.**

En otros textos Piaget parece inclinarse más por la explicación epifenomenalista. El mundo de las motivaciones dependería de procesos cognitivos, apareciendo aquellas cuando se da una situación de desequilibrio en el conocimiento que provoca una motivación de superación, de búsqueda de nuevo equilibrio. La emoción, en este caso, reflejaría conflictos cognitivos generados por la necesidad de adaptarse a informaciones nuevas. Esta explicación parece válida en algunos casos, en aquellos en que la motivación e emoción tiene origen en estas disonancias, pero no parece explicar más que una pequeña parte de la conducta.

**Esquema general propuesto por Piaget.**



Piaget, por consiguiente, no tiene una clara teoría de las interacciones entre cognición y conductas afectivas y carece también de una taxonomía de las conductas socio-emocionales.

Es necesario reconocer, por otra parte, que el acento puesto por él y sus seguidores en el peso del componente cognitivo ha sido fructífero en algunos campos como el desarrollo moral, la adquisición de la identidad y rol sexual, la adquisición de las ideas sociales.

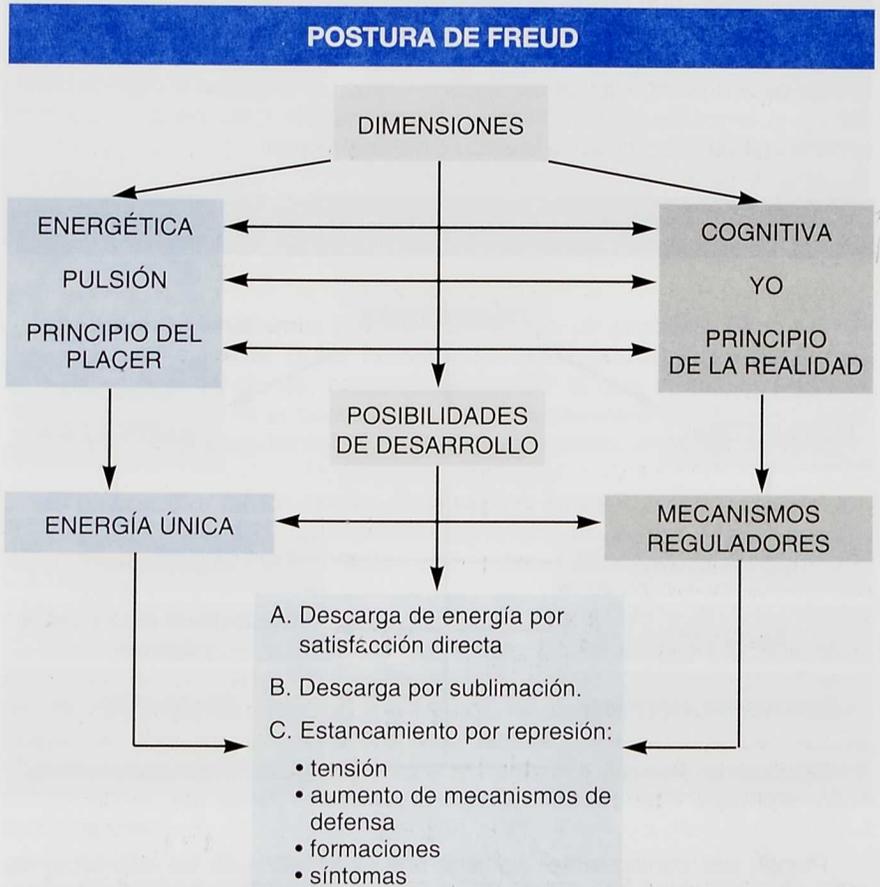
La orientación psicoanalítica reconoce también la doble dimensión: afectiva (pulsión libidinal más representada en el ello) y cognitiva (poder de la razón, más representada en el yo).

**El psicoanálisis reconoce las dimensiones efectiva y cognitiva.**

La pulsión libidinal, como es sabido, es entendida, a través de un sistema tomado de la hidráulica, como una energía única, de naturaleza aún desconocida, que se acumula y descarga produciendo displacer o placer (Freud, 1915). Esta energía, enraizada en lo biológico, es sentida como tensión, impulsándose a descargarla, regidos por el principio del placer, en objetos que tienen un carácter secundario (por su gran plasticidad). Por ello es reprimible, sublimable y transformable en múltiples formas.

Pero los estados biofisiológicos sobre los que se asienta la pulsión sexual, sólo pueden adquirir contenido psicológico cuando el yo es capaz de reconocerlos y conectarlos con la realidad. Por ello la emoción no puede desarrollarse sin un simultáneo desarrollo de la cognición. El Yo, por otra parte, no sólo toma conciencia de la pulsión, sino que hace de mediador entre ella y la realidad a la vez que tiene en cuenta el super-yo. Esta mediación puede implicar represión (anulación de la representación psicológica que acompaña a la pulsión) o transformaciones de diferente tipo según el mecanismo de defensa activado.

*Esquema simplificado del planteamiento psicoanalítico.*



*El psicoanálisis ha sido la primera corriente que ha estudiado los temas sexuales y afectivos.*

En esta explicación, la originalidad de la orientación de las conductas depende de la naturaleza (sexual) de la energía y de la zona erógena dominante en cada uno de los períodos evolutivos (oral, anal, genital). La cognición es un regulador, que frecuentemente fracasa en su función, de esa orientación original. Aunque esta función, como indicábamos más arriba, es extremadamente decisiva, todas las conductas socioemocionales tienen una misma fuente de energía. Este reduccionismo no ofrece ninguna ventaja explicativa para entender la complejidad del ser humano y, por lo que al tema que estamos tratando se refiere, compromete seriamente el peso del componente cognitivo. En este sentido la teoría psicoanalítica es el otro extremo de la postura piagetiana.

En todo caso, el psicoanálisis ha sido la primera corriente que se ha ocupado con seriedad, desde una perspectiva evolutiva, de los temas sexuales y afectivos. Entre los temas que más ha estudiado están el de la relación objetal, la privación materna, los celos fraternales y

edípicos, la evolución de la sexualidad, el desarrollo moral y las diferentes patologías a las que siempre se atribuye una dinámica socio-emocional.

Otra postura clásica que merece especial consideración es la de Wallon. La psicología de Wallon, olvidada, desconocida o marginada fuera de Francia ofrece una teoría explicativa global del lugar que ocupan y las interacciones que hay entre emoción y cognición.

Esta perspectiva se caracteriza por:

- Mantener una visión global del ser humano en el que interactúan dialécticamente la maduración y el medio, el individuo y la sociedad, la emoción y la inteligencia.
- Considerar que ninguna de las dos dimensiones predomina sobre la otra, sino que ambas se necesitan mutuamente para explicar la conducta.
- Entender la emoción como una reacción afectivo-tónica con lo cual conecta con la fisiología (base fisiológica), con los procesos de comunicación (como fuente de comunicación) y con los procesos intelectuales (la emoción mediatiza las relaciones con el medio).

Por todo ello creemos que el planteamiento teórico de Wallon es el más completo y coherente de estos planteamientos clásicos, aunque su traducción práctica concreta no sea demasiado funcional.

Clásica es también la aportación de Bridge, aunque esta se refiere más bien a la taxonomía de las emociones que a las relaciones entre emoción y conocimiento. Para este autor las emociones básicas son dos: placer - displacer, a partir de las cuales se desarrollarían todas las demás.

Entre las posturas actuales destacan las de Sroufe e Izard. Sroufe, a partir de una perspectiva ecléctica en la que pretende conjugar ideas del psicoanálisis, la etología y la psicología cognitiva, considera que el afecto es un organizador básico de la conducta: la seguridad ante lo familiar y la atracción- desconfianza ante lo desconocido son las dos dimensiones motivacionales fundamentales. En relación con las relaciones entre afecto y conocimiento, defiende tanto la necesidad dar contenido endógeno a las conductas afectivas, como la necesidad de seguridad emocional. Necesidades que no sólo se ponen en movimiento por desequilibrios cognitivos o estimulaciones externas, sino porque son una fuente de motivación interna que impulsa el resto de las capacidades humanas a conseguir estos fines. Los procesos cognitivos pueden estar al servicio de las motivaciones emocionales endógenas. Se trata de una interacción dinámica en la que las relaciones entre ambos elementos, siempre necesarios, admite pesos de uno y otro muy diferentes.

Un buen ejemplo de la interacción entre ambos es la que se da entre la necesidad de sentirse seguro (afecto) y la evaluación (conocimiento) de que una situación es o no amenazante.

Los tres sistemas emocionales básicos son, para este autor, el placer/alegría, la cautela/miedo y el enfado/cólera a partir de los cuales irían apareciendo las distintas emociones.

Izard se sitúa en una línea claramente darwiniana al considerar las emociones como adaptativas y discontinuas, sin que pueda hablarse de

**Wallon mantiene una visión global del ser humano en el que emoción e inteligencia, individuo y sociedad, maduración y medio, interactúan dialécticamente.**

**Los procesos cognitivos pueden ayudar a interpretar y racionalizar las emociones.**

**Para Sroufe el placer-alegría, la cautela-miedo y el enfado-miedo son los tres sistemas emocionales básicos.**

un período claro de indiferenciación. Estas emociones discontinuas pueden combinarse dando lugar a configuraciones complejas. Estas emociones tienen tres componentes fundamentales (neurofisiológico, subjetivo y expresivo), y están asentadas sobre mecanismos neurales y expresivos innatos de forma que, sólo secundariamente, son resultado de la experiencia.

**Izard establece una taxonomía de diez pares de emociones.**

**La mayoría de autores reconocen la interacción entre emoción y cognición.**

Su taxonomía recoge diez pares continuos: interés-excitación, disgusto-repulsión, desdén-desprecio, miedo-terror, vergüenza-humillación, culpa-remordimiento, diversión-alegría, sorpresa-perplejidad, despreocupación y enfado-cólera.

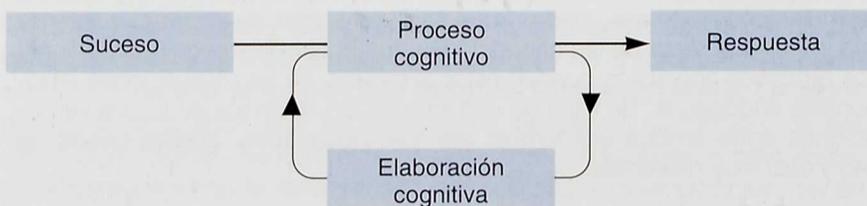
Más recientemente, después de la polémica entre Zajonc para el que la primacía es de la emoción, y Lazarus, que defiende la primacía de la cognición, todos los autores se muestran partidarios de una concepción interactiva en la que emoción y cognición se dan siempre juntos de una u otra forma. A partir de esta postura los autores se dedican a estudiar aspectos concretos de esa interacción, como la estructura cognitiva de las emociones (Frijda), el impacto de las emociones en las estructuras conceptuales (Van der Meer), las mediaciones afectivas y cognitivas en determinadas conductas prosociales (López), etc. Es decir se ha abandonado la polémica general y difusa sobre las relaciones, para intentar probar los efectos concretos entre uno u otro factor. Los trabajos incluidos en la publicación de Sorrentino y Higgins son buenos exponentes de esta postura.

La concepción de la interacción entre ambos procesos es dinámica, no estática y fija, como lo es incluso el propio desarrollo de cada uno de los factores, como efecto de la interacción y de los propios procesos afectivos o cognitivos.

Pero, a pesar de que hoy se reconozca su interacción dinámica, es frecuente que en los esquemas propuestos los psicólogos cognitivos olviden el componente energético de la emoción. Así, por ejemplo, Frijda propone el siguiente modelo para entender las propias transformaciones que sufren los procesos cognitivos concomitantes a las emociones:

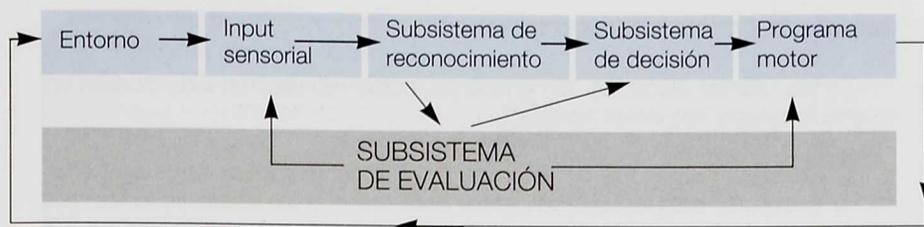
#### GENERACIÓN DE LA EMOCIÓN Y CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA

**A veces los psicólogos cognitivos olvidan el componente energético de la emoción.**



Estructura cognitiva que puede tener desde procesos elementales hasta componentes cognitivos bastante complejos: placer-displacer, agente, importancia, certidumbre, controlabilidad, modificabilidad, expectativas, grado de equidad y anticipación de esfuerzo.

Otros autores amplían este mismo esquema introduciendo diferentes elementos del proceso cognitivo, como es el caso de Klix y Van der Meer:



Estas propuestas nos parecen esclarecedoras cuando se trata de entender los procesos cognitivos de la emoción pero, a nuestro entender, olvidan el componente energético- fisiológico de la emoción.

En definitiva, estamos lejos aún de haber solucionado con solvencia el problema teórico de las relaciones entre cognición y emoción, más allá del acuerdo teórico general que postula la interacción entre ambas dimensiones.

**Actualmente hay un acuerdo teórico general que admite la interacción entre emociones y cognición.**

### 1.6. EL ORIGEN DE LOS VÍNCULOS AFECTIVOS

Desde el punto de vista del origen de los vínculos afectivos, las teorías del desarrollo pueden clasificarse en dos posturas fundamentales: las que defienden que los afectos son secundarios a otras motivaciones originales, como el hambre, la sed, etc. y las que defienden que la motivación para vincularse afectivamente con algunos miembros de la especie es original, no aprendida. Veámoslo con algún detalle.

#### Los vínculos como un proceso secundario

El psicoanálisis clásico y el conductismo ha afirmado desde principios de siglo que los intereses afectivos por lo demás son aprendidos, que no hay una motivación afectiva original que impulse a los individuos a vincularse con los demás. Los niños tienen interés original por el alimento, una determinada temperatura, etc. y sólo se acaban interesando por los adultos que les cuidan porque son quienes les satisfacen estas necesidades. Lo original, lo no aprendido son sus necesidades biológicas, lo secundario, lo aprendido es el interés afectivo por algunos adultos, los que los cuidan.

**El psicoanálisis clásico ha estimado que no hay una motivación afectiva original sino que ésta es aprendida.**

Los conductistas explican esta idea a través de las formas de aprendizaje respondiente, operante y vicario. Según ellos el interés afectivo por algunos adultos se debe a que el niño asocia el alimento (y otros reforzadores primarios) con quienes se lo ofrecen —aprendizaje respondiente o condicionamiento clásico—; aprende que los demás le premian cuando demuestra afectos positivos hacia ellos —aprendizaje operante—; y observa que aquellas personas que manifiestan conductas afectivas son premiadas de una u otra forma —aprendizaje vicario—.

**El conductismo explica que el interés afectivo del niño por algunos adultos es porque asocia el alimento con quienes se lo ofrecen.**

Los psicoanalistas consideran que los intereses originales del niño se basan en el instinto de conservación (interés por el alimento, etc.) o en la pulsión sexual (deseo de obtener placer autoerótico en los primeros meses de la vida, dado que consideran que el niño vive una primera etapa de narcisismo y en las relaciones con el progenitor del sexo opuesto, posteriormente). El interés afectivo por la madre o el padre es el resultado de aprendizajes en los que se da cuenta que estos son los que satisfacen sus necesidades biológicas o de sublimaciones de la pulsión sexual cuando se ve obligado a renunciar a su deseo sexual original. En definitiva, también para el psicoanálisis clásico los afectos son secundarios.

Como en este punto estaban de acuerdo psicoanalistas y conductistas, permaneció inamovible durante años.

### Los afectos como interés original

En las últimas décadas, sin embargo, estas teorías han sido puesta en cuestión desde diferentes frentes:

a) En primer lugar fueron los mismos psicoanalistas quienes empezaron a encontrar contradicciones entre esta teoría y las observaciones que hacían al estudiar los efectos de la ausencia de vínculos afectivos en los niños (Spitz y Bowlby). Los niños sin familia mostraban graves deficiencias en el desarrollo a pesar de que fueran bien atendidas sus necesidades biológicas.

Algunos psicoanalistas como M. Klein llegan a hacer observaciones que parecen demostrar que el niño tiene un interés original por la madre independientemente del alimento: algunos niños que aunque se alimentan bien no son demasiado glotonos, ponen de manifiesto signos inconfundibles de amor y de un creciente interés por la madre en una etapa muy temprana, actitud que contiene algunos elementos esenciales de una relación objetal. *He visto a bebés de solo tres semanas interrumpir la succión por algunos instantes para jugar con el pecho de la madre o mirarle al rostro. También observé a bebés (incluso de apenas dos meses) yacer despiertos en el regazo de la madre después de darles de mamar, mirarla, escuchar su voz y responderle por medio de expresiones faciales, todo ello semejante a una tierna conversación entre la madre y el bebé. Una conducta tal implica que la gratificación tiene tanta relación con el objeto que proporciona el alimento como con el alimento en sí* (citado por Bowlby).

b) Los trabajos de Harlow y sus colaboradores demostraron que los monos tienen una preferencia original, no aprendida, por determinados tipos de contacto que no depende de la alimentación. De hecho, en sus experimentos, los monos preferían el contacto con superficies suaves a las madres artificiales que los alimentaban, sin que estas conductas pudieran explicarse por los mecanismos del aprendizaje. Este interés por los miembros de la propia especie y la improntación a alguno de ellos, normalmente la madre, es para los etólogos primario, no aprendido (Hess).

En 1958 coincidieron en un symposium internacional Harlow y Bowlby. Había llegado el momento de poner en cuestión las teorías clásicas sobre los vínculos afectivos. Todos los datos parecían explicarse mejor si se admitía que los niños están originalmente inclinados a interesarse por los estímulos sociales y a vincularse de forma especialmente fuerte con algunas personas. A partir de 1969, Bowlby comienza una serie de publicaciones en las que, por primera vez de forma sistemática, formula la teoría del apego. A él le seguirán numerosos autores (Ainsworth, Parke y Hinde, Bretherton y Waters, Lamb y Otros).

**Los psicoanalistas empezaron a comprobar que los niños tienen un interés por la madre independientemente del alimento.**

**A partir de 1958 se empiezan a cuestionar las teorías clásicas sobre los vínculos afectivos.**



## Recuerda



- Es fundamental saber que hoy en día no son admisibles los modelos innatistas y ambientalistas. El desarrollo afectivo es el resultado de la interacción entre preprogramaciones propias de la especie y las influencias ambientales. Por lo que se refiere al desarrollo afectivo se trata de la interacción entre las necesidades y actividad de los niños o niñas, por un lado, y las influencias de las figuras de apego y los iguales, fundamentalmente.
- El proceso de vinculación afectiva no es un proceso secundario en el sentido propuesto por el psicoanálisis y el conductismo, sino que las crías, desde el momento del nacimiento tienen interés original por los estímulos sociales y son activos buscadores de formas de relación íntimas que les llevan a vincularse con algunas personas para satisfacer necesidades primarias, no aprendidas.

## 2. Necesidades y conflictos: Los vínculos afectivos y los conflictos que conllevan

**Las necesidades de los niños son de naturaleza biológica y social.**

Cuando hablamos de necesidades queremos decir que el niño de 0 a 6 años está preprogramado para desarrollarse de una determinada forma, que es un proyecto que para cumplirse necesita de determinadas condiciones, que, en definitiva, necesita unas cosas y no otras. Estas necesidades son de naturaleza biológica y social y deben ser consideradas como **características de la especie humana**, aunque algunas de ellas son compartidas con otras especies.

Estas necesidades son básicamente las siguientes:

1. Cuidados biológicos básicos: alimentación, temperatura adecuada, etc.
2. Protección de los peligros reales e imaginarios.
3. Un entorno rico que permita exploraciones variadas.
4. Condiciones que le permitan jugar con objetos físicos, con adultos y con otros niños.
5. Posibilidad de establecer vínculos afectivos.

Estas necesidades sólo pueden ser satisfechas por quienes ejercen la función de padres, otros familiares y adultos, los iguales o compañeros y los educadores o educadoras.

**Las necesidades afectivas tienen un carácter original, no aprendido.**

La necesidad de establecer vínculos afectivos deben ser vista como una necesidad original, no aprendida, tan básica y necesaria como la alimentación.

Esta necesidad se expresa en una tendencia a formar vínculos afectivos fuertes con algunos adultos y, en la segunda mitad de período infantil, con los iguales.

Los vínculos concretos que satisfacen esta necesidad de afecto son el vínculo de apego y el de amistad.

Qué y cuáles son los vínculos afectivos:

**Los vínculos afectivos son sentimientos positivos asociados de forma estable a determinadas personas.**

Los vínculos afectivos pueden ser definidos como **sentimientos positivos asociados de forma estable a determinadas personas**. Estos sentimientos van acompañados de un sistema de interacción privilegiado que se manifiesta en conductas específicas, según la naturaleza del vínculo, y de representaciones mentales sobre el significado de la relación. Sentimientos positivos, sistema de interacciones específicas y representaciones mentales que interpretan la relación son los elementos presentes en todos los vínculos afectivos.

Estos vínculos pueden ser de naturaleza social, como es el caso del apego y de la amistad, o de naturaleza sexual, como es el caso del enamoramiento. En el primer caso están muy mediatizados por procesos afectivos y sociales como el de la empatía, el conocimiento social y los diferentes afectos positivos (ternura, por ejemplo), y en el segundo, sobre todo, por procesos sexuales como el deseo y la atracción. Todos estos vínculos son sociales en cuanto que implican relaciones con los demás, pero el enamoramiento tiene una dinámica propia en la que aunque también juegan un importante papel numerosas capacidades sociales y afectivas, lo específico es la mediación del deseo y la atracción específicamente sexual. De éstos vínculos, el apego y la amistad tienen un rol muy importante a lo largo de todo el ciclo vital, mientras que el enamoramiento lo adquiere verdadera importancia después de la adolescencia y, por consiguiente, no será objeto de tratamiento en esta unidad dedicado al período infantil.

**Los vínculos pueden ser de naturaleza social o sexual.**

VÍNCULOS AFECTIVOS POSITIVOS		
NATURALEZA	PROCESOS MEDIADORES	VÍNCULOS
Social	Conocimiento social Empatía Efectos positivos	Apego Amistad
Sexual	Deseo Atracción	Enamoramiento

## 2.1. EL APEGO

### Concepto y componentes del apego

El apego es la relación especial que el niño o la niña establece con un número reducido de personas: es un **lazo afectivo** con cada una de estas personas, un lazo que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo. La característica más sobresaliente es la tendencia a lograr y mantener un cierto grado de proximidad al objeto del apego que permita tener un contacto físico en algunas circunstancias y a comunicarse a cierta distancia, en otras (Ainsworth y Bell).

**El apego es la relación especial que el niño o la niña establece con un número reducido de personas.**

Se manifiesta en:

- Esfuerzos por mantener la proximidad con la persona a la que se está vinculado.
- Mantenimiento de contacto sensorial privilegiado.
- Relaciones con el entorno más eficaces: exploración desde la figura de apego como base segura.
- Ansiedad ante la separación y sentimientos de desolación y abandono ante la pérdida.

**Manifestaciones del apego.**

Aunque este vínculo forma un todo, pueden distinguirse en él tres componentes básicos: conductas de apego, representación mental de la relación y sentimientos que conlleva.

**Las conductas de apego son fácilmente observables.**

### **A. Conductas de apego**

Las conductas de apego son fácilmente observables. Son todas aquellas conductas que están al servicio del logro ó el mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego:

- llamadas: lloros, sonrisas, vocalizaciones, gestos, etc.
- contactos táctiles.
- vigilancia y seguimiento visual y auditivo de las figuras de apego.
- conductas motrices de aproximación y seguimiento.

El que estas conductas se pongan o no en juego depende en gran medida del contexto. Así, por ejemplo, si un niño está en un contexto familiar es posible que no aparezcan conductas en él tendentes a mantenerle cerca de la madre, pero si el niño percibe el contexto ó algún elemento de él como amenazante, inmediatamente activará conductas de apego tendentes a mantener la proximidad y el contacto con la madre ó la figura de apego que esté presente.

En líneas generales puede decirse que las situaciones que el niño perciba como amenazantes activan las conductas de apego (enfermedades, caídas, discusiones con otros niños, separaciones breves, pérdidas, etc.).

### **B. Modelo mental de la relación**

El apego supone también la construcción de un modelo mental de la relación con las figuras de apego. Los contenidos más importantes de este modelo mental son los recuerdos de la relación, el concepto que se tiene de la figura de apego y de sí mismo, y, por último, las expectativas sobre la propia relación.

En un sentido más amplio, este modelo mental, incluye también una visión del mundo físico y social dentro del cual se sitúa la relación.

El modelo mental es construido en base a las experiencias de las relaciones interpretadas por el propio sujeto. Por ello si esta experiencia es vivida como negativa ó incoherente, se producen deficiencias ó patologías graves en los vínculos afectivos. En algunos casos la experiencia puede ser tan incoherente que el sujeto tenga varios modelos mentales de la relación basados en interpretaciones incompatibles.

En una adecuada relación de apego, tal vez el elemento más sobresaliente de este modelo mental sea la percepción de la incondicional disponibilidad y eficacia de la figura de apego cuando se la necesita. Si ésto no es así, la función esencial de dar seguridad (hablaremos de ello más adelante) no se cumple adecuadamente.

### **C. Sentimientos que conlleva**

El apego es un vínculo afectivo que, como tal, implica sentimientos que se refieren a la figura de apego y a sí mismo. Parece indudable que una adecuada relación con las figuras de apego conlleva sentimientos de seguridad asociados a su proximidad y contacto, y que su pérdida real ó fantaseada genera angustia. Pero esta diada de sentimientos, que probable-

**El apego supone también la construcción de un modelo mental de la relación con las figuras de apego.**

**Una adecuada relación con las figuras de apego conlleva sentimientos de seguridad.**

mente forman el núcleo central, está lejos de agotar los sentimientos que diferentes situaciones pueden provocar en el sujeto. Sentimientos referidos a la figura de apego, a sí mismo y a la propia relación. Estos son prácticamente tan amplios como el propio sentir humano.

Aún a riesgo de simplificar lo que es mucho más complejo, creemos que una adecuada relación con las figuras de apego conlleva sentimientos de seguridad, conductas que procuran guardar la proximidad y tener un contacto privilegiado con ellas y un modelo mental caracterizado por la creencia en que las figuras de apego están incondicionalmente disponibles cuando se las necesita. Cuando una situación es percibida como amenazante se pierde ó debilita este sentimiento, apareciendo el de angustia ó miedo y se activan las conductas de apego para restablecer la situación.

### EJERCICIO N° 1

Describe las diferentes formas de manifestación del apego.

Describe algunas conductas de apego que tu hayas podido observar en los niños pequeños.

## 2.2. FUNCIONES DEL APEGO

No puede entenderse adecuadamente el apego sin tener en cuenta su función adaptativa para el niño, la madre ó progenitores y, en último término, la especie.

*El apego cumple una función adaptativa para el niño y la madre.*

- a. En primer lugar, desde el punto de vista objetivo, **su sentido último es favorecer la supervivencia** manteniendo próximos y en contacto a las crías y a los progenitores (o quienes hagan su función).

Los miembros de la especie humana se han adaptado, intentando evitar los peligros y asegurar las ayudas necesarias, adquiriendo una doble preprogramación en las crías (tendencia a crear vínculos de apego) y en los progenitores (conductas de crianza) que están al servicio de la supervivencia. Sin esta proximidad y contacto los niños no podrían sobrevivir y los grupos desaparecerían por falta de descendencia.

*La principal función del apego es favorecer la supervivencia.*

El hecho de que los sistemas de apego y de miedo se conformen con claridad en el último trimestre del primer año de vida, cuando los niños adquieren la capacidad de locomoción que les permitiría alejarse y abandonar a los progenitores, hace más evidente esta función.

El comportamiento altruista de los progenitores para con las crías se explicaría, según los etólogos, porque filogenéticamente beneficia la posibilidad de preservar sus genes. Se trataría de cuidar a aquellos que tienen los mismos genes ó parecidos.

- b. Desde el punto de vista subjetivo **la función del apego es buscar seguridad** en la presencia y contacto con las figuras de apego. El sujeto busca las figuras de apego porque con ellas se siente seguro. La ausencia ó pérdida de figuras de apego es percibida como amenazante, especialmente en los momentos de aflicción.

*A través del apego, el sujeto busca seguridad.*

**Las figuras de apego constituyen una base de seguridad, desde la que se explora e interactúa.**

**Las figuras de apego ofrecen la estimulación necesaria.**

**La salud física y psíquica de los niños está relacionada con unas adecuadas relaciones de apego.**

**A través de las figuras de apego, el niño aprende a relacionarse con los demás.**

De hecho, las figuras de apego funcionan como una base de seguridad a partir de la cual se explora el ambiente, se interactúa de forma más confiada con otras personas y se supera el miedo, como indicábamos anteriormente. Los niños pequeños, también los adultos, bajo otras manifestaciones, entran en contacto físico y perceptivo de forma intermitente con los padres cuando exploran el entorno ó entran en contacto con personas desconocidas. Cuando los niños están en un lugar desconocido ó, simplemente, fuera del hogar, y pierden el contacto con las figuras de apego, paralizan la exploración e inician una búsqueda ansiosa, llamadas, protestas, etc. Su seguridad y atrevimiento se transforma en inseguridad y paralización.

c. Además de estas dos funciones centrales, pueden señalarse otras complementarias:

- **Ofrecer y regular la cantidad y calidad de estimulación** que necesita un niño para su desarrollo. En efecto, son las figuras de apego, las que de hecho, ofrecen la estimulación suficiente, variada, contingente con las demandas del niño y contextualizada dentro de experiencias y situaciones apropiadas. Sobre esta interacción privilegiada, verdadera estimulación precoz, se asientan las bases de la comunicación y el desarrollo mental. Las figuras de apego, por otra parte, controlan, directa ó indirectamente, durante los primeros meses y aún después, buena parte de los intercambios que el niño tiene con el entorno: seleccionan los ambientes y el tiempo que permanece en ellos, regulan y orientan la estimulación, etc.
- **Las adecuadas relaciones de apego fomentan la salud física y psíquica.** Solo los niños que tienen vínculos afectivos estables y satisfactorios se sienten seguros, confiados y contentos. Cuando se pierden las figuras de apego, o no se tienen, los niños se sienten inseguros y amenazados. Síntomas somáticos como el rechazo de la comida, los vómitos y, en general, una mayor vulnerabilidad están con frecuencia asociados a estas carencias afectivas.
- **Las figuras de apego tienen una influencia decisiva en el desarrollo social.** Es en las relaciones con las figuras de apego donde el niño aprende a comunicarse con los demás. Con ellas mantiene formas de contacto íntimo (tocar y ser tocado, abrazar y ser abrazado, besar y ser besado, mirar y ser mirado, etc.) y sistemas de comunicación desformalizados que posteriormente mediatizarán todas las relaciones afectivas y sexuales.

La experiencia de unión afectiva con otros es también una de las bases sobre la que se asienta la conducta prosocial. La relación con las figuras de apego es privilegiada para favorecer experiencias de empatía (capacidad de vivenciar el estado emocional del otro), desarrollar el conocimiento social, disponer de modelos de observación y establecer identificaciones. Todos estos procesos, como es sabido, son esenciales para la conducta prosocial. La identificación, por fijarnos en uno de los procesos más específicos de la relación con las figuras de apego, conlleva una interiorización global del modelo, un deseo de ser totalmente como él, y amplias experiencias de empatía que refuerzan la tendencia de los niños a aprender por imitación de los mayores numerosas conductas. Además, cuando el modelo de identificación es figura de apego se añade un resorte especialmente poderoso de la conducta: el miedo a perder la aprobación y el afecto del modelo si no se obra conforme a sus deseos.

No es extraño que quienes no tienen una historia afectiva adecuada tiendan a considerar las normas sociales como externas; y su cumplimiento lo apoyan solamente en el miedo a la sanción.

- Las conductas de apego tienen también, en ocasiones, un fin en sí mismas porque **pueden convertirse en un juego placentero**. Estos juegos tienen indudablemente un valor para el aprendizaje de estas conductas y del desarrollo en general. Pero subjetivamente el niño y, en muchos casos también la figura de apego que interactúa con él, se divierten, juegan, obtienen un indudable placer. Esta interacción lúdica juega un importante papel en la formación y desarrollo del apego.

*Las conductas de apego puede convertirse en un juego placentero.*

## EJERCICIO Nº 2

Según el texto que acabas de estudiar, ¿qué funciones cumple el apego?

¿Por qué los niños cuando están en un lugar desconocido lloran y parece que se quedan inmobilizados?

## Recuerda



- El apego es un lazo afectivo que el niño o la niña establecen con un número reducido de personas.
- Las conductas de apego son fácilmente observables porque van encaminadas a mantener el contacto con algunos adultos.
- El apego supone también la construcción de un modelo mental de la relación con esos adultos.
- El apego implica sentimientos referidos a la figura de apego, a sí mismo y a la propia relación.
- Las figuras de apego tienen una influencia decisiva en el desarrollo social.
- Las conductas de apego pueden convertirse en un juego placentero.

### 2.3. FORMACIÓN DEL APEGO

El apego es el resultado de un proceso. En los primeros meses no puede hablarse de apego. Se trata solamente de formas privilegiadas de interacción a partir de pautas innatas en el niño y la adaptación a ellas de la madre. Sólo posteriormente el niño empieza a actuar intencionalmente adaptándose también a la madre, y reconoce específicamente a determinadas personas, vinculándose específicamente a ellas.

*En los primeros meses de vida no puede aún hablarse de apego.*

El niño sólo llega a establecer el vínculo afectivo propiamente dicho cuando ciertas capacidades lo hacen posible y cuando algunos adultos le ofrecen un conjunto de conductas adecuadas. En nuestro medio, las per-

sonas que interactúan de forma privilegiada con el niño suelen ser miembros de su propia familia biológica; pero se dan también numerosas excepciones. En principio puede mantenerse que todos los adultos, si se sienten responsables y deciden llevar a cabo los cuidados del niño, están capacitados para ofrecer este conjunto de conductas. Pero evidentemente en el caso de la madre la tendencia a interactuar con el niño es mucho mayor, y está claramente enraizada en lo biológico.

Este conjunto de interacciones privilegiadas tiene ciertas características que conviene poner de manifiesto:

**Las interacciones entre el niño y los adultos que le cuidan son rítmicas.**

**A. Son interacciones rítmicas.** Los niños tienen ritmos de atención-desatención y actividad-pasividad, biológicamente condicionados. Ello hace que su conducta pueda ser anticipada por quienes les cuidan, facilitando la interacción. Los adultos se adaptan a esta periodicidad creando intercambios en los que se llega a una verdadera interacción por turnos. El adulto, además, da sentido a esa interacción atribuyendo intencionalidad al niño y dando significado a su actividad.

Un buen ejemplo de este carácter rítmico de la interacción lo tenemos en la actividad de succión. Los niños tienen un ritmo de succión muy estable, caracterizado por series de succiones-pausa-succiones-pausa, etc. La madre aprovecha las pausas para actuar (haciéndole gestos, moviéndole, diciéndole cosas...) mientras se mantiene atenta cuando el niño está haciendo las succiones.

**El adulto es el que crea y controla las situaciones de interacción.**

**B. La relación es asimétrica,** como lo demuestran los siguientes hechos:

- En los primeros meses es el adulto el que se adapta a los ritmos biológicos del niño.
- Solo el adulto tiene intencionalidad.
- El adulto, del cual depende el niño, crea y controla las situaciones de interacción.
- El adulto se siente responsable, con una serie de deberes sociales para con el niño.
- El adulto, en definitiva, es ya una persona socializada que intenta, además de cuidar, incorporar el niño al sistema social donde vive (Maccoby y Martín).

**Las interacciones dependen de numerosos factores.**

**C. Estas interacciones tienen una clara especificidad.** Esta viene dada por numerosos factores: condiciones desde las que interactúa el niño, adaptación del adulto (posteriormente también del niño) a estas condiciones, grado de intimidad (proximidad física, frecuencia y extensión del contacto, miradas fijas mantenidas) y lenguaje desformalizado (uso del diminutivo, creación de palabras que no existen en el idioma, empleo de pausas más largas, frases más cortas, repeticiones, tono de voz especial y gestos exagerados).

**La interacción está en continuo cambio.**

**D. La interacción está en continuo cambio,** adaptándose a los logros y nuevas capacidades del niño, por un lado, y a las características del adulto, por otro.

A medida que pasa el tiempo las interacciones pasan a ser intencionalmente alternantes y la asimetría se torna en relaciones cada vez más simétricas. Pero entre los adultos, como veremos, mantienen la especificidad.

### EJERCICIO Nº 3

¿Qué características tienen las interacciones que dan lugar a que el niño establezca vínculos afectivos?.

¿Qué quiere decir que el adulto utiliza un lenguaje desformalizado?. ¿Crees que este aspecto está recogido en los juegos y canciones tradicionales infantiles?.

#### 2.4. EVOLUCIÓN DEL APEGO DURANTE EL PERÍODO INFANTIL

El desarrollo del apego desde el nacimiento a los seis años sigue las siguientes etapas:

##### **A. El niño manifiesta preferencia por los miembros de la propia especie, sin llegar a establecer diferencias entre quienes interactúan con él.**

Los niños ponen de manifiesto claras preferencias por los estímulos sociales (rostro humano, voz humana, temperatura humana, etc.). En los primeros días después del nacimiento aprenden a reconocer algunos aspectos perceptivos de quienes les cuidan (voz, olor, características perceptivas del rostro, etc) y también algunos indicios que anteceden o siguen a escenas concretas como la alimentación.

*Los niños prefieren los estímulos sociales.*

Pero se trata del reconocimiento de la recurrencia de algún elemento del estímulo (postura que se adopta para la mamada, rasgo del rostro de la madre, etc.) sin que el niño tenga un reconocimiento global de la persona. Este reconocimiento de la recurrencia de algunos estímulos tiene pocas consecuencias conductuales, dado que aceptan de igual forma los cuidados de diferentes personas, siempre que su comportamiento sea adecuado.

Durante este período la actividad del niño está fundamentalmente regulada por ritmos biológicos a los que se adaptan los adultos.

La mayor parte de los autores alargan esta fase hasta el tercer mes de vida del niño.

##### **B. Preferencia por la interacción con los adultos que le cuidan normalmente, pero sin rechazar a los desconocidos.**

Los niños discriminan con claridad entre unas personas y otras (no solo algunos rasgos aislados) y manifiestan clara preferencia por interactuar con los que normalmente les cuidan. Han sido descritas numerosas conductas diferenciales para con los propios y los extraños durante este período: les sonrían más, interrumpen antes el llanto, se aproximan más, tienen más contactos corporales, etc.

*Los niños, a partir del tercer mes de vida, prefieren relacionarse con las personas que normalmente les cuidan.*

Esta habilidad para reconocer perceptivamente a las figuras de apego y diferenciar entre propios y extraños, expresada claramente en conductas, la adquieren entre los tres y cinco meses.

La interacción se hace más flexible (menos dependiente de ritmos biológicos y respuestas reflejas), extensa y adaptada a los ofrecimientos y respuestas del adulto en la interacción cara a cara.

En este período, sin embargo, el niño no rechaza aún los cuidados que

le ofrecen los desconocidos. Basta que éstos tengan la destreza suficiente para atender a las demandas del niño para que éste acepte sus cuidados. El niño puede ser separado de los cuidadores habituales, sin que éste tenga consecuencias importantes en la conducta. Sólo si los hábitos de los cuidados que se le ofrecen son cambiados, puede manifestar verdadera protesta; y, aún en este caso, se adapta con suma facilidad a los cambios si no son extremos.

### **C. Formación de sistemas relacionales: apego, miedo a extraños, afiliación y exploración.**

***A partir de los seis meses los niños rechazan a las personas que no conocen.***

En la segunda mitad del primer año de vida, los bebés manifiestan una clara preferencia por las figuras de apego a la vez que rechazan a los desconocidos. Las figuras de apego no sólo son reconocidas sino que pueden ser evocadas gracias a las capacidades de representación, permanencia de la persona y memoria. La separación provoca reacciones de protesta y ansiedad y el reencuentro alegría y sosiego.

El sistema de apego está claramente formado: las conductas de apego para procurar o mantener la proximidad de las figuras de apego, la reacción ante las separaciones breves, el sufrimiento por la pérdida de estas figuras y el rechazo ó desconfianza ante los desconocidos, no dejan lugar a dudas. La interacción del sistema de apego con los otros sistemas relacionales (miedo a desconocidos, afiliación y exploración), son también evidentes. El niño tiene ya una clara intencionalidad en los procesos de interacción con las figuras de apego formando un verdadero sistema social con objetivos compartidos con las figuras de apego y con continuas regulaciones mutuas. La interacción por turnos se extiende y manifiesta con especial claridad en el lenguaje entre el niño y las figuras de apego; es en esta interacción social donde el niño aprenderá el uso y significado de los símbolos.

***En la segunda mitad del primer año aparece el miedo a los desconocidos.***

El sistema de miedo ó desconfianza a los desconocidos aparece también en la segunda mitad del primer año de vida en estrecha relación con el sistema de apego. Desde el punto de vista descriptivo se caracteriza por una reacción de miedo ó desconfianza ante los desconocidos: lloros, ocultamiento, huida, rechazo de sus atenciones, etc. La mayoría de los niños reaccionan de esta forma en la segunda mitad del primer año de vida durante aproximadamente dos meses y medio. Suele aparecer este tipo de conducta entre el octavo y décimo mes.

Para Spitz se trata de una reacción de angustia ante la separación de la madre: el niño rechaza al desconocido manifestando angustia porque éste no es la madre. Ansioso por reencontrar a la madre, se angustia cuando ve aparecer al extraño y le rechaza. Pero esta interpretación de Spitz parece insostenible: ¿Cómo explicar que los niños puedan tener también esta reacción en presencia de la madre y aún estando en sus brazos?.

***El miedo a los extraños es un sistema para proteger al niño de los peligros de interacciones indiscriminadas con personas desconocidas.***

Creemos con los etólogos que el miedo a extraños es un sistema distinto del apego, aunque en íntima relación con él, cuyo fin es proteger al niño de los peligros de interacciones indiscriminadas con personas desconocidas. Su aparición a finales del primer año de vida tiene perfecto sentido dado que es en este momento cuando el niño adquiere la capacidad de locomoción, que le permite distanciarse espacialmente de los padres, y entra en un período de independencia progresiva. Los sistemas de apego y miedo en relación con las personas aparecen inmediatamente antes que la capacidad de locomoción y antes de que la madre pueda tener otro niño, dos hechos críticos que impulsan al niño a vivir más independientemente de la madre.

A partir del año ó año y medio , el miedo a los desconocidos, se mani-

fiesta en conductas menos claras, caracterizadas por cierta reserva, cautela y aproximación progresiva. Pero este sistema está presente también a lo largo de todo el ciclo vital.

Otra cuestión discutida es la universalidad de este tipo de reacción: ¿Todos los niños reaccionan con miedo a extraños durante algún período de su vida?. Los resultados de las investigaciones son aparentemente contradictorios porque dependen directamente del tipo de procedimiento utilizado. Si el desconocido es quién controla el encuentro con el niño (con una aproximación inesperada, rápida, fría, que acaba en contacto físico que se le impone al niño, que permanece en un lugar fijo sin la presencia de la madre), los resultados confirman la universalidad de la reacción. Si, por el contrario, es el niño el que controla el encuentro (el extraño es visto llegar, se aproxima lentamente, es más pasivo, interactúa con la madre que está presente, etc.), entonces, es posible que el niño no sólo no reaccione con miedo, sino que llegue a mostrar curiosidad y conducta positiva hacia el desconocido.

Por nuestra parte creemos que la indudable importancia de las variables situacionales no pone en cuestión la validez de este constructo, sino que más bien confirma su valor, al poner de manifiesto que este sistema de miedo al desconocido no actúa mecánicamente. El niño reacciona de esta forma cuando se siente amenazado. Si, por el contrario, es el niño el que controla la situación, puede incluso sentirse atraído por el extraño e interactuar con él poniendo en juego su sistema afiliativo.

#### D. El apego después del primer año de vida.

A partir del primer año de vida, una vez bien establecido el vínculo del apego, el niño va conquistando cierto grado de independencia de las figuras de apego gracias a sus nuevas capacidades de locomoción, verbales e intelectuales. Este proceso es siempre conflictivo porque exige readaptaciones continuas con ganancias y pérdidas de ciertos privilegios. Por ello va acompañado de deseos ambivalentes de avanzar y retroceder.

A lo largo de todo el período escolar suelen mantener como figuras de apego a los padres (la madre, casi siempre, en primer lugar) y, con carácter secundario a los hermanos y otros familiares.

Sin duda se producen cambios lentos pero continuos: nuevas capacidades mentales, y la propia experiencia del retorno de las figuras de apego, le permiten al niño aceptar mejor las separaciones breves; el contacto físico no es tan estrecho y continuo; la conducta exploratoria no necesita tanto de la presencia física de las figuras de apego. Pero en los momentos de aflicción (enfermedad, por ejemplo) ó de separaciones que puede percibir como amenazantes (hospitalizaciones, ingreso en escuela infantil, etc.) se activan sobremanera las conductas de apego, reaccionando de forma similar a como lo hacía en los primeros años de vida.

Las fases de protesta, ambivalencia y adaptación que siguen los niños cuando son separados de sus figuras de apego, demuestran bien claramente que el sistema de apego sigue activo.

Los conflictos afectivos más importantes durante este período son los producidos por las situaciones de separación, el deseo de participar en la intimidad de los padres y las rivalidades fraternales.

**Desde al año o el año y medio el miedo a los desconocidos se manifiesta en conductas de cautela y reserva.**

**Durante el período escolar los padres son las principales figuras de apego.**

**Cuando los niños viven una situación difícil o amenazante se activan las conductas de apego.**

#### EJERCICIO N° 4

Describe esquemáticamente cada una de las etapas que sigue al desarrollo del apego.

¿Serías capaz de explicar ahora por qué los niños después de una enfermedad pasan unos días en que están especialmente mimosos?.

#### EJERCICIO N° 5

¿Cuáles son los conflictos afectivos más importantes durante el período escolar?.

## Recuerda



- Desde los primeros días después de nacer, el niño o la niña interactúa con su madre. Posteriormente el niño actúa intencionalmente adaptándose a ella y reconoce a determinadas personas vinculándose a ellas.
- Antes del primer año de vida el niño ha establecido el vínculo de apego. Posteriormente podrá ir logrando alguna independencia de estas figuras gracias a sus nuevas capacidades (andar, hablar...).

### 2.5. LOS CONFLICTOS

#### *Conflictos por la separación o pérdida de las figuras de apego*

Las hospitalizaciones de los niños, los abandonos en orfanatos, y, en menor medida, el ingreso en un centro escolar infantil, provocan situaciones que nos permiten observar el efecto de las separaciones que los niños perciben como amenazantes. Estos efectos dependen en gran medida de la situación y circunstancias en que se produce la separación: tiempo de la separación, con quién y en qué lugar se queda el niño, edad de éste, sexo, experiencias previas, tipo de cuidados ofrecidos, etc., pero muestran algunas constancias:

##### **A. Fase de protesta:**

Comienza normalmente cuando los niños toman conciencia de que se quedan solos. Se acaba a las pocas horas, aunque puede durar toda una semana.

Durante ella el niño intenta recuperar a las figuras de apego llevando a cabo numerosas conductas de búsqueda y llamada: lloros fuertes, intentos de huida, ansiedad ante los sonidos (atribuyéndolos a las figuras de apego). Es frecuente que su ansiedad se manifieste también en conductas re-

***Cuando los niños se separan de las figuras de apego pueden manifestar conductas regresivas.***

gresivas (succión del pulgar, descontrol de esfínteres, morder las uñas, etc.) y síntomas sustitutivos (terrores nocturnos, vómitos, temblores, rechazo de la comida, etc.).

Es también característico de esta fase el rechazo de los cuidados y atenciones que le ofrecen los nuevos cuidadores y el fracaso de éstos cuando intentan consolar al niño. A veces incluso responden con hostilidad a los ofrecimientos de ayuda.

Si durante esta fase se produce un reencuentro con la figura de apego, los niños suelen manifestar numerosas conductas de apego, rechazar más fuertemente a los extraños y mostrarse más ansiosos ante posibles nuevas separaciones.

### **B. Fase de ambivalencia:**

Si el niño permanece separado de las figuras de apego durante un tiempo más largo (entre ocho días y un mes), suele pasar a una segunda fase caracterizada por la pérdida de vigor de su protesta y por un comportamiento de ambivalencia ante los nuevos cuidadores.

Los signos de ansiedad son aún evidentes: sollozos, expresión de angustia, posturas de postración, etc. El niño parece haber perdido la esperanza de reencontrar a las figuras de apego, pero sigue deprimido por su ausencia. Las conductas regresivas y los síntomas sustitutivos pueden incluso aumentar.

Empieza, sin embargo, a aceptar las ayudas que se le ofrecen, aunque esta aceptación es ambivalente porque va acompañada de rechazos esporádicos que es difícil prever.

Cuando durante este período reencuentra la figura de apego, parece recibirla sin interés ó incluso con franca hostilidad. Esta reacción de desapego (la cual probablemente es una forma de hostilidad por haberle abandonado) tardará en vencerse tanto más, cuanto más haya durado la separación y cuanto más injustificada la perciba el niño.

### **C. Fase de adaptación.**

Si la separación se prolonga, el niño acaba adaptándose a la nueva situación, superando su ansiedad y restableciendo nuevos vínculos afectivos cuando quienes le cuidan le ofrecen un repertorio de conductas adecuado.

***Puede aparecer rechazo a los nuevos cuidadores.***

***La protesta va perdiendo vigor.***

***Paulatinamente los niños van aceptando la ayuda de otros adultos.***

***Acaba adaptándose a su nueva situación.***

## **EJERCICIO N° 6**

¿Podrías describir brevemente las fases que se suceden en los conflictos de separación?

### ***Conflicto por el deseo de participar en la intimidad de los padres***

Durante este período son frecuentes las conductas que manifiestan un deseo de participar de la intimidad de los padres y de las atenciones que estos se prestan mutuamente. Pero estos deseos, en condiciones normales, no se expresan en rivalidad, porque los hijos están fuertemente vinculados con ambos. Si uno de los padres no es figura de apego para el niño y, más aún, si, a la vez, hay una situación de conflicto entre los progenitores, es mucho más probable que se convierta en rival, produciéndose fe-

nómenos similares a los descritos por los psicoanalistas cuando hablan del complejo de Edipo. Pero no creemos necesario postular la existencia de un deseo sexual de posesión del progenitor del otro sexo para entender estos fenómenos.

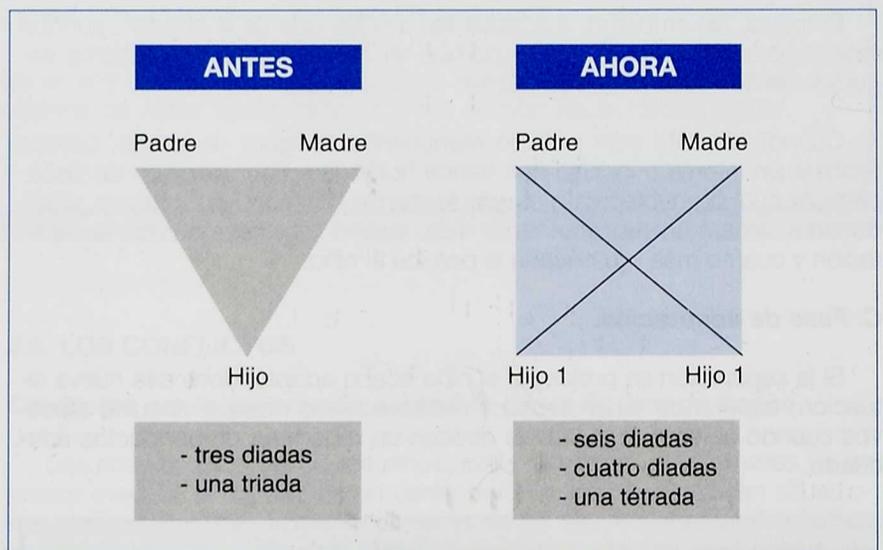
### Rivalidad y apego hacia los hermanos

Cuando nace un hermano cambia el sistema de relaciones dentro del sistema familiar, provocando un aumento de las conductas de apego hacia los padres y conductas de rivalidad hacia el recién nacido.

El niño, en efecto, toma conciencia del paso de la triada (madre, padre, yo) a la tétrada (madre, padre, hermano, yo) con todo lo que ello conlleva. Esta es la situación más significativa dentro de las muchas que se pueden dar en un sistema familiar que está en continuo cambio. La naturaleza de estos cambios, a su vez, depende de numerosos factores como: sexo de los niños, edad de los padres, relaciones entre los padres, clase social, edad de nacimiento de cada uno de los hijos, número de hijos, trabajo de la mujer fuera del hogar, asistencia a guardería, tipo de entorno familiar más directo –abuelos, tíos, etc.–; pero, a pesar de las diferencias que producen estas variables, pueden señalarse cambios universales en este proceso:

a. Respecto a las **posibilidades de interacción**:

**Aumentan las posibilidades de interacción.**



b. En cuanto al **tipo de interacción** niño-madre:

**La madre cambia algunas conductas respecto al primer hijo.**

- La madre:
  - dedica menos atenciones al hijo o hija primero.
  - cambia su consideración de él pasando a crearlo mayor.
  - le exige y castiga más.
- El niño:
  - aumenta sus conductas de apego y reacciones negativas para con la madre.
  - sentimientos y conductas de celos hacia el hermano.

- puede también manifestar otros numerosos síntomas sustituitivos para protestar por la nueva situación: rechazo de comida ó de la guardería, vómitos y otras somatizaciones.

Las conductas hacia el nuevo hermano son con frecuencia ambivalentes (aceptación-rechazo, caricias-agresiones, etc.). Este carácter ambivalente refleja los celos, por un lado, y la vinculación afectiva con el hermano, por otro.

Los celos suelen agudizarse nuevamente cuando el hermano comienza a andar y a hablar, tanto porque de nuevo vuelve a captar una atención especial de los padres y del entorno, como porque comienza a intervenir en sus actividades interrumpiéndolas ó no respetando las reglas de los juegos.

Poco a poco, sin embargo, se va creando un subsistema entre los hermanos, distinto del subsistema madre-padre. Este subsistema puede revestir múltiples formas, pero casi siempre se basa en el establecimiento de relaciones de apego entre los hermanos. El niño llega a convencerse de que su hermano comparte las figuras de apego con él, sin, por ello, perderlas; a la vez, adquiere la seguridad de que su hermano le ayudará en las situaciones de aflicción. A partir de este momento las relaciones pueden ser conflictivas en numerosas ocasiones, pero, más allá de estos conflictos, se crea una fuerte vinculación que tiene las características esenciales del sistema de apego.

En efecto, como afirma Ainsworth, aunque hay pocos estudios sobre la relación de apego entre hermanos, numerosas observaciones confirman que normalmente se crean entre ellos verdaderas relaciones de apego:

- Los hermanos mayores ofrecen con frecuencia cuidados muy similares a los de la madre.
- Entre hermanos pequeños, de tres o cuatro años, cuando no está la madre, son frecuentes conductas de apoyo y cuidado.
- Los hermanos, en situaciones de ambiente desconocido ó en momentos de aflicción, se usan unos a otros como base de seguridad y consuelo.
- La ansiedad en las separaciones breves de las figuras de apego disminuye si se dispone de la presencia de un hermano.
- Cuando se pierde a una figura de apego, los niños elaborarán mejor el duelo si cuentan con el apoyo de un hermano.
- Todos los educadores saben que el ingreso en la escuela infantil es menos costoso si lo hacen dos hermanos juntos.
- La tendencia a reencontrarse, vivir juntos ó apoyarse, cuando, en la última parte del ciclo vital se queda sólo alguno de ellos.
- Los niños, adolescentes y adultos es frecuente que consideren a uno ó varios de sus hermanos como figura de apego, como veremos más adelante.

Las razones para que ésto sea así son múltiples. En primer lugar, los hermanos viven en una presencia casi continua el uno del otro, lo que produce, por tanto, máxima familiarización, comparten numerosas experiencias emocionales familiares, tienen multitud de ocasiones para verse beneficiados por la presencia familiar y afectiva de sus hermanos, y son educados para que se quieran y apoyen. Además los padres, y la sociedad en general, consideran un deber la solidaridad con el hermano, presionándoles de formas muy diversas; de hecho, después de los padres, son los

**Las conductas hacia el nuevo hermano suelen ser ambivalentes por los celos y la vinculación afectiva.**

**Progresivamente van apareciendo conductas de apego entre los hermanos.**

**Aspectos positivos de las relaciones fraternales.**

hermanos los que más apoyo ofrecen en los momentos de necesidad ó enfermedad. Por último, desde el punto de vista de la supervivencia de la especie, el apoyo al hermano es una forma de asegurar la multiplicación de genes muy parecidos a los propios; y, funcionalmente, apoyarse mutuamente es una de las maneras de protegerse frente a los peligros externos.

### EJERCICIO Nº 7

Resume la evolución de las conductas que suele desarrollar un niño después de tener un hermano.

***El osito de peluche, el chupete o un animal doméstico pueden aparecer como objetos de apego.***

***Algunos adultos conservan a lo largo de su vida objetos de apego.***

### 2.6. APEGO A LOS ANIMALES Y OBJETOS

Los niños pueden también apegarse a animales ó cosas .El chupete, los ositos de peluche, los animales domésticos y otros muchos objetos pueden adquirir para el niño un significado afectivo especial que ha llevado a muchos autores a hablar de objetos de sustitución de las figuras de apego. Este tipo de relaciones suele aparecer entre los 12-15 meses, alcanzar sus cotas máximas hacia los 18 meses e ir decreciendo hasta los 5 ó 6 años. Pero, en algunos casos, se prolonga ó aparece a lo largo de todo el ciclo vital.

La importancia que los niños ó adultos conceden a estos objetos es muy variable: para algunos les resultan imprescindibles en determinados momentos (hora de ir a dormir, viajes, etc.); para otros parecen sólo objetos de preferencia que procuran llevar consigo. Nosotros mismos hemos podido observar el caso de un adulto subnormal que era incapaz de salir de casa de sus padres sin llevar en la mano un muñeco de goma; con éste en la mano se hacía excursiones de hasta un kilómetro de distancia, sin ansiedad aparente.

No hay pruebas de que el apego a estos objetos ó animales exprese algún grado de deficiencia en la relación con las figuras de apego; parece, más bien, que es una expresión de la plasticidad de las relaciones afectivas.

En otras especies, por otra parte, se han encontrado fenómenos similares.

## Recuerda



- La separación de las figuras de apego provoca en los niños una situación delicada porque perciben las separaciones como amenazantes. Dependerá de las circunstancias de la separación (tiempo, con quién se quedan...) y la forma de abordarla por los adultos que le acompañan, el que el niño salga de ellas de una forma saludable o, por el contrario, se conviertan en episodios mal resueltos con importantes repercusiones para su seguridad emocional.
- También aparecen otros conflictos frecuentemente: ante el deseo de participar en la intimidad de los padres o por el nacimiento de un hermano. En todos los casos el adulto debe poder actuar de forma saludable para el niño.
- Los niños y niñas, a partir del año, también se apegan a algunos objetos a los que dan una importancia especial.

**EJERCICIO N° 8**

¿Puedes explicar por qué los educadores recomiendan a las familias que los niños lleven, especialmente los primeros días de incorporación al centro, su peluche o juguete favorito?.

**2.7. TIPOS DE APEGO**

A lo largo del período infantil los niños tienen una larga experiencia relacional con las figuras de apego. Las capacidades mentales y sociales que se desarrollan a lo largo del período infantil y la experiencia de aprendizaje acumulada, hacen que el niño a finales de este período hayan adquirido lo que podríamos llamar un estilo de apego relativamente estable, que se expresa en conductas, y que seguramente supone ya un verdadero sistema de apego.

Ainsworth y otros, haciendo pasar al niño por diferentes situaciones que conjugan la presencia-ausencia de la madre y de una persona desconocida dentro de una habitación, como explicábamos anteriormente, y poniendo así en juego el sistema de apego, miedo a extraños, exploración y afiliativo, creyeron descubrir varios tipos de apego, según el grado de seguridad que muestran en la relación con su madre. Esta seguridad se valora a través de: la facilidad con que explora ambientes nuevos en presencia-ausencia de la madre, el éxito con que la madre consuela al niño, las conductas de proximidad y contacto que pone en juego después de episodios estresantes para el niño, etc. Otros autores han investigado estos estilos de apego a través de cuestionarios que se le pasan a las madres o de observaciones sobre diferentes conductas.

El resultado es que pueden encontrarse dos grandes tipos de apego (apego seguro y apego inseguro), con diferentes subtipos.

**A. Forma de apego seguro:**

Aproximadamente el 65% de los niños usan a las figuras de apego como base de seguridad desde la que exploran los juguetes y el ambiente. Protestan por la separación, disminuyendo la exploración y tienden a buscar la proximidad y el contacto o la interacción a distancia (sonrisas, vocalizaciones, saludos, etc.) cuando se reencuentran después de las separaciones breves. Suelen ser niños que se relacionan mejor con otros niños y también con los educadores o educadoras. Sus relaciones son más confiadas y abiertas. Acaban también adaptándose mejor en los Centros Infantiles. Es decir tienen un sistema de apego activo que funciona de forma adaptada a las diferentes situaciones.

**B. Forma de apego inseguro con rechazo o evitación:**

En torno al 20% de los niños se caracterizan por no manifestar protesta ni inquietud durante los intervalos de separación, no pareciendo especialmente molestos con la marcha de la madre y la tendencia a evitar ó ignorar a sus padres, más que buscar la interacción con ellos, en el reencuentro. En este caso el sistema de apego no parece funcionar como tal, dado que no hay protesta durante la separación ni aumento de conductas de apego después del reencuentro, que sería lo esperable. Se relacionan peor con otros compañeros y con las educadoras o educadores, de forma más distante y menos confiadas. Cuando ingresan a un Centro Infantil pueden protestar menos en los comienzos, pero se adaptan finalmente peor.

*Algunos autores creyeron descubrir varios tipos de apego, según el grado de seguridad que muestran con su madre.*

*La mayoría de los niños y niñas protestan cuando se les separa de sus figuras de apego y tratan de buscar el contacto y la relación a través de la sonrisa y las miradas.*

*Los niños que al ingresar en un centro infantil protestan poco, pueden tener peores adaptaciones posteriores.*

**Algunos niños reaccionan con ambivalencia después de separaciones breves.**

### **C. Forma de apego inseguro con ambivalencia:**

No usan a la madre como base de seguridad desde la cual explorar, su interés en la exploración es pequeño, tienen un umbral muy bajo ante situaciones poco estresantes, y protestan y manifiestan gran inquietud en los intervalos de separación. Después de separaciones breves reciben con ambivalencia a las figuras de apego. La búsqueda de las mismas va acompañada de resistencias al contacto, que pueden incluso manifestarse en reacciones de cólera. Son, por tanto, ambivalentes, oscilando entre el deseo de contacto con la madre y la angustia por su separación por un lado, y el rechazo por otro. Aproximadamente entre el 10 y 15% de los niños desarrollan esta forma de apego. Se relacionan de forma más conflictiva con los compañeros y tienden a apegarse de forma excesiva a las educadoras o educadores, aunque son inestables en el tipo de relación que establecen. Se adaptan con mucha dificultad en los Centros Infantiles.

Estos mismos autores estudiaron la relación entre estos tipos de apego y el sistema de interacciones con la madre, creyendo demostrar que los niños del grupo B tienen madres que perciben, interpretan y responden pronta y contingentemente a las demandas del niño. La interacción es armónica y cálida, respondiendo al ideal social de madre, es decir, están accesibles, y responden a las demandas del niño de forma coherente. Los niños de los grupos A y C tienen madres que se apartan de estos patrones de interacción, están menos disponibles, son más incoherentes en las respuestas e incluso, como ocurre con el grupo A, les rechazan y evitan. Estos resultados se refuerzan cuando se estudian muestras de niños maltratados u otras muestras especiales. En todos estos casos, la interacción y el apego resultante se aleja de los patrones propuestos.

**Los niños y niñas que tienen apego seguro tienen más habilidades sociales con sus compañeros.**

Otros autores han demostrado también la relación entre estas diferencias individuales en el apego y la competencia social. Sroufe y sus colaboradores, en Minnesota, han realizado numerosos trabajos en este sentido. En ellos se demuestra que los niños o niñas que tienen apego seguro, tienen más habilidades sociales con sus iguales, cooperan mejor en actividades escolares, son más imaginativos en los juegos y en la resolución de problemas, son más autónomos –recurriendo a ayudas sólo cuando no tienen suficientes recursos– y tienen contactos con los educadores más fáciles, apropiados y eficaces.

### **EJERCICIO Nº 9**

Ahora estás en condiciones de describir y diferenciar las conductas que desarrollan los niños que establecen las distintas formas de apego: seguro, inseguro con rechazo e inseguro con ambivalencia.

### **2.8. CÓMO DEBEN SER LAS FIGURAS DE APEGO: CRITERIOS EDUCATIVOS PARA LOS PADRES**

No suele ser fácil cambiar la conducta educativa de los padres porque su manera de hacer refleja patrones de conducta muy estables que posiblemente aprendieron en su propia infancia, pero es importante ayudarles a tomar conciencia de posibles errores educativos y proponerles pautas de conducta deseables para que se acerquen, en la medida de lo posible a ellas. Aquí ofrecemos un breve resumen.

- **La estabilidad y armonía** en las relaciones entre los padres es una primera condición deseable. Los conflictos y disarmonías son vividos por los hijos como una amenaza a su seguridad y les llevan a aprender que los vínculos afectivos no son estables ni confortables. Los hijos de padres en conflicto aprenden que no se puede esperar demasiado de las relaciones humanas y sienten miedo a ser ellos mismos abandonados. Es, por otra parte, muy difícil que los padres en conflicto estén en buenas condiciones para interactuar con los hijos, sin reflejar de forma directa o indirecta estos conflictos.

En todo caso, si los conflictos o la separación son inevitables es muy importante que ambos padres y sus familiares no hagan de los hijos un instrumento de disputa y no se dediquen a minusvalorar o arruinar el vínculo que cada uno de ellos tienen con los hijos. Entre las formas más frecuentes de dañar a los hijos están las disputas por mantener la tutela de éstos, hablar mal del otro miembro de la pareja, tener graves discusiones en su presencia, etc. Debe verse como más adecuado el que los conflictos se resuelvan con diálogos serenos, las separaciones se hagan por mutuo consenso, ambos se den las mayores facilidades para mantener la relación con los hijos y que cada uno hable bien del otro. En definitiva, que en lo que hace referencia a los hijos se apoyen mutuamente y le den seguridad de que éstos pueden contar con el apoyo incondicional de los dos.

- El que el **hijo o hija sea deseado** y planificado por una pareja o grupo familiar estable es también fundamental. Deseado y planificado en el momento que pueda ser bien atendido. Y ello dentro de una pareja o grupo familiar que le permita tener varias figuras de apego. El hecho de tener varias figuras de apego es de capital importancia por varias razones: los niños requieren una gran dedicación que difícilmente se la puede ofrecer una persona sola, la salud física y mental de los padres —como la de todas las personas— está sujeta a riesgos de accidentes y enfermedades que pueden llevar a los que tienen una sola figura de apego a quedarse sin ella, los celos fraternales son mejor elaborados cuando hay varias figuras de apego, la autonomía de la familia —cuando el niño vaya creciendo— se ve favorecida, los propios padres pueden mantener más fácilmente su vida laboral y social, etc. En definitiva, el núcleo más adecuado para el desarrollo de un niño es una familia amplia en la que pueda tener contacto con ambos padres, abuelos, otros familiares y hermanos, y, si no es así, al menos que pueda disponer de ambos padres. En los casos, cada vez más frecuentes, de familias monoparentales, es deseable que los niños tengan contacto frecuente y estrecho con otros familiares como sus abuelos, tíos, etc.
- Los padres deben tener **disponibilidad de tiempo** para interactuar con sus hijos. Esta relación no debe estar únicamente orientada a satisfacer las necesidades biológicas, sino también y sobre todo, a disfrutar de la intimidad, el contacto y el juego. La interacción lúdica y la interacción íntima son esenciales para una buena relación. En ellas disfrutan de la relación y aprenden las formas de comunicación más significativas en las relaciones humanas. En esta relación aprenden a mirar y ser mirados, hablar y escuchar, tocar y ser tocados, reír en común, expresar y entender emociones, etc. etc. Y todo ello de forma confiada y segura.

Desde este punto de vista debe tenerse en cuenta que es en estas relaciones en las que se adquiere la confianza básica y las formas de comunicación íntimas que son esenciales a las relaciones interpersonales satisfactorias.

Esta disponibilidad de tiempo no significa que los padres deban estar

*Los niños se benefician cuando sus padres tienen relaciones estables y armoniosas.*

*Cuando los conflictos en la pareja son inevitables debe quedar de manifiesto que podrán seguir contando con el apoyo incondicional de los dos.*

*El hecho de que un hijo sea deseado y planificado suele llevar consigo que llegue a la familia cuando puede ser bien atendido.*

*Los padres deben tener tiempo para jugar y disfrutar con sus hijos.*

las veinticuatro horas del día con sus hijos, sino que, aunque trabajen fuera de casa los dos y aunque mantengan ambos una vida social satisfactoria, dispongan del suficiente tiempo como para gozar tranquilamente de momentos prolongados de interacción durante el día y acompañar cada noche con su apoyo, caricias y cercanía a los hijos, mientras duermen.

*Los niños y las niñas se sienten seguros cuando sus padres son accesibles a ellos.*

*A los niños les gusta sentir las relaciones afectuosas de los adultos.*

*Escuchar y observar a los niños ayuda a los padres a conocer mejor a sus hijos.*

*Cuando no se puede responder inmediatamente a los niños hay que tratar de explicarles las razones que lo justifican.*

- Los padres deben ser **accesibles a sus hijos**. No basta con estar cerca, sino que es también necesario que éstos perciban a sus padres como accesibles cuando los necesitan y muy especialmente en los momentos de aflicción. Los niños, especialmente los más pequeños, no tienen un concepto del tiempo y de las relaciones que les permitan esperar un largo período de tiempo a que los padres les atiendan, necesitan tenerlos cerca y que sean accesibles directamente o, cuando son un poco mayores, por otras vías, como el teléfono. Esta accesibilidad de los padres les permite sentirse seguros puesto que en caso de necesidad pueden restablecer el contacto.
- Los padres deben **percibir las demandas** de los hijos. Por ello deben estar en actitud de escucha, observar atentamente a sus hijos y estar sensorialmente cerca de ellos numerosas horas del día. En este sentido es fundamental que sepan que sus hijos, incluso los recién nacidos, no sólo tienen necesidades biológicas, sino también afectivas y sociales. Necesitan ser tocados, mirados, paseados, cogidos, abrazados, mecidos y tantas otras cosas que les encantan y piden continuamente, como el que se les cante, se les cuente cuentos, etc. etc.
- Los padres deben **interpretar correctamente las demandas**. Para ello es necesario conocer a los propios hijos, observarlos atentamente y tener en cuenta cómo se encuentran cuando les ofrecemos una u otra cosa. La atención, solicitud en la respuesta y la observación de los resultados permitirán a los padres aprender lo que en realidad quieren y desean sus hijos. Para ello nuevamente es necesario que se tenga en cuenta que los hijos tienen necesidades afectivas y sociales y no sólo necesidades fisiológicas o físicas. También que los padres se pongan en actitud de escucha en lugar de prejuzgar lo que necesitan, ellos lo van a manifestar de mil formas diferentes y nos van a indicar si nuestra respuesta es la adecuada.
- Los padres deben **responder a las demandas**. No basta con percibir e interpretar bien las demandas, es necesario responder a ellas porque los niños así lo necesitan. Si no se responde a ellas aprenderán que no sirven de nada sus peticiones y que los adultos no están disponibles, ni son accesibles, es decir, que no les sirven para satisfacer sus necesidades.

No es suficiente con que un niño esté limpio, bien alimentado, tenga calor y esté sano, como de forma errónea han llegado a decir algunos pretendidos especialistas, incitando a los padres a no responder a las demandas afectivas y sociales de sus hijos. Algunos especialistas llegaban a decir: si su hijo está limpio, bien alimentado, caliente y no está enfermo, déjele en la cuna, no le coja en brazos, no le meza, no le cante, etc. porque se hará mimoso y caprichoso. Esta forma de proceder es gravemente lesiva para los niños porque acaban sintiéndose inseguros y desdichados, a la vez que adquieren un concepto de sí mismo muy negativo ya que se perciben sin capacidad para influir en los demás.

- Los padres deben **responder al momento** a las demandas de los hijos. Los niños, especialmente los más pequeños, no tienen un concepto del tiempo que les permita aplazar la respuesta. Necesitan recibir la respuesta pronto para poder establecer una relación entre la petición y la respuesta de los padres. De lo contrario no adquirirán confianza en sí

mismos y en los padres y aprenderán que no tienen ningún control sobre los demás, como ya indicábamos más arriba. Solo a medida que van siendo mayores, pueden aplazarse las respuestas si no se considera el momento adecuado. Por otra parte, cuando las respuestas son aplazadas es conveniente que sean explicadas las razones de este aplazamiento, incluso aunque éstas no sean entendidas del todo por los niños. Las explicaciones son entendidas poco a poco por éstos y obligan a los padres a tener buenas razones para aplazar sus respuestas.

- Los padres deben ser **coherentes en su conductas con el niño**. Con ello queremos decir que afronten de manera similar situaciones semejantes de forma que los hijos puedan hacerse una idea segura y estable de la relación con ellos. Los padres incoherentes que cambian de conductas arbitrariamente y de forma imprevisible provocan inseguridad en los hijos y dificultan gravemente las relaciones porque éstos no saben a qué atenerse. En este sentido es importante que los padres sean emocional y conductualmente estables. Sólo así se sentirán seguros los hijos y podrán hacerse una idea adecuada de la relación. La incoherencia y las contradicciones generan formas de apego inseguro.

La coherencia debe ponerse de manifiesto siempre, pero de forma especial cuando hay conflicto entre lo que el niño desea y lo que considera adecuado el adulto. En este sentido es fundamental que los padres no cometan el error de fomentar las rabietas de los niños cediendo a ellas de manera arbitraria e imprevisible. Para ello, teniendo en cuenta que no todas las demandas de los niños pueden ser siempre consideradas adecuadas en todo momento (por ejemplo, cuando pretende que estemos toda la noche contándole cuentos), proponemos la siguiente secuencia:

- Inicio de la petición del niño: La figura de apego escucha la demanda del niño, la interpreta y decide si debe responderla o no (dependiendo fundamentalmente de si ésta es socialmente adecuada o si considera que ya la ha satisfecho suficientemente).
- A partir de la decisión del adulto pueden darse dos situaciones: o no hay conflicto porque el adulto decide satisfacer la petición del niño o se crea un conflicto porque decide no satisfacer la petición. Sigamos con este segundo caso.
- Si el adulto decide no satisfacer la demanda o ésta no ha sido escuchada, normalmente el niño iniciará alguna forma de protesta. En este momento aconsejamos a las figuras de apego a que vuelvan a escuchar-interpretar al niño y a replantearse si han decidido bien porque sabemos que los adultos reaccionamos a veces precipitadamente, con comodidad o incluso erróneamente a las peticiones de los niños.
- Nuevamente a partir de la decisión del adulto pueden darse dos situaciones: o no hay conflicto porque el adulto decide satisfacer la petición del niño o se crea un conflicto porque decide no satisfacer la petición. Sigamos con este segundo caso.
- Si el adulto decide no satisfacer la demanda, normalmente el niño iniciará alguna forma de protesta aún más fuerte. En este momento aconsejamos a las figuras de apego que mantengan su decisión y no la cambien demostrando al niño que prolongar su protesta o recurrir a rabietas fuertes no le será premiado.

Con esta secuencia enseñamos al niño que puede hacer peticiones, que estas son escuchadas, que el adulto hace esfuerzos por interpretarlas adecuadamente y responder a ellas, que puede protestar

**Las actitudes incoherentes de los adultos crean inseguridad en los niños.**

**La coherencia debe mantenerse en situaciones de conflicto.**

**Ejemplo de secuencia de actuación coherente.**

*Cuando los adultos son firmes en sus decisiones después de escuchar a los niños, facilitan que éstos sean confiados en sus capacidades relacionales*

*Los adultos deben explicar a los niños las razones por las que se rechazan o se aceptan sus demandas.*

*Los padres deben transmitir que están disponibles.*

*Las relaciones lúdicas y de comunicación íntima favorecen los vínculos afectivos.*

*Durante el período infantil, las figuras de apego son los modelos más influyentes.*

y hacer revisar la decisión, pero también que, una vez que ésta se hace firme, es inútil recurrir a protestas muy prolongadas y fuertes. De esta forma crearemos niños confiados en sus capacidades relacionales, pero socialmente adaptados. Si no hacemos así enseñamos a los niños que cuanto más fuerte protesten y más tiempo mantengan la protesta, más posibilidades tienen de conseguir lo que quieren y niños desorientados que no saben como relacionarse con sus padres porque no es posible prever como van a reaccionar.

- De la escucha, la interpretación y la respuesta **a la disciplina inductiva**. A medida que los niños van creciendo, la secuencia anterior debe ir enriqueciéndose con razonamientos de los padres que expliquen porqué se acepta una petición y, sobre todo, porqué es rechazada una demanda o es exigida una determinada conducta. Es decir, desde que el niño o la niña comprenda el lenguaje hablado es conveniente que se le expliquen las razones de las exigencias sociales que establecemos y los rechazos a sus peticiones. La explicación tiene dos efectos fundamentales:
  - Favorecer la interiorización de las normas de forma que éstas pasen de tener un origen en la autoridad a ser comprendidas como necesarias y útiles.
  - Obligar a los adultos a explicar su conducta y, por consiguiente, a hacerla comprensible y razonable. De esta manera las explicaciones son una forma de controlar las conductas injustificadas de los adultos y de fomento de la comprensión de éstos, por parte de los propios niños.
- En las **separaciones breves**, como es el caso del tiempo que los niños permanecen en la escuela infantil, es muy importante, especialmente en los primeros meses, que las figuras de apego sean percibidas como disponibles y accesibles, si se las necesita. A lo largo del denominado período de adaptación y, en realidad, en toda la escolarización infantil, los niños deben saber que sus padres están localizados y que es posible acceder a ellos en caso de necesidad o aflicción. Para ello conviene que usen en los primeros días un teléfono de acceso a ellos y que observen que cuando otros niños o ellos mismos se ponen enfermos o tienen necesidad de los padres éstos acuden de forma rápida. Esta es una de las muchas medidas que deben tomarse para que los niños se adapten a la escuela infantil y sepan que la separación que ella exige no es una ruptura con sus figuras de apego.
- Las **interacciones** que juegan un rol privilegiado en las relaciones entre los niños y las figuras de apego son las **lúdicas y las íntimas**. Es decir aquellas orientadas a disfrutar de la propia relación y a la comunicación íntima. En ellas suele haber multitud de formas de contacto sensorial (táctil, visual, espacial, gestual y verbal) desformalizadas, como indicábamos en el apartado dedicado a la formación del apego. Por tanto, estas interacciones deben ser frecuentes y prolongadas.
- No debe olvidarse tampoco que las figuras de apego son los **modelos más significativos** e influyentes durante el período infantil. Los niños observan a sus padres, con especial atención hacia el progenitor de su mismo sexo, y aprenden numerosas conductas afectivas y sociales de ellos. Ofrecer modelos atractivos para los niños: estables emocionalmente y alegres, asertivos socialmente, que saben expresar y entender las emociones y las formas básicas de la interacción íntima, no sexistas, prosociales y altruistas, etc., es esencial para que los niños y las niñas construyan una idea positiva y socialmente eficaz de la forma de ser hombre o mujer.

## Recuerda



- El niño a finales del período infantil, ha adquirido un estilo de apego relativamente estable que se expresa en conductas y supone un verdadero sistema de apego.
- Se pueden considerar dos tipos de apego:
  - apego seguro
  - apego inseguro: Con rechazo. Con ambivalencia.
- Los centros de educación infantil deben ayudar a los padres a tomar conciencia de posibles errores educativos y proponerles pautas de conducta deseables.
- Algunas conductas deseables: Estabilidad y armonía en las relaciones entre los padres; relación con la familia amplia, de forma que el hijo o la hija tenga varias figuras de apego; disponibilidad de tiempo para sus hijos; saber interpretar las demandas que hacen; ser coherentes en las conductas con los niños; decir no a sus peticiones y saber darles razones...

### 2.9. LA AMISTAD CON LOS IGUALES

A partir de los dos años los iguales empezarán a tener cada vez más importancia desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social. La forma más fuerte de las relaciones entre iguales es la amistad.

#### *¿Qué relaciones podemos encontrar entre amistad y apego?*

Parece indudable que la amistad es diferente del apego: Se trata, sin duda, de un vínculo diádico, pero más simétrico, más voluntario, menos incondicional, normalmente menos duradero y que implica menos obligatoriedad social, (más orientado a la intimidad, comunicación y juego que al compromiso estable, desde el punto de vista de los componentes del amor que describe Estenberg. Podríamos definir la amistad como un vínculo recíproco y voluntario, que se mantiene en el tiempo, conlleva afecto, e interacciones extensas e íntimas y que exige reciprocidad. Desde este punto de vista parece claro que la amistad es distinta del apego.

***La amistad es distinta del apego pero puede cumplir funciones similares***

Pero no es menos cierto que la amistad cumple a veces algunas funciones que son similares a las del apego, y que algunas amistades acaban cumpliendo las condiciones básicas que atribuimos al vínculo del apego, por lo que puede considerarse que la amistad, en algunos casos, acaba convirtiéndose en apego. Los límites son, sin duda, imprecisos. Veamos algunos hechos:

- Las investigaciones de Harlow con monos en las que se demuestra que **la influencia del grupo de iguales**, a pesar de estar aislados de la madre, posibilita un desarrollo normal, subrayan la importancia de los compañeros; aunque creemos que algunos autores sobrevaloran la importancia de estos resultados olvidando que el ser humano es mucho más cultural.

***La influencia de los iguales posibilita un desarrollo normal.***



**Los niños y las niñas tienden a interesarse por los otros miembros de la especie y mantener su proximidad.**

- Investigaciones recientes sobre las **conductas** que los niños ponen en juego **entre iguales**, demuestran que desde finales del primer año de vida, y de forma mucho más clara, frecuente y estable desde los tres años, los niños hacen numerosas solicitudes y ofrecimientos de objetos que tienen funciones similares a las de algunas conductas de apego ó de cuidados de la madre, dando lugar a interacciones que repetidas y alcanzando cierto grado de estabilidad pueden generar vínculos de apego entre los iguales.
- En algunas edades, como la **adolescencia**, se dan fenómenos de fuerte unión al grupo, que aunque no puedan ser considerados vínculos individuales tienen algunas funciones semejantes a las de las figuras de apego.
- En **situaciones especiales** (internados, milicia) y, más aún en situaciones límite (guerra, abandono en un orfanato ó persecución) se establecen vínculos afectivos con algunos iguales que tienen gran semejanza con las relaciones de apego.
- Diferentes investigaciones sociales, entre ellas las del apego, permiten hablar de que existe un **sistema afiliativo o social**; es decir, una tendencia a interesarse por los otros miembros de la especie y mantener su proximidad, especialmente con los conocidos y, más aún, con los iguales. Este sistema les lleva a interesarse y a establecer con ellos algunos lazos afectivos de amistad.

Si estos lazos de amistad acaban cumpliendo determinadas condiciones (vínculo diádico, íntimo, duradero, incondicional, que implica búsqueda de proximidad y contacto íntimo, protección y apoyo, ser base de seguridad, provocar temor a la separación ó ansiedad ante ella, y angustia y

duelo ante la pérdida), hemos de reconocer que se ha producido una transformación que permite hablar de vínculo de apego. De esta forma es indudable que no todas las amistades generan vínculos de apego, pero que algunas de ellas lo hacen. La frontera entre ambos tal vez no exista ó sea difusa, pero es indudable que si nos alejamos de la esa frontera las diferencias pueden llegar a considerarse, tal vez, cualitativas.

### ¿Qué es un amigo?

Un amigo no es simplemente un igual, ni tampoco un conocido, ni siquiera aquél que es reconocido como líder.

La amistad es diádica (hace referencia a dos personas), recíproca y voluntaria, se mantiene en el tiempo, conlleva afecto y representaciones específicas del otro y de la relación e implica interacciones más extensas. El otro es percibido como alguien especial con el que uno puede contar más que con los demás y mayor disponibilidad propia para estar (jugar, ayudar, etc.) con el otro. La amistad implica también un sistema de expectativas que conllevan obligaciones de uno y otro: mayor confianza, sinceridad, disposición para la ayuda, etc.

Estas características de la amistad sólo pueden ser satisfechas parcialmente por los niños durante el período infantil, por lo que, durante este período, las amistades son con frecuencia conflictivas y cambiantes, especialmente en los primeros años. En efecto la amistad exige, al menos las siguientes capacidades mentales y conductuales:

- Capacidad de darse cuenta y **asumir el punto de vista del otro**. Considerar al otro como alguien que tiene sentimientos e intereses propios.
- Capacidad para **controlar y orientar prosocialmente sus conductas**. Esta capacidad supone un largo aprendizaje que depende de la relación con las figuras de apego y de experiencias positivas con los otros niños. La superación del egocentrismo intelectual es una precondition, pero es en la experiencia social donde los niños son castigados cuando no responden a las peticiones de los otros y premiados cuando les tienen en cuenta.

Por ello los niños van teniendo cada vez mayor capacidad de tener amistades y no meras simpatías o intereses temporales. La amistad durante el período infantil es a veces una mera preferencia inestable y unidireccional que define al amigo como el que hace lo que me gusta. Pero, a pesar de la dificultad para establecer verdaderos vínculos de amistad, no es infrecuente que los niños entre los tres y los seis años establezcan lazos afectivos fuertes y duraderos que tienen una enorme importancia emocional y social. Estos vínculos pueden observarse con claridad en la escuela infantil, adoptando frecuentemente la forma de búsqueda frecuente de la compañía y el apoyo mutuo.

### Importancia de los amigos

- Los amigos son un resorte afectivo que sirve, aunque en menor medida que las figuras de apego, como **base de seguridad**. Del amigo se está seguro y su presencia da mayor capacidad para explorar la realidad y soportar la aflicción.
- Los amigos son, a medida que se va creciendo, personas con las que se tiene una **confianza especial**. Con ellos se está más relajado y de forma más espontánea que con los demás y con ellos se comparten

*La amistad es recíproca y voluntaria, e implica expectativas con respecto de otro.*

*La amistad requiere algunas capacidades.*

*Los amigos actúan como base de seguridad.*

pequeños o grandes secretos. Aunque el período de la comunicación íntima dentro de la amistad es esencialmente el de la adolescencia, en todas las edades, incluso durante el período infantil, se comparten más cosas con los amigos, se los invita con mayor probabilidad a las fiestas significativas, etc.

**Los amigos refuerzan la identidad personal y favorecen la autoestima.**

- Con los amigos la **comunicación es más fácil** y fluida. Los procesos de empatía afectiva se ven facilitados, el conocimiento mutuo es mayor y las formas de comunicación son más deformalizadas empleando con mayor frecuencia el contacto corporal y otras formas de comunicación menos formales.
- Los amigos **refuerzan los sentimientos de pertenencia al grupo**. Su presencia en el grupo facilita y refuerza los sentimientos de pertenencia, la identidad de grupo frente a otros posibles grupos o edades diferentes, etc.
- Los amigos, en cuanto compañeros y más aún que éstos, como veremos en la unidad dedicada al desarrollo social, **facilitan el conocimiento de la propia identidad** y el desarrollo de numerosas destrezas sociales. Refuerzan la propia identidad favoreciendo la autoestima -puesto que por los amigos se sienten queridos y altamente valorados- y el desarrollo de todas las habilidades sociales, y específicamente las referidas a la comunicación interpersonal.

#### **Factores relacionados con la amistad**

**Algunos factores facilitan las amistades.**

Hay una serie de factores que facilitan o dificultan las amistades entre los niños. Entre ellos podemos destacar los siguientes:

- La figura corporal: quienes tienen una figura corporal considerada atractiva suelen ser mejor aceptados por los adultos y por los propios compañeros. Seguramente se trata de que estos niños son más recompensados socialmente y, como consecuencia, tienen más autoestima y destrezas sociales que les facilitan el intercambio social.

En este sentido ha podido observarse que se da también el fenómeno de preferencia por quién tiene un aspecto similar al propio, especialmente cuando se trata de establecer amistades más que de elegir al más popular del grupo.

**Las amistades entre personas del mismo sexo son más frecuentes que entre sexos distintos.**

- *La raza*: aunque la influencia de la raza está muy influida por la actitud de los padres y de la escuela ante las diferencias raciales, es más probable que se generen amistades con los niños de la propia raza.
- El *sexo*: es mucho más probable que se acaben formando vínculos de amistad con las personas del mismo sexo, seguramente porque refuerza la propia identidad y favorece la coincidencia en el sistema de preferencias.
- Las semejanzas de uno u otro tipo (clase social, edad, sexo, raza, parecido físico, intereses, etc.) facilitan el establecimiento de las relaciones de amistad.
- El ser hábil o destacado en alguna actividad significativa para el grupo es también un facilitador de la amistad.
- La asertividad, frente al retraimiento y la agresividad, va asociada también a una mayor facilidad para establecer amistades.

- La menor movilidad en el sistema de relaciones: cuando permanecen en contacto con otros niños durante largo tiempo, se facilita el establecimiento de las amistades.
- La cercanía física, como el compartir clase, mesa, grupo de trabajo, juegos, etc. facilita el establecimiento de relaciones de amistad.
- El número de alumnos por aula es también un factor determinante: los grupos más reducidos favorecen sistemas de relaciones más apropiados para el establecimiento de amistades infantiles.
- Las actividades que fomentan la interacción social, juegos de cooperación, dramatizaciones, tareas que fomentan la capacidad de ponerse en lugar del otro y otras formas de entrenar las habilidades sociales, favorecen las amistades infantiles entre quienes participan en ellas y el desarrollo en cada niño de las capacidades que son necesarias para el establecimiento de dichas amistades.

**Los grupos más reducidos favorecen las relaciones de amistad.**

### EJERCICIO Nº 10

Selecciona las ideas relacionadas con la amistad que te parezcan especialmente útiles para tenerlas en cuenta como educador o educadora.

#### **Algunos criterios educativos en relación con la amistad**

Los padres y educadores o educadoras deben facilitar las ocasiones en las que los niños puedan interactuar con sus iguales y muy especialmente con los que ellos definen como amigos.

Entre las limitaciones o dificultades para el establecimiento y, sobre todo, para el mantenimiento de la amistad en los niños pequeños, están la falta de espacios reales para los encuentros en las calles donde viven, la frecuente lejanía entre el lugar donde se vive y el colegio, las largas vacaciones y la ausencia de relación entre los padres de los niños que son amigos. Aunque estas limitaciones no se dan en todos los casos, son frecuentes en nuestra sociedad actual. El sistema de vida de las grandes ciudades (con calles inhabitables y relaciones anónimas con los vecinos) suele ser una dificultad específica para quienes viven en ellas. Los padres, la administración y la sociedad en general debería intentar superar en la medida de lo posible estas dificultades, restableciendo la unidad del colegio con el barrio o pueblo y haciendo de las unidades de vivienda pequeñas comunidades con mayor intercambio.

El factor tal vez más decisivo 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 más facilitan o dificultan las relaciones infantiles. Si los padres tienen amigos y mantienen con ellos relaciones estables, los hijos de unos y otros acaban formando amistades también estables.

Por lo que hace relación a la escuela, es importante que se favorezcan 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), no cambiando constantemente de grupo a los niños, dejándoles momentos en los que ellos sean quien elijan con quien estar, facilitando activida-

**Es bueno que se faciliten a los niños y niñas ocasiones de encontrarse con los que ellos llaman sus amigos.**

**El mantener los grupos estables facilita el mantenimiento de las relaciones amistosas entre los niños.**

des de encuentro en grupos pequeños, enseñándoles habilidades sociales de comunicación, trabajando como tema específico el de la amistad, etc. Esto es perfectamente compatible con el hecho de que cuando un niño tienda a reducir sus relaciones, casi de forma exclusiva con uno o dos compañeros, se les anime a abrirse y se les proporcionen tareas colectivas que les permitan ampliar su sistema de relaciones. Pero esto no debe ser entendido ni planificado como un castigo a sus relaciones particulares, sino como un enriquecimiento de estas relaciones.

**Desde la infancia puede favorecerse el desarrollo de las habilidades sociales.**

Nos parece especialmente adecuado que desde la etapa infantil se promuevan aquellas actividades que desarrollan las capacidades necesarias para el establecimiento de amistades: desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, desarrollo de la empatía, la comprensión y comunicación gestual y verbal de las emociones, el entrenamiento para iniciar relaciones, decir sí, decir no, resolver conflictos, etc. Es decir, todo aquello que hoy se conoce como entrenamiento en habilidades sociales, en este caso, las referidas específicamente a la comunicación interpersonal.

### EJERCICIO N° 11

Seguro que te sientes capaz de escribir algunas recomendaciones que harías a un grupo de padres para favorecer las relaciones de amistad entre los niños.

## Recuerda



- La amistad tiene gran importancia en el desarrollo afectivo y social, especialmente a partir del tercer año de vida.
- Es un vínculo más simétrico, voluntario y cambiante que el apego.
- Los amigos son un apoyo y un modelo a seguir a la vez que sirven de elemento de continua comparación y estimulación al desarrollo.

### 3. La escuela de las necesidades frente a la escuela del rendimiento

Si es difícil distinguir y tratar por separado el desarrollo social y el desarrollo cognitivo, mucho más complicado es diferenciar el desarrollo afectivo y el desarrollo social. En realidad, el primero debe ser visto como una parte del segundo, puesto que los afectos implican, casi siempre, desde el primer momento de vida, una referencia a los demás.

La importancia que acabamos de asignar a los afectos, en cuanto necesidad básica que solo se resuelve con vínculos afectivos adecuados, nos hace proponer como modelo adecuado de escuela infantil, el que denominamos escuela para satisfacer las necesidades básicas.

A lo largo de la historia ha habido tres grandes modelos:

#### HISTORIA DE LA EDUCACION INFANTIL: MODELOS DE EDUCACION INFANTIL

	I GUARDERÍA O ASILO	II ESCUELA INFANTIL	III CASA DEL NIÑO/A
ORIGEN	Necesidades económicas • de la industria • de las familias (trabajo de la mujer)	Descubrimiento del valor educativo (Psicopedagogía)	Centrada en las necesidades del niño (Niño como centro)
OBJETIVOS	Guardar Cuidar Entretener	Compensar Optimizar Preparar	Protección Salud Seguridad Emocional Jugar-Gozar Explorar-Conocer
MODELOS Y MOTIVACIONES	Aparcamiento Falta de tiempo Sentimiento de culpa	Modelo adulto de rendimiento Preocupación por el futuro	Modelo infantil de bienestar Centrada en el presente

#### 3.1. MODELO DE GUARDERÍA O ASILO

Es el modelo primero desde el punto de vista histórico. Apareció como resultado de las necesidades económicas de la industrialización y la consi-

***En algunos centros todavía subyace un modelo arcaico.***

guiente incorporación de numerosas mujeres al trabajo industrial. Se hacía necesario cuidar a los niños mientras sus madres trabajaban.

En este modelo no hay verdadera preocupación educativa, sino que se pretende, casi únicamente, ofrecer cuidados sanitarios y satisfacer las necesidades físicas de los niños. En el mejor de los casos se procura entretenerlos con juegos de diverso tipo.

La concepción del niño que subyace a este modelo es la de un ser pasivo: en estas edades, se piensa implícitamente, no se puede enseñar, porque los niños no tienen madurez suficiente.

El personal de estos centros puede ser cualquiera que sepa cuidarlos y entretenerlos.

Se trata de un modelo negativo en el sentido de que además de carecer de preocupaciones educativas, se sustenta en la idea de que la guardería es un mal menor para aquellos casos en los que las madres no pueden atender a los hijos. De hecho muchas madres se sentían culpables y lamentaban no poder ocuparse de los hijos.

### **3.2. MODELO DE ESCUELA INFANTIL**

Es el modelo que actualmente defiende la administración y el más generalizado. A lo largo de las últimas décadas se ha criticado el modelo anterior por carecer de proyecto educativo y por no tener en cuenta las enormes capacidades de los niños para el aprendizaje, así como la influencia positiva de la escuela infantil.

***El modelo de escuela infantil pretende optimizar el desarrollo de los niños, compensar posibles deficiencias y preparar a los niños para la escuela obligatoria.***

Por ello este modelo se sustenta en una idea positiva de la educación infantil, poniendo el énfasis en la capacidad de la educación infantil para optimizar el desarrollo, compensar deficiencias familiares o sociales y preparar a los alumnos para el ingreso en la escuela obligatoria a los seis años.

Este modelo se asienta sobre amplios conocimientos psicológicos y pedagógicos, está muy impregnado de preocupaciones didácticas y supone, claramente, un proyecto educativo integral que tiene como fin optimizar el desarrollo, compensar posibles desigualdades y preparar para la escolarización primaria.

La concepción del niño y niña que subyace a este modelo es la de un ser activo, con muchas capacidad para aprender y que está en una edad en la que los aprendizajes tienen una gran importancia para la vida posterior. Por ello el futuro del niño y la preparación para el rendimiento se convierten en preocupaciones fundamentales.

El personal de estos centros debe tener una sólida preparación psicopedagógica, es decir debe estar especializado.

Este modelo implica una concreta definición de objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, secuenciados y sistemáticos que afectan a todas las áreas fundamentales del aprendizaje.

Supone un cambio cualitativo con el modelo anterior y debe ser considerado como esencialmente válido si va suficientemente acompañado de otras preocupaciones fundamentales que no focalicen de forma prioritaria el rendimiento en los aprendizajes para preescolares.

Nosotros somos partidarios de mantener este modelo pero impregnándolo de una actitud o mentalidad distinta que ponga el énfasis en las necesidades de los niños y en el modelo presente en lugar de en el rendimiento y en el futuro.

### 3.3. MODELO DE LAS NECESIDADES: LA CASA DE LOS NIÑOS

Es un modelo que tiene su origen en el conocimiento de la importancia de la seguridad emocional y la autoestima en la primera infancia. La teoría del apego y los conocimientos actuales sobre el rol de la autoestima pueden considerarse un buen fundamento de la corrección que debe hacerse al modelo anterior. En efecto, no podemos renunciar a optimizar, compensar y preparar, pero debemos hacerlo en un contexto en el que predominen los intereses y necesidades del niño, en lugar de las metas educativas, la atención al presente, en lugar de la preocupación por el futuro, el bienestar, en lugar del rendimiento, el placer, en lugar del esfuerzo, el juego, en lugar del trabajo, etc.

En este modelo se pone el énfasis en un polo de esta dicotomía, el que se asienta sobre las necesidades emocionales, sin renunciar al otro. El reto es conseguir los logros educativos tomando como eje de la educación infantil la satisfacción de las necesidades del niño en el presente, como indica el siguiente cuadro.

*Los intereses y necesidades de los niños y las niñas, el bienestar y el juego se deben convertir en el núcleo del trabajo con ellos.*

#### DICOTOMÍAS EN EDUCACION INFANTIL



*El reto es conseguir las metas educativas partiendo de las necesidades de cada niño o niña.*

El niño es considerado en este modelo como activo y capaz de aprender; pero también como sujeto de necesidades prioritarias al rendimiento que la sociedad espera de él en el futuro. Por otra parte, la aparente contradicción de esta dicotomía, si se resuelve adecuadamente puede poner de manifiesto que la satisfacción de las necesidades básicas permiten no solo ser una persona más feliz, sino también más productiva socialmente.

Los profesionales que trabajan en educación infantil deben tener una buena preparación psicopedagógica, pero tienen que ser, sobre todo, capaces de transmitirle a los niños seguridad, alegría y estima de cada uno de ellos, sin discriminación alguna. Ser biófilos, amantes de la vida, que sepan disfrutar con los niños de los gozos del presente sin la obsesión de

*Los profesionales deben ser amantes de la vida.*

**La seguridad emocional se convierte en este modelo en eje organizador de la educación infantil.**

**Algunos posibles peligros de la escuela infantil.**

convertir todo en preparación para el futuro, consiguiendo, a la vez, niños capaces de situarse adecuadamente en la escuela de adultos y en la sociedad. Ese es el reto de la educación infantil.

En este tipo de educación infantil el eje organizador debe ser la seguridad emocional que es la necesidad psicológica más importante a lo largo del ciclo vital y, especialmente, en la infancia. La seguridad emocional depende fundamentalmente de los vínculos de apego, el tipo de relación con los iguales, especialmente las amistades, y la autoestima.

En relación con esta necesidad la escuela infantil puede convertirse en una amenaza para la seguridad emocional o puede contribuir básicamente a ella. Entre los elementos que pueden desencadenar un proceso de inseguridad o agravarlo están:

- La escuela infantil en cuanto lugar con el que no está familiarizado. Los niños se sienten seguros cuando están en ambientes familiares y tienden a sentirse inseguros cuando no conocen el lugar, las personas, etc. Esto les puede crear, especialmente al principio, grave inseguridad.
- El ambiente físico puede resultarles inadecuado si los espacios no están bien adaptados, hay exceso de ruido (especialmente a las entradas y a las salidas, o en los recreos).
- Los niños más pequeños pueden tener dificultades para interactuar con los iguales, especialmente si su número es excesivo, o verse involucrados en continuas interacciones conflictivas. Para muchos es la primera vez que están en un grupo grande.
- Las actividades que se les proponen pueden crearle dificultades e inseguridades por ser novedosas, regladas, grupales, aburridas, etc. En muchos casos es también la primera vez que tiene la experiencia de realizar tareas organizadas por los adultos para varios niños.
- Para muchos de ellos el ingreso en la escuela infantil es la primera separación prologada y repetida en un lugar y con unas personas que no le son familiares. Esta separación puede ser especialmente costosa si tienen la sensación de que sus figuras de apego les abandonan o no están accesibles y disponibles en caso de necesitarlos.
- La falta de un concepto del tiempo que les permita esperar con tranquilidad la vuelta de las figuras de apego, es una dificultad añadida para los más pequeños.
- La imposibilidad que tienen en muchos casos de hacerse un mapa cognitivo espacial del lugar donde están y la distancia que les separa de casa o de sus figuras de apego, dada la gran distancia de algunos centros, el viaje en autobús, etc., puede contribuir a generar intranquilidad.
- La ruptura con los hábitos alimenticios, de limpieza, sueño, juego, etc...de la vida familiar. El hecho de que todo se vuelva nuevo y desconocido, es otra fuente de posibles inseguridades.
- La pérdida de elementos de privacidad, dado que la mayor parte de las cosas dejan de ser suyas, para pertenecer a todos.
- La competencia con los demás en las tareas, muchas veces a pesar de las educadoras o educadores.



- El trato discriminatorio de las educadoras o educadores, con manifestaciones de preferencias reales o que los alumnos puedan fantasear.
- La tendencia a empatizar, especialmente en los primeros días en los que son más frecuentes los lloros y protestas, con lo que les pasa a los demás.

Todos estos factores que hacen comprensible el período de protesta a que nos referíamos más arriba, pueden generar inseguridad y ansiedad, especialmente en los primeros días y semanas o **período de adaptación**.

## EJERCICIO N° 12

Destaca los elementos negativos que a tu juicio se dan con más frecuencia en un centro de Educación Infantil.

Para controlar estos riesgos y favorecer la seguridad emocional pueden tomarse, entre otras, las siguientes medidas:

*Medidas que favorecen la seguridad emocional.*

- **Familiarizar previamente** al niño o la niña con el lugar, las educadoras, algunos compañeros, etc. Esto puede hacerse de múltiples formas haciéndose acompañar del niño cuando se hace la inscripción, organizar una fiesta, con otros niños y padres, previa al ingreso, etc.
- Llevando a cabo un plan de **incorporación progresiva** de alumnos, en lugar de hacerlo todos a la vez.
- Incorporarlos también de **forma progresiva respecto al tiempo**, en lugar de dejarlos el horario completo desde el principio.
- **Permitir la compañía** de algún familiar durante los primeros días.
- Manteniendo una **línea telefónica** de contacto abierta con la figuras de apego. Los primeros días podría hacer varias veces uso del teléfono, para pasar luego a usarlo únicamente en caso de necesidad (valorada por la educadora).
- Formar **grupos pequeños** (en torno a diez a los tres años y no más de quince después).
- Evitar momentos de **exceso de ruido o de movimiento** de masas de alumnos, especialmente a las entradas, salidas y cuando están en el patio.
- Proponiéndoles **actividades significativas**, cortas, variadas, en microgrupos, voluntarias, etc.
- Ofreciendo una **organización del espacio** y de los objetos cómoda, que no exija continuas prohibiciones, etc.
- Creando algún espacio (cajón o buzón) para **cosas personales** en las que pueda mantener una cierta privacidad.
- **Controlando** los casos de **abusos** (disputas en las que reiteradamente un mismo niño o niña sale perdiendo, etc.) que pueda haber en la interacción conflictiva.

*La actuación educativa debe dirigirse a crear un clima de seguridad y confianza.*

- Procurando que las educadoras o educadores mantengan su **continuidad en el centro**.
- Aconsejando que fuera del centro infantil puedan **verse con los amigos** que hacen en el centro. Contactos que deben ser especialmente cuidados en vacaciones y en días significativos como el cumpleaños, etc. Se trata de crear una verdadera comunidad de vida en la que los niños, padres y educadoras mantengan relaciones frecuentes.

### EJERCICIO N° 13

Imagínate que estás preparando el curso en un centro educativo con un grupo de educadores, ¿qué propuestas harías tú para ofrecer a los niños un clima de seguridad y confianza?

#### **Medidas para favorecer la autoestima.**

- Y otra serie de medidas más directamente orientadas a **favorecer la autoestima** como:
  - Favorecer la **aceptación positiva de figura corporal**, sea cual sea está.
  - Favorecer la **aceptación de cualquier diferencia**: sexo, raza, minusvalía, etc.



- **Evitar descalificaciones** o comparaciones. Hacer correcciones diciendo, por ejemplo: esto lo puedes hacer mejor, en lugar de haces todo mal o fíjate como tu compañero lo hace mucho mejor.
- Proponer tareas en las que puedan **tener éxito**. Acomodarlas de tal manera a la capacidad de cada cual que tengan frecuentes éxitos.

### EJERCICIO N° 14

Elabora un cuadro de doble entrada en el que figuren las necesidades básicas del niño o la niña y quien o quienes (personas o instituciones) puede tener un rol importante en su satisfacción.

### EJERCICIO Nº 15

Propón algunas medidas concretas que podrían tomarse para que los niños tengan un período de adaptación más adecuado cuando ingresan en un centro infantil. Justifica teóricamente las medidas propuestas.

### EJERCICIO Nº 16

Qué propuesta de actuación podrías hacer a unos padres que afirman no saber qué hacer porque su hijo o hija tiene rabietas muy espectaculares y prolongadas.

## Recuerda



- Es fundamental que los centros infantiles conozcan y valoren las necesidades afectivas de los niños y niñas y organicen todo el funcionamiento escolar teniéndolas en cuenta.
- Los vínculos de apego y los de amistad juegan un rol decisivo en el desarrollo afectivo y social e indirectamente en todos los demás aspectos del desarrollo.
- Se trata, en definitiva, no sólo de superar la concepción del centro como asilo o guardería, sino también aquellos modelos que ponen el énfasis en el rendimiento escolar o paraescolar.

## PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Por qué unos modelos explican mejor la adquisición de unas conductas, frente a otros que pueden ser más útiles para entender el desarrollo de otras?
2. Relaciones entre cognición y emoción.
3. Razones que justifican el que los intereses afectivos deban ser considerados originales, no aprendidos:
4. Funciones del apego.
5. Tipos de apego.
6. ¿Es inadecuado que los niños se vinculen a objetos o animales?
7. ¿Qué fases suele seguir el proceso de adaptación a un centro infantil?
8. ¿Se deben atender siempre y continuamente todas las demandas de los niños?



# PRESENTACION

Presentación del curso...

Objetivos del curso...

Contenido del curso...

## Unidad 2:

# EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO Y DE LA NIÑA

Autor:

Félix López Sánchez

## Índice

OBJETIVOS .....	65	3. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.....	86
PRESENTACION .....	65	3.1. La importancia de los iguales .....	86
CUESTIONARIO INICIAL .....	66	3.2. La importancia del centro infantil .....	87
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS .....	67	3.3. Los medios de comunicación .....	88
1.1. Concepto de desarrollo social .....	67	4. LOS PROCESOS MEDIADORES Y LOS	
1.2. Teorías explicativas clásicas .....	67	MECANISMOS DE APRENDIZAJE SOCIAL.....	91
1.3. Estudios actuales: el desarrollo social		4.1. Mecanismos de aprendizaje .....	91
como interacción .....	74	4.2. La empatía como proceso cognitivo y	
1.4. Los contenidos del desarrollo social .....	74	afectivo que mediatiza el desarrollo social	93
2. NECESIDADES Y CONFLICTOS EN		4.3. Las propuestas educativas como forma	
EL DESARROLLO SOCIAL.....	77	de optimizar la empatía .....	99
2.1. Los procesos de conocimiento social.....	77	5. PROGRAMAS EDUCATIVOS .....	103
2.2. Las conductas sociales .....	81	5.1. La importancia de la educación no formal	103
2.3. Los procesos de identidad personal .....	82	5.2. Hacia una educación del desarrollo	
		social .....	104
		PRUEBA DE AUTOEVALUACION .....	107

## PRESENTACIÓN

**P**or qué una unidad dedicada al desarrollo social?. Porque el proceso de socialización de los niños y las niñas ha sido frecuentemente olvidado desde el ámbito escolar. La preocupación por el *rendimiento* y la *eficacia* no permitía otras preocupaciones que sin embargo, como se ha demostrado, tienen un gran interés para su desarrollo.

Si por desarrollo social entendemos, en un sentido amplio, la adquisición de valores, costumbres, normas y conocimientos que tiene una sociedad, es evidente el sentido que tiene que los educadores conozcan los elementos que intervienen en dicho proceso.

¿Por qué es tan frecuente si no la preocupación de los educadores por la adquisición de las conductas sociales? ¿Acaso no es cierto que el fin último que perseguimos es que los niños y niñas se integren activamente en la sociedad de forma satisfactoria?.

Es evidente que el educador infantil debe conocer los procesos que intervienen en el desarrollo social, así como la relación que existe entre ellos; los diferentes agentes de socialización que existen y el papel que juega cada uno de ellos.

Por último, a lo largo de esta unidad también se podrán conocer los mecanismos del aprendizaje social que se permiten elaborar programas y actividades que tengan como finalidad la socialización de los niños y niñas.



## OBJETIVOS

- **Conocer los conceptos básicos del desarrollo social.**

- **Analizar los procesos que subyacen en el desarrollo social.**

- **Saber aplicar en los programas de educación infantil los conceptos y procedimientos que favorecen la socialización.**

- **Reflexionar sobre los diferentes agentes de socialización y su importancia.**

- **Reconocer algunos de los conceptos que se desarrollan en esta unidad como necesarios en la personalidad de los educadores y educadoras.**

## CUESTIONARIO INICIAL

- Es frecuente oír decir frases como *este niño es muy sociable*; o *este joven presenta conductas inadaptadas*... ¿Sabes realmente que quieren expresar con esos términos?
- ¿Crees que es posible un desarrollo social adecuado cuando no ha habido relaciones afectivas satisfactorias en las edades más tempranas?
- La identidad personal es un concepto básico que en educación infantil se utiliza con cierta frecuencia ¿sabes en qué consiste?
- Es evidente que a los niños y niñas según van creciendo les gusta jugar y relacionarse con otros niños y niñas ¿Qué crees que les aporta esta relación entre iguales?
- Crees que los progenitores de los niños y también los educadores y educadoras, entre sus cualidades deben tener alta empatía ¿por qué?
- ¿Crees que la empatía se puede fomentar y desarrollar?
- ¿Por qué es bueno que nos preocupemos porque los niños y niñas tengan alta empatía?

# 1. Teorías explicativas

## 1.1. CONCEPTO DE DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo social es, en un sentido amplio, la adquisición de los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros.

El recién nacido es muy indefenso, su supervivencia depende de la ayuda que le preste el grupo social, pero, a la vez, tiene desde el momento del nacimiento con una enorme capacidad de aprendizaje social y nace interesado por los estímulos sociales y necesitado de resolver sus necesidades vinculándose y adaptándose al grupo social. El grupo social, por otra parte, necesita a los individuos para mantenerse y reproducirse. Ambos, por tanto, se necesitan mutuamente.

Pues bien, todos los procesos de incorporación de los niños al grupo social deben ser considerados como procesos de socialización: todas las formas de vinculación afectiva, aprendizaje comportamental y conocimiento social.

**El recién nacido tiene una enorme capacidad de aprendizaje social.**

### EJERCICIO Nº 1

¿Podrías describir como se comporta un *inadaptado social*? Pon algunos ejemplos.

## 1.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS CLÁSICAS

El concepto y las teorías que intentan explicar el desarrollo social dependen, en definitiva, del concepto de hombre que subyace a ellas. Por ello vamos a intentar exponer estas teorías a partir del concepto de ser humano sobre el que se asientan de forma explícita o implícita.

Estas teorías sobre lo que se puede esperar del ser humano desde el punto de vista social son muy importantes porque definen las creencias, sentimientos y tendencias a actuar socialmente, es decir, las actitudes hacia los demás. En otras palabras, estas teorías fundamentan o racionalizan el prejuicio egoísta o altruista que todos compartimos de una u otra forma; la creencia en que todo lo que hace el ser humano tiene, en el fondo, motivaciones egoístas o la creencia en que existen conductas altruistas, es decir, que el ser humano puede llevar a cabo conductas en favor de los demás sin buscar intencionalmente su propio beneficio.

**El prejuicio egoísta supone que el ser humano busca siempre lo que le conviene y es más provechoso para él mismo.**

La actitud y conducta de los educadores depende también en buena parte de cómo se ubican ante este conflicto.

En relación con este problema central, el supuesto egoísmo original exclusivo o la posibilidad de altruismo, podemos distinguir cuatro grandes posturas, que pueden finalmente reducirse a dos. Veámoslas.

### **El prejuicio egoísta. La socialización como un proceso exterior**

Este prejuicio tiene diferentes versiones religiosas, filosóficas y populares. Sobre él se han asentado grandes corrientes psicológicas como el psicoanálisis y el conductismo.

Desde el punto de vista religioso las diferentes versiones cristianas y judaicas presentan al hombre como un ser caído, víctima del pecado original, que sólo puede ser salvado desde fuera. Dios envía un salvador para redimirlo y salvarlo.

Desde el punto de vista popular está muy extendida la creencia en que nadie hace nada por nada y en que todo tiene un precio. En la actualidad esta creencia se ha reforzado después del fracaso de las revoluciones socialistas y la decepción de las diferentes utopías sociales.

**Otros filósofos defienden que el ser humano es egoísta por naturaleza.**

Desde el punto de vista filosófico este prejuicio ha sido defendido con especial énfasis por Hobbes y sus discípulos, entre los que podríamos destacar a Mandeville, que defiende esta tesis con contundencia: *Los hombres son seres instintivamente egoístas, ingobernables; y lo que los hace sociables es su propia carencia y conciencia de que se necesita ayuda de los demás para que la vida resulte cómoda; y lo que determina que esta ayuda sea voluntaria y duradera son los intereses lucrativos que se van acumulando por los servicios prestados a otros.* (Citado por Savater)

Este planteamiento tiene enormes implicaciones porque conlleva, como indica Savater, que no hay otro motivo ético que la búsqueda y defensa de lo que nos es más provechoso, de lo que más nos conviene.

Desde el punto de vista social este prejuicio ha sido defendido por el liberalismo. Según esta corriente de pensamiento social y político, solo funcionará bien una sociedad si, reconociendo que todos somos egoístas, institucionalizamos un sistema de premios y castigos como forma de regular las conductas sociales, si procedemos de tal forma que cada cual deba merecerse por sí mismo lo que obtiene. La competencia egoísta entre todos y la recompensa que cada cual pueda obtener, reguladas únicamente para que las personas no sean víctimas de su propio egoísmo, deben ser los ejes del funcionamiento social.

**Para el psicoanálisis las motivaciones originales son siempre egoístas.**

Desde el punto de vista psicológico esta corriente está bien representada por el psicoanálisis clásico y el conductismo. Para el psicoanálisis las motivaciones originales son siempre egoístas. La búsqueda del placer y la agresividad son las dos grandes motivaciones originales. Todo interés por los demás es aprendido y puede reducirse finalmente a motivaciones egoístas de uno u otro tipo. Sólo de un yo calculador y finalmente egoísta (puesto que si renuncia al principio del placer es por motivos egoístas como conservar la vida, no ser castigado o mantener los favores de los demás) podemos esperar que tenga en cuenta a los demás y los valores culturales, es decir que resuelva bien los conflictos entre el principio del placer y el principio de realidad.

El conductismo debe finalmente ubicarse también dentro de esta corriente, aunque ingenuamente renuncia a pronunciarse sobre estas cuestiones de fondo. Esta corriente, en efecto, podría también situarse dentro del marco filosófico de los que creen en una pretendida neutralidad de la naturaleza humana. Según esta corriente, la naturaleza humana no es buena, ni mala, sino susceptible de ser, desde el punto de vista social, cualquier cosa. Por ello Watson, fundador del conductismo, decía que un buen diseño de aprendizaje podría conseguir de un recién nacido lo que se propusiera: convertirlo en un ladrón o en un santo, por hablar de dos alternativas extremas.

**También para el conductismo el ser humano tiene sólo intereses egoístas.**

Pero cuando el conductismo explica como los seres humanos aprenden, deja bien claro que es por un sistema de refuerzos: aprenden a repetir aquellas conductas que van seguidas de consecuencias positivas. Y aquí es donde está la trampa teórica del conductismo, porque si aceptáramos la neutralidad o vacío de la naturaleza humana no podría comprenderse por qué los refuerzos refuerzan. En realidad el ser humano para los conductistas tiene originalmente únicamente sólo intereses egoístas, porque solo se siente reforzado por el alimento, la temperatura y otra serie de estímulos que satisfacen sus necesidades biológicas.

**Todas las corrientes del aprendizaje afirman que la conducta social está conformada desde el exterior.**

Por ello todas las corrientes del aprendizaje afirman que la conducta social está conformada desde el exterior. Al recién nacido se le reconocen una serie de necesidades biológicas primarias como el hambre y la sed. Pero la conducta social va a estar en función de los estímulos externos. El niño originalmente solo busca satisfacer sus necesidades biológicas; su interés por los miembros de la especie es aprendido. Como dicen algunos autores, *el proceso de socialización es la regulación de la conducta por controles externos al individuo* (Hilgard), o, como afirman otros, podemos demostrar que *basta con un sólo conjunto de principios de aprendizaje social para explicar el desarrollo de la conducta socialmente positiva y de la desviada* (Bandura y Wartens). Entre nosotros, por poner únicamente un ejemplo más, Bayés afirma con rotundidad que llamamos socialización *al proceso de aprendizaje necesario para asimilar las soluciones de problemas individuales y sociales, propias de nuestra cultura, cuyo proceso es posible gracias a dos hechos fundamentales: condicionabilidad del sujeto e impacto del condicionamiento*. Es decir, se socializa porque puede ser condicionado, puede aprender y de hecho aprende.

**Los refuerzos positivos o negativos van configurando el desarrollo social.**

Por todo ello el desarrollo social se reduce, según el conductismo, como afirman Bijou y Baer, *a proporcionar reforzadores positivos al infante y eliminar reforzadores negativos*. La madre, dicen estos mismos autores, al alimentar, limpiar, etc., al niño o la niña, ella misma será discriminada como la ocasión y el lugar para la adición de reforzadores positivos o la sustracción de reforzadores negativos. Por lo tanto la madre es discriminativa, como un estímulo, de los procedimientos de reforzamiento que fortalecen la conducta operante. Por esto adquiere ella misma (forma secundaria) la función de reforzador positivo y establece las bases para el desarrollo social posterior del hijo.

De esta forma, los conductistas explican el desarrollo social como resultado del aprendizaje respondiente, operante o vicario, formas de aprendizaje controladas desde el exterior a partir del manejo de los diferentes refuerzos que egoístamente interesan al sujeto.

## EJERCICIO Nº 2

Resume las diferentes versiones sobre el prejuicio egoísta.

**La bondad original del ser humano ha servido de eje ideológico a las corrientes socialistas.**

**Frente a la competencia y recompensa, el socialismo defiende la solidaridad.**

**Próximo a este pensamiento se encuentra la psicología humanista.**

### **Prejuicio de la bondad original del ser humano**

Una segunda teoría del ser humano defiende la bondad original del ser humano. Los niños y niñas cuando nacen son buenos, es la sociedad la responsable de que posteriormente se hagan egoísta y aprendan conductas antisociales. Esta teoría fue defendida por Rousseau y, en una u otra medida por la Ilustración al poner grandes esperanzas en la capacidad transformadora de la educación.

Esta utopía sobre las posibilidades del hombre fue asimilada y sirvió de eje ideológico a las diferentes corrientes socialistas de los siglos diecinueve y veinte. Por ello algunos pensadores recientes han responsabilizado al pensamiento de Rousseau del fracaso de la utopía socialista. La culpa, vienen a decir estos autores, es de Rousseau.

En efecto, la utopía socialista, como refleja El Manifiesto Comunista de Marx, sueña con un mundo igualitario y solidario en el que las personas recibirían lo que necesitan independientemente de sus méritos. El Estado Socialista es entendido como una fórmula de transición que intenta asegurar a todos los individuos el disfrute igualitario de los bienes públicos, independientemente del mérito. Frente a las ideas de competencia y recompensa del liberalismo, el socialismo opone las de solidaridad y necesidad. Cada uno recibirá según su necesidad, no según sus ganancias.

Esta utopía socialista supone un concepto de persona altamente positivo, motivada por lograr el bienestar colectivo y dispuesta a renunciar a parte de los supuestos méritos personales en favor de los demás.

En psicología no ha habido corrientes que reflejen de forma clara este concepto de ser humano. A lo sumo se acercan a él algunos autores concretos como Reich y educadores como Neill. Próximo a este pensamiento, aunque expresado en términos más complejos, está también la denominada psicología humanista, especialmente las corrientes menos directivas de esta como la de Rogers.

### **EJERCICIO N° 3**

Explica en pocas palabras la teoría que mantiene la bondad original del ser humano.

**El ser humano aun siendo egoísta, tiene recursos que le permiten ser cooperativo, solidario y altruista.**

### **Prejuicio altruista o el ser humano complejo**

Para estos autores el ser humano es una especie con motivaciones complejas (egoísta, desde luego, pero también altruistas) que tiene además recursos afectivos y mentales que pueden llevarle a interesarse por los demás, sin que necesariamente busque obtener en todos los actos beneficios propios. Es decir, el ser humano tiene motivaciones y conductas altruistas.

Desde el punto de vista de la historia del pensamiento esta corriente tiene representantes diversos:

Unos, como Anthony Ashley, discípulo de Locke, consideran que hay motivaciones afectivas altruistas, que hay afectos naturales que llevan por sí mismos a actuar en favor del bien público, sin consideración previa respecto al propio bienestar, que no dependen de sanción religiosa.

Otros, como afirma Kant en la *Crítica de la Razón Práctica*, creen que el

ser humano tiene capacidad de llegar a postular principios morales por vía de razonamiento, mi máxima puede convertirse en ley universal, y que también la voluntad humana puede tomar interés en algo sin obrar con interés.

Desde el punto de vista social ésta es la forma de pensamiento de numerosos planteamientos políticos y sociales al considerar que, por un lado, muchas personas se sienten incómodas bajo un sistema de organización liberal extremo que condene a grandes capas sociales a la miseria y, por otro, al reconocer que la utopía socialista, llevada al extremo, genera individuos que son gorriones de la colectividad. En definitiva estas personas piensan que el ser humano es egoísta, pero también tiene recursos que le permiten ser cooperativo, solidario e incluso altruista. Seguramente la mayoría del pensamiento político occidental coincide en esta apreciación básica después del manifiesto fracaso del socialismo real y del capitalismo liberal.

Entre los psicólogos pueden encontrarse muchos autores partidarios de este concepto de la naturaleza humana: la psicología humanista, la escuela de Ginebra, los psicoanalistas del yo y la etología.

La **psicología humanista** ha sido ya citada por nosotros como una corriente próxima al prejuicio de la bondad original del ser humano, pero creemos que ésta mejor ubicada en este lugar. Esta corriente no tiene una visión ingenua del ser humano, sino que más bien considera a este como una realidad compleja, con motivaciones de diferente tipo (egoísta y altruistas) y, sobre todo, para lo que aquí estamos discutiendo, con capacidad de amar. El libro de Fromm sobre El **arte de amar** es, en este caso, el más representativo. Para este autor el ser humano tiene capacidad de amar, entendida como la capacidad de salir de sí mismo e interesarse por el otro en cuanto otro. Esta capacidad engrandece al ser humano y le permite autorrealizarse en relación con los demás; la superación del egoísmo no es desde este punto de vista una mera capacidad, sino el verdadero destino del ser humano.

*La mayoría del pensamiento occidental coincide con esta opinión.*

*Para la psicología humanista el ser humano tiene capacidad de amar, capacidad de salir de sí mismo e interesarse por el otro.*

La **escuela de Ginebra**, especialmente después de las formulaciones de Kohlberg, defiende que el ser humano tiene recursos para llegar a formular juicios morales de valor universal y para orientar la conducta de acuerdo con estos principios, más allá de sus propios intereses egoístas. El que según estos autores no todas las personas lleguen a ese estadio no disminuye el interés de sus planteamientos. Estas capacidades se ponen de manifiesto en los sujetos que llegan al último estadio del período post-convencional, en el que formularían principios morales de valor universal, que no se basan en intereses egoístas sino en un sentido racional de lo que es justo. Por tanto, la escuela de Ginebra, en la línea del pensamiento de Kant, defiende que la razón es un recurso que no está sometido en su funcionamiento a intereses egoístas.

*Para algunos etólogos es en las relaciones de crianza donde las conductas altruistas se consolidan.*

La **etología** es una de las corrientes que ha defendido con mayor énfasis la existencia de conductas altruistas. Estas conductas son frecuentes en diferentes especies sociales (trabajo en favor de los demás, defensa suicida en beneficio de la especie o las crías, tácticas distractoras para proteger a las crías, interposición entre el depredador y las víctimas muy jóvenes, etc.). Están especialmente presentes durante el sistema de crianza de numerosas especies: defensa a ultranza de las crías, búsqueda constante de alimento, cuidados, etc. Por ello algunos autores afirman que es en las relaciones de crianza donde estas conductas se refuerzan y consolidan definitivamente: sólo los animales que cuidan de la prole forman agrupaciones exclusivas. Sólo ellos han sido capaces de formar vínculos superadores de la agresión. Y todos lo hacen mediante pautas de comportamiento originadas en la esfera del comportamiento parental y la utilización de señales infantiles que activan dichas pautas.

**La educación sin amor dificulta la tendencia a amar al prójimo.**

Se trata de pautas de comportamiento derivadas del repertorio de las relaciones entre padres e hijos, o sea, de las actividades de cuidado de la prole y de las imploraciones del infante. Dicha relación es también el núcleo de cristalización de toda la vida social de cada individuo a lo largo de su desarrollo. Por la relación madre-hijo, nace en nosotros la confianza básica y con ella, en general, la facultad de comprometernos socialmente. La educación sin amor endurece a los seres humanos y sepulta su tendencia innata a amar al prójimo.

Esta tendencia innata a amar al prójimo que se consolida y potencia en la relación con los padres, se pone especialmente de manifiesto en las reacciones empáticas, presentes desde el momento del nacimiento. De estas hablaremos con detalle más adelante.

**Según los etólogos, las conductas altruistas están al servicio de la supervivencia del grupo.**

Según los etólogos, las conductas altruistas están también al servicio de la supervivencia, entendida en este caso como supervivencia del grupo. Los miembros de las especies sociales estarían programados para desarrollar conductas altruistas en determinadas ocasiones (como en la crianza, cuando el propio grupo se siente amenazado, cuando un miembro concreto necesita ayuda, etc.) porque sólo de esta forma pueden sobrevivir las crías y formar grupos amplios para defenderse y buscar alimento. En este caso se defiende la propia herencia genética a través de la defensa de los parientes que son los que más coinciden con los genes propios.

#### EJERCICIO Nº 4

Resume las ideas fundamentales sobre el prejuicio altruista.

#### **Balance crítico de las teorías clásicas**

Aunque somos conscientes de que la historia del pensamiento, las diferentes experiencias sociales y las teorías psicológicas no han resuelto el problema de fondo que aquí hemos planteado (por ello hablamos de prejuicio egoísta y prejuicio altruista) somos partidarios de ofrecer el propio punto de vista como una forma de animar este debate que consideramos esencial cuando hablamos de desarrollo social.

**El prejuicio egoísta es insostenible desde el punto de vista educativo.**

El **prejuicio egoísta** no nos parece bien fundamentado y es además, desde el punto de vista educativo y social insostenible. No nos parece bien fundamentado, porque no parece tener en cuenta un hecho biológico –el ser humano depende radicalmente de los demás para su supervivencia, nace, por tanto, en interdependencia biológica– ni tampoco numerosos hechos sociales –los progenitores realizan numerosas conductas altruistas alejadas de todo cálculo sobre los beneficios que esto pueda reportarles, las personas humanas se sienten con frecuencia conmocionadas por el dolor y la necesidad ajena reaccionando empáticamente y prestando ayuda desde los dos años de vida, etc–.

No parecen tener suficientemente en cuenta que el ser humano tiene capacidad de razonar y generar por esta vía motivaciones sociales e incluso altruistas, como ha demostrado la humanidad en numerosas ocasiones espantándose de determinado tipo de agresiones despiadadas como las realizadas por el nazismo y apiadándose de situaciones tan dramáticas como las generadas por hambres y catástrofes naturales o sociales. Aunque la humanidad está bien lejos de responder adecuadamente a tanta injusticia y necesidad como la que existe, no es menos cierto que numerosas personas se sienten impulsadas a prestar ayudas desinteresadas.

Desde el punto de vista social, el prejuicio egoísta, si pretendiéramos ser consecuentes con él, se vuelve de imposible aplicación, porque tendríamos razones para dejar abandonados a todos los grupos marginales que no pueden comprar la ayuda de los demás cuando no tienen nada que ofrecer. Sin embargo a la mayoría de las personas esta idea le resulta injusta e insoportable. ¿Qué sería de los viejos, los que tienen determinadas formas de minusvalías, etc.?

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales resulta aún más difícil de sostener este prejuicio: ¿cómo vivir estando seguro de que el otro, en el fondo, sólo busca su propio provecho y que la relación no es otra cosa que un sistema de contraprestaciones?

**Desde el punto de vista educativo,** ¿seríamos capaces de transmitir explícitamente este prejuicio a los niños y transmitirle, a la vez, los valores de la cooperación, la solidaridad y la ayuda?. Creo que el discurso educativo de los padres y educadores es necesariamente distinto y se asienta sobre otros prejuicios, no sobre el egoísta. Muchas madres se sentirían injustamente interpretadas si redujéramos sus motivaciones al prejuicio egoísta.

Por nuestra parte creemos que el ser humano es egoísta, pero también que tiene recursos afectivos, racionales e históricos para ser altruista, para basar la educación bajo el supuesto de que podemos llegar a interesarnos realmente los unos por los otros, sin que necesariamente estemos siempre pendientes de las recompensas que eso nos comportará. Estos **recursos** son fundamentalmente los siguientes;

- Capacidad empática o tendencia a compartir los sentimientos de los demás y tendencia a prestarles apoyo si lo necesitan.
- Capacidad de razonamiento moral, en el sentido defendido por Kant y la escuela de Ginebra. Es decir, la capacidad de llegar a darse cuenta que hay valores como el derecho a la vida, la libertad, la igualdad en la dignidad de las diferentes razas y sexos, etc., que son universales y están por encima de los intereses individuales y propios.
- Capacidad de razonamiento social que puede llevarnos a la conclusión de que la comunidad justa, en el sentido propuesto por Kohlberg, es la opción más razonable.
- Capacidad de ofrecer a los demás, al ejercer la maternidad, la paternidad u otras formas de trabajo, ayudas desinteresadas. El ejemplo de la maternidad es, desde luego, el más fuerte y preprogramado en la especie humana. La incondicionalidad de las figuras de apego es la mejor demostración de la existencia del altruismo.
- La historia de la humanidad porque no es únicamente una historia de luchas y conflictos, sino que también ofrece modelos y ha generado valores que pueden alentar hacia formas relacionales más positivas. Por ejemplo, la historia de los movimientos de liberación y más en concreto la de los movimientos en favor de los derechos civiles, las numerosas organizaciones internacionales y nacionales de ayuda a los demás –apoyadas en muchos casos en un sistema de voluntariado claramente altruista– y la declaración universal de los derechos del hombre. Todo ello nos permite contar con una tradición laica, además de las diferentes tradiciones religiosas, que se asienta sobre el prejuicio que defiende la posibilidad de la conducta altruista.

**También desde el punto de vista social, el prejuicio egoísta resulta inaplicable.**

**El ser humano dispone de recursos para interesarse por los demás.**

**La capacidad empática.**

**Razonamiento moral.**

**Razonamiento social.**

**Ofrecer a los demás ayudas desinteresadas**

**La historia de la humanidad ofrece modelos que alentan hacia formas de relación positiva.**

## Recuerda



- Hay dos grandes posturas que se reflejan en la filosofía, el pensamiento social, las creencias populares y las teorías psicológicas: La de los que creen que las motivaciones humanas son siempre egoístas y la de aquellos que creen que junto a las motivaciones egoístas puede haber otras de carácter altruista o que, en todo caso, el ser humano tiene recursos afectivos y mentales para interesarse por los demás, incluso más allá de sus propios intereses.

**La psicología actual se decanta hacia la interacción del sujeto con el medio social.**

### 1.3. ESTUDIOS ACTUALES: EL DESARROLLO SOCIAL COMO INTERACCIÓN

Los estudios actuales sobre el desarrollo social no suelen plantearse más que uno de los aspectos que antes hemos considerado al hablar de la concepción del ser humano: el de su conformación social como un proceso de aprendizaje regulado desde el exterior o el del desarrollo social como resultado de preprogramaciones más o menos fijas. Desde este punto de vista, la psicología actual es claramente interaccionista.

Casi todas las orientaciones teóricas actuales, y este es uno de los grandes avances, defienden posiciones interaccionistas en un doble sentido:

- Reconociendo la importancia del significado de los estímulos y del contexto y, a la vez, de la actividad del sujeto.
- Reconociendo que la interacción con las personas y el grupo social tienen una importancia decisiva, de la cual no sólo dependen los vínculos afectivos y sociales, sino el propio desarrollo de los llamados procesos superiores.

### 1.4. LOS CONTENIDOS DEL DESARROLLO SOCIAL

Los procesos de socialización, como hemos indicado en el concepto de desarrollo social, son todos los referidos a *cómo los niños adquieren los motivos, valores, conocimientos y patrones de conducta que son necesarios para funcionar adecuadamente en la sociedad en la que viven* (Macoby). Estas adquisiciones son tan amplias que es necesario introducir una cierta lógica que permita clasificar, ordenar y dar sentido a todas ellas.

Nosotros somos partidarios de clasificar, ordenar y dar sentido a los trabajos desde la perspectiva de los procesos implicados en el desarrollo social y desde la característica temática o contenidos a que se refieren. Estos procesos pueden entenderse de muy distinta manera. Nosotros nos proponemos hacerlo distinguiendo entre:

- A. Procesos interactivos orientados a la consecución y desarrollo de vínculos **afectivos**.
- B. Procesos interactivos que dan lugar al conocimiento social (**cognitivo**).



- C. Procesos interactivos de conformación de la conducta socialmente aceptable y de control de la socialmente inaceptable (**conductuales**).
- D. A estos tres procesos básicos añadimos un cuarto: los procesos de identidad personal, de individuación o, como hoy decimos, de diferencias individuales en el cambio. Con él se recogen las aportaciones encuadradas tradicionalmente bajo la denominación de **desarrollo de la personalidad**.

En una sociedad que hace tantos esfuerzos por conformar a los sujetos suprimiendo sus diferencias (conformismo social), nos parece importante indicar qué sabemos hoy de las posibilidades de construir una identidad personal a lo largo del ciclo vital.

Es también necesario tener en cuenta que el niño no se implica en estos procesos de desarrollo social de vacío, sino que tiene sus características y capacidades propias, como miembro de la especie y como individuo concreto (características físicas, motrices, perceptivas, temperamentales, etc.), y que las características diferenciales del niño son un elemento crucial en el desarrollo social. Nosotros haremos referencia solamente a los trabajos que estudiando las características del niño las han puesto en relación con su desarrollo social.

- E. Finalmente, añadimos un quinto bloque temático que pone el acento en el otro polo de la interacción, los **agentes socializadores** y los mecanismos de que disponen para lograr la conformación social del individuo. Los trabajos específicos sobre la función de la madre, el padre, los hermanos, la familia en general, los iguales, los medios de comunicación, la escuela, las pautas educativas generales y las diferencias culturales están entre los temas que se consideran dentro de este apartado. Se trata de tener en cuenta que la interacción tiene dos elementos activos puestos en juego, el niño y el medio social.

Por consiguiente la estructura final de nuestra propuesta puede ser esquematizada así:

**Las características diferenciales del individuo son esenciales en el desarrollo social.**



**Esquema que resume la interacción entre el niño y los agentes socializadores.**



**El niño inicia la interacción con sus características específicas, irrepetibles en la especie humana.**

En un lado del proceso de interacción se encuentra el **niño y la niña, con sus características específicas**, en cuanto miembro de una especie que tiene muchos siglos de historia, e individuales; ambos elementos, el específico, y el individual, son el bagaje con que un niño inicia el proceso de interacción, mediatizándolo. Es necesario, por tanto, que antes de seguir los procesos de interacción propiamente dichos estudiemos el punto de partida desde el que los inicia el niño, así como aquellos elementos que lo mediatizarán a lo largo de todo el desarrollo.

**El ser humano no es un hueco vacío en el que la sociedad pueda colocar cualquier cosa, sino que tiene necesidades básicas irrenunciables y características que le son propias como ser humano y como individuo concreto.**

El reconocimiento de este hecho es precisamente una de las características de la Psicología Evolutiva actual.

**Una red de ajustes socializadores interactúan con ese individuo concreto.**

En el otro extremo está el **grupo social**. Los estudios referidos a los agentes personales y ambientales que interactúan con el niño con el fin explícito o implícito de socializarle son muy numerosos. Tanto que sólo pueden ser citados aquí algunos de ellos. En líneas generales puede afirmarse que lo que caracteriza los estudios actuales es la tendencia a considerar la acción de estos agentes como una verdadera *red de agentes socializadores* (Networks), un sistema o conjunto de sistemas que se incluyen e influyen en el sentido propuesto por Bronfenbrenner, mientras que en el pasado se insistía casi exclusivamente en el rol de la madre o se analizaba, en el mejor de los casos, la interacción desde la perspectiva de la diada.

## Recuerda



- El desarrollo social es visto en la actualidad como una construcción, resultado de la interacción del niño o la niña (con capacidades, necesidades y características propias) y los agentes socializadores (entre los que ocupa un lugar también importante el centro infantil). Como el niño y la niña tienen necesidades específicas, no sirve cualquier tipo de ofrecimiento social. Para que se autorrealicen deben satisfacerse sus necesidades afectivas y sociales.

## 2. Necesidades y conflictos en el desarrollo social: Procesos de socialización

Como resultado de esta interacción entre el niño y los agentes socializadores, tienen lugar varios procesos de socialización: los vínculos afectivos, que se han visto detenidamente en la unidad anterior y los procesos de conocimiento social, las conductas sociales y los procesos de identidad personal, que desarrollamos a continuación.

**La interacción da lugar a varios procesos.**

### 2.1. LOS PROCESOS DE CONOCIMIENTO SOCIAL

Entre las diferentes propuestas de clasificación, la de Turiel nos parece sencilla y funcional. Este autor, distingue entre:

- a. *Conocimiento social de las personas en cuanto sujetos psicológicos.*
- b. *Conocimiento social de la organización social de los grupos humanos.*
- c. *Conocimiento social de la moral (convencionalismos morales y juicio moral).*

**El conocimiento social se refiere a diferentes ámbitos.**

#### Conocimiento social

##### A. REFERIDOS A LAS PERSONAS

- Reconocimiento de las personas, su identidad y los roles.
- Diferenciación entre conocidos y extraños
- Emociones, sentimientos, pensamientos, intenciones, motivaciones y puntos de vista diferentes.
- Relaciones entre personas: amistad, etc.

##### B. REFERIDOS A LA SOCIEDAD

- Conceptos sociales: dinero-intercambio, pobre-rico, etc.
- Organización del habitat: pueblo, ciudad, región, nación.
- Instituciones: familia, escuela-educación, hospital-salud
- Formas de gobierno: ayuntamiento, parlamento, etc.

##### C. REFERIDOS A LOS VALORES, LAS NORMAS Y LA MORAL

- Actitudes y valores de diferente tipo
- Normas: legislación, costumbres y normas sociales
- El juicio moral.

**Sin conocimiento social no puede haber vínculos afectivos ni conductas sociales.**

La adquisición de conocimientos sociales es uno de los aspectos fundamentales del desarrollo social. Sin conocimiento social no puede haber vínculos afectivos ni conductas sociales. El conocimiento social es necesario a los demás aspectos del desarrollo social.

### **Conocimientos referidos a las personas**

*a. Reconocimiento de las personas y diferenciación entre propios y extraños.*

Desde el momento del nacimiento, los niños reconocen algunas emociones y tienen capacidad de empatizar con ellas: niños que acaban de nacer se contagian de las emociones de los demás a través de la visión (la observación de un rostro triste provoca en ellos una imitación mimética de dicho rostro) o de la audición (lloran más cuando oyen llorar a otros niños).

**Desde los primeros días aparecen señales de tipo social.**

En los primeros días de vida aprenden señales e indicios sociales, como las posturas y lo que las sigue (aprenden, por ejemplo, que a una determinada postura sigue el amamantamiento), reconocen la voz de las personas que les cuidan, etc.

Pero estos reconocimientos de emociones e indicios sociales no significa que conozcan a las personas en cuanto tales, sino que se trata de aprendizajes de contingencias entre estímulos sociales y de imitaciones miméticas y contagios emocionales no intencionales. Aprenden que determinados estímulos están asociados, son recurrentes, pero no tienen un reconocimiento global de las personas.

**Desde el tercer mes de vida los niños y las niñas diferencian a las personas que los tratan.**

La mayor parte de los autores creen que el reconocimiento de las personas en cuanto tales hay que retrotraerlo hasta los tres o cuatro meses de vida. A partir de ese momento discriminarán claramente entre personas y manifiestan clara preferencia por algunas de ellas.

En el segundo semestre del primer año de vida no sólo discriminan entre familiares y desconocidos, sino que, como indicamos en el capítulo anterior, pueden rechazar a los desconocidos.

*b. Conocimiento de las características de otras personas:*

Los niños tienen desde los dos años capacidades rudimentarias para darse cuenta de que los otros tienen otra perspectiva: hacen seguimiento de lo que otras personas miran, pueden volver los dibujos para que los vean otros e intentar consolar a quién está triste, pueden discriminar sentimientos e intenciones de los demás, etc. Se comportan, en definitiva, demostrando saber que los demás tienen características físicas y psíquicas propias.

Pero este conocimiento de las personas tiene aún **numerosas limitaciones**, entre las que citamos las siguientes:

- Se basa en gran parte en **características físicas externas**, describiendo a las personas y a sí mismos basándose en rasgos físicos o comportamentales.
- Las atribuciones referidas a los sentimientos e intenciones de los demás tienden a ser muy globales y **unidireccionales**. Los demás son buenos o malos, están tristes o contentos, etc.
- La visión que tienen de los demás está muy **sujeta a cambios** situacionales, de forma que el que era bueno hace un momento puede pasar a ser malo por cualquier circunstancia.

- Comprenden mejor las emociones, pensamientos e intenciones referidas a **situaciones que les son familiares** y sensorialmente perceptibles (cuando uno se cae, por ejemplo) que cuando se trata de situaciones desconocidas para ellos o sensorialmente no percibibles (alguien que está preocupado por algo, por ejemplo).
- Cuando sus propios intereses están comprometidos, tienen más dificultades para tener en cuenta el punto de vista del otro. Pero seguramente no se trata tanto de una incapacidad cognitiva, cuanto de que tienen aún poca capacidad para controlar sus deseos y regular su conducta. Ello les lleva a tener graves **dificultades para respetar las reglas** y aceptar perder en un juego, dejar juguetes propios, etc.
- Las relaciones entre las personas y entre ellos mismos, como es el caso de la noción de amistad, son también conocidas de forma muy temprana por los niños. Pero estas relaciones son entendidas también a través de características externas concretas (los amigos lo son porque dejan las cosas, etc.) y están sujetas, si estas relaciones tienen que ver con sus intereses, al **egocentrismo social propio** de estas edades (es mi amigo porque me deja sus juguetes, por ejemplo).

*Los niños y las niñas conocen muy temprano la noción de amistad.*

### **Conocimientos referidos a la sociedad**

Los trabajos referidos al conocimiento de las instituciones sociales tienen un carácter fragmentario que hace imposible presentar una visión integradora. Por otra parte, las instituciones sociales son muy diferentes unas de otras y el grado de familiaridad de los niños con ellas son también muy distintos, lo que hace que se produzcan desarrollos muy variables de unos conceptos a otros.

En líneas generales estos conocimientos tienen las siguientes **características**:

- Se basan en aspectos externos perceptibles que no necesariamente son importantes o necesarios. Por ejemplo, una familia está formada por los que viven en un espacio concreto, más que por un sistema de relaciones de parentesco.
- Sus conocimientos son frecuentemente parciales, yuxtapuestos, sincréticos, sin verdadera articulación entre los elementos. Por ejemplo, el dinero sirve para cambiarlo por cosas, pero puede no entenderse el concepto de ganancia ni el concepto de valor convencional del dinero. Su conocimiento depende directamente de su familiaridad y experiencia con las cosas, conociendo mejor lo cercano que lo alejado, como ocurre con la familia frente al ayuntamiento, la ciudad frente a la nación, etc.
- No tienen capacidad para darse cuenta que las instituciones sociales cambian y son creaciones sociales y que unas se incluyen a otras. Por poner un ejemplo, las relaciones entre la ciudad, la provincia y la nación no son establecidas como relaciones de inclusión, sino más bien, durante este período, como yuxtaposiciones.

*Los niños van adquiriendo progresivamente conocimientos referidos a la sociedad que les rodea.*

### **Conocimientos referidos a los valores, las normas, la moral**

La adquisición de valores morales, de criterios para discernir lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo, etc. es uno de los procesos de socialización más importantes.

*Uno de los procesos de socialización más importante es la adquisición de valores morales.*

**Los niños aprenden las normas y las aceptan por venir de los adultos.**

Durante este período infantil los juicios morales son heterónomos, es decir externos al propio sujeto. Los niños van aprendiendo numerosas normas sociales pero únicamente las aceptan porque se las transmiten y les obligan a cumplirlas los adultos. El valor de las normas morales depende de la autoridad de la que emanan, no de su racionalidad o utilidad social. Los niños cumplen las normas por miedo al castigo, por agrandar a los adultos que las imponen o para recibir premios, no por su posible valor social. Por eso la escuela de Ginebra decía que durante este período tienen una moral pre-convencional; es decir, no aceptan los convencionalismos sociales.

Por otra parte, cuando valoran la bondad o maldad de una determinada conducta, no se fijan en la intención de la persona, sino en las consecuencias: un niño que rompe quince platos cuando intenta ayudar a su padre a fregar, es más malo que otro que al intentar coger algo prohibido rompe uno solo; una persona que roba por necesidad más cosas que otra que lo hace puro capricho, comete una falta mucho mayor según el criterio infantil. En definitiva, tienen en cuenta las consecuencias de las acciones, más que la intención a diferencia del juicio moral adulto.

Cuando se trata de razonamientos referidos a conductas de ayuda que puedan necesitar los demás (un niño que se ha caído, etc.), los niños y las niñas tienden a decir que se les debe ayudar alegando, casi siempre, razones de tipo físico (se ha hecho daño, por ejemplo). Pero cuando estas situaciones implican conflictos con sus propios intereses, tienden a buscar disculpas o a defender su propio punto de vista sin ayudar a su compañero o compañera (así por ejemplo, si él se pega con otro y le hace daño, es más probable que no diga que se le debe ayudar).

**Parece ser que los niños tienen un cierto sentido innato de la moralidad.**

Por nuestra parte creemos que la visión propuesta por la escuela de Ginebra de los preescolares es demasiado simple. Nosotros creemos que los niños tienen un cierto sentido innato de la moralidad que no deja de desarrollarse a lo largo de todo el período infantil que afecta a algunos campos del comportamiento. Por ejemplo, desde muy pequeños pueden sentirse conmocionados por el sufrimiento ajeno y saben que es bueno intentar aliviarlos. De esta forma, las conductas de ayuda y de consuelo son frecuentes en la infancia. Este sentido innato seguramente tiene como base fenómenos empáticos de los cuales hablaremos más adelante.

Algunos autores han puesto en duda que los niños consideraran todas las normas morales como externas y han podido probar que los niños pequeños, al menos a partir de los cuatro años, distinguen entre lo que es meramente convencional (llevar determinada ropa al colegio) y lo que es moralmente malo (hacer daño a otra persona), calificando esto último como peor.

Las relaciones entre el juicio moral y la conducta no son claras, ni siquiera entre los adultos. De hecho hay grandes discusiones sobre este tema. En el caso de los niños son aún más oscuras porque los niños tienen más dificultades para controlar sus intereses y sus conductas cuando están en conflicto con las de otros.

**EJERCICIO Nº 5**

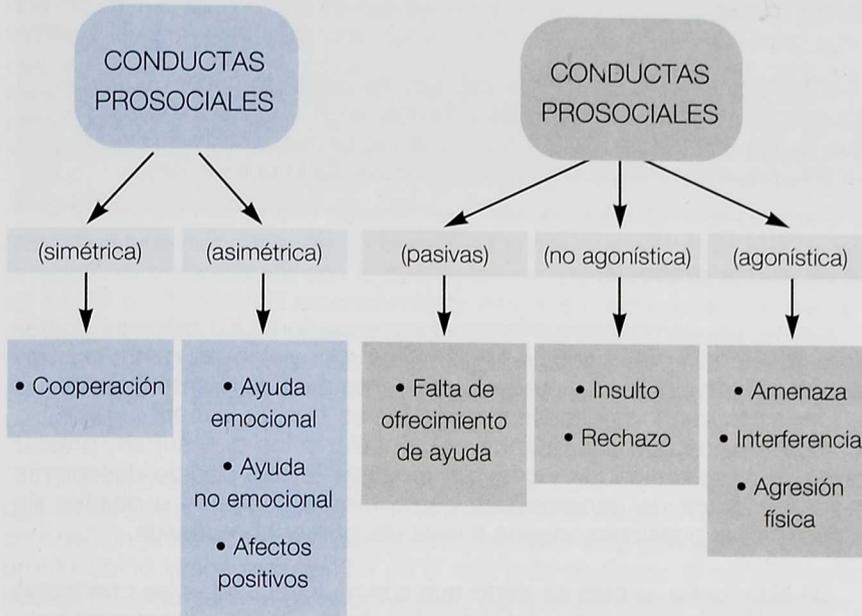
Si has trabajado ya el currículo de la etapa de educación infantil en el Área de Didáctica de la Educación Infantil (*lo puedes encontrar en el anexo de la Guía del Alumno*), analiza cómo se recogen los procesos de conocimiento social en cuanto a:

- Conocimiento de las personas
- Conocimiento de la sociedad
- Conocimiento de los valores y normas sociales.

## 2.2. LAS CONDUCTAS SOCIALES

Provost y sus colaboradores proponen el siguiente esquema:

### TAXONOMÍA DE LAS CONDUCTAS SOCIALES



**Esquema general de las conductas sociales.**

Esta clasificación ha sido usada por este grupo de investigación en varios trabajos con niños preescolares; se basa en el análisis de lo que se puede observar, no en el análisis de las intenciones del sujeto.

Otros estudios ofrecen datos sobre la evolución de las distintas conductas prosociales y los mediadores cognitivos, afectivos y situacionales de la conducta prosocial.

De todos los aspectos implicados merecen nuestra atención dos de ellos: la conducta agresiva y la conducta prosocial.

### La conducta agresiva

Los niños y niñas pequeños, como es sabido, ponen de manifiesto numerosas conductas que son consideradas antisociales y numerosas conductas agresivas, especialmente cuando sus intereses o deseos inmediatos se ven amenazados. Las disputas por los juguetes y los objetos son muy frecuentes. El origen de estas conductas está tanto en motivaciones claramente egoístas, como en la incapacidad para tener en cuenta a la vez los intereses de los demás cuando entran en conflicto con los propios. En la mayor parte de los casos la agresividad de los niños esta orientada a la satisfacción de deseos y objetivos muy concretos, es decir no suele ser gratuita y representar una grave amenaza para los demás. Por eso los niños y las niñas suelen autorregularse en los conflictos que tienen entre ellos.

Esto que es cierto en la mayor parte de los casos, no lo es siempre, y puede haber niños que por diferentes razones (normalmente por deficiencias familiares y aprendizajes erróneos) pueden tener conductas que se convierten en un verdadero problema en clase o para alguno de sus compañeros. En estos casos conviene estudiar el contexto general del niño o la

**Los niños y niñas pequeños ponen de manifiesto numerosas conductas agresivas.**

niña para llegar a comprender el significado de esta conducta, intentar satisfacer sus carencias básicas si las hay y finalmente aplicar estrategias para controlar las conductas indeseables no recompensándoselas de una u otra forma —por ejemplo dedicándole atención suplementaria, y premiando sus conductas prosociales.

### EJERCICIO N° 6

El equipo educativo del Centro donde hipotéticamente trabajas, ha pensado hacer una serie de documentos sencillos para orientar y ayudar a los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas. Uno de ellos, el que te han encargado hacer a ti el borrador, es acerca de *las conductas agresivas en los niños y niñas pequeños*. Piensa el esquema y desarrolla lo que les dirías.

**Los niños y niñas pequeños tienden a ayudar a los que lo necesitan desde muy pequeños.**

#### **La conducta prosocial**

Como han demostrado diferentes investigadores los niños se contagian emocionalmente del sufrimiento ajeno (por visión del rostro o a través del sonido del llanto) desde el momento del nacimiento y tienden a ayudar a los que lo necesitan cuando les es posible hacerlo. Hacia los 18 meses o los dos años tienden a consolar a los que sufren, prestar ayuda y ofrecer cuidados y caricias. Igualmente han podido describirse pequeños actos de generosidad, como ofrecer juguetes u objetos en determinadas ocasiones, desde finales del primer año de vida.

De esta forma, si bien es cierto que son muy frecuentes las conductas de competencia y agresión a los demás niños, pueden encontrarse también numerosos ejemplos de conductas prosociales desde el período infantil. Estas conductas no suelen darse cuando entran en conflicto con los propios intereses y son más frecuentes con las figuras de apego y los amigos, pero demuestran que los niños y niñas pequeños tienen también una tendencia, seguramente basada en procesos empáticos, a interesarse por los demás y prestarles ayuda.

### **2.3. LOS PROCESOS DE IDENTIDAD PERSONAL**

Destacamos dos temas: la adquisición de la identidad personal y la adquisición de los diferentes roles.

#### **Adquisición de la identidad personal**

Uno de los problemas mayores que tenemos en este campo es la confusión terminológica. Por ello hacemos las siguientes aclaraciones:

**La identidad es el juicio que la persona hace sobre sí misma.**

**El autoconcepto es el conjunto de atribuciones que cada persona tiene sobre sí misma.**

- Entenderemos por **identidad** el juicio que la persona hace sobre sí misma, referido a las características biológicas y sociales más permanentes (soy niña, soy niño, por ejemplo) —identidad categoría la han llamado algunos autores— y la conciencia que llegan a tener las personas de ser cada una de ellas una, única y la misma a lo largo del tiempo —identidad existencial.
- Hablaremos de **autoconcepto** cuando nos referimos al conjunto de atribuciones (ideas, creencias, conocimientos, etc.) que cada persona tiene sobre sí misma. Es, por decirlo de alguna manera, el contenido que cada persona se autoatribuye, a su manera de vivir, en concreto su identidad.

- Por fin, emplearemos el término **autoestima**, para referirnos a la valoración positiva o negativa que cada persona hace de sí misma. El grado de aceptación o rechazo que tiene de lo que ha llegado a ser.

Desde el punto de vista evolutivo, todo parece indicar que el reconocimiento de sí mismos –que sería la forma más rudimentaria de **identidad**– es posterior al reconocimiento de otras personas. Por lo que hoy sabemos, no podemos estar seguros de que los niños se reconozcan antes del último trimestre del primer año de vida. Antes del final del primer año de vida, aunque los niños reconocen cosas que les pertenecen y elementos parciales de su cuerpo, reaccionan ante su imagen como si fuera la de otro. Pero no estamos muy seguros de esta cronología porque las tareas con que se ha investigado este tema (reconocimiento ante el espejo) son muy complejas.

A finales del primer año de vida, los niños demuestran reconocerse a sí mismos diferenciándose de los demás, siempre que la imagen que se les presenta se corresponda con la que tienen en ese momento. Solo a partir de los 15 o 18 meses el reconocimiento empieza a independizarse del carácter contingente de la propia imagen. Entre los 18 y 24 meses la capacidad de reconocimiento se diferencia claramente del carácter contingente de su imagen. En este período empiezan también a usar los pronombres personales.

El conocimiento de las diferencias entre el yo y los otros es probable que se adquiriera en interacción con el reconocimiento de sí mismo y la discriminación entre diferentes personas (capacidad esta que adquieren muy pronto como vimos más arriba en el apartado dedicado al conocimiento social). En todo caso el comportamiento parece demostrar esta distinción, al menos desde el punto de vista funcional, puesto que muy pronto se involucran en la interacción por turnos y aprenden pautas de comportamiento social que mantienen estables. Por tanto, los niños y las niñas muy pequeños actúan como si se autoreconocieran distintos a los demás. De esta manera los niños parecen tener, al menos desde el punto de vista comportamental una identidad existencial que con toda seguridad evolucionara a medida que adquieren un concepto del tiempo –viéndose como estables a través de él.

La **identidad** categorial más estudiada ha sido la identidad sexual, a la cual dedicaremos buena parte de la siguiente unidad. Las categorías más estables que pueden aplicarse al yo –soy una niña, soy pequeña, etc.– aparecen a lo largo del segundo año de vida y aparecen de forma totalmente manifiesta, expresándolo incluso en pruebas verbales hacia los 18 o 24 meses.

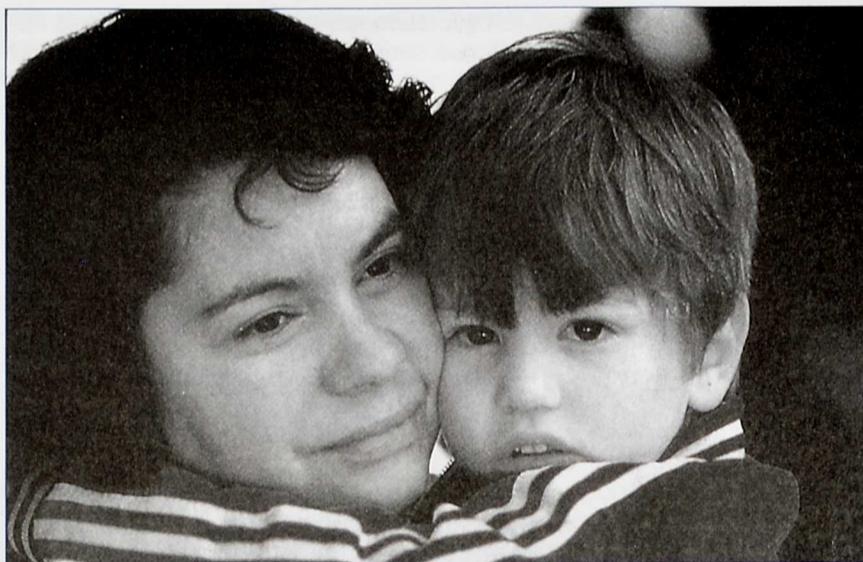
A partir de los dos años tienen la identidad bien establecida y un concepto bastante desarrollado de sí mismos, aunque refleja aún numerosas limitaciones **características del pensamiento infantil**:

- No son conscientes de que los contenidos estables de la identidad categorial (el sexo, por ejemplo) son permanentes a lo largo del tiempo. De hecho, como veremos en siguiente capítulo, pueden admitir con facilidad que de mayores tendrán otro sexo si así lo desean.
- Tienden a describir a los demás y así mismos por características externas referidas a la figura corporal (*soy alto*), o a conductas prototípicas de él (*soy una niña que nada muy bien*), o a características convencionales como el nombre o la ropa (*me llamo Juan* o *soy una niña que lleva un vestido*).
- Tienden a definirse de forma extrema, dualista y global (*soy un niño bueno*), sin matizaciones complejas.

**La autoestima es la valoración positiva o negativa que cada persona hace de sí misma.**

**Al año de vida se reconocen a sí mismos diferenciándose de los demás.**

**A partir de los dos años los niños tienen la identidad bien establecidas.**



**Ofrecer a los niños y niñas un estilo de crianza cálido y cercano favorece la autoestima.**

**El concepto de sí mismo está relacionado con la historia de éxitos y fracasos de sus relaciones.**

- Pueden aparentemente cambiar con facilidad de autoconcepto dependiendo de lo que acaban de hacer (*soy malo porque he pegado a mi hermano*, para pasar poco después a decir *soy bueno porque te doy un beso*).

Por lo que hace relación a la **autoestima**, las investigaciones son más numerosas. Diferentes autores demuestran que los niños pequeños, especialmente a partir de los tres años llevan a cabo conductas sociales que reflejan una cierta estabilidad en la consideración que tienen de sí mismos. El **grado de autoestima** depende, entre otros, de los factores siguientes:

- El **tipo de trato** que le dan los demás. En este sentido favorece la autoestima el que las figuras de apego y otras personas significativas le ofrezcan un estilo de crianza cálido y cercano; le acepten conductual y verbalmente tal y como es, haciendo múltiples consideraciones positivas; perciban, interpreten bien y respondan contingentemente a sus demandas para desarrollar su sentido de la eficacia; empleen formas de disciplina inductiva explicando las razones de las normas y estando dispuestos a revisar sus decisiones después de escucharles. Si esto es así, se llegaran a crear en los primeros años de vida lo que algunos autores han llamado la ilusión de la omnipotencia, para, posteriormente, en la relación con los iguales, acabar teniendo una visión más realista de sí mismos.
- La **historia de éxitos y fracasos** que hayan tenido. Es en la experiencia relacional efectiva donde acaban aprendiendo que tienen poder sobre las situaciones, son escuchados, queridos, aceptados, valorados de una u otra forma. En este sentido, la relación con los iguales, como veremos en seguida, es uno de los contextos privilegiados en los que se construye un grado u otro de autoestima. Ser para ellos atractivo físicamente, tener éxito en tareas que sean valoradas por el grupo, tener amigos, saberse defender, ser popular, etc., contribuye decisivamente a que se construyan un concepto positivo de sí mismos.

#### **La adquisición de los roles**

La sociedad está organizada asignando diferentes roles a los hombres y a las mujeres, a los niños y a los adultos, a los padres y a los hijos, a los

hermanos y a los compañeros, a las diferentes profesiones, etc. Estos roles empiezan a adquirirse, como esquemas de conocimiento reguladores de las conductas, a partir de finales del segundo año de vida. Durante el período infantil se describen los roles a través de características superficiales muy cambiantes (la ropa, por ejemplo) y se les concede poca estabilidad. Pero tienen ya un alto poder regulador de la conducta, como veremos, en el caso de los roles de género, el más importante de todos, en la próxima Unidad.

**A finales del 2º año de vida los niños han adquirido los roles que regulan su conducta.**

## Recuerda



- Los procesos de socialización se refieren a todas las adquisiciones sociales que permiten a los niños y las niñas adaptarse al grupo social. Estas adquisiciones pueden ser clasificadas en conocimientos sociales, vinculaciones afectivas, aprendizajes de conductas socialmente deseables y control de las indeseables y, por último, procesos de individuación. Estos procesos son especialmente rápidos e importantes durante el período infantil.

## 3. Los agentes de socialización

***Durante el primer año de vida los iguales tienen un rol poco significativo.***

***Desde los dos años la importancia de la relación con los iguales es creciente.***

***En la relación con los iguales se aprenden numerosas destrezas sociales.***

**E**n la unidad anterior nos referimos con alguna extensión al papel de la familia como agente socializador. Hacemos ahora algunas referencias a otros agentes socializadores como son los iguales, la escuela y los medios de comunicación.

### 3.1. LA IMPORTANCIA DE LOS IGUALES

Cuando hablamos de iguales nos referimos a niños que tienen similar edad y, por consiguiente, casi siempre, semejante nivel de desarrollo.

Durante el primer año de vida los iguales tienen un rol poco significativo. Aunque los niños pequeños muestran interés por otros niños pequeños, suelen mantener relaciones muy pobres con ellos. Son los adultos los que cuidan y estructuran la relación de los niños con el entorno. Esto es así incluso en aquellos niños que van a centros infantiles puesto que carecen de la movilidad y lenguaje que le permita enriquecer los intercambios con otros niños.

A partir del segundo año de vida las cosas cambian de forma espectacular. El desarrollo de las capacidades motrices, mentales y lingüísticas les proporcionan nuevas oportunidades de interacción e intercambio. A partir de ese momento la importancia de la relación con los iguales es creciente. Por lo que hace referencia al desarrollo social esta importancia es fundamental en los siguientes aspectos:

#### ***El conocimiento de la propia identidad, el autoconcepto y la autoestima***

Al niño le resulta más fácil hacer comparaciones entre él y sus iguales que con los adultos. Su figura corporal, sus capacidades de diferente tipo, sus relaciones con los demás, su forma de vestir, etc., tienen en el igual un ejemplo sencillo y directo que le sirve de comparación. Los iguales, en este sentido, enriquecen y contrastan –o incluso contradicen– las ideas que de sí mismo se han formado en relación con los padres y la familia.

Este contraste es especialmente importante, porque mientras las figuras de apego suelen aceptar incondicionalmente al niño –así debería ser, al menos–, los iguales condicionan la aceptación del otro a sus propios intereses creando continuos conflictos que les obligan a desarrollar sus capacidades de adaptación y aceptación de los demás. Estos conflictos tienen una importancia decisiva en la construcción de un concepto de sí mismo y una autoestima más realista y exigente.

#### ***La relación con los iguales es un campo de entrenamiento privilegiado, donde se aprenden numerosas destrezas sociales***

Los padres dan continuas facilidades a los niños acomodándose a ellos, se someten fácilmente a sus deseos, no exigen que se pongan en su

propio punto de vista, son permisivos con los errores, etc. Los iguales se acomodan con dificultad a sus compañeros, no ceden fácilmente sus propios intereses y son muy exigentes. De esta forma los iguales se obligan unos a otros a precisar su comunicación si quieren ser entendidos, a tener en cuenta el punto de vista del otro si se quiere obtener su favor, a controlar las conductas que al otro le parecen indeseables, etc. Es decir, la simetría de la relación, frente a la asimetría con los adultos, les obliga a tener más en cuenta al otro y a intentar ganárselo. El desarrollo de la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, el control de la conducta, el desarrollo de las conductas socialmente deseables, la imitación de conductas sociales de los demás son, por ello, en buena parte, un aprendizaje que exigen los iguales y que se aprende en los frecuentes conflictos entre ellos.

***El sentimiento de pertenencia al grupo (grupo de edad, grupo de quienes tienen el mismo sexo, etc.)***

Se desarrolla en relación con los iguales y adquiere, en los últimos años infantiles, una gran importancia. Los iguales son usados como una continua referencia de lo que es apropiado para sí mismo y lo que no lo es, los iguales se convierten en modelos que son observados e imitados continuamente.

***El sentimiento de grupo se desarrolla con los iguales.***

**3.2. LA IMPORTANCIA DEL CENTRO INFANTIL**

El debate sobre la oportunidad o no de que los niños asistan a centros infantiles no ha acabado. A nosotros nos parece que es una discusión que no se puede plantear en términos absolutos y generalizables para todos los niños, porque el que esta asistencia sea positiva, neutral o negativa depende, en gran medida, de las características de la familia a la que pertenece el niño o la niña y las características del centro infantil.

Aunque posteriormente se dedica una unidad a este tema, no podemos dejar de tratarlo ahora aunque sea de forma esquemática.

En términos generales puede decirse que durante los dos primeros años de vida el centro infantil puede ser una necesidad de las familias que no pueden atender a los niños (lo cual es, desde luego, un buen motivo); o una necesidad de los niños que viven en condiciones de riesgo por carencias del sistema familiar, como ocurre en familias con graves problemas económicos o sociales (en cuyo caso la asistencia a un centro infantil es casi la única oportunidad para paliar o controlar los efectos negativos de dichas carencias).

***Antes de los dos primeros años de vida el centro de educación infantil es una necesidad de las familias.***

Durante estos dos primeros años podemos decir que, salvo estas dos situaciones que aconsejan la existencia de centros infantiles, los niños no se ven beneficiados de la asistencia a ellos, aunque tampoco hay pruebas de que necesariamente se vean perjudicados, ni siquiera en aspectos tan cruciales como es el vínculo del apego. Es decir, cuando la familia tiene disponibilidad de tiempo y trata al niño como indicábamos en la unidad anterior o cuando el centro es adecuado, la asistencia o no a un centro infantil no parece que deba ser vista como una opción de dramáticas consecuencias. Cuando la madre (normalmente este es el caso que se plantea, aunque podría tratarse del padre u otro familiar) debe hacer importantes renunciaciones profesionales o personales para atender a su hijo en casa o cuando la familia es deficitaria, es indudable que conviene llevar a las crías a un centro infantil.

A partir de los tres años la asistencia a un centro infantil nos parece en todos los casos adecuada por múltiples razones. Pero en ningún caso nos parece una opción descabellada el que determinadas familias opten por mantenerlos en casa hasta los cuatro, cinco o incluso seis años, si pueden

***Durante los tres años de edad la asistencia a un centro de educación infantil está justificada por múltiples razones.***

### **Razones para asistir a una escuela infantil**

ofrecerle un amplio abanico de relaciones con adultos y con los iguales. En todo caso, entre las razones que aconsejan la asistencia a un centro infantil estarían las siguientes:

- El aumento de las posibilidades de **intercambio con los iguales**, especialmente en el caso de los niños que no tienen casi oportunidades de tener relaciones con compañeros en su casa, familia cercana o vecindad.
- La oportunidad de seguir las programaciones escolares sistemáticas orientadas a **desarrollar las potencialidades** motrices, lingüísticas, sociales y cognitivas de los niños.
- La oportunidad de irse **adaptando poco a poco** a las tareas preescolares y semiescolares.
- La complementariedad entre la **forma de relación** y enseñanza familiar (más espontánea e informal) y la seguida en un centro infantil (más sistemática y formal).
- Las posibilidades profesionales, sociales y lúdicas que la asistencia de los niños a los centros infantiles dan a los otros miembros del sistema familiar. Este aspecto no puede olvidarse, porque en muchos casos es la única forma realista de plantearse **derechos en los que la mujer suele ser discriminada**.

**Los niños y niñas de alto riesgo ambiental que asisten a un centro de educación infantil se benefician de forma considerable.**

El efecto compensador de la educación infantil ha sido el más estudiado y el mejor fundamentado. En este caso los resultados son totalmente concluyentes. Así, por ejemplo, las investigaciones de algunos autores demuestran con claridad que los niños que proceden de familias con desventajas se ven muy beneficiados con la incorporación a un centro infantil. La incorporación evita drásticos descensos en el nivel de desarrollo y puede mantener niveles de desarrollo adecuados. En un estudio de Burchinal se llega a las mismas conclusiones, cuando se estudian los efectos de la educación infantil sobre niños de alto riesgo ambiental (hijos de madres solteras negras, con una edad media de 20 años y sin estudios secundarios). Este autor realizó un estudio longitudinal, en el que siguió a 131 niños, encontrando diferencias desde los primeros meses, que se mantienen y profundizan a lo largo del tiempo. El que estos niños fueran pronto y de forma continuada a un centro infantil permitía mantener niveles de desarrollo mucho mayores que si no asistían a estos centros, lo hacían demasiado tarde o de forma muy irregular.

#### **EJERCICIO Nº 7**

Una vez que has conocido la importancia del grupo de iguales y del centro de educación infantil, como agentes de socialización, elabora las conclusiones que debe tener en cuenta, en este tema, un educador o educadora infantil.

### **3.3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

No podemos olvidar la importancia de los medios de comunicación, especialmente para los niños entre los tres y los seis años.

La televisión es el medio de comunicación que más influencia ejerce durante la infancia en relación con el desarrollo social. Y esto por numero-

sas razones. Muchos niños y niñas, especialmente a medida que van siendo mayores, pasan más tiempo ante la televisión que con sus padres e incluso que en la escuela, si tenemos en cuenta los fines de semana y las vacaciones. Ver y oír la televisión es la actividad a la que muchos niños dedican más tiempo si exceptuamos el que dedican a dormir. La televisión ha invadido el hogar familiar, convirtiéndose en uno de los principales educadores, en una sociedad en la que los adultos tienen cada vez menos tiempo para cuidar a los niños. Por otra parte la televisión es una interferencia entre el niño o niña y los demás, impidiendo numerosas ocasiones de posible interacción o provocando que estas sean menos armónicas.

La atención que le dedican a la televisión, medida a través del tiempo que miran la pantalla, aumenta con la edad. Hacia finales del primer año de vida dedican a mirar los programas en torno al 12% del tiempo, mientras hacia los cuatro años lo hacen ya el 58%, aunque depende obviamente del tipo de programa, duración, presencia o ausencia de otros estímulos, etc. Los continuos contrastes de luz, color, sonido y contenido, hacen que los niños se fijen una y otra vez en la pantalla incluso cuando el programa no es de su agrado. De hecho, el tiempo que dedican a ver la televisión y el interés por los programas que ofrece no deja de aumentar desde los tres años hasta la adolescencia.

Este interés tan precoz por la televisión hace que los niños y las niñas tengan las primeras experiencias (visuales y sonoras) sobre muchos aspectos de la vida, a través de la televisión, contribuyendo de forma decisiva a formar los *esquemas* o *script* que definen numerosas conductas sociales.

En Estados Unidos, donde los niños de seis meses muestran ya interés por la televisión y los de dos años y medio la ven con cierta regularidad, los programas *ofrecen al niño la primera información sobre lugares, tipos de personas e interacciones sociales diferentes; es una primera ventana al mundo, jugando por ello un rol central en el desarrollo inicial de los "esquemas"* (William). En el caso de la agresividad, los efectos de la televisión se presumen mayores dado que en ella las conductas son más explícitas que en la vida real.

Los efectos de la televisión son mayores cuando es la única o principal fuente de información, circunstancia que se da en bastantes niños, y cuando las informaciones que se ofrecen no están en contradicción con los mensajes del entorno en que se mueve el niño. Coherencia que parece darse en muchas de las informaciones incidentales que sobre valores sociales ofrece la televisión y el entorno familiar. Por ejemplo, en el caso de las actitudes y conductas tipificadas sexualmente, la televisión es tan sólo una de las muchas fuentes de información que tienen los niños sobre cómo los hombres y las mujeres *visten, trabajan, interactúan*, pero todas las fuentes de información coinciden básicamente.

Por otra parte, cuando una fuente de información contradice el *esquema* que el niño o la niña se ha formado de su propia identidad y género, dada la resistencia al cambio que los esquemas comportan, el contenido tiende a percibirse, memorizarse, elaborarse o recuperarse de acuerdo con el esquema o a juzgarse como una excepción que confirma la regla. Así ha podido demostrarse que cuando los niños ven una película en la que el *médico* es una mujer y el *asistente sanitario* un hombre, los niños, pasado un tiempo, tienden a recordarlo según el esquema que tienen formado diciendo que el hombre es el doctor y la mujer la enfermera (Cordua y otros). En efecto tales *esquemas*, una vez formados, actúan de forma casi automática e inconsciente, necesitando muchos contrastes para que inicien un verdadero cambio.

Todo ello hace concluir que *este análisis podría predecir que en Estados Unidos la televisión juega un rol de gran importancia en el desarrollo social.*

**La televisión es el medio de comunicación que ejerce mayor influencia en el desarrollo social.**

**Cuando la televisión es la principal fuente de información, sus efectos son especialmente importantes.**

A esta misma conclusión llegamos cuando razonamos desde la perspectiva del aprendizaje social, tal como ha sido descrito por Bandura. La televisión ofrece multitud de modelos variados y repetidos, en secuencias cortas en las que se pueden apreciar más fácilmente las consecuencias de la conducta.

Los programas de la televisión, además, exigen muy poco esfuerzo mental al telespectador, provocando que éste los asimile sin aparente intención educativa (como aprendizaje espontáneo o incidental no intencional) y, por consiguiente, sin hacer esfuerzos de elaboración crítica. Así, poco a poco, va incorporando un conjunto de informaciones, impresiones, juicios, etc., que conforman esquemas difusos de gran importancia en la vida real.

**La televisión ejerce, además, una influencia indirecta porque suprime otras experiencias de aprendizaje.**

Por último, la televisión no solamente ejerce una influencia directa, sino también indirecta al provocar la supresión de otras experiencias y aprendizajes. Se reducen drásticamente el tiempo de juego solitario y colectivo de los niños, la manipulación de los objetos, la lectura, las actividades al aire libre, la interacción con familiares y otros adultos, a la vez que se forman hábitos de pasividad, consumo, sedentarismo, etc. Supone, por tanto, una pérdida de oportunidades de interacciones sociales directas, en las que debería participar activamente, y un aumento de observaciones sobre las conductas de los demás a través de los personajes de la televisión.

#### EJERCICIO Nº 8

Escribe una serie de recomendaciones que como educador infantil, harías a los padres de los niños de un centro de educación infantil sobre el uso de la televisión en casa.

#### EJERCICIO Nº 9

Mira un programa de televisión infantil intentando hacer un análisis de las características de los modelos que se le ofrecen a los niños y niñas.

## Recuerda



- En este apartado se estudia la importancia de los agentes socializadores más influyentes, salvo la familia, porque ya había sido estudiada en la unidad anterior.
- En este sentido se destaca la importancia de los iguales, la televisión y el propio centro infantil. Los iguales fundamentalmente como elemento de apoyo, comparación y conflicto; la televisión en cuanto que ofrece modelos de aprendizaje de especial eficacia; el centro infantil, por último como lugar que puede compensar deficiencias ambientales, preparar para la escolarización obligatoria y optimizar el desarrollo.

## 4. Procesos mediadores del desarrollo social y los mecanismos de aprendizaje social

Para comprender el desarrollo social es necesario tener en cuenta como aprenden los niños las conductas sociales y cuales son los procesos cognitivos y afectivos mediadores de las conductas sociales. Respecto al primer aspecto expondremos brevemente los mecanismos de aprendizaje social y respecto al segundo nos centraremos en la empatía.

### 4.1. MECANISMOS DE APRENDIZAJE

Los niños y niñas tienen una enorme plasticidad y tienen gran capacidad de aprendizaje social. Esta capacidad es propia de nuestra especie, aunque compartimos algunos mecanismos básicos con otras, y está presente desde el momento del nacimiento. Es más, durante los primeros años de vida es cuando estos aprendizajes son más significativos y generalizados.

#### A) El aprendizaje por reforzamiento.

Se trata del procedimiento por el cual determinadas conductas son reforzadas positiva o negativamente porque cuando suceden o inmediatamente después son premiadas o castigadas. Este tipo de aprendizaje se ve favorecido por determinadas condiciones:

- Si el premio o castigo sucede simultáneamente o de forma inmediata facilitando que el niño asocie claramente la relación entre conducta y consecuencia.
- Cuando los premios o castigos se dan con frecuencia.
- Si el refuerzo tiene un carácter continuo asegura un aprendizaje más rápido, pero el carácter intermitente de éste hace que, una vez aprendida bien la conducta, se extinga más difícilmente.
- Si la conducta deseada o no deseada es instigada para que suceda o para que sea evitada antes de que suceda.
- Se refuerzan o tienden a eliminarse más fácilmente estas conductas, si se premian o castigan conductas parciales que forman parte de secuencias más complejas.

Pues bien, en numerosas ocasiones, los padres, maestros, compañeros, etc., sin proponérselo explícitamente y, sobre todo, sin un plan sistemático de enseñanza, premian o castigan numerosas conductas sociales de formas diferentes: castigando físicamente o apoyando con manifestaciones físicas de cariño o aprobación, haciendo comentarios directos o indirectos.

**El aprendizaje por reforzamiento trata de consolidar algunas conductas utilizando premios y castigos.**

tos que aconsejan o desaconsejan dicha conducta, etc. Este tipo de enseñanza en muchos casos no es intencional y casi nunca es programada y sistemática, sino espontánea e intermitente. Algunas de estas conductas son instigadas para que se repitan o se eviten y, es también frecuente que esto se haga con conductas parciales o similares favoreciendo el aprendizaje de secuencias más complejas y la generalización de lo aprendido.

### ***B) Preparación y práctica de la conducta.***

Es la forma de aprendizaje que consiste en dar instrucciones y ofrecer ejemplificaciones sobre las conductas que se desean.

Las instrucciones pueden referirse a las pautas de conducta deseadas, los errores que hay que evitar, los cambios que deben introducirse, los efectos de tales comportamientos, etc. Estas instrucciones pueden ir acompañadas de ejemplos o de prácticas de la conducta que hace el propio educador o son representados por los propios niños (role-playing). En el role-playing se trata de hacer una representación de la secuencia de conductas deseadas, que pueden repetirse determinado número de veces y que suelen ir seguida de informaciones en las que se valora el éxito o fracaso del aprendizaje.

Esta forma de aprendizaje permite al niño comprender mejor qué es lo que realmente se quiere de él y le permite adquirir las habilidades necesarias para ponerlo en práctica. Puede usarse en la educación formal, no formal y no intencional o espontánea; de hecho se usa frecuentemente de forma no claramente intencional y sistemática en aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo social.

### ***C) Imitación.***

El aprendizaje no necesita hacerse siempre sufriendo o disfrutando las consecuencias de la propia conducta, ni siquiera a través de las instrucciones dadas por los adultos ni a las prácticas realizadas por los propios niños, sino que también puede hacerse por la observación de la conducta de los demás. De los modelos que son observados se aprenden las pautas, elementos, secuencias y consecuencias que una conducta exige o provoca, y hasta las propias instrucciones que el modelo pueda recibir. Es, por consiguiente, en términos populares, un aprendizaje o escarmiento en cabeza ajena que, si es importante en todas las esferas de la vida.

Los modelos pueden ser de muy diferente tipo. En primer lugar los niños pueden observar la conducta de los modelos reales, es decir las personas con las cuales conviven. De entre todas ellas, son los padres los que suelen tener mayor poder modulador, ya que son, a la vez, figuras de apego y modelos de identificación. La identificación es aún más exigente que la imitación, porque cuando se está identificado con alguien, lo que se desea es ser globalmente como él o ella, sentir, actuar, pensar y ser como el modelo de identificación. La identificación con el progenitor del mismo sexo y su presencia constante en la vida del niño hace que este modelo tenga una importancia decisiva en la conformación de la moral y en la conducta social.

Hay un segundo tipo de modelos que llamamos modelos intermedios: juguetes, vestidos, adornos, etc. Estos suelen estar muy tipificados y expresan múltiples mensajes sociales. Muchos de estos mensajes son sexistas o fomentan una valoración positiva de la violencia. Hemos de estar, por tanto, atentos a que no transmitan relaciones de desigualdad, explotación o dominio de un sexo por el otro, de una raza por otra, de unas personas por otras.

***El role-playing es una forma de aprendizaje que da instrucciones por medio de ejemplificaciones.***

***Se puede aprender observando las conductas de los demás.***

***Los padres son los primeros modelos a imitar por los niños y niñas.***



En nuestra sociedad tienen cada vez un peso mayor un tercer tipo de modelos, los denominados modelos simbólicos (visuales y literarios) que se transmiten a través de la televisión, el cine y la literatura infantil. Estos tienen una gran importancia social porque presentan numerosas conductas explícitas en secuencias que tienen principio, desarrollo y fin en un corto período de tiempo (minutos tal vez). De esta forma tienen la posibilidad de observar la conducta y sus consecuencias en una frecuencia y unidad de tiempo que no se dan en la realidad, facilitando, de esta forma, el que los niños puedan establecer fácilmente relaciones de causa-efecto.

Por último, la educación social se hace también a través de un cuarto tipo de modelos denominados ejemplares. Son aquellas personas que son propuestas a los niños, en realidad a toda la población, como dignas de ser imitadas. En el pasado, los educadores solían proponer a los santos o héroes como ejemplo que debían seguir puesto que éstos encarnaban los valores que se deseaba inculcar. En la actualidad, en una sociedad neoliberal, menos doctrinaria en apariencia, son los medios de comunicación los que indirectamente proponen estos modelos; se trata, casi siempre, de personas que los propios medios de comunicación han hecho famosas porque han obtenido el éxito social (deportistas, cantantes, banqueros, etc.); éxito casi siempre entendido como dinero, poder o prestigio social. Estos personajes son, en definitiva, un reflejo de los valores dominantes en nuestra sociedad.

**Los medios de comunicación social proponen indirectamente modelos a imitar.**

#### 4.2. LA EMPATÍA COMO PROCESO COGNITIVO Y AFECTIVO QUE MEDIATIZA EL DESARROLLO SOCIAL

##### **Concepto de empatía**

Originalmente, de acuerdo con los estudios de la emoción se insistía en el carácter fundamentalmente afectivo de la empatía poniendo el énfasis en los cambios fisiológicos que las emociones implican y en la percepción subjetiva de estos cambios.

Posteriormente, algunos autores introdujeron una concepción cognitiva de la empatía al entenderla como la capacidad para adoptar el punto de vista del otro, alternándolo con el propio, no considerando el cambio fisiológico subyacente y la experiencia emocional subjetiva.

**Concepto de empatía.**

**La empatía lleva implícitos aspectos cognitivos y afectivos.**

Desde entonces se ha mantenido esta doble visión de la empatía, dando lugar a diferentes conceptualizaciones y métodos de investigación.

La empatía, por tanto, puede ser conceptualizada como la capacidad de darse cuenta de lo que le está pasando a otra persona (aspecto cognitivo) acompañada o seguida de sentimientos congruentes con los de dicha persona (aspecto afectivo).

**Componentes de la empatía**

En la empatía, como acabamos de señalar, están implicados componentes cognitivos y componentes afectivos.

Los mecanismos cognitivos que permiten a una persona percibir o inferir el estado emocional de otra y tener una experiencia afectiva congruente con dicho estado emocional son múltiples. Estas capacidades cognitivas se van enriqueciendo o van cambiando en relación con la edad, según los casos. En líneas generales puede decirse que los niños más pequeños usan formas de percepción e interpretación más sensoriales y directas, mientras los mayores y adultos pueden recurrir también a inferencias basadas en capacidades de conocimiento más complejas (simbolismo, recuerdo de situaciones pasadas, etc.)

Los niños desde el momento del nacimiento, como ocurre con otras especies, tienen capacidad innata para reconocer y emitir determinadas expresiones emocionales que interpretan correctamente y tienen la función de favorecer la supervivencia en cuanto les permiten pedir ayuda, provocar atención o alarma en sus cuidadores y crear situaciones de interacción privilegiadas que favorecen el contacto y la generación de vínculos afectivos que a su vez tienen también la función objetiva de favorecer la supervivencia y la subjetiva de *dar seguridad*. De hecho sabemos que las expresiones emocionales de otras personas llaman la atención del niño y pueden provocar en él cambios emocionales vicarios por mecanismos cognitivo-conductuales innatos.

Trevarthen, por ejemplo, afirma que los niños pueden imitar expresiones emocionales del adulto, a la vez que las expresiones emocionales de los niños provocan con facilidad empatía en los adultos.

La observación visual de las expresiones emocionales básicas, las posturas o movimientos, determinados sonidos o verbalizaciones que expresen de forma extrema sentimientos de bienestar o de angustia y el contacto corporal (tono muscular, presión, forma de fricción, etc) están entre las *señales* emocionales que un niño recién nacido puede percibir-interpretar para *empatizar* con las emociones de los demás.

Estas *señales* de las emociones del otro pueden provocar, en la forma de reacción más primitiva, un *contagio mimético emocional* que se hace especialmente evidente en el caso del llamado lloro reflejo como reacción a gritos de lloro de otros niños.

**El contagio emocional y el mimetismo motor son formas primitivas de empatía.**

El mimetismo motor es frecuente en la vida cotidiana, no solo en los niños, sino en los adultos. Los psicólogos sociales conocen muy bien la tendencia a reproducir posturas y gestos del interlocutor, así como la tendencia a estar muy pendiente de sus expresiones emocionales, cuando se tiene interés personal por él. Muy conocidas son también determinadas expresiones de mimetismo motor, acompañadas de sentimientos similares o congruentes a los de el modelo observado; por ejemplo, cuando al observar que alguien se corta en un dedo, se reacciona con un movimiento violento

del brazo hacia el propio cuerpo y se siente *algo muy similar al dolor*. Estas reacciones primitivas de mimetismo motor y contagio emocional son una experiencia de las emociones de otra persona que son, a nuestro entender, formas primitivas de empatía, de origen claramente filogenético y que permanecen ontogenéticamente como resortes innatos a lo largo del ciclo vital.

Estas y otras capacidades innatas del niño entran en juego desde el nacimiento en las situaciones de interacción con los adultos. Esta interacción, bastante bien conocida hoy, es asimétrica, rítmica, específica y está en continuo cambio. En ella, regulada primero por los propios ritmos biológicos del niño y la capacidad de adaptación del adulto a estos ritmos, se crean continuas situaciones privilegiadas bidireccionales para la comunicación emocional. En esta interacción los adultos enseñan al niño el significado de las expresiones emocionales de múltiples formas: dando significado a los gestos del propio niño, continuando la representación de una expresión emocional iniciada por el niño, atribuyendo intenciones al propio niño, haciendo de *almacén de memoria* de expresiones o situaciones pasadas, expresando de forma exagerada y reiterada sus propias emociones, compartiendo la expresión emocional con el propio niño, situando las emociones en un contexto de significado más amplio, etc. De esta forma se crean, condiciones óptimas reiteradas para distintas formas de aprendizaje que desarrollan nuevas formas de reconocimiento-interpretación de las emociones.

A partir del segundo o tercer mes de vida, la interacción adquiere un carácter alternante intencional que permite provocar y compartir intencionalmente emociones, así como llevar a cabo formas de aprendizaje más elaboradas que el mero condicionamiento clásico o respondiente. La conducta de imitación, por ejemplo, puede pasar de ser meramente mimética o de contagio a el verdadero aprendizaje por la observación de modelos que pueden ser intencionalmente reproducidos si se trata de expresiones o secuencias de acción muy sencillas. En efecto, no parece haber duda de que, por ejemplo, entre los tres y cinco meses pueden imitar movimientos sencillos y gestos intencionalmente.

Con la adquisición de memoria de las representaciones, el niño puede atribuir significado emocional a señales o situaciones que en su pasado fueron acompañadas de determinadas experiencias emocionales. La observación de sangre en la mano de su madre puede provocarle empatía hacia ella (sintiendo ansiedad, dolor, deseos de ayudarla, etc.), si recuerda la señal de la sangre cuando él se cortó en su propia mano. Se trata en este caso de una asociación directa entre señal o situación y emoción, recordada cuando aparece de nuevo esa señal o situación.

El acceso al simbolismo permite a los niños usar recursos mucho más variados para conocer los estados emocionales de otras personas. El lenguaje oral y gestual socialmente aprendido, y todos los demás signos arbitrarios de comunicación que se usen en su entorno, sirven para expresar directamente emociones o para acompañar facilitando su comprensión formas de expresión emocional innatas o más primitivas.

Estas capacidades, el uso del lenguaje, como es el caso de los nombres y los conflictos socio-cognitivos de la vida cotidiana como consecuencia del egocentrismo infantil, etc., acaban haciendo comprender al niño que existen otros puntos de vista y otros roles. Cuando comprende esto y es capaz de tener en cuenta el punto de vista del otro, alternándolo con el suyo propio, adquiere una nueva capacidad que puede usar *por obligación* para entenderse con los demás en las interacciones conflictivas, e incluso voluntariamente para comprenderlos mejor. Esta capacidad es uno de los mecanismos cognitivos que más pueden ayudar a la generación de sentimientos empáticos eficaces socialmente y parece estar de forma rudimentariamente desarrollada desde los dos-tres años.

**Entre los tres y cinco meses los niños pueden imitar movimientos sencillos y gestos intencionalmente.**

**Desde los dos-tres años los niños y niñas experimentan que existen otros puntos de vista.**

**A medida que aumenta el conocimiento social disminuye la empatía.**

A medida que los niños y los adultos adquieren mayor *experiencia de vida* y simultáneamente a ello más conocimiento social, adquieren un control mayor sobre la empatía y actúan más contextualizadamente en dependencia de motivaciones personales y atribuciones sociales que condicionan las propias percepciones y, más aún, las inferencias, así como la orientación o disposición de la conducta que la propia empatía conlleva. Es frecuente, por ejemplo, que un adulto se sienta conmovido empáticamente al presenciar determinadas escenas de hambre o sufrimiento en la televisión o ante la caída súbita de un joven en la calle, creando estas situaciones una disposición para ayudar, pero es también frecuente que paralizen su acción e incluso acaben cambiando sus sentimientos, a través de razonamientos como: *no les llegará la ayuda ó la culpa la tienen ellos por estar en guerra unos contra otros*, en un caso; *es un joven con mala pinta, seguramente se droga y es muy peligroso*, en el otro.

En estos casos, si lo que nos parece adecuado es ofrecer esa ayuda, lo que ha fallado no es el mecanismo desencadenador de la empatía (la percepción del sufrimiento de otras personas) sino las inferencias que inmediatamente acompañan ese proceso potenciándolo, diluyéndolo o reorientándolo. Las atribuciones **cognitivas** pueden ser tan fuertes que lleguen a actuar, anulándolas, incluso en contra de señales innatas, como ocurre cuando una persona se llega a alegrar del sufrimiento de otra, aún cuando lo esté observando directamente.

Por tanto, si tenemos en cuenta que la percepción está siempre preorientada por la disposición cognitivo-emocional del sujeto, que la propia percepción es siempre también una interpretación, que las emociones en cuanto sentidas subjetivamente tienen un componente cognitivo indudable y que las atribuciones-inferencias que se hacen a lo largo de todo el proceso empático forman parte fundamental de él (condicionando la percepción, experiencia subjetiva y disposición de la conducta), parece evidente que una teoría de la empatía tiene que reconocer necesariamente la interacción entre factores cognitivos y fisiológicos.

**El componente fisiológico de la empatía ha sido llamado por algunos autores componente afectivo.**

El componente fisiológico de la empatía, mal llamado por muchos autores también componente afectivo (dado que la experiencia afectiva supone necesariamente algún tipo de cognición), ha sido muy poco estudiado; únicamente se han limitado los autores a emplear para la mediación de la empatía algunos índices fisiológicos suponiendo que estos tienen alguna relación con la intensidad de la respuesta empática, algo que consideramos por nuestra parte, cuando menos, cuestionable en numerosas ocasiones.

**EJERCICIO Nº 10**

Haz un resumen esquemático acerca de los componentes de la empatía incluyendo los ejemplos que te parezcan oportunos.

**Evolución de la empatía**

Estamos lejos de disponer de un cuadro evolutivo del desarrollo de la empatía. Los diferentes conceptos de la empatía y las *creencias-conocimientos* de las diferentes teorías en torno al desarrollo han dado lugar a *apreciaciones* evolutivas muy discrepantes.

Para los autores de **orientación psicoanalítica** (Sullivan, Kaplan, etc.) el niño es muy sensible desde el momento del nacimiento a los cambios emocionales de la madre, que son percibidos de múltiples formas, incons-

cientemente, aún antes de diferenciarse de los demás y haber establecido relaciones objetales.

Los autores de **orientación cognitiva**, por contra, consideran que sólo puede hablarse de empatía cuando el niño es capaz de atribuir permanencia a los demás, diferenciarse de ellos y adoptar el punto de vista del otro. Para los más exigentes únicamente podría hablarse de empatía al final de los años preescolares. Estos autores no tienen en cuenta que los propios procesos cognitivos a que aluden son más precoces de lo que ellos afirman y, sobre todo, que hay otras formas de conocimiento que permiten experimentar vicariamente las emociones de los demás. La empatía no es un acto lógico de descentración, ni siquiera necesariamente un acto consciente e intencional que nos permite ponernos en el punto de vista del otro.

Otros autores, a los cuales nos sentimos más próximos, se sitúan dentro de la **corriente etológica**, abierta por Bowlby, Harlow, Hinde y tantos otros, considerando que el niño, desde el nacimiento, está predispuesto a reconocer y emitir señales asociadas a contenidos emocionales, que facilitan la supervivencia ayudando a percibir los peligros, hacer llamadas y, lo que más nos interesa en este caso, compartir emociones positivas o negativas que provocan tensión-ansiedad o relajación-bienestar.

De esta forma puede hablarse de empatía en los primeros meses de vida aunque no sea intencional ni consciente. Estas primeras o primitivas formas rudimentarias de empatía, aseguradas a través de mecanismos innatos, se van enriqueciendo a medida que aparecen nuevas capacidades cognitivas y aprendizajes sociales, de forma que la historia de la evolución de la empatía está en estrecha interacción con estas capacidades cognitivas y el propio aprendizaje social.

Desde los mecanismos cognitivos antes analizados también podríamos ofrecer un cierto esquema evolutivo:

1. Empatía basada en capacidades innatas del niño y en formas de aprendizaje que no requieren intencionalidad, presente desde el nacimiento.
2. Empatía basada en formas de conocimiento más evolucionadas, como la imitación intencional, probablemente desde el segundo mes de vida.
3. Empatía basada en el recuerdo de representaciones del pasado.
4. Empatía basada en la capacidad simbólica.
5. Empatía basada en la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro.

La cronología de las tres últimas formas de conocimiento es difícil de establecer y está sujeta a discusión. En todo caso, es muy probable que a los dos o tres años todas estas formas de conocimiento, que pueden servir de resortes para que se inicie la respuesta empática, estén presentes.

Lo que cambiará a partir de este momento serán más bien las formas de uso de estas capacidades, sobre todo la posibilidad de hacer inferencias más complejas basadas en el conocimiento y experiencia de vida, el control sobre los mecanismos cognitivos no innatos y sobre la orientación conductual que conlleva la empatía. Variables bioculturales como el sexo y el rol de género, rasgos de personalidad, actitudes básicas e incluso ideología, entre otras muchas variables, pueden influir en la empatía, aunque, sobre todo esto, nos falta por saber casi todo.

**Desde los primeros meses de vida puede hablarse de empatía.**

**Esquema evolutivo de la empatía.**

### **Tipos de empatía**

#### **Empatía disposicional.**

La capacidad básica de una persona para empatizar es relativamente estable y por eso puede hablarse de **empatía disposicional**. Quienes tienen mayor empatía disposicional tienden a percibir el mundo teniendo en cuenta el punto de vista de los demás y experimentan vicariamente los afectos de los demás con facilidad. Otras personas, por contra, tienden a colocarse inflexiblemente en su propio punto de vista y les resulta difícil compartir sentimientos. La mayoría de las personas no están en ninguno de estos extremos, sino que se sitúan en algún lugar de este continuo.

Desde este punto de vista la empatía puede considerarse un rasgo o característica de la personalidad bastante estable. La empatía disposicional seguramente depende de predisposiciones genéticas y de aprendizajes, especialmente de las experiencias en la relación con las figuras de apego y los iguales en la primera infancia. Volveremos sobre ello más adelante.

#### **Empatía situacional.**

A pesar de que la empatía es una disposición estable en cada persona, el estado concreto en que éste se encuentra (tanto desde el punto de vista motivacional como del *plan de acción* que está siguiendo), las características que el estímulo o la situación tienen para ella y las atribuciones que haga, ejercen grandes influencias, de forma que algunos autores creen que tiene sentido hablar de **empatía situacional**.

Es evidente que, por un lado, a mayor empatía disposicional, más probabilidad de reaccionar empáticamente ante los afectos de los demás; pero, no es menos evidente, que el estado motivacional concreto del sujeto, así como el plan de acción que está siguiendo, y las características concretas de la situación o estímulo tal como son percibidas y valoradas por el dicho sujeto, tienen tal influencia, que conocer todos estos datos seguramente nos permite predecir mejor cual va a ser la reacción del sujeto, más que su propia empatía disposicional.

En definitiva, en torno a este tema, se pueden adoptar dos puntos de vista: defender que se trata de un sólo tipo de empatía, la disposicional, que es muy influenciada por determinadas características del momento en que está el sujeto y de la situación tal como es interpretada por él; o, ser partidarios, como otros autores han hecho con la ansiedad, de distinguir una tendencia básica a reaccionar empáticamente en mayor o menor grado y la forma concreta que en cada caso reviste la empatía.

### **La influencia de la empatía**

#### **Las personas con una buena capacidad empática tienen éxito en sus relaciones sociales.**

La empatía, tal y como la hemos definido, es una variable que media de uno u otro modo todos los procesos interpersonales. Disponer de buena capacidad empática ofrece grandes ventajas a quien la posee y a aquellos que se relacionan con esa persona. Las personas que perciben, interpretan y comparten los sentimientos de los demás es más probable que tengan éxito en sus relaciones sociales y, muy especialmente, en las relaciones íntimas.

No sólo las relaciones interpersonales íntimas pueden verse favorecidas por la capacidad empática, sino las habilidades sociales en general. Por ello casi todos los programas de habilidades sociales incluyen el entrenamiento en empatía.

A nosotros nos ha interesado especialmente las relaciones entre la empatía y la conducta prosocial, en general, y la altruista, en particular.

Los sujetos con alta empatía disposicional es más probable que lleven a cabo conductas altruistas porque tienden a ponerse en la perspectiva de quién necesita ayuda, experimentar vicariamente sus sentimientos u otros congruentes con ellos y orientar su conducta para satisfacer sus necesidades o remover las causas de su sufrimiento. El esquema de Coke nos permite entender estos efectos:

### ANTE UNA PERSONA QUE NECESITA AYUDA

### Esquema de los efectos de la empatía.

#### Sujeto de alta Empatía Disposicional

- Percibe más los hechos desde el punto de vista de la víctima.
- Más probable activación empática.
- Más motivado para ayudar.
- Probable conducta de ayuda.

#### Sujeto de baja Empatía Disposicional

- Percibe más los hechos desde el propio punto de vista.
- Menos probable activación empática.
- Menos motivado para ayudar.
- Improbable conducta de ayuda.

Los efectos de la empatía situacional son aún más evidentes, porque ya no se trata únicamente de una disposición a reaccionar empáticamente, sino de un proceso empático en marcha. Por tanto, si este proceso se da en una situación dada, por las mismas razones expresadas en el esquema anterior, es más probable la conducta de ayuda.

### EJERCICIO N° 11

Reflexiona acerca de si crees que un educador o educadora infantil necesita empatía para el desarrollo de su trabajo.

### 4.3. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMO FORMA DE OPTIMIZAR LA EMPATÍA

La importancia de las experiencias sociales en la infancia está fuera de toda duda. La relación con las figuras de apego es, de todas las experiencias sociales, la más importante cuantitativamente y la más significativa cualitativamente.

En la relación privilegiada con las figuras de apego creemos que el niño vive numerosas experiencias en las que la empatía, en ambas direcciones, está en juego. En esta relación, antes de que el niño actúe intencionalmente y mucho antes de que sea consciente de lo que está pasando, las figuras de apego se adaptan a las capacidades innatas del niño, entre las que está la capacidad de empatizar con los afectos de las otras personas, le atribuyen intenciones y significado, le hacen un verdadero *préstamo de intención, memoria y conciencia*, se ponen una y otra vez en el punto de vista del niño, empatizando con él, y le animan a que alternativamente haga lo mismo expresándole de forma exagerada y reiterada sus propias emociones.

***La relación con las figuras de apego es la más importante y la más significativa de todas las experiencias sociales.***

Las relaciones de apego, son, por consiguiente un lugar de entrenamiento constante y privilegiado de la empatía.

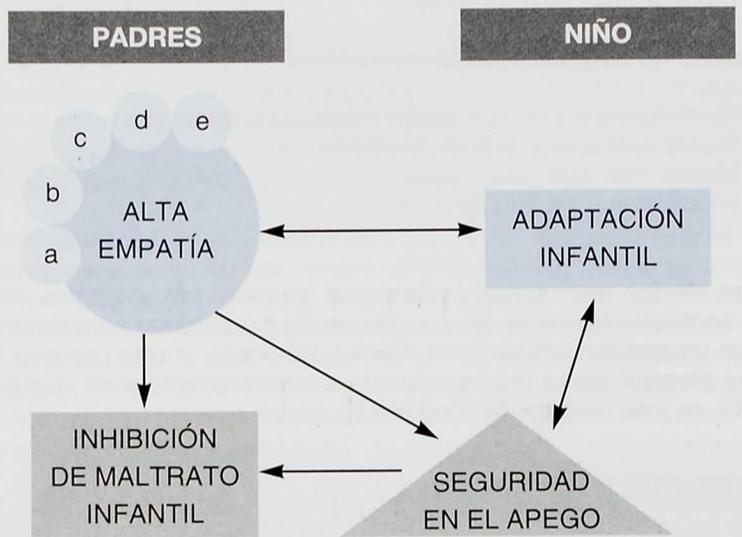
**Los padres y madres cálidos suelen tener una alta empatía.**

Los estudios sobre el comportamiento de los padres no han tenido en cuenta directamente la empatía; pero la empatía, con seguridad, está relacionada con variables como la denominada *relación cálida* frente a *relación fría*. Los padres *cálidos* es muy probable que sean también padres con alta empatía, idea en la que a través de inferencias clínicas han insistido numerosos psicoanalistas (Rogers, Sullivan, Winnicott, Kaplan).

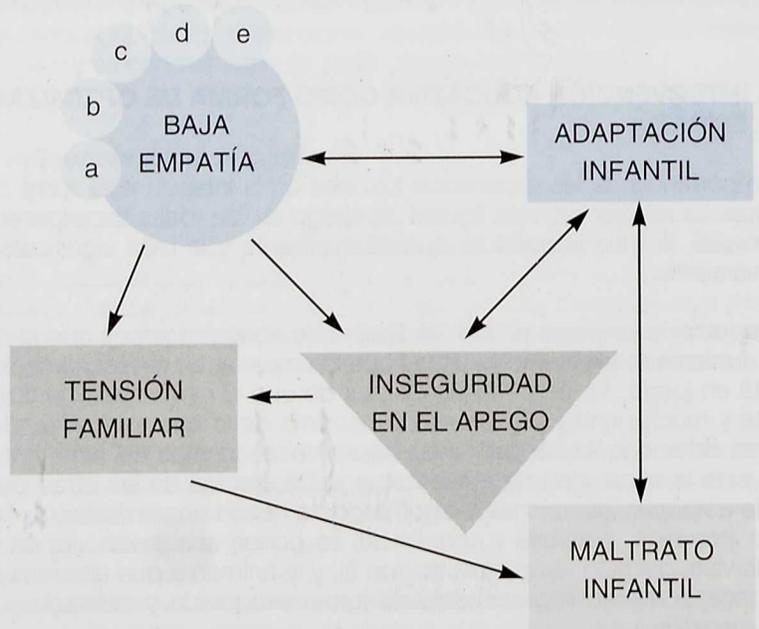
Feshbach propone un modelo teórico de las relaciones entre la empatía de los padres, supuestamente *relacionada con* diferentes variables referidas al trato que los padres ofrecen a sus hijos, y, por otro lado, el ajuste y el apego de los hijos, así como la posibilidad de que éstos sean maltratados por los padres.

**Modelo de empatía entre padres e hijos.**

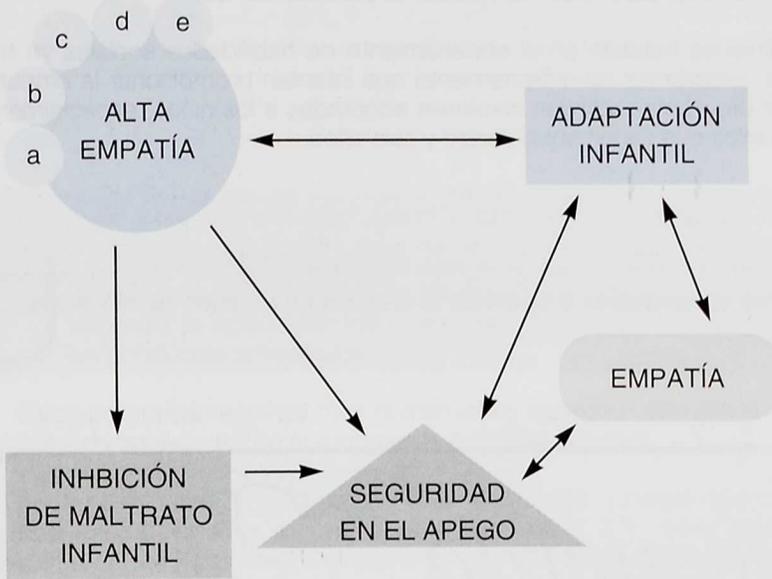
**Alta empatía.**



**Baja empatía.**



Este esquema se puede extender fácilmente a la empatía de los propios hijos.



De esta forma, la relación de las figuras de apego de la que hablamos extensamente en la unidad anterior, con los niños sería la primera y más importante experiencia social de la que depende el desarrollo de la empatía en los niños. Aunque estas afirmaciones se basan más bien en inferencias a partir de trabajos que no focalizan directamente la empatía parecen justificar la idea de que actuando sobre predisposiciones innatas, la empatía es, en gran medida, aprendida.

A partir de los dos o tres años de vida los niños acceden a otra experiencia social privilegiada que, sin duda, debe tener también gran influencia en el desarrollo de la empatía, las relaciones con los iguales. En ellas, se producen continuos conflictos sociocognitivos entre diferentes puntos de vista que acaban por obligar al niño a reconocer que existen otros puntos de vista distintos al suyo propio.

En estas relaciones se dan también múltiples ocasiones para el ejercicio de la empatía, facilitada por la forma más espontánea y explícita de expresar las emociones que tienen los niños, y se viven las primeras relaciones de preferencia y amistad que facilitan también los procesos empáticos.

Todas estas experiencias relacionales de la infancia conformarán, aunque no se trate de una cristalización incambiable, la empatía disposicional básica de las personas. Los aprendizajes posteriores, especialmente todo el sistema de atribución de significado a las diferentes situaciones sociales, muy unido a toda la experiencia de vida así como a la incorporación de patrones sociales, y el control sobre la propia conducta, tal vez influyan de forma más decisiva en la empatía situacional y en la orientación de conducta que estos procesos inducen.

Por otra parte, y volviendo al tema de las posibilidades de optimizar la empatía por medio de la intervención educativa, pensamos que desde el sistema educativo podemos actuar muy eficazmente sobre las relaciones de los niños entre sí y sobre todo el sistema de atribuciones sociales. Incluso podemos realizar, desde la escuela infantil, programas de entrenamiento de la empatía que optimicen las capacidades de los niños para estar

**En las relaciones entre iguales se dan múltiples ocasiones para el ejercicio de la empatía.**

**Los centros de educación infantil pueden ofrecer a los niños actividades y experiencias para ponerse en el punto de vista del otro y compartir sentimientos.**

atentos a lo que les pasa a los demás, percibir y discriminar emociones, ponerse en el punto de vista del otro, interpretar adecuadamente las situaciones, compartir sentimientos y orientar su conducta de forma socialmente eficaz tanto para ellos mismos como para los demás.

Quienes trabajan en el entrenamiento de habilidades sociales ya han hecho programas de entrenamiento que intentan promocionar la empatía. Estos programas admiten versiones adaptadas a los niños, especialmente a aquellos que tienen entre cuatro y seis años.

### EJERCICIO Nº 12

Desarrolla algunas actividades encaminadas a favorecer la empatía en el grupo de niños y niñas.

## Recuerda



- Para entender el desarrollo social, nos parece especialmente importante tener en cuenta los mecanismos de aprendizaje social (respondiente, operante y vicario), como la mejor forma de describir y explicar la adquisición de las conductas sociales. Por otra parte, los procesos mediadores como la empatía, en cuanto capacidad de darse cuenta de lo que el otro está sintiendo y de tener sentimientos congruentes con lo que el otro está sintiendo, juegan un importante papel, puesto que están presentes en todo intercambio social en mayor o menor medida.

## 5. Programas educativos

**U**n campo específico de interés para la educación infantil es el estudio y la puesta en práctica de programas educativos con el fin de favorecer la adquisición de conductas prosociales y el control de las conductas antisociales.

Estos programas son hoy muy numerosos y variados: referidos a la adquisición de habilidades de autonomía; habilidades sociales.

Entre nosotros, y en esta misma dirección, Roche y nosotros mismos, después de fundamentar teóricamente la intervención con varios estudios, hemos diseñado y probado un programa de intervención educativa que intenta optimizar determinadas capacidades cognitivas y afectivas que favorecen la conducta prosocial. Este programa será pronto adaptado para preescolares.

### 5.1. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Es necesario señalar, antes de nada, para no inducir a equívocos, que el adecuado desarrollo personal y social en la escuela depende seguramente más del sistema de relaciones entre profesor-alumnos (disciplina y forma de resolver los conflictos, comunicación, etc) y entre alumno-alumnos, que de los contenidos formales tratados explícitamente. Es decir, es más una educación incidental que formal. Depende del estilo educativo, el clima de clase, etc. y todas las normas y valores realmente vigentes dentro de la clase, el recreo, etc.

Una organización escolar basada en la disciplina inductiva, interaccionista, humanista o social que ponga el énfasis en la cooperación de los alumnos, la participación de los alumnos en buen número de decisiones, la resolución de los conflictos entre los alumnos por la vía de la discusión abierta y respetuosa, los métodos de enseñanza activos, etc., facilita el desarrollo personal y social. Una escuela con un sistema de enseñanza llamado por algunos democrático o humanista contribuye más al desarrollo personal y social que numerosas unidades didácticas dedicadas a este campo. Por ello todo lo que lleve a mejorar el clima de clase, la participación de los alumnos, de los padres y del entorno, las relaciones de colaboración entre el profesorado, etc., es fundamental si no queremos hacer de los contenidos formales papel mojado.

Por todo ello la disciplina en clase se convierte en un tema crucial, tanto desde el punto de vista estrictamente instruccional, como, por lo que a nosotros más directamente nos interesa, desde el punto de vista de los procesos de socialización.

Con ello no queremos minusvalorar la importancia de la educación social en la Escuela, sino hacer comprender, por un lado, que lo más decisivo de la educación social no depende de las tareas escolares programa-

***El sistema de relaciones entre el educador y el niño, y el niño y los otros niños influye especialmente en el desarrollo personal y social.***

***Un sistema educativo democrático y humanista contribuye mucho al desarrollo personal y social.***

**Los gestos, los mensajes no verbales, las relaciones que se fomentan son especialmente importantes en el desarrollo social.**

das que se realicen en ella y, por otro, que la educación social escolar formal debería guardar cierto grado de coherencia y colaboración con el resto de las influencias que el niño recibe.

Por otra parte, dentro de la misma escuela, en cuanto a la educación social se refiere, lo más importante no es, en numerosas ocasiones, aquello en lo que programadamente se instruye a los niños (educación formal), sino los mensajes implícitos, los gestos, los modelos, etc., todo aquello que sucede sin que nos demos verdadera cuenta de ello. Es decir, lo que hacemos sin intención educativa, pero que, sin embargo, tiene grandes efectos educacionales (educación incidental, espontánea o no intencional).

Estas afirmaciones, como indicábamos más arriba, no pretenden minusvalorar el papel de la enseñanza intencional, ya que ésta permite ofrecer informaciones más sistemáticas y organizadas, ofrecer igualdad de oportunidades a todos los niños, construir y transmitir conceptos e instrumentos que permitan analizar la realidad y comprender la propia experiencia, influir también, en algún grado, en cuantos aspectos se hayan aprendido de forma no intencional.

Teniendo en cuenta los mecanismos de aprendizaje que hemos presentado en el apartado 4.1, es fácil admitir que la educación social no intencional (espontánea, difusa, informal, etc.) juega un rol decisivo en la historia de los aprendizajes sociales de las personas. También así puede comprenderse que es fundamental la colaboración entre los padres y los maestros, entre la escuela y los medios de comunicación, entre las editoriales que editan libros de texto y de literatura infantil y el Ministerio de Educación, etc; es decir, entre todos los agentes y medios educativos de los cuales depende la educación formal, no formal y espontánea. De lo contrario, como está ya sucediendo, sometemos a los niños a múltiples mensajes contradictorios que en el caso de la educación sexual provocan una desorientación que puede tener consecuencias dramáticas.

### EJERCICIO Nº 13

Pon algunos ejemplos que justifiquen la importancia de la educación no formal para el desarrollo social de los niños.

## 5.2. HACIA UNA EDUCACIÓN DEL DESARROLLO SOCIAL

### Condiciones básicas

#### Condiciones básicas de la educación infantil

Resumiendo lo que indicábamos en la unidad anterior y en esta misma, la educación infantil debe cumplir varias condiciones básicas:

- a. Tomar como eje organizativo las **necesidades de los niños y las niñas** y muy especialmente las necesidades de seguridad emocional y de autoestima. Estas dependen fundamentalmente de las relaciones de apego y de las relaciones de amistad con los compañeros. El centro infantil debe favorecer estas relaciones, llevar a cabo un período de adaptación al centro y favorecer la seguridad emocional y la autoestima según se ha explicado anteriormente.

De la seguridad emocional y la autoestima va a depender la confianza básica en las relaciones con los demás (que sean capaces de abrirse confiadamente a las relaciones o por el contrario sean inseguros y desconfiados).

- b. Tener en cuenta que lo verdaderamente **decisivo es la educación incidental**. Desde este punto de vista, como acabamos de señalar, no basta que el centro infantil tenga un buen proyecto de educación formal, sino que es más fundamental el que el sistema de relaciones entre todos los miembros (padres-educadoras y educadores-niños y niñas) sea adecuado (armónico, de colaboración, etc.), que la disciplina sea inductiva, etc.

*El sistema de relaciones entre niños y niñas, educadores y educadoras y progenitores debe ser armonioso.*

### Programa de desarrollo social

Cumplidas estas condiciones, no puede olvidarse que la educación infantil supone también un proyecto educativo orientado a optimizar el desarrollo, compensar posibles deficiencias y preparar para la escolarización obligatoria. En este sentido la escuela infantil tiene que tener también un programa de desarrollo social.

Las líneas maestras de este programa podrían ser las siguientes:

- Promoción de **conocimientos sociales**. Pueden elaborarse diferentes unidades didácticas que les permitan ir adquiriendo de forma más sistemática que en la educación incidental los conocimientos sociales referidos a las personas, las institucionales y las normas y la moral.
- **Desarrollo de los procesos básicos** que condicionan el desarrollo social. En este sentido cabría destacar la importancia de realizar numerosas tareas que sirvan para ir adquiriendo la capacidad cognitiva (espacial y social) de ponerse en el lugar del otro y la capacidad de desarrollar las capacidades empáticas de los niños.
- Desarrollar las **capacidades de comunicación** de emociones y contenidos personales y sociales tanto a través de gestos como de palabras. Saber expresar e interpretar emociones, saber escuchar y transmitir un mensaje, etc.
- Enseñarle **habilidades sociales básicas**: aprender a pedir cosas, decir sí, decir no, presentar una queja, resolver un conflicto, etc.
- **Optimizar la autoestima infantil**. Formalmente es muy importante involucrar a los niños y niñas en tareas en las que puedan tener éxito y en juegos de colaboración, en lugar de tareas demasiado difíciles o muy competitivas.
- **Conductas prosociales**. Potenciar el desarrollo de las conductas prosociales, prestándole más atención que a las indeseables, reforzándolas, creando situaciones de colaboración y ayuda, etc.
- **Controlando las conductas indeseables**. Estas no deben ser reforzadas de forma directa o indirecta. El mayor error es siempre prestarle demasiada atención, puesto que la atención es uno de los reforzadores infantiles más fuertes.
- Incluyendo algunos aspectos elementales de **educación para** la salud, entendida como **bienestar** y no como mera ausencia de enfermedades. Aspectos esenciales referidos a la alimentación, la higiene, etc. pueden ser ya introducidos en la escuela infantil.
- Ayudarles a tomar conciencia de que los **problemas ecológicos** concretos están entre los seres humanos y que desde pequeños pueden contribuir a solucionarlos. Elegir temas ecológicos concretos y usarlos para que vayan haciendo generalizaciones puede ser un buen procedimiento.

*Características de un programa de desarrollo social.*

*La enseñanza de habilidades sociales básicas debe estar incluida en los programas educativos.*

*Hay que involucrar a los niños y niñas en tareas en las que puedan tener éxito.*



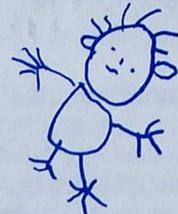
- Hacer los primeros aprendizajes de **educación para el consumo**. En una sociedad comercial muy mediatizada por la publicidad es fundamental que desde pequeños vayan aprendiendo a consumir.

Todos estos temas deben ser trabajados en colaboración y de forma paralela con los padres para que la educación sea coherente e impregne toda la vida cotidiana de los niños y las niñas.

#### EJERCICIO N° 14

Haz una relación de actividades que dentro de un Programa de desarrollo social pudieran llevarse a cabo en un grupo de niños y niñas de una edad determinada.

## Recuerda



- Todos los programas de promoción del desarrollo social deben tener en cuenta que lo más importante es el sistema de relaciones que se establece en la familia y el centro infantil, así como los valores, actitudes y normas que se transmiten. Asegurada una adecuada educación social no formal, tiene sentido llevar a cabo programas de promoción del desarrollo social que pongan el énfasis en los procesos mediadores (empatía, por ejemplo), más que en los contenidos doctrinarios.

## PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Quiénes apoyan la consideración del hombre como un ser egoísta o como un ser con recursos afectivos y racionales que pueden llevar a actuar de forma altruista?
2. ¿Qué recursos concretos tiene el ser humano que le permitan interesarse sinceramente por los demás, a veces, incluso más allá de sus propios intereses?
3. ¿Cuál es el rol de los iguales en el desarrollo social?
4. ¿Por qué es útil la Educación Infantil?
5. ¿Por qué son muy importantes los modelos que se observan en la televisión?
6. ¿Qué tipos hay de empatía?
7. ¿Por qué pueden ayudarnos los mecanismos de aprendizaje a comprender lo que es la educación no formal?
8. ¿Es posible promocionar el desarrollo social en los centros infantiles?





## Índice

OBJETIVOS .....	111	2.2. La filogénesis como contexto de la ontogénesis .....	139
PRESENTACION .....	111	2.3. La ontogénesis como contexto de la sexualidad infantil .....	142
CUESTIONARIO INICIAL .....	112	2.4. La sexualidad infantil.....	144
		2.5. Los procesos mediadores de la sexualidad infantil.....	150
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS .....	113	3. PROBLEMAS ASOCIADOS A LA SEXUALIDAD DURANTE ESTE PERÍODO. ....	157
1.1. Limitaciones de los estudios sobre la sexualidad infantil .....	113	3.1. Los niños o niñas que supuestamente se masturban demasiado .....	157
1.2. El psicoanálisis .....	114	3.2. Los niños que sufren abusos sexuales por parte de adultos .....	157
1.3. Aportaciones de la antropología .....	119	3.3. Los niños que tienen algún problema en el desarrollo de los procesos fisiológicos.....	158
1.4. Estudios psicológicos .....	123	3.4. El problema de identidad en la infancia ....	158
1.5. La adquisición de la identidad sexual y rol de género .....	124	4. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA INFANCIA. ....	160
1.6. El origen y sentido de los roles de género. La supuesta personalidad masculina y femenina .....	128	4.1. Objetivos y contenidos de la educación infantil (0-6 años). ....	160
2. NECESIDADES Y CONFLICTOS: UNA DESCRIPCIÓN DE LA SEXUALIDAD EN EL PERÍODO INFANTIL. ....	132	PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN.....	163
2.1. Qué es la sexualidad .....	132		

## PRESENTACIÓN

Los adultos, en nuestra cultura, han negado durante mucho tiempo la existencia de la sexualidad infantil. Sin embargo se cometían muchas contradicciones: por ejemplo separarlos en la educación por sexos (¿por qué separarlos si no tienen sexualidad?); otro ejemplo más dramático: algunos adultos abusan sexualmente de los niños (¿por qué se interesan por su sexualidad, si no la tienen?).

Sin embargo el estudio de la sexualidad infantil tiene un gran interés entre otras cosas, por las repercusiones sociales que conlleva. Si en la sexualidad es necesario tener presente determinados aspectos biológicos, es de igual importancia los aspectos psicosociales, de tal forma que en gran medida el proceso de socialización va a estar muy mediatizado por la identidad sexual y la adquisición de los roles sexuales.

Por otra parte es evidente que los niños tienen interés por su sexualidad; interés que manifiestan de diferente forma a través de exploraciones en su propio cuerpo, de juegos y conductas con contenido sexual y las muchas preguntas que formulan sobre el tema.

Los educadores y educadoras como los padres en casa, pueden contribuir a que los niños y las niñas tengan un desarrollo sexual sano. Para ello será necesario que sepan intervenir adecuadamente sabiendo interpretar determinadas conductas que son frecuentes y normales en los niños; preparar actividades y experiencias que les ayuden en la elaboración de su identidad sexual y del rol correspondiente, evitando en todo momento repetir e insistir en las conductas sexistas de las que nuestra sociedad tiene abundantes datos.

Estas cuestiones y algunas otras son las que se tratarán detalladamente en esta unidad.

## OBJETIVOS

- **Conocer las teorías más relevantes sobre el desarrollo sexual.**
- **Analizar las implicaciones biológicas y sociales en el desarrollo sexual.**
- **Diferenciar algunos conceptos asociados a la sexualidad: identidad sexual, rol de género.**
- **Elaborar propuestas de objetivos y contenidos para la educación sexual infantil.**
- **Valorar la intervención de los adultos para el desarrollo sexual sano de los niños y niñas.**



## CUESTIONARIO INICIAL

- Crees que en el desarrollo de los más pequeños es importante tener en cuenta su sexualidad, cómo lo justificarías?
- Seguro que has oído hablar alguna vez del Complejo de Edipo; sabes qué quiere decir?
- Crees que los niños y niñas tienen interés por los temas sexuales, cómo lo manifiestan?
- Habrás oído decir y posiblemente tú también hayas utilizado expresiones como éstas: *es un reprimido sexual*, o, *es que lo tienen que sublimar*, sabes de qué teoría son propias? ¿Qué quieren decir?
- Consideras que todas las culturas mantienen las mismas normas sexuales con respecto a los más pequeños?
- Cómo justificarías que la ley de la prohibición del incesto haya sido aceptada de forma universal y a través de todos los tiempos?

# 1. Teorías explicativas

**E**n un sentido fuerte, solo puede hablarse de una teoría explicativa del desarrollo sexual infantil, la teoría psicoanalítica. Sólo el psicoanálisis pretende ofrecer, además de una descripción de las diferentes etapas evolutivas, una teoría comprensiva de la sexualidad infantil, aunque, como veremos, no nos parece la fuente de conocimientos más útil para el educador infantil.

Otros autores se limitan a hacer aportaciones de diferente tipo: observaciones antropológicas en otras culturas, descripciones de juegos y actividades sexuales infantiles, recuerdos que los adultos tienen de la sexualidad infantil, descripción de la posible respuesta sexual infantil, etc.

Por nuestra parte, hemos ofrecido, en varias ocasiones, una síntesis global de los elementos esenciales de la evolución de la sexualidad a lo largo del ciclo vital. En este capítulo desarrollaremos de forma más pormenorizada lo referido al período infantil.

## 1.1. LIMITACIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA SEXUALIDAD INFANTIL

La sexualidad en general no ha sido estudiada hasta el siglo XX. Hasta este siglo la ciencia se limitaba a guardar silencio o a legitimar lo que decía la moral. Freud, a principios de siglo, desde una perspectiva psicoanalítica, Kinsey, en los años 50, desde una perspectiva sociológica, y Master y Jonhson, a partir de los años sesenta, de forma experimental y clínica, comenzaron el estudio científico de la sexualidad humana. Desde los años sesenta hasta hoy son muy numerosos los estudios sobre la sexualidad humana en general, pero siguen siendo escasos los estudios sobre la sexualidad infantil.

Los pocos estudios que hay sobre sexualidad infantil tienen numerosas limitaciones:

- a.- Se basan en **recuerdos de los adultos**. Estos recuerdos se han obtenido a través de la técnica psicoanalítica (sueños, asociaciones libres, recuerdos infantiles, etc.), con entrevistas o con cuestionarios.

Pero todos estos recuerdos tienen, al menos, tres grandes limitaciones: las limitaciones de la memoria respecto a la primera infancia (muy especialmente respecto a los tres o cuatro primeros años de vida), el grado de veracidad de lo recordado (es real o fantaseado) y la dificultad de los adultos para interpretar y etiquetar correctamente lo que vivieron en la primera infancia. Por ello, es frecuente que determinadas conductas sexuales no se recuerden, o se haga de forma tergiversada y se etiqueten de modo erróneo. Junto a estas puede haber recuerdos fidedignos de gran importancia.

*El psicoanálisis ha ofrecido una teoría comprensiva de la sexualidad infantil.*

*La sexualidad no se había estudiado hasta el s. XX.*

*Limitaciones de los estudios de sexualidad infantil.*



**En otras culturas los niños y las niñas viven la sexualidad con gran espontaneidad y libertad.**



**Freud dio una gran importancia a la sexualidad infantil.**

**La sublimación es la reorientación de la pulsión sexual hacia objetos socialmente válidos.**

- b.- Se basan en **observaciones hechas en otras culturas**. La mayor parte de los estudios antropológicos han sido hechos en otras culturas. Los datos son de gran valor porque en algunas de ellas los niños y niñas viven la sexualidad con gran espontaneidad y libertad; pero, obviamente, los conocimientos no pueden generalizarse a nuestra cultura de forma directa.
- c.- Carecemos de datos experimentales o cuasi experimentales sobre la sexualidad infantil, dado que, por **razones éticas**, no es posible hacer este tipo de estudios.
- d.- Los niños aprenden muy pronto a **ocultar sus manifestaciones sexuales**, de forma que, al menos en el último período de la etapa infantil, no podemos conocer fácilmente su sexualidad.
- e.- Es **difícil conocer el significado** que determinadas conductas tienen para los niños. Nosotros podemos caer en el error de interpretarlas desde nuestra sexualidad adulta.

A pesar de estas limitaciones, los datos nos permiten reconocer la enorme importancia de la sexualidad infantil y hay aspectos que han sido bien estudiados (como es el caso de la adquisición de la identidad sexual y rol de género).

## APROXIMACIONES TEÓRICAS

### 1.2. EL PSICOANÁLISIS

#### Núcleo teórico

Freud creyó encontrar que sus pacientes psiquiátricos, bajo diferentes contenidos y síntomas directamente observables, habían tenido siempre conflictos infantiles de naturaleza sexual. Este descubrimiento clínico le llevó a reconocer la importancia de la sexualidad infantil y a formular una teoría global sobre ella.

Para este autor, la pulsión sexual es la fuente motivadora de toda la conducta humana. Está enraizada en lo biológico (es una fuerza constante en el interior del organismo, de naturaleza biológica) y se vivencia psicológicamente como necesidad de búsqueda de placer (lo que la energía biológica busca es la descarga regida por el principio del placer). Es imposible escapar a esta fuerza motivadora de la conducta humana; todo lo más que puede hacerse es reprimirse, pero no suprimirse. La represión, que es la negación y expulsión de la conciencia de esta fuerza motivadora, conlleva costos muy elevados puesto que exige el continuo uso de mecanismos de defensa contra la pulsión y, como no siempre son eficaces, la aparición de síntomas patológicos.

El objeto de la pulsión sexual (aquello en lo que se satisface) puede ser variable; es decir, no tiene prefijados sus destinos, pudiendo reprimirse, sublimarse (que es la reorientación hacia objetos socialmente considerados más válidos) o satisfacerse de múltiples formas.

La pulsión sexual, regida por el principio del placer, entra en conflicto inevitablemente con el principio de realidad, puesto que la realidad nunca se acomoda perfectamente al deseo, imponiendo o exigiendo renunciaciones inevitables. Gracias a estas renunciaciones y las consiguientes sublimaciones existe la cultura.



La renuncia más significativa es la aceptación del tabú del incesto (renuncia a poseer sexualmente al progenitor del sexo opuesto). El conflicto planteado entre el deseo sexual de poseer al progenitor del sexo opuesto y la imposibilidad de que esto sea posible (porque los progenitores no lo permiten y porque el niño tiene miedo al castigo y a la pérdida de amor que ello conllevaría) es el núcleo central explicativo del desarrollo de la sexualidad infantil. De como se resuelva este conflicto dependerá todo el desarrollo infantil y adulto.

Este planteamiento supone los siguientes presupuestos:

- La pulsión sexual es la **principal fuente motivadora** de la conducta humana. Otras motivaciones humanas son sublimaciones de ésta. Los afectos e intereses sociales son secundarios.
- Esta pulsión está regida por el **principio del placer**. El ser humano sólo renuncia a él por imposibilidad de alcanzarlo, miedo al castigo o miedo a perder los favores de los demás. Es decir, únicamente el deseo de supervivir hace que el individuo se someta a la cultura.
- Se trata de una pulsión que primero **es narcisista**, está centrada en el propio sujeto, y posteriormente se orienta hacia los demás. Nuevamente el interés por los demás es secundario.
- Los niños tienen un deseo sexual de poseer sexualmente al **progenitor del sexo opuesto**.

### **Evolución de la sexualidad infantil**

Si las condiciones sociales son adecuadas, el desarrollo sexual sigue una serie de etapas preprogramadas biológicamente. Las fuentes y objetos de satisfacción están preprogramadas biológicamente siguiendo una tipología corporal (zonas oral, anal y genital), tienen una cronología bastante fija, orden invariable y conflictos universales.

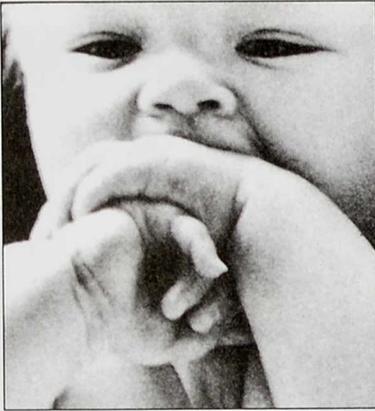
Las etapas se caracterizan por tener una determinada fuente de pulsión libidinal (zona corporal erógena predominante), objeto u objetos específicos de satisfacción (autoerotismo o deseo de poseer sexualmente a otro), conflictos determinados y una organización específica de la personalidad.

**La pulsión sexual primero está orientada hacia uno mismo y posteriormente a los demás.**

**Características de la teoría psicoanalítica.**

**Las etapas del desarrollo sexual tienen diferentes fuentes de pulsión.**

Si las condiciones psicosociales no son adecuadas, los individuos pueden quedar fijados en una etapa determinada o un componente parcial de la libido e incluso pueden hacer regresiones a etapas anteriores. Las fijaciones y regresiones son la permanencia o la vuelta a etapas que, dada la edad real del sujeto, ya deberían haber sido superadas.



**La boca, aparato digestivo y los sentidos son las fuentes erógenas, durante el primer año de vida.**



La organización global predominante de la sexualidad, con sus posibles fijaciones o regresiones, conforman el carácter, la personalidad, la conducta y, en su caso, la forma de enfermar. En efecto, los síntomas patológicos remiten siempre a experiencias sexuales infantiles. Estos síntomas aparecen cuando lo reprimido (aquello que es expulsado de la conciencia porque plantea determinados conflictos a las normas que se han interiorizado) no puede ser controlado adecuadamente. Por ello todas las enfermedades mentales y psicosomáticas tienen un origen sexual.

#### **A.- Etapa oral.**

Durante el primer año de vida la boca es el órgano privilegiado de placer y conocimiento. La fuente erógena de la boca es entendida en un sentido amplio que incluye boca, sistema digestivo, órganos respiratorios y de fonación, toda la piel y los órganos de los sentidos, especialmente el contacto dérmico.

La naturaleza sexual de esta zona erógena y las conductas en que se expresa ésta de forma clara, son la succión no nutritiva (los niños maman aunque no tengan hambre), la repetición compulsiva de esta conducta y su función erótica a lo largo de todo el ciclo vital.

Los fines del erotismo oral son la estimulación autoerótica y la incorporación de alimentos y objetos de placer y conocimiento. Amamantamiento, alimentación de uno y otro tipo, objetos de succión, caricias, abrazos, atenciones de limpieza y estimulación sensorial lúdica son los elementos que producen mayor satisfacción. La succión del seno materno (que ofrece alimento cálido y contacto táctil y visual especial) es la forma privilegiada de obtención de placer. Con la dentición aparecen una nueva formas de obtención de placer: el placer de morder.

Algunos discípulos de Freud han hecho descripciones más precisas de esta etapa. Abraham, por ejemplo, diferencia un período preambivalente (en el que el niño no distingue subjetivamente entre él y los objetos) y un período ambivalente (en el que basándose en la distinción entre él y lo demás) empiezan a aparecer fenómenos de ambivalencia ante los objetos y personas que en parte le satisfacen y en parte le frustran al no atender todas sus demandas. M. Klein explica esta misma ambivalencia basándose en la segunda teoría de las pulsiones de Freud (en la que además de la pulsión sexual reconoce la existencia de una pulsión agresiva, afirmaciones que empezó a hacer después de la primera guerra mundial). De esta forma, Klein llega a proponer una teoría muy creativa, en la que reconoce que los pechos maternos son, a la vez, buenos en cuanto gratificantes y malos en cuanto frustrante.

El conflicto durante esta etapa es, por ello, el resultado de la inevitable dinámica de frustración en las relaciones con la madre, otras personas y los objetos. Los excesos o defectos de satisfacción o frustración condicionarán el desarrollo posterior.

#### **B.- Etapa anal.**

#### **Etapa anal.**

Durante el segundo y tercer año de vida la zona erógena predominante es la mucosa anal. Este hecho y el aprendizaje del control de esfínteres determinan la dinámica sexual-afectiva de este período.

En efecto, la posibilidad de obtener placer con la defecación, postergarlo con el control de los esfínteres e instrumentalizar la atención de los adultos al hacerlos estar pendientes de su descontrol-control, son los aspectos esenciales de esta dinámica.

El placer anal es también originalmente autoerótico, aunque se enriquece con los significados simbólicos que pueden adquirir las heces. Estas pueden convertirse en objeto libidinoso que represente al propio cuerpo o a otros objetos externos que pueden ser perdidos.

El erotismo uretral, como el anal, se caracteriza por el placer de retener u orinar, orientado originalmente de forma autoerótica, para, posteriormente dirigirse también a los objetos, convirtiendo el aparato uretral en ejecutor de fantasías sexualmente excitantes acerca del orinar sobre los objetos, como señala Fenichel, discípulo de Freud. También como en el caso de la defecación, la micción supone un *poder social* que puede ser usado como regalo-aceptación o como protesta-rechazo.

### C.- Etapa genital.

En el cuarto y quinto año de vida, la reorganización infantil de la sexualidad alcanza su madurez con la entrada en la fase genital.

Los genitales son una zona erógena desde el nacimiento (especialmente el glande del pene y del clítoris), con capacidad de excitación sexual y respuestas semejantes a la respuesta sexual adulta.

Pero lo verdaderamente nuevo de esta etapa es que la organización de la libido es genital, aunque permanezcan componentes parciales orales y anales. Se caracteriza por compartir con el adulto dos características esenciales: la excitación sexual se concentra básicamente en los genitales y el objeto de satisfacción se busca en el exterior dando lugar a la elección incestuosa orientada al progenitor del sexo opuesto.

Los varones, conscientes de ser poseedores del pene, se sienten orgullosos de él, a la vez que sienten miedo de perderle. Este miedo es denominado *angustia de castración* y se ve favorecido por las frecuentes amenazas reales o fantaseadas durante el conflicto edípico.

Las niñas, por el contrario, conscientes también de que les falta algo que otros tienen, sienten *envidia del pene*. Como es sabido, en la concepción psicoanalítica, niños y niñas parten de la fantasía de que un tiempo todos tuvieron pene y dividen las personas en fálicas y castradas.

La dinámica esencial de esta fase es la del Complejo de Edipo. Un complejo debe entenderse como un conjunto de ideas o fantasías, cargadas emocionalmente, que se mantienen inconscientes, porque han sido reprimidas o suprimidas de la conciencia, que forman una unidad de significado en el curso del desarrollo.

Este complejo puede describirse básicamente así: llegada la fase genital el niño y la niña eligen como objeto sexual al progenitor de sexo opuesto, estableciendo una rivalidad con el del propio sexo. El niño, y de forma inversa la niña, orienta su deseo sexual hacia la madre y se siente ambivalente hacia el padre (rival y padre).

Los componentes esenciales son el deseo sexual y el deseo de posesión afectiva hacia el progenitor, y la rivalidad que conlleva el deseo de muerte para el progenitor del propio sexo, poseedor del objeto deseado.

**La mucosa anal y el posterior control de esfínteres es la fuente erógena durante el 2.º y 3.º año de vida.**

**Etapa genital.**

**La angustia de castración es el temor a la pérdida del pene.**

**El complejo de Edipo se desarrolla durante la etapa genital.**

Planteado el conflicto, el niño acaba dándose cuenta de su situación de debilidad frente al padre y de los peligros que entraña la rivalidad con él. Es así como comienza a percibirle como amenazante (puesto que podría castigarle), a la vez que siente angustia ante la fantasía de ser abandonado. Los temores fundamentales que angustian al niño son, por tanto, el miedo a la castración (como principal castigo) y el miedo a perder el objeto amado (miedo al abandono por parte de la madre, especialmente).

Ante esta situación el niño y la niña solo tienen una salida: la negación del deseo incestuoso, fuente de todos los problemas. El Yo –de acuerdo con lo que se vió en el área de Fundamentos de Psicología– como estructura de personalidad mediadora entre el Ello y el Super-Yo, percibe la amenaza y renuncia al deseo reprimiéndolo.

Esta renuncia al deseo y aceptación del lugar del padre, supone la interiorización de las normas de funcionamiento familiar, las reglas del juego social, que da lugar a la interiorización del Super-Yo. Desde ese momento no solo son las normas externas (Super-Yo externo), dependientes de la autoridad, las que regulan la conducta, sino las propias normas.

La resolución de este complejo conlleva también que el progenitor del propio sexo pase de ser rival a ser modelo. El niño o la niña, se identifican con él (*deseo estar en su lugar, ser como él, etc.*), convirtiéndolo en el modelo de referencia para sus aprendizajes sexuales.

El complejo de Edipo, por consiguiente, se resuelve con la interiorización de las normas de funcionamiento de las figuras paternas y la desexualización de las relaciones familiares. Entra con ello en un período de latencia de las pulsiones sexuales.

***El progenitor del propio sexo debe convertirse en modelo en vez de rival.***

### **Período de latencia.**

#### **D.- Período de Latencia.**

Después de los seis años, como consecuencia de la represión de los deseos incestuosos y los sentimientos de culpa que acompañan esta represión, niños y niñas entran en un período de latencia de la sexualidad hasta que los cambios psicofisiológicos de la pubertad reactivan la pulsión sexual.

#### **Valoración de esta teoría**

Esta teoría psicoanalítica, por consiguiente, presupone la universalidad del complejo edípico y la existencia de un deseo específico de naturaleza sexual orientado hacia el progenitor del sexo opuesto. Ambos presupuestos han sido muy discutidos. Por nuestra parte, como se verá, preferimos hacer un planteamiento más descriptivo del desarrollo sexual durante la infancia, reinterpretando desde la teoría del apego los supuestos hechos a los que alude el Complejo de Edipo. Ello nos permite manejar educativamente mejor la información sobre la sexualidad infantil, sin hacerla sujeto de grandes polémicas y supuestos clínicos que difícilmente estarían al alcance del educador.

Por lo demás, es indiscutible la genialidad de Freud, al reconocer la sexualidad infantil, siguiendo las afirmaciones de Havelock Ellis, y poner el acento en el tabú del incesto.

### **EJERCICIO Nº 1**

Haz una síntesis del núcleo teórico de la teoría psicoanalítica sobre la sexualidad humana.

**EJERCICIO N° 2**

Enumera las etapas del desarrollo sexual según el psicoanálisis. Describe brevemente en qué consiste cada una de ellas.

**1.3. APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA**

La antropología ha hecho numerosos estudios sobre la sexualidad infantil. Estos suelen ser de naturaleza descriptiva, con un menor peso de supuestos teóricos que el psicoanálisis, salvo los casos del incesto y los roles de género, temas en los que también han hecho grandes esfuerzos de interpretación.

La antropología es una ciencia holística, dado que a partir de diferentes ciencias como la etnología, la arqueología, la etnolingüística y la antropología física y social, pretende alcanzar un conocimiento global del ser humano fundamentalmente desde la perspectiva filogenética y transcultural. El estudio de la evolución de las conductas sexuales, estableciendo también comparaciones con otras especies, y la variabilidad de las conductas en las diferentes culturas son los temas centrales de los que se ocupa la antropología sexual.

Los antropólogos introdujeron nuevos métodos (la observación de campo), nuevos enfoques (la comparación entre culturas, especies y momentos diferentes del proceso filogenético) y contribuyeron, tal vez como ninguna otra ciencia, al reconocimiento de la variabilidad de la conducta sexual humana, en una sociedad que defendía ideas y estereotipos rígidos de conducta sexual. No podemos olvidar que muchos de los predecesores de los estudios sobre la sexualidad, como es el caso de Ellis, basan su postura crítica hacia la regulación social que se hacía en occidente de la sexualidad y su actitud positiva hacia diferentes manifestaciones culturales, en observaciones antropológicas realizadas en diferentes culturas.

Para el estudio de la evolución sexual los trabajos antropológicos tienen una importancia fundamental, porque permiten conocer la evolución de las conductas sexuales en culturas diferentes y descubrir las constancias y las diferencias en el cambio, así como describir conductas sexuales que en nuestra sociedad están perseguidas. Los trabajos de Malinowski, por ejemplo, nos han permitido conocer la sexualidad infantil en un contexto social donde no es perseguida.

Los estudios transculturales relativizan muchas conductas que en occidente eran consideradas como la única forma adecuada de vivir la sexualidad: formas de organización familiar, posturas y formas de estimulación sexual, regulación de la conducta sexual durante la infancia y la adolescencia, etc.

**Descripción de las conductas infantiles**

Entre las grandes aportaciones de los antropólogos está el **reconocimiento de la sexualidad infantil prepuberal**, describiendo numerosas manifestaciones conductuales, la frecuencia de numerosas conductas masturbatorias, juegos sexuales, intentos coitales entre niños, etc. Todo ello demuestra que la regulación de la sexualidad es extremadamente variable y que lo que en una sociedad es considerado como delito que merece la muerte, en otra puede ser admitido con toda normalidad. De hecho, la única norma universalmente respetada es la prohibición de tener relaciones entre los miembros de la familia.

***La antropología sexual estudia la evolución de las conductas sexuales comparándolas con las de otras especies y otras culturas.***

***La única norma universalmente respetada es la prohibición de relaciones sexuales dentro de la familia.***



Por ejemplo, según la descripción de Malinowski, en su libro *La vida sexual de los salvajes del Noroeste de la Melanesia*, publicado en 1932, los niños gozan desde la infancia de gran libertad e independencia. Desde los cuatro o cinco años forman comunidades infantiles que duran hasta la pubertad. *Atentos únicamente a su placer, pueden quedarse todo el día al lado de sus padres o ir a reunirse por un tiempo más o menos largo, con sus compañeros de juego en su pequeña república. La libertad e independencia de los niños se extiende también al dominio sexual.*

Entre las **libertades** cita este autor:

- Oír hablar a los mayores (otros niños, jóvenes, adultos y padres) sobre sexualidad.
- Asistir frecuentemente a las manifestaciones de conductas sexuales de padres y de otros jóvenes o adultos; *el niño tiene múltiples ocasiones de adquirir informaciones prácticas respecto al acto sexual.*

Iniciarse unos a otros en la vida sexual, desde la más tierna edad. Para ello suelen retirarse al bosque. Practicar juegos y diversiones que les permiten satisfacer su curiosidad.

En este contexto están los niños desde la primera infancia, involucrándose en los juegos a partir de los cuatro o cinco años.

Es muy importante señalar que en esta sociedad los adultos son muy permisivos y aceptan muy bien la sexualidad infantil, pero no intervienen directamente en actividades sexuales con niños.

### **Los roles de género**

Otro de los campos en los que los antropólogos han hecho importantes aportaciones al estudio de la sexualidad humana, es el de los roles de género. Estos son universales en un doble sentido: por una parte, en todos los grupos hay **asignaciones de tareas** a uno u otro sexo biológico que no dependen de la propia naturaleza biológica de los hombres y de las mujeres, ya que varían mucho de unas culturas a otras, sino de la organización económica y social; por otra, aunque las tareas asignadas a unos y otros sean diferentes entre una sociedad y otras, en todas las sociedades se concede **mayor prestigio a lo que hacen los varones** que a lo que hacen las mujeres, siempre considerado como tareas subalternas. El reparto de tareas se hace de tal forma que la supremacía del varón no se pone nunca en entredicho (Tabet). Es necesario decir también, en este mismo sentido, que el matriarcado no parece haber existido nunca a lo largo de la historia humana.

Estos roles de género tienen tanta consistencia que algunos autores como Davenport llegan a afirmar que hay dos subculturas claramente diferenciadas, la de los hombres y la de las mujeres. Estas subculturas afectan al tipo de crianza (López), los ritos de iniciación (Shapiro, Davenport), etc.

En lo que no están de acuerdo los antropólogos es en el origen y sentido de los roles de género, centrándose unos más en explicar el proceso desde las exigencias que la caza y la defensa implican, exigencias a las que la mujer embarazada o lactante respondería con mayores dificultades asignándole por ello prioritariamente el cuidado de las crías; mientras otros afirman que dicho origen es más claramente una imposición del varón porque en las sociedades agrícolas las actividades de la

**El matriarcado no parece haber existido en la historia de la humanidad.**

**Los antropólogos no se ponen de acuerdo con el origen del reparto de roles.**

recolección, frecuentemente asignadas a las mujeres son, desde el punto de vista económico, las más importantes. En uno y otro caso, es muy posible que sea el hecho de *apoderarse de las armas*, y más originalmente de tener mayor capacidad física para la lucha, lo que, en definitiva, ha acabado dando un lugar de privilegio al varón. De hecho, según algunos autores (Levy), en las sociedades agrícolas, en las que la organización de la vida se hace más sobre el trabajo que sobre las actividades de guerra, los roles tienden a ser más igualitarios.

### **La interpretación del tabú del incesto**

En medio de una variedad real de conductas sexuales que sobrepasa toda imaginación, aparece un hecho universal: el tabú del incesto, **la prohibición de tener relaciones sexuales o casarse entre los parientes**. Para los antropólogos, la universalidad de este hecho está fuera de toda duda, porque las excepciones son muy pocas (dos o tres, durante períodos determinados, entre las familias de los faraones egipcios y los reyes incas, entre otros, sobre un total de cuatro mil o cinco mil sociedades humanas) y, además, parecen explicarse por razones económicas o por la idea rígida, presente en algunas sociedades, de defender la pureza de sangre de la familia real. Ideas que tenían que ver con la creencia en que los reyes eran hijos de los dioses.

De hecho, las diferencias entre unas sociedades y otras en la concepción del incesto se establecen sobre los grados de parentesco sometidos a esta prohibición, que dependen, a su vez, de toda la organización social del grupo, pero no, en sí mismo, sobre la esencia de esta prohibición.

En todas las culturas se trata de una prohibición que tiene un gran significado social, a la vez que también se dan frecuentes violaciones de este tabú, como ocurre en nuestra sociedad.

La universalidad e importancia social de este hecho, en cuanto principal principio regulador de las relaciones sociales, ha llevado a los antropólogos a preguntarse por su significado, dando explicaciones bien diferentes:

- a.- Para unos (Morgan y Lowie, por ejemplo), se trata de un reconocimiento instintivo de los peligros de la consanguinidad. Pero esta explicación es insostenible si tenemos en cuenta que muchas sociedades no tienen conocimiento de la relación biológica del padre con los hijos (aunque esto haya sido recientemente puesto en duda por algunos) y que las relaciones biológicas no coinciden necesariamente con las de parentesco.
- b.- Otros autores (Westermarck y Fox), creen que se trata de algo aprendido a lo largo del proceso de socialización. Para el primero, los niños son educados en la represión de la sexualidad, que acaba provocando una disminución de la atracción sexual hacia aquellas personas con las que se convive durante la infancia. Entre las pruebas que cree aportar este autor están el hecho de que los matrimonios entre quienes pasaron la infancia en el mismo grupo dentro de los Kibbutz son menos numerosos y, por otra parte, los divorcios y la insatisfacción sexual son más frecuentes cuando se han constituido matrimonios entre personas que han pasado la infancia con mayor contacto social. Fox, por su parte, cree haber probado que de hecho hay un condicionamiento negativo de la atracción sexual cuando se han compartido juegos sexuales durante la infancia.

**En las sociedades agrícolas los roles tienden a ser más igualitarios.**

**La prohibición de las relaciones sexuales familiares es universal.**

**Evolución del significado del tabú del incesto.**

**Peligros de consanguinidad.**

**Educación sexual reprimida.**

c.- Por último, otros autores, aunque de formas muy diferentes (Freud, Malinowski, Levi-Strauss, etc. ), defienden que el tabú del incesto es universal porque la conducta incestuosa es incompatible con la cultura y su prohibición permite que existan las familias y la sociedad.

Para Freud, el tabú del incesto es necesario y universal porque lo es el complejo de Edipo, cuyo fundamento está en el supuesto de que los niños en la etapa genital se interesan sexualmente por el progenitor de sexo opuesto al suyo. Presupuesto este que no aceptan Malinowski y Levi-Strauss. Para estos autores, el incesto es incompatible con la cultura porque subvertiría los roles dentro de la familia creando disputas internas y condenaría a los grupos humanos a luchar entre sí por la posesión de las mujeres. El tabú del incesto provoca el intercambio de mujeres y establece alianzas entre las familias haciendo posible la sociedad.

**La teoría universal de la alianza sólo es posible por el tabú del incesto.**

Lo que los antropólogos llaman *átomo de parentesco* (en el que se dan las relaciones de filiación entre padres e hijos; hermandad entre hermanos y alianza entre los esposos) debe romperse intercambiando mujeres con otros átomos de parentesco y establecer así alianzas a través de la unión entre la mujer de un átomo y el hombre de otro, adquiriendo, de esta forma, los *cuñados* un rol fundamental. Esta es precisamente la llamada *teoría de la alianza* que sólo es posible por el tabú del incesto que se convierte así en el primer y más esencial principio de la organización social de la humanidad. La finalidad última es sustituir la lucha por la posesión de la pareja sexual por una regulación social que, además, evita el aislamiento de los grupos y favorece la formación de alianzas entre ellos.

Un testimonio de un indígena, ya famoso, narrado por Margaret Mead expresa bien esta idea: *¿Cómo? ¿Te quieres casar con tu hermana? Pero, ¿qué te sucede?, ¿no quieres tener cuñados?. ¿No comprendes que si te casas con la hermana de otro hombre y otro hombre se casa con tu hermana, tendrás, por lo menos dos cuñados, y si tu te casas con tu hermana no tendrás ninguno?. Y entonces, ¿con quién irás a cazar?, ¿con quién plantarás?, ¿a quién invitarás?.*

**Los estudios antropológicos tienen una importancia decisiva para fundamentar los estudios sobre sexualidad humana.**

Por consiguiente, el tabú universal del incesto da lugar a la regla universal de la *exogamia*: *la prohibición de tener relaciones sexuales con la hija o la hermana obliga a darlas en matrimonio a otro hombre y, al mismo tiempo, crea un derecho sobre la hija o la hermana del otro. De esta forma, la prohibición negativa del incesto se convierte en una contrapartida positiva. La prohibición equivale a una obligación y la renuncia despeja el camino para una reclamación* (Levi-Strauss). Es decir se crean las condiciones para la reciprocidad y colaboración pacífica dentro de la familia y entre las familias de tal forma que el tabú del incesto, la exogamia y la reciprocidad hacen posible el hecho social. Poco importa que el tipo de intercambio se haga a través de sistemas elementales (en los que se indica con quién se debe hacer el intercambio) o complejos (en los que únicamente se indica hasta qué parientes llega el tabú del incesto); en todos ellos son las prescripciones sobre la regulación de la sexualidad las que hacen posible el hecho social. De ahí que estos estudios antropológicos tengan una importancia decisiva para fundamentar los estudios sobre la dimensión sexual humana (los cuales también han sufrido durante años las consecuencias de otra especie de tabú, asumido por los científicos, en relación con los temas sexuales), y para entender el desarrollo social desde el punto de vista filogenético y ontogenético.

### Valoración de estos estudios

Los estudios antropológicos nos permiten conocer la sexualidad infantil en diferentes situaciones culturales, descubriéndonos múltiples conductas sexuales, cuando no es reprimida.

Nos parecen especialmente importantes porque la universalidad del tabú del incesto demuestra la necesidad de que los adultos, todos, pero especialmente los familiares, respeten la sexualidad infantil, no la instrumentalicen involucrándose en actividades sexuales con menores.

Los estudios sobre el rol de género demuestran las raíces profundas en las que se asienta la desigualdad entre los hombres y las mujeres. Sobre ello volveremos más adelante.

#### EJERCICIO N° 3

Resume brevemente el método seguido por la Antropología para proporcionar sus aportaciones.

#### EJERCICIO N° 4

Haz un esquema con las aportaciones más importantes de la Antropología sobre la sexualidad.

#### EJERCICIO N° 5

Desarrolla la forma en que las diferentes culturas han tratado el tabú del incesto. ¿Coincide con la interpretación del psicoanálisis? Señala los aspectos que consideres de mayor interés.

## 1.4. ESTUDIOS PSICOLÓGICOS

Las aportaciones de la psicología han sido especialmente valiosas en relación con algunas edades o etapas de la vida.

La sexualidad prepuberal ha sido la menos estudiada. La reducción del sentido de la sexualidad a la procreación, la negación de la sexualidad infantil y los problemas éticos que plantea el estudio de ésta, hacen que no dispongamos aún de conocimientos suficientes. Pero, si adoptamos una perspectiva interdisciplinar, podemos llegar a construir un cuadro bastante amplio y coherente de la sexualidad infantil, como veremos más adelante en el apartado dedicado a la evolución de la sexualidad.

### Procesos fisiológicos

Los procesos biofisiológicos de desarrollo, desde el período prenatal hasta la adolescencia son bien conocidos desde principios de los años setenta: Money, Czyba y Tanner, por citar únicamente los autores más clásicos e importantes. Gracias a ellos conocemos con precisión los procesos de sexuación prenatales, los **cambios anatómicos y fisiológicos** hasta la adolescencia y las etapas que, desde este punto de vista, pueden distinguirse en ella. También sabemos que desde el nacimiento los niños tienen un desarrollo fisiológico de los genitales que les permite dar respuestas sexuales similares a las adultas, salvo en lo que se refiere a la eyaculación y capacidad reproductora. Es decir, la fisiología del pla-

**Desde el nacimiento los genitales tienen un desarrollo psicológico que permite respuestas sexuales.**

cer sexual está perfectamente desarrollada desde el momento del nacimiento.

### **Diferencias entre sexualidad infantil y sexualidad adulta**

Aunque es difícil establecer diferencias precisas entre la sexualidad adulta y la sexualidad prepuberal, salvo las referidas a los cambios fisiológicos, algunos autores aportan datos o comentarios valiosos al respecto. Para establecerlas es fundamental recurrir a los análisis que se hacen sobre los **cambios en la pubertad**. Recuperaremos estos contenidos en el apartado dedicado a la evolución sexual.

### **La importancia de la historia afectiva**

La importancia de las relaciones afectivas entre la madre y el niño, para la historia sexual posterior, fue puesta de manifiesto por los psicoanalistas, hasta el punto que llegaron a afirmar que la elección de pareja en la vida adulta estaba condicionada por el modelo de madre o padre que se había tenido en la infancia. Esta afirmación, sin duda excesiva, ha sido hoy recuperada y matizada desde la **teoría del apego**. En la historia del apego se adquiere la confianza básica –seguridad relacional– que mediatiza todas las relaciones con los demás y se aprenden las formas de comunicación apropiadas para las relaciones íntimas. De esta forma, la historia del apego, muy especialmente la infantil, determina la manera como los adultos establecen, viven y rompen las relaciones amorosas.

### **La adquisición de la identidad sexual y el rol de género**

Los procesos de adquisición de la identidad y rol de género ya han sido comentados anteriormente. Merece la pena, no obstante, recordar aquí que este proceso es nuclear porque afecta a aspectos centrales de uno mismo –en realidad, como alguien ha escrito para reforzar esta idea, *no hay personas, sino hombres y mujeres*–, dado que la identidad es una categoría permanente de uno mismo, a la vez que regula todas las asignaciones y expectativas sociales porque el rol de género es el más universal y define, más que ningún otro, la forma de ser y estar en el mundo. Pues bien, este proceso nos es hoy muy bien conocido y nosotros mismos lo hemos estudiado en sujetos españoles. En relación con este tema hay dos problemas teóricos que han sido ampliamente tratados por los psicólogos: las teorías sobre la adquisición de la identidad y el rol de género, por un lado, y las teorías sobre los rasgos o características de la personalidad masculina y femenina.

## **1.5. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y ROL DE GÉNERO**

Hasta los años cincuenta sólo se había interesado por explicar estos procesos la teoría psicoanalítica. Posteriormente se han hecho numerosas publicaciones de orientación conductista y piagetiana, de forma que éste ha sido el debate psicológico más importante sobre la sexualidad infantil durante décadas.

Lamentablemente, como ya demostramos en una publicación anterior, estos autores no se han podido poner de acuerdo porque partían de diferentes principios teóricos, usaban diferente terminología y se referían a distintas conductas.

**La historia personal del apego determina las relaciones afectivas posteriores.**

**El rol de género es universal y define la forma de ser y estar en el mundo.**



**Para los psicoanalistas**, como acabamos de ver, llegada la fase genital, el niño está biológicamente orientado a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes con el progenitor del propio sexo. El miedo a la castración y el miedo a perder el objeto amado le hace renunciar a sus sentimientos de rivalidad con el progenitor del propio sexo y llevar a cabo un proceso de identificación con su figura (deseo de estar en su lugar). Identificación con el progenitor del propio sexo e interiorización de él, son, por consiguiente, los mecanismos centrales del proceso de adquisición de la identidad sexual y el rol de género.

Esta explicación tiene varios problemas. Por un lado, sería necesario aceptar los presupuestos psicoanalíticos, ya comentados más arriba; por otro, desde el punto de vista cronológico, sabemos que entre los dos y tres años los niños y las niñas ya conocen su identidad sexual y usan como regulador de su conducta el rol de género.

**Para la escuela piagetiana**, representada en este caso por Kohlberg, la adquisición de la identidad y el rol de género no están determinadas por la programación biológica, ni por las influencias ambientales, sino por la organización cognitiva del propio niño. A medida que van cambiando las estructuras cognitivas lo hacen también las actitudes sexuales. Y, precisamente por ello, a patrones universales de evolución cognitiva corresponden patrones universales de evolución en la adquisición de la identidad y rol de género. El proceso que estos autores proponen, puede resumirse así:

- a.- El niño y la niña hacen un juicio cognitivo simple y básico de su identidad sexual, basado en la observación de su biología y en otros signos externos como la ropa: soy niño, soy niña.
- b.- El niño y la niña organizan sus conductas y actitudes a partir de ese juicio: tengo que comportarme y ser como un niño, tengo que comportarme y ser como una niña.
- c.- Generaliza las consecuencias de este juicio:
  - *Soy niño como mi padre, soy niña como mi madre*: por ello tiende a identificarse también con uno de ellos, con el que comparte la identidad.
  - Usa este esquema de conocimiento para regular sus preferencias, actitudes, valores y conductas conforme a lo que la sociedad le dice que es propio de los niños o de las niñas.
- d.- Llegado el período de las operaciones concretas adquieren la permanencia de la identidad, a la vez que las otras formas de conservación (sustancia, líquidos, etc.): *soy niño o niña para toda la vida*.

**Por nuestra parte** consideramos que Kohlberg tiene razón al postular qué elemento decisivo es la autoclasificación cognitiva que el niño hace (*soy niño, soy niña*). Este juicio de identidad es tan importante que una vez que el niño llega a él, podrá sentirse más o menos satisfecho con la propia identidad sexual y el propio rol, pero no puede negarlos. Sin embargo, nos parece que este juicio no garantiza la identificación con el progenitor del mismo sexo, porque éste no es un mero juicio cognitivo (*soy de tu mismo sexo*), sino una asimilación que implica una relación positiva en la que interviene el deseo: *quiero ser como tu*. En este sentido, el juicio cognitivo ayuda a inclinarse por una u otras figuras de identificación, pero no garantiza que ésta tenga lugar. Incluso pueden darse identificaciones contrarias a la

**Elementos teóricos esenciales del debate.**

**Entre los dos y tres años los niños y niñas conocen su identidad sexual y usan el rol de género, se critica a los psicoanalistas.**

**A medida que cambian las estructuras cognitivas, cambian las actitudes sexuales, según los piagetianos.**

**La identificación sexual implica una relación positiva en la que interviene el deseo.**

identidad sexual y se pueden adoptar roles contrarios al previsto por la sociedad como propio del sexo.

**Para la teoría del aprendizaje social** (basada en las diferentes formas de aprendizaje propuestas por el conductismo clásico y la escuela de Bandura), el proceso de adquisición de la identidad sexual y el rol de género, no depende de impulsos biológicos, ni de estructuras cognitivas sino que, como escribe Walter, en teoría del aprendizaje social pueden definirse las conductas sexualmente tipificadas como aquellas que proporcionan típicamente distinta gratificación a uno u otro sexo, o, en otras palabras, tienen consecuencias que varían según el sexo del sujeto... (asi): *primero aprende a distinguir los patrones de conducta sexualmente tipificados; después a generalizar estas experiencias a situaciones nuevas, y, finalmente, a practicar dicha conducta.*

Este proceso se lleva a cabo por el aprendizaje a través de los paradigmas de condicionamiento clásico, operante y vicario u observacional.

**La teoría del aprendizaje social pone de manifiesto la importancia del ambiente.**

Esta orientación pone de manifiesto la importancia del ambiente. En efecto, depende con qué se asocie el sexo, qué consecuencias tengan determinadas conductas y qué modelos sexuales tenga el niño o la niña, el que asuma bien o mal su propia identidad sexual y el rol de género asignado. Pero tampoco se explica desde esta perspectiva todo el proceso de adquisición, ya que ni está suficientemente probado que se recompense de forma distinta y totalmente coherente a los niños y las niñas antes de los cuatro o cinco años, ni, y ésta es la crítica más sólida, el juicio cognitivo de identidad puede cambiar en razón de las recompensas. Es decir, en el mejor de los casos, el ambiente tiene algún poder sobre el rol de género, pero no sobre la identidad sexual. Pensamos que las recompensas ayudan a establecer el juicio de identidad y, especialmente a que la autoclasificación se asuma satisfactoriamente facilitando la identificación con las figuras del propio sexo o, si los refuerzos son negativos respecto a la propia identidad sexual, a que no tenga lugar la identificación.

**En las tres teorías se encuentran elementos positivos para una explicación más completa.**

Por tanto, ninguna de estas tres teorías explica por sí sola el proceso de adquisición de la identidad sexual y el rol de género, aunque en todas ellas se encuentran elementos positivos para construir una explicación más completa.

Las diferencias terminológicas y conceptuales han contribuido a hacer estas discusiones teóricas más confusas. Mientras, los psicoanalistas hablan casi siempre de identificación, los autores piagetianos hablan de identidad y los conductistas de tipificación sexual. Casi todos ellos hablan de roles sexuales.

Pero tales conceptos implican cosas distintas que hoy tenemos bastante claras:

**La identidad sexual es la autoclasificación en función de las características biológicas.**

- **Identidad sexual:** hace referencia a la autoclasificación como niño o niña, basada fundamentalmente en las características biológicas del sexo, aunque los niños ni diferencien claramente éstas de las características superficiales propias del rol de género (ropa, adornos, etc.). Es por consiguiente, es fundamentalmente un juicio cognitivo -que implica un convencimiento indiscutible- sobre el hecho de ser hombre o mujer. Si este juicio no es correcto estamos ante un problema de identidad en la infancia (que puede ser pasajero) o un problema de transexualismo en la edad adulta (normalmente estable). En estos casos se hace un juicio contrario al sexo biológico, contra toda evidencia, dando lugar a un problema muy grave cuyo origen nos es desconocido, pero que es resistente a cualquier terapia conocida.

- **Constancia o permanencia de la identidad sexual:** con ellos nos referimos al proceso evolutivo que lleva a los niños y las niñas a saber que la identidad no se cambia a lo largo de la vida, no depende de la propia voluntad y tampoco depende de características superficiales propias del rol de género (vestido, adornos, etc.), niño de características biológicas estables (genitales, mamas, etc.).
- **Rol de género:** asignaciones sociales al hecho de ser hombre o mujer. Su contenido es fundamentalmente cultural. Hoy no se habla de rol sexual, porque se considera que esta terminología podría dar lugar a la idea de que el rol está inevitablemente asociado al sexo biológico. El rol de género es fundamentalmente aprendido y, por tanto, sobre él ejerce una gran influencia el ambiente.
- **Tipificación sexual:** Este término se refiere a los esfuerzos que hace el grupo social por enseñar las diferencias entre un rol de género y otro y al proceso de aprendizaje que hacen los niños y las niñas de dicho rol de género: la sociedad tipifica y los niños y niñas se tipifican tal y como la sociedad desea.

**Permanencia de la identidad sexual porque no se cambia a lo largo de la vida.**

**Rol de género o asignaciones sociales al hombre y la mujer.**

**Tipificación sexual o diferencias sociales entre los roles.**

Es importante destacar que el rol de género no es necesariamente un componente de salud sexual, en el sentido que un niño o una niña, un hombre o una mujer, pueden contradecir el rol de género asignado, sin por ello considerar que tienen un problema de salud, a diferencia con lo que sucedía con la identidad sexual. Es más, como vemos a continuación, ha habido grandes discusiones sobre si es más saludable aceptar el rol de género asignado por la sociedad o romper con él, dado que éste, en muchos casos, implica formas de dominación del hombre sobre la mujer. Estas discusiones se revisan precisamente a continuación.

- **Identificación sexual:** implica no solo saber que se comparte la identidad sexual con alguien, sino sentimientos de suplencia, deseos de ser como el otro, tendencia a imitar globalmente su conducta, etc. Desde este punto de vista es bueno para el niño y la niña que encuentren modelos con los cuales puedan identificarse para que acepten bien su identidad sexual.

**Identificación sexual o modelos con los que identificarse.**

**SEXO:** características biológicas que distinguen al hombre de la mujer (genitales, voz, vello, etc.)

**IDENTIDAD SEXUAL:** autclasificación que hacen las personas, considerándose como hombre o mujer (*yo soy mujer o yo soy hombre*)

**ROL DE GENERO:** papeles o asignaciones que la sociedad considera como propias del hombre o de la mujer (*vestidos, etc.*)

Hecha esta clarificación terminológica, puede comprenderse mejor, por un lado, que si los autores se centran en distintos conceptos, términos y conductas (identificación, los psicoanalistas; identidad, los piagetianos; tipificación, los conductistas), éstos no puedan finalmente entenderse, y, por otro, que cada una de estas corrientes hace aportaciones interesantes para entender algún aspecto del proceso.

## EJERCICIO N° 6

¿Qué relación puede existir entre la historia afectiva y la historia sexual posterior?

## EJERCICIO N° 7

Trata de definir y diferenciar los siguientes conceptos:

- Identidad sexual
- Rol de género
- Tipificación sexual
- Identificación sexual

**La psicología heredó de la filosofía la creencia en la superioridad del varón.**

**Las semejanzas son mayores que las diferencias.**

**Para algunos autores los roles son una construcción social que se transmiten a través de la educación y la cultura sexista.**

### 1.6. EL ORIGEN Y SENTIDO DE LOS ROLES DE GÉNERO. LA SUPUESTA PERSONALIDAD MASCULINA Y FEMENINA

La psicología evolutiva, social y diferencial han hecho aportaciones clásicas importantes en relación con las diferencias entre los sexos y los roles. La psicología heredó de la filosofía la creencia en la superioridad del varón y durante décadas se ha dedicado a cuantificar estas diferencias no dándose cuenta de que una cosa son las diferencias *entre* los sexos y otra, bien diferente, las diferencias *por* el sexo. La psicología diferencial clásica ha sido especialmente ciega en este tema al ignorar que una cosa son las diferencias que puedan existir en la realidad y otra las diferencias asociadas al sexo. En efecto, las primeras, en todo caso, serían el resultado de la interacción entre factores biológicos y sociales, en un peso verdaderamente difícil de establecer, pero no, como se mantenía con toda ingenuidad *diferencias entre los sexos*.

Aún así, cuando se hicieron revisiones serias (Maccoby y Jacklin), se llegó a la conclusión de que las semejanzas son mayores que las diferencias. Las diferencias, por otra parte, sólo se pueden establecer en campos muy determinados: aptitud matemática, habilidad verbal, capacidad de organización visual del espacio y agresividad. Si la cuantificación de estas diferencias no es fácil, mucho más difícil es aún su explicación. La mayor parte de los autores se inclinan por pensar que estas diferencias no llegarían a explicar más allá del 10% de la varianza. Mientras tanto el debate sobre el origen biológico, social o biosocial se ha mantenido hasta la actualidad. En alguna de nuestras publicaciones hemos resumido esta discusión. Las posturas más contrapuestas se dan entre quienes defienden que los roles, en el fondo, expresan una realidad biológica inalterable que hereda cada individuo la posición más conocida es la de Goldberg, al defender y haber acumulado multitud de datos sobre la *inevitabilidad del patriarcado*, porque las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer siempre conllevan el dominio del varón), y quienes consideran que los roles son una construcción social que se transmiten a través de la educación y la cultura sexista (Bem, Kaplan y Spence).

Asociada a la crítica del enfoque diferencialista y, más en concreto, a los constructos de masculinidad y feminidad, aparece una **nueva teoría**, ya clásica en el campo de la psicología, la **de la androginia**. Los antecedentes históricos pueden encontrarse en la mitología clásica, las artes y las letras, o en autores como Jung, el cual defiende que los arquetipos de mujer y de hombre están presentes en todas las personas; pero un desarrollo claro de esta teoría no lo encontramos hasta los años setenta.

Se trataba de criticar la concepción predominante en psicología diferencial, según la cual la masculinidad y la feminidad son dos polos de una dimensión bipolar. Terman y Miles habían hecho la primera escala M-F, que

fue seguida de muchas otras. Críticas que desde el punto de vista teórico psicométrico habían comenzado en los años sesenta y que acabaron demostrando que masculinidad y feminidad no son extremos de una única dimensión, sino dimensiones ortogonales (independientes), que deben representarse con dos puntuaciones independientes y son la expresión de una realidad social más que biológica.

A partir de esta crítica a los modelos clásicos, se empieza a defender la posibilidad y deseabilidad de un desarrollo de la personalidad distinto, la personalidad andrógina, caracterizada porque, superando las asignaciones y expectativas sociales asociadas al sexo biológico, lleva a cabo, a la vez, los comportamientos considerados socialmente como masculinos o femeninos adaptados a la situación. Ello permite a los sujetos una mejor adaptación a las diferentes situaciones basada en la flexibilidad de la conducta que favorece la salud.

La androginia ha sido operacionalizada de dos formas fundamentales. Bem consideró que una persona era andrógina cuando puntuaba de forma parecida en Masculinidad y Feminidad por lo que, tomaba como criterio la ausencia de diferencias significativas. Este procedimiento ha sido muy criticado desde el punto de vista técnico y conceptual, porque el equilibrio entre M y F no diferencia entre sujetos que tengan alta y baja puntuación en las dos dimensiones.

Spence, teniendo en cuenta las críticas hechas a Bem, distinguen entre sujetos que puntúan alto en ambas dimensiones (andróginos) y sujetos que puntúan bajo en las dos (indiferenciados), dando de esta forma lugar a una nueva clasificación:

		MASCULINIDAD	
		ALTA	BAJA
FEMINIDAD	ALTA	ANDRÓGINO	FEMENINO
	BAJA	MASCULINO	INDIFERENCIADO

**La personalidad andrógina lleva a cabo, a la vez, los comportamientos considerados socialmente masculinos o femeninos adaptados a la situación.**

**Clasificación de masculinidad y feminidad propuesta por Spence.**

Esta nueva forma de operacionalizar la androginia ha sido también aceptada por Bem pero no está libre de críticas porque usa la *mediana* (que es específica de cada grupo y, por tanto, impide hacer comparaciones) para establecer los límites y da lugar a cuatro categorías en las que, una vez asignados los sujetos a un grupo, no se tienen en cuenta las puntuaciones obtenidas por ellos. Además, los sujetos que están, por encima y por debajo, muy cerca de los límites establecidos (de la mediana) son clasificados de forma diferente cuando las puntuaciones obtenidas son muy semejantes.

Por todo ello algunos autores han propuesto arreglos metodológicos para superar estos problemas (Sebastián); estas nuevas propuestas casi siempre consisten en tratar la androginia como una variable continua con el fin de distinguir diferentes grados de androginia entre los sujetos clasificados como tales, comparar sujetos pertenecientes a distintos grupos y poder establecer tratamientos estadísticos más ricos con otras variables.

Los trabajos sobre la androginia tienen especial interés desde el punto de vista evolutivo, aunque los resultados obtenidos hasta ahora no son del todo concordantes. Parece ser que, teniendo en cuenta numerosos trabajos, durante la primera infancia y hasta el final de la adolescencia los niños

**Los trabajos sobre androginia son importantes a nivel evolutivo.**

**Hasta la adolescencia los niños están más tipificados que las niñas.**

están más tipificados que las niñas, siendo, por consiguiente éstas más andróginas. Durante este período, por otra parte, las oportunidades sociales ofrecidas a uno y otro sexo son, en Occidente, bastante igualitarias. Con el final de la adolescencia, la incorporación al mundo del trabajo, el casamiento y los hijos, hay una nueva redefinición de los roles, en favor del varón, que obligan a la mujer a llevar una vida *más femenina* y al varón *más masculina*, por lo cual, al menos desde el punto de vista conductual, ambos sexos son menos andróginos.

Al final de la vida adulta y en la vejez la mujer se hace más andrógina, mientras que el varón descende su masculinidad y aumenta su feminidad, dirigiéndose tal vez más hacia la *indiferenciación* que hacia la androginia. Estos resultados, sin embargo, no son concluyentes, sino inferencias inseguras de trabajos parciales que **presentan varios problemas.**

Por un lado, se trata de datos obtenidos con diseños transversales que no pueden controlar las diferencias entre **cambio evolutivo y cambio generacional**, tan esencial en este campo; por otro, una cosa es lo que se mide con estas escalas, más bien algo que está muy cercano a los rasgos de personalidad, y otra son los roles, mucho más conductuales. De esta forma es posible que una mujer con un rol de género conductual muy fuerte, sea, desde el punto de vista de estas escalas, muy andrógina. En todo caso, estamos ante un campo muy prometedor desde el punto de vista evolutivo, que tiene, además, numerosas implicaciones prácticas.

**Algunos autores defienden la necesidad de abolir los roles de género.**

No podemos dejar de nombrar aquí los trabajos de Pleck, Rebecca y otros, así como los últimos trabajos de Bem, en los que se critican los contenidos de los *esquemas de género* masculino y femenino y se aboga por su transcendencia, defendiendo, especialmente en el caso de Bem, la necesidad de abolir los roles de género en todo el diseño educativo y social.



**EJERCICIO N° 8**

Qué es la Androginia. ¿Qué nuevas aportaciones hace frente a las teorías clásicas?

## Recuerda



- La sexualidad no ha sido estudiada hasta el S. XX. Hasta este siglo, la ciencia se limitaba a legitimar lo que decía la moral o guardar silencio.
- Los pocos estudios que hay sobre sexualidad infantil cuentan con numerosas limitaciones. Sin embargo, los datos nos permiten reconocer la enorme importancia de la sexualidad infantil y ya hay aspectos bien estudiados como es la adquisición de la identidad sexual y el rol de género.
- El psicoanálisis es la corriente que ha intentado dar una explicación global de la sexualidad infantil. Establece cuatro etapas para el desarrollo sexual: oral, anal y genital y período de latencia. Define, además algunos conceptos para explicar los conflictos que atraviesan los niños y niñas en su desarrollo sexual; entre estos conceptos cabe destacar *la angustia de castración, la envidia del pene y el complejo de Edipo*.
- La antropología ha hecho numerosos estudios sobre la sexualidad infantil y nos ha permitido conocer la evolución de las conductas sexuales en culturas diferentes así como descubrir conductas sexuales que en nuestra sociedad están perseguidas.
- La universalidad del tabú del incesto demuestra la necesidad de que los adultos respeten la sexualidad infantil.
- La psicología ha hecho valiosas aportaciones en relación con la sexualidad en algunas etapas de la vida; diferencias entre sexualidad infantil y adulta; la importancia de la historia afectiva; la adquisición de la identidad sexual y rol de género.
- Los psicoanalistas, la escuela piagetiana representada especialmente por Kolberg y la teoría del aprendizaje social basada en las formas de aprendizaje propuestas por el conductismo clásico y la escuela de Bandura, aportan elementos positivos para construir una explicación completa acerca del proceso de adquisición de la identidad sexual y el rol de género.
- Para algunos autores los roles expresan una realidad biológica inalterable que hereda cada individuo, pero hay quienes consideran sin embargo que los roles son una construcción social que se transmiten a través de la educación y la cultura sexista.
- La androginia es una teoría psicológica que postula la personalidad andrógina, caracterizada porque lleva a cabo los comportamientos considerados socialmente como masculinos o femeninos adaptados a la situación. Esto permite una mejor adaptación de los sujetos a las diferentes situaciones.

## 2. Necesidades y conflictos: Una descripción de la sexualidad en el período infantil

**La sexualidad es una necesidad básica de la especie y del individuo.**

### 2.1. QUÉ ES LA SEXUALIDAD

Para entender la sexualidad infantil es necesario reconocer que la sexualidad es una necesidad básica, no sólo desde el punto de vista de la especie (puesto que ésta se reproduce a través de la sexualidad), sino también para el individuo concreto, porque desde la infancia se siente atraído por el contacto corporal que produce placer —algunas formas de contacto conllevan en la infancia placer sexual específico—. Para todo ello es fundamental tener un concepto amplio y bien fundado de la sexualidad. Las aproximaciones que hacemos a continuación pueden ayudar a ello.

**La sexualidad tiene una dimensión biológica que incluye numerosos niveles o estratos:**

#### **Diferentes niveles de sexo.**

- a.- **Sexo genético.** Nuestro programa genético es sexuado (XX o XY). Este programa es el responsable de la sexuación de las gónadas indiferenciadas a través de la acción específica del antígeno H-Y, sin que sea conocida otra función posterior de dicho programa genético en el resto de los procesos de sexuación.
- b.- **Sexo gonadal.** Las gónadas indiferenciadas se sexúan en testículos u ovarios entre las seis y doce semanas del período prenatal. A partir de este momento todo el proceso de sexuación depende fundamentalmente de la acción de las hormonas gonadales.
- c.- **Sexo genital.** Los genitales internos, originalmente dobles, y los genitales externos, originalmente únicos e indiferenciados, se diferencian sexualmente y se desarrollan fundamentalmente por la acción de las hormonas gonadales (también ejercen alguna influencia menor las hormonas suprarrenales).
- d.- **Sexo somático.** Toda la figura corporal se diferencia en hombre o mujer por la acción de las hormonas a lo largo de todo el ciclo vital, pero muy especialmente en el momento de la pubertad.
- e.- **Sexo cerebral.** El eje hipotalámico-hipofisario se diferencia sexualmente a finales del período prenatal o en las primeras semanas después del nacimiento por la acción de las hormonas, regulando, a partir de la pubertad y hasta la menopausia, el funcionamiento cíclico de la sexualidad en la mujer y es más estable en el caso del hombre.

Todos estos procesos biológicos diferencian sexualmente al hombre de la mujer durante el período prenatal y permanecen activos a lo largo de todo el ciclo vital, con una programación evolutiva rígidamente establecida a partir de dos grandes procesos: el de la pubertad y el del climaterio.

La influencia de las hormonas en la conducta, especialmente en el deseo sexual, y la importancia de la figura corporal sexuada, por ejemplo, son decisi-



vas a lo largo de la vida, como se ha demostrado en la experimentación animal y en investigaciones sociales con seres humanos. Y esto no sólo en cuanto a la conducta sexual, sino en relación con toda la conducta social, como muestran, por ejemplo, los estudios sobre el nivel de testosterona y la agresividad.

Por todo ello, en el plano biológico, hay varios niveles de diferenciación entre el hombre y la mujer puesto que son:

- a.- Genéticamente diferentes.
- b.- Anatómicamente diferentes: gónadas, genitales y caracteres sexuales secundarios.
- c.- Fisiológicamente diferentes: funcionamiento endocrino diferenciado, regulación cerebral distinta, pautas reproductivas diferentes y respuesta sexual con claras especificidades.

Varias leyes generales hay en este proceso:

- a.- El embrión original es morfológicamente idéntico (está preparado para cualquiera de las dos diferenciaciones), salvo en su programación genética (XX o XY). Por tanto, **primero somos iguales, luego diferentes.**
- b.- A lo largo de todo el proceso, para que haya una diferenciación masculina, son necesarias intervenciones específicas (antígeno H-Y, para la diferenciación de los testículos y andrógenos, secretados por los testículos para el resto); mientras que para que se dé una diferenciación femenina es suficiente que no tengan lugar estas actuaciones específicas masculinas. Es decir, el curso de desarrollo que siguen los órganos embriológicos por sí mismos es el femenino. Es decir, Eva es antes que Adán.
- c.- El origen de los órganos sexuales y sus características morfológicas los hacen diferentes, pero complementarios, aptos para el acoplamiento que permite la reproducción y el placer en el contacto. Por tanto, somos **diferentes, pero complementarios.**

**Niveles de diferenciación biológicos.**

**Varias leyes generales hay en este proceso.**

**Órganos con el mismo origen embriológico.**

MUJER	HOMBRE
glande del clítoris cuerpo del clítoris capuchón del clítoris labios mayores labios menores ovarios glándulas de Bartolino	glande del pene cuerpo del pene prepucio del pene bolsas escrotales parte más interna del pene testículos glándulas de Cowper

Por último, es necesario saber que estos procesos pueden verse alterados por numerosos factores biológicos externos; entre todos ellos, algunos dependen de hábitos de las madres gestantes. En este sentido, evitar la ingestión de hormonas, fármacos sin consejo médico, alcohol y tabaco, están entre los cuidados más importantes.

**No sólo somos biológicamente sexuados, sino también psicosocialmente sexuados:**

- a.- Tenemos una identidad sexuada, somos hombre o mujer. Identidad que, como es bien sabido, se trata de un juicio sobre sí mismo, basado, en los casos en que no haya problemas especiales, en las características biológicas de la figura corporal sexuada.

**Nuestra propia identidad, los roles, los deseos, los afectos y la conducta social tienen componentes psicológicos y sociales.**

- Esta identidad es una categoría permanente de uno mismo que define, más que ninguna otra, nuestra manera de ser y estar en el mundo.
- b.- La sociedad nos asigna roles de género que interiorizamos y se convierten en uno de los esquemas que más regulan nuestra conducta.
- c.- La orientación del deseo (heterosexual, homosexual, bisexual, parafilico o asexual) impulsa y regula la conducta sexual interpersonal clasificando la realidad en personas que pueden tener *interés* sexual y personas que no son objeto del deseo.
- d.- La atracción sexual, que depende tanto de preprogramaciones biológicas como de aprendizajes sociales, es también un aspecto psicosocial fundamental que tiene una enorme importancia reguladora de la conducta social y sexual.
- e.- Los afectos, especialmente el enamoramiento como afecto más directamente asociado a la sexualidad, pero también aquellos otros que mediatizan las conductas sexuales como la empatía, el apego y la amistad, tienen también una importancia y un significado psicosocial tan grande que no puede entenderse a los individuos y a los grupos sociales sin tenerlos en cuenta.
- f.- Los pensamientos, imágenes y fantasías sexuales, aspectos menos estudiados hasta el presente, pero fundamentales para entender la conducta sexual y social.
- g.- Las conductas sexuales observables, como el cortejo, la respuesta sexual humana, las diferentes formas de estimulación, etc., todos ellos aspectos psicosociales de la sexualidad.
- h.- Las actitudes hacia la sexualidad son también un aspecto psicosocial muy importante, que tiene un gran poder regulador de la conducta sexual.

En efecto, si tenemos en cuenta todos estos contenidos psicosociales, la dimensión sexual, como el resto de las dimensiones humanas, implica, desde el punto de vista psicosocial procesos afectivos, cognitivos y conductuales de contenido sexual.

Muchos de estos aspectos psicosociales están presentes en la secuencia de la conducta sexual que propone Byrne:

**SECUENCIA DE LA CONDUCTA SEXUAL**



La necesidad de satisfacción sexual debe ser considerada como una de las necesidades originales, preprogramadas en la especie, junto con otras necesidades como la de seguridad emocional y la de agrupación social. La función de esta necesidad en la supervivencia es, evidentemente, obvia. Pues bien, esta necesidad está enraizada en lo biológico y se expresa, como acabamos de ver, en numerosos contenidos psicosociales. Por otra parte se halla íntimamente relacionada con la necesidad, más primaria aún, de establecer vínculos afectivos con los que sentirse seguros emocionalmente. De hecho, en la vida adulta es, frecuentemente, la misma persona (la pareja afectivo-sexual) la que satisface ambas necesidades.

**La sexualidad no tiene prefijados sus destinos, y sus posibles funciones son múltiples.**

La sexualidad humana, como ya reconociera Freud, no tiene prefijados sus destinos. Los animales nacen altamente programados y apenas han cambiado a lo largo de la historia. El ser humano es mucho más plástico, admite variantes interindividuales mucho mayores y sus formas de vida están en continuo cambio. La sexualidad humana puede satisfacerse, reprimirse, prorrogar su satisfacción y orientarse hacia intereses y objetos de satisfacción muy diferentes.

Desde el punto de vista biológico, la función primordial de la sexualidad es la reproducción. Los individuos concretos de la especie no solamente están programados para buscar su supervivencia individual, sino también la de la especie. El deseo, la atracción y el placer del contacto sexual, hacen que los miembros de las diferentes especies se apareen y tengan descendencia, asegurando la supervivencia del grupo al que pertenecen y, a través de él, de la especie.

De hecho, en la mayor parte de las especies la conducta sexual es muy estereotipada y es tan dependiente de esta función reproductora que las hembras sólo aceptan la relación sexual cuando pueden quedar embarazadas. De esta forma su deseo de actividad sexual se limita a períodos muy concretos, cuando están con el período fértil. Aunque son también bastantes las especies que asocian a la relación sexual otros vínculos sociales.

En algunas especies más cercanas a los seres humanos, como es el caso de los primates (Harlow), la actividad sexual es menos estereotipada, más plural en sus manifestaciones y menos dependiente del período fértil. Pero es en la especie humana donde la sexualidad puede estar más claramente desligada de la reproducción y se convierte en un hecho social de enorme importancia. El placer sexual, la comunicación, el enamoramiento y todos los afectos que pueden ir asociados a la relación de pareja sexual tienen sentido, y son, de hecho, conscientemente buscados en numerosas ocasiones, con el deseo explícito de evitar la procreación.

La propia regulación biológica del deseo de actividad sexual en la especie humana está liberada de la fertilidad, dado que las mujeres pueden desear la actividad sexual incluso en períodos en los que biológicamente no son fértiles, y no depende mecánicamente del nivel de testosterona, sino de significados afectivos y cognitivos de naturaleza relacional. El deseo de relaciones sexuales en la mujer no depende, por tanto, de su ciclo, al menos no en el sentido fuerte de esta dependencia y, en el caso del hombre y la mujer, puede extenderse a períodos de la vida en los que son totalmente infértiles, como es el caso de la niñez en el hombre y la mujer, y la vejez en la mujer. De hecho, el deseo de placer es en muchas manifestaciones sexuales lo inmediatamente buscado, acompañado o no de otros propósitos.

Pero, a la vez, el deseo de querer y ser querido, comunicarse con los demás, abrazar, tocar, etc., motiva numerosos comportamientos sexuales de las

**En la especie humana la sexualidad está desligada de la reproducción.**

personas, comportamientos en los que puede estar explícitamente ausente no sólo la intención de procrear, sino, incluso, la de coitar. Por ello la actividad sexual es una forma privilegiada de expresar afecto hacia otra persona, una de las formas más íntimas y excitantes de relacionarse, comunicarse y amarse.

Por otra parte, y precisamente por la plasticidad de la pulsión sexual, la sexualidad puede orientarse heterosexual, homosexual, bisexual, parafilica o asexualmente y también puede ser instrumentalizada con fines muy diferentes por el individuo y la sociedad. Por ejemplo, la publicidad utiliza continuamente, con indudable éxito, la sexualidad, para reclamar la atención sobre determinados productos y asociarlos al deseo y a la satisfacción sexual.

***La sexualidad es también regulada socialmente.***

La sexualidad humana no puede entenderse sin tener en cuenta que además de ser un hecho biológico es un hecho social.

***La organización social sólo es posible por la sexualidad.***

La organización social, como afirman numerosos antropólogos, sólo es posible por el hecho biológico de la sexualidad, porque lo que dio origen a que la relación biológica entre padres e hijos se convirtiera en un hecho social, es decir la familia como sistema de relaciones sociales, fue la necesidad de prohibir las relaciones sexuales entre padres e hijos, como asegura Levy-Strauss, idea que ya hemos desarrollado en la parte histórica. Una vez constituida la familia y el tabú del incesto como regulador fundamental de las relaciones entre sus miembros, fue necesario que unas familias entraran en contacto con otras para intercambiar las mujeres y los hombres y, de esta forma, dar lugar a un entramado social cada vez más amplio y complejo.

Pero una vez establecido el hecho social, salvo en el caso de la universalidad del incesto, el cual, por otra parte, admite también formas de regulación bastante diferentes, cada sociedad regula la conducta sexual de forma diferente.

***Cada sociedad regula la conducta social de forma diferente.***

Esta regulación puede parecer restrictiva o liberal, pero está siempre presente dedicando grandes esfuerzos socializadores para que los individuos la acepten y creando derechos penales para castigar a aquellos que la vulneren. De hecho, en casi todas las sociedades, determinados delitos sexuales están entre los más castigados de todos los que el individuo puede cometer. Entre nosotros, por ejemplo, los abusos sexuales de menores y la violación son castigados con penas similares al homicidio.

La variabilidad es tan grande que salvo la prohibición del incesto no hay, prácticamente, conductas sexuales reguladas de la misma forma que puedan considerarse universales. Por ello la sexualidad, además de ser un hecho biológico, es un hecho social.

El sentido de la regulación social de la sexualidad ha sido muy discutido pero, en definitiva, éste no es otro que el de hacer posible el propio funcionamiento social, de tal forma que transformando ligeramente una de las afirmaciones centrales de Freud podemos decir que sin regulación social de la sexualidad (sin represión decía Freud) no hay sociedad (no hay cultura, en palabras de éste mismo autor).

***La sexualidad ha cambiado a lo largo de la evolución de la vida y de la filogénesis de la especie.***

Los estudios sobre el origen de la sexualidad y los cambios a lo largo de la filogénesis, hoy de nuevo de actualidad ponen de manifiesto que ha habido, en el curso de esta evolución, dos grandes cambios cualitativos.

El primero consistió en la aparición del hecho sexual: determinados seres vivos dejaron de multiplicarse por simple división, dando origen a otro genéticamente exactamente igual al primero, y pasaron a reproducirse por fusión o unión entre ellos intercambiando parte de su material, dando lugar a un tercero, distinto a los dos anteriores. Con ello aparece el hecho sexual, permitiendo mayor variabilidad y, por consiguiente, mayor capacidad de adaptación. *El sexo como impulsor de la evolución, en nombre de la variabilidad y el cambio, no crea nuevos genes, como ocurre con las mutaciones, sino continuas y nuevas combinaciones de estos. Por tanto, el aumento de estas capacidades de cambio y variabilidad, es realmente el motivo final de la aparición del sexo en la naturaleza* (Lucas). Por eso, las especies que se reproducen sexualmente son las que más han evolucionado.

El segundo cambio cualitativo a lo largo de la filogénesis consistió en la liberación del período fértil y la adquisición de la capacidad de respuesta sexual permanente por parte de la hembra. El deseo sexual en la mujer y su capacidad de respuesta sexual ya no depende directamente de factores hormonales cíclicos, sino que se ha hecho bastante equivalente en su funcionamiento sexual al varón. En ambos, la respuesta sexual es más neurológica que hormonal, por más que ambos niveles interactúen entre sí. La propia dinámica de la atracción ha pasado a depender mucho menos del olfato y más de la vista; las caricias y el coito de ser por detrás a hacerse mucho más frecuentemente y de frente. De esta forma la sexualidad pasa a ser también fundamentalmente comunicación.

A la vez, y con el fin de evitar las luchas por la posesión de las hembras o los machos, se acaban estableciendo reglas relacionales de las cuales el tabú del incesto es la central. Es decir, se regula socialmente la sexualidad.

### **La sexualidad cambia a lo largo del ciclo vital (ontogénesis).**

Los niños, los adolescentes, los adultos y los viejos son sexuados; tienen intereses sexuales y expresan en conductas su sexualidad. Pero la sexualidad cambia en relación con la edad, de forma que en cada período de la vida tiene características propias. Precisamente por ello no puede entenderse la sexualidad sin tener en cuenta este hecho.

Los procesos de sexuación prenatales siguen una cronología, hoy perfectamente establecida, que podemos fijar en semanas concretas o en meses, según los casos.

Desde el momento del nacimiento hasta la pubertad la sexualidad cambia, especialmente desde el punto de vista psicosocial, por ejemplo en relación a la adquisición de la identidad sexual, pero comparte características fisiológicas bastante comunes.

La pubertad supone un cambio biofisiológico espectacular, que vuelve a repetirse, en cierto sentido, con la menopausia en el caso de la mujer. Estas marcas biológicamente preprogramadas, como otra serie de cambios hormonales y fisiológicos asociados a la edad, y tránsitos ecológicos socialmente definidos, como la formación de parejas, el matrimonio, la llegada del primer hijo, etc., acaban conformando cambios sexuales en estrecha relación con la edad.

Los cambios en los procesos fisiológicos, cognitivos y afectivos que mediatizan la conducta sexual humana, al estar ellos mismos en estrecha relación con la edad, conllevan cambios evolutivos en la sexualidad a lo largo del ciclo vital.

**La liberación del período fértil por parte de la mujer ha favorecido la sexualidad como comunicación.**

**Desde el nacimiento la conducta sexual va cambiando.**

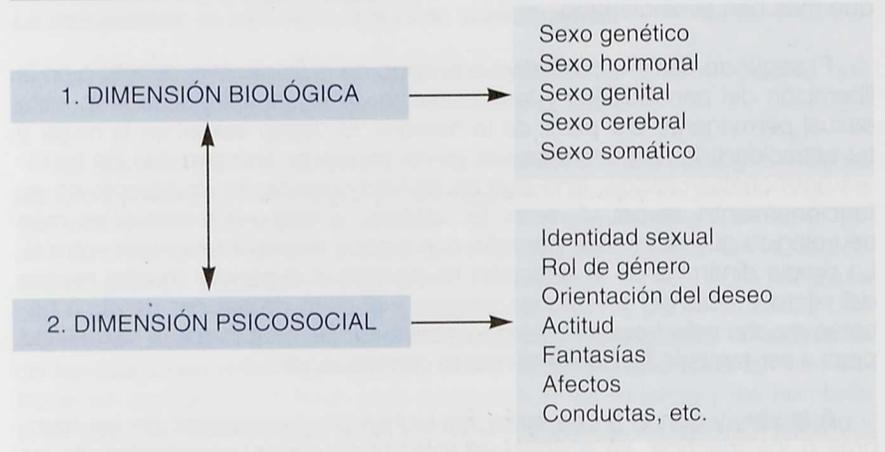
Por consiguiente, el concepto de sexualidad que proponemos abarca múltiples aspectos y su estudio ha de ser necesariamente interdisciplinar y evolutivo. Sobre el carácter evolutivo de este estudio, volveremos en seguida.

Un esquema global que resume todas estas aproximaciones al concepto de sexualidad podría ser el siguiente:

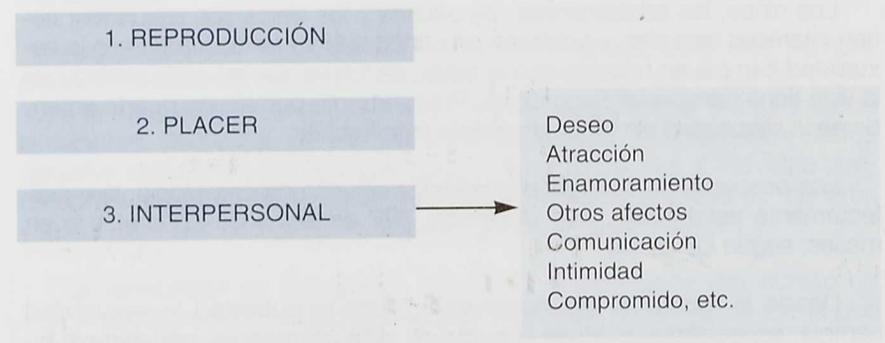
**CONCEPTO DE SEXUALIDAD**



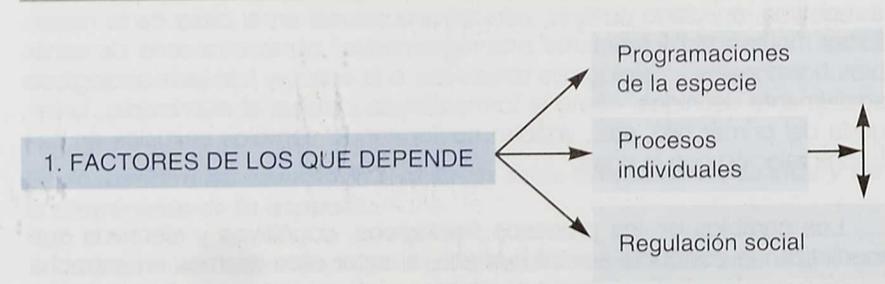
**A. DIMENSIONES:**



**B. FUNCIONES:**



**C. CARACTERÍSTICAS CENTRALES PARA SU ESTUDIO:**



Este concepto de sexualidad nos permite reconocer la sexualidad infantil, sin necesidad de confundirla con la sexualidad adulta —se trata de una etapa cualitativamente distinta—. Se trata en definitiva de superar la idea de que la sexualidad se reduce a genitalidad (reducción corporal), procreación (reducción funcional), vida adulta, (reducción de edad), heterosexualidad (reducción del deseo), matrimonio (reducción a legislación vigente), etc. La sexualidad infantil existe, es distinta de la de otras etapas y su estudio es fundamental para entender al niño y la niña.

**La sexualidad infantil existe y su estudio es fundamental para entender al niño y la niña.**

### EJERCICIO N° 9

¿Qué niveles comprende la dimensión biológica de la sexualidad?

### EJERCICIO N° 10

Enumera algunos aspectos psicosociales de la sexualidad. Describe cada uno de ellos.

### EJERCICIO N° 11

¿Cómo cambia la sexualidad a lo largo del ciclo vital (ontogénesis)?

## 2.2. LA FILOGÉNESIS COMO CONTEXTO DE LA ONTOGÉNESIS

En la Filogénesis hay varios hitos que pueden ser considerados saltos cualitativos de gran importancia para entender la sexualidad:

### **La aparición de la sexualidad:**

En el principio no fueron Adán y Eva, sino que la vida se reproducía por multiplicación celular.

La sexualidad aparece, como un salto cualitativo, cuando determinados organismos empiezan a reproducirse por unión entre dos de ellos en lugar de por división. De esta unión sale un tercero que es diferente y que, por tanto, al poder ser más variable, aumenta su capacidad de adaptación. Este es precisamente el fin de la sexualidad, como forma de reproducción, según los evolucionistas, los etólogos y los sociobiólogos.

**La sexualidad aparece como un salto cualitativo.**

Durante el proceso de cruzamiento entre los cromosomas aportados por el macho y la hembra se producen intercambios que dan lugar a un sinnúmero de posibles combinaciones (alrededor de ocho millones han calculado algunos). Los seres vivos no sexuados sólo pueden cambiar por mutaciones genéticas; los sexuados cambian en cada fecundación.

### **La división de roles en la reproducción:**

La aparición de papeles en la actividad sexual seguramente tuvo su origen en la necesidad de economía. Si la hembra y el macho aportaran gametos iguales, ambos deberían ser grandes, con todos los nutrientes necesarios, lo cual haría más difícil los desplazamientos, el reconocimiento entre ellos (diferenciándose entre sí como pertenecientes al otro sexo) y su encuentro. Por ello la naturaleza acabó asignando papeles (en caso de la mujer, la producción de óvulos y en el caso del hombre los espermatozoides). De hecho, las especies más evolucionadas se han adaptado adoptando esta diferenciación que da lugar a la existencia de hombres y mujeres.

Esta diferenciación conlleva distintos órganos sexuales, distinto funcionamiento hormonal y diferentes cromosomas.

**La necesidad de proximidad, la cópula y los órganos sexuales complementarios.**

**Para que los gametos se encuentren es necesaria la proximidad.**

Para que los gametos se encuentren es necesaria la proximidad física, salvo en el caso de la fecundación en el agua. La fecundación por contacto corporal y, esencialmente, con la introducción del gameto masculino en el interior de la hembra es la que mejor asegura la procreación y, por consiguiente, la más económica. De esta forma la cópula es la solución ideal y el pene el conducto de seguridad más apropiado para favorecer el encuentro entre los gametos.

**La necesidad de períodos procreativos, fenotipos sexuales y formas de cortejo.**

**Necesidades de la procreación.**

Cuando la fecundación se produce entre animales que no viven en bancos o colectivos muy cercanos, la procreación exige que:

- Aparezcan períodos procreativos en los que se encuentren las hembras y los machos.
- Se diferencien las hembras y los machos en fenotipos sexuales (apariciencia, olores, conductas, etc.).
- Existan formas de cortejo que faciliten la elección. Elección que en el caso de los machos es menos selectiva (deben estar dispuestos a fecundar cualquier hembra), mientras las hembras, si hay machos disponibles, dada la amplia capacidad de éstos para fecundar varias hembras, deben seleccionar al mejor en términos adaptativos.

**Los vínculos sexuales como forma de favorecer la supervivencia de las crías y su proceso de socialización.**

**Los vínculos sexuales favorecen la supervivencia de las crías.**

Los vínculos sexuales entre las hembras y los machos, bajo las diferentes formas conocidas: poligamia, poliandria, poliginandria (varios machos con varias hembras) y monogamia, favorecen la supervivencia de las crías porque, de esta forma, se responsabiliza también el macho de sus cuidados y, en el caso de la especie humana del proceso de aculturación de los hijos.

De estas formas, la fórmula más conocida entre nosotros, la monogamia, salvo en el caso de las aves (seguramente por la necesidad de cuidar el nido y, a la vez, buscar alimento) es más bien infrecuente y de duración estacional (aunque hay excepciones en todas las direcciones, con relaciones monogámicas de por vida en algunas especies como la del albatros), apareciendo *cuando las ventajas de la cooperación procreativa superan las ventajas de la variabilidad genética* (Lucas).

**La regulación social de la sexualidad:**

La regulación social de la sexualidad es necesaria para mantener los vínculos sexuales evitando las luchas por la posesión de las hembras o los machos y favorece, a la vez, la variabilidad entre los individuos al obligar a los miembros de un grupo a buscar pareja sexual en el otro.

A lo largo de todo este proceso filogenético, la sexualidad humana ha acabado teniendo tres grandes peculiaridades:

- a.- Superación del periodo fértil por parte de la mujer.
- b.- Importancia de los vínculos sexuales y de la comunicación entre los miembros de la pareja.
- c.- Capacidad de dar significados simbólicos al deseo, la atracción y las conductas sexuales.

Y todo ello, porque a lo largo de la filogénesis la especie humana ha optado por las formas más variables que han acabado convirtiendo la sexualidad en una dimensión fundamental que **forma parte de la identidad** (sólo se es siendo hombre o mujer), **define los roles sociales** (el rol de género es el más conformador), **impulsa a la comunicación** y al establecimiento de vínculos afectivos y sociales (estableciendo parejas y familias estables), es el eje de todo el **sistema de relaciones sociales** (la familia es unidad social básica) , etc.

Como resume Lucas, el ser humano:

- 1.- Adoptó la sexualidad como forma de perpetuar la especie.
- 2.- Adoptó también la fecundación interna como forma más eficaz de garantizar el encuentro entre los gametos.
- 3.- Implicó a los varones en el cuidado de las crías.
- 4.- Llevó a cabo una diferenciación en órganos, hormonas y cromosomas sexuales altamente especializados.
- 5.- Es un mamífero, logrando que las hembras aporten todo lo necesario a la cría durante un largo período de tiempo.
- 6.- Pertenece a los animales sociales que cooperan, distribuyen responsabilidades, etc.
- 7.- Tiene una alimentación omnívora y muy dependiente de la organización social de los recursos.
- 8.- Ha liberado sus extremidades superiores.
- 9.- Ha adquirido la capacidad para el lenguaje, la simbolización y las transmisión de conocimientos. Todo ello enriquece las formas de comunicación asociadas a la sexualidad (emisión de componentes químicos, señales visuales, señales sonoras, señales táctiles, señales eléctricas y ondas superficiales) con la capacidad de comunicación verbal simbólica, la elaboración de fantasías, la interpretación de conductas, etc.

Por ello la especie humana ha hecho de la sexualidad, además de un hecho biológico, un hecho social.

### **Peculiaridades de la sexualidad humana.**

### **Características de la sexualidad humana según Lucas.**

#### **EJERCICIO N° 12**

En la filogénesis, señala los hitos más significativos.

### 2.3. LA ONTOGÉNESIS COMO CONTEXTO DE LA SEXUALIDAD INFANTIL

*Existen tres momentos significativos que implican cambios cuantitativos y cualitativos.*

En la Ontogénesis, desde el punto de vista biológico, hay tres momentos especialmente significativos a lo largo de todo el ciclo vital: **el período prenatal**, (en el que tienen lugar los procesos biofisiológicos de diferenciación sexual), **la pubertad** (en la que maduran los órganos de reproducción adquiriendo la capacidad de ovular y eyacular, aparece el funcionamiento cíclico en la mujer, se especifica y consolida la orientación del deseo, aumenta la producción de hormonas sexuales, se consolidan y especifican los procesos de atracción y la capacidad de enamoramiento, etc.), **y el climaterio** (con la pérdida progresiva de vigor físico y la menopausia en la mujer). Estas tres marcas biológicas conllevan cambios cuantitativos en numerosos aspectos de la dimensión sexual (niveles hormonales, diferentes aspectos de la respuesta sexual humana, etc.) y cambios cualitativos (como los que se producen en la capacidad de reproducción, etc.).

Desde el punto de vista psicosocial es necesario distinguir con claridad la sexualidad prepuberal de la postpuberal, etapas entre las cuales hay claras diferencias cuantitativas y cualitativas, como las referidas a la orientación del deseo, la atracción, el enamoramiento, etc. Desde este mismo punto de vista, todas las sociedades incluyen tránsitos ecológicos (la formación de pareja, el matrimonio, etc.) que provocan cambios normativos relacionados estrechamente con la edad.

Como resultado de todas estas causas que provocan cambios en relación con la edad, podemos proponer el siguiente cuadro evolutivo global (López y Fuertes):

*Esquema general de la evolución sexual.*

ETAPA	NATURALEZA PREDOMINANTE DE LOS PROCESOS	CRONOLOGÍA APROXIMADA
Prenatal	Biofisiológica	Gestación
Prepuberal	Psicosocial	0 - 10 años
Puberal	Biofisiológica	10 - 15 años
Adolescencia	Psicosocial	13 a 20 años
Vida adulta (1º)	Psicosocial	20 a 40 años
Vida adulta (2º)	Psicosocial	40 a 65 años
Vejez	Psicosocial y Biofisiológica	65 y más años

*En el periodo prenatal suceden los procesos de diferenciación sexual más importantes.*

Durante el **período prenatal** tienen lugar los procesos biofisiológicos de diferenciación sexual más importantes. Estos cambios son hoy tan bien conocidos, desde el punto de vista de su relación con la edad, que estamos en condiciones de precisar hasta las semanas en que tienen lugar cada uno de ellos, así como el proceso fisiológico que los hace posible, como puede verse en algunas de nuestras revisiones.

Durante esta etapa prenatal el concepto de período crítico puede aplicarse en sentido fuerte, como ocurre con otros muchos aspectos del desarrollo embriológico y fetal. Por ejemplo, si el antígeno H-Y, dependiente del cromosoma Y, no actúa sobre las gónadas indiferenciadas entre las sexta y novena semana diferenciándola en testículos, se diferenciará, por sí misma en ovarios. En general, la temporalidad de estos procesos es tan precisa que siempre que el factor masculino, normalmente hormonal, no actúe en un tiempo muy determinado, la diferenciación se hace hacia el sexo femenino.

Algunos síndromes como el de feminización testicular, en el que una persona con programa genético XY y gónadas masculinas, acaba pareciendo externamente una mujer, con todos los órganos genitales externos femeninos, como consecuencia de un problema de insensibilidad a los andrógenos, son un buen ejemplo de la importancia de estos procesos prenatales. La orientación del deseo y otras conductas sexuales posteriores pueden quedar programadas durante este período según algunas de las teorías que pretenden explicar la homosexualidad y las parafilias.

Durante los dos primeros años de vida los aspectos más importantes para el desarrollo sexual son las **asignaciones sociales de identidad y del rol de género** y la experiencia relacional con las figuras de apego.

A los niños y las niñas se les asigna nada más nacer una determinada identidad sexual que conlleva otras muchas atribuciones y comportamientos (definidos por el rol de género) que mediatizan la idea del niño o niña que se hacen los adultos y todos los comportamientos educativos a lo largo de la vida. Todo el sistema de interacción niño-adulto es sexuado en todas sus dimensiones.

Además de la asignación psicosocial de identidad y rol, son especialmente importantes para el desarrollo social y particularmente para el sexual, las relaciones que mantienen los niños con las personas que les cuidan, especialmente con las que se vinculan afectivamente, idea ésta que hemos defendido reiteradamente. En efecto, en la experiencia relacional con las figuras de apego los niños adquieren la confianza básica (seguridad) que les permite abrirse al contacto con los demás y aprenden los instrumentos esenciales para la comunicación íntima.

**Entre los dos y seis años**, aproximadamente, a la vez que se adquieren competencias motrices y mentales decisivas, tienen lugar desde el punto de vista de la sexualidad procesos evolutivos de gran importancia: la adquisición de la identidad sexual y el esquema de género, las primeras teorías infantiles sobre la sexualidad y numerosas manifestaciones conductuales, especialmente bajo la forma de juegos de exploración e imitación.

De todos estos procesos, la adquisición de la identidad y el esquema de género, es el más importante y decisivo. Se trata, sin duda, de uno de los ejes centrales que definen la sexualidad de los individuos y de una de las dimensiones que cambian en relación estrecha con la edad a lo largo de todo el ciclo vital. Ha sido además uno de los aspectos más estudiados por las distintas teorías del desarrollo, como vimos en la parte histórica.

A lo largo de toda la infancia, y de forma más claramente interiorizada **a partir de los seis años** y hasta la pubertad, acaban entendiendo la identidad sexual como algo permanente, discriminan mejor el esquema de género, transforman sus teorías sexuales acercándolas a las de los adultos e interiorizan la moral sexual dominante en su medio familiar y escolar. Los medios de comunicación adquieren también un rol decisivo.

*Al nacer se asigna una identidad sexual y un rol de género que mediatizan al niño o niña.*

*La adquisición de la identidad y el esquema de género es el más importante y decisivo de los procesos.*

**El aprendizaje por modelos reales y simbólicos es muy importante.**

Durante este período el aprendizaje por modelos reales, intermediarios, simbólicos y ejemplares, así como la relación con los iguales adquieren gran importancia.

**La sexualidad infantil ha sido negada durante mucho tiempo.**

## 2.4. LA SEXUALIDAD INFANTIL

### *Los niños y los adultos son diferentes*

La sexualidad infantil ha sido negada durante mucho tiempo en Occidente porque no es como la de los adultos. Los adultos, con frecuencia, nos creemos el único punto de referencia válido y no consideramos que la infancia tiene características propias.

Esta idea se reforzaba por la creencia, muy extendida en Occidente, en que la única función de la sexualidad es la reproducción. Quién no puede reproducir —niños y viejos— no tienen realmente sexualidad; si algunos niños se interesan por ella son unos perversos; si los viejos tienen deseo sexual son unos *viejos verdes*.

Pero las cosas no son así. La sexualidad es mucho más amplia y no hay ninguna duda de que los niños tienen capacidad de sentir placer sexual, tienen intereses sexuales y llevan a cabo conductas sexuales. Su sexualidad es diferente a la de los adultos, pero no puede decirse que *no tienen sexualidad*.

**Diferencias entre niños/as y personas adultas.**

¿En qué es diferente? Algunas diferencias son claras, otras son difíciles de precisar:

- El tamaño de los genitales y de los demás rasgos diferenciales entre el hombre y la mujer son diferentes.
- Los niños y niñas no tienen capacidad reproductora.
- La cantidad de hormonas sexuales circulantes en sangre es mucho menor en la infancia. Esto seguramente hace que el deseo sexual sea menos específico y vigoroso durante la infancia, porque depende, entre otros factores, del nivel de testosterona.
- Los niños no tienen tan definidos los estímulos eróticos de carácter social (los que provienen de los otros) como los adultos. Esto puede deberse tanto a razones fisiológicas, como al aprendizaje.
- La atracción sexual y los procesos de enamoramiento no están tan claramente definidos en la infancia como en la vida adulta. El deseo sexual, la atracción sexual y el enamoramiento sexual son procesos que o bien no se viven durante la infancia o se viven de forma menos específica. Seguramente, en la mayor parte de los casos, se trata más bien de preferencias afectivas generales que de deseos sexuales específicos. El deseo sexual, por otra parte, no está claramente especificado y consolidado en su forma heterosexual u homosexual.
- La identidad sexual y el rol de género no están consolidados, ni cognitivamente (no hay permanencia en la primera infancia), ni conductualmente, porque pueden darse cambios importantes en la adolescencia y vida adulta.

- Las motivaciones de los niños para interesarse por la actividad sexual, no son necesariamente las mismas que las de los adultos. En muchos casos se trata de actividades de curiosidad o de imitación. La búsqueda explícita de placer también existe, pero no explica la mayor parte de las conductas sexuales durante la primera infancia.

**Las motivaciones de los niños por la sexualidad son diferentes.**

### **Un cuerpo preparado para el placer**

Desde el punto de vista fisiológico el pene y el clítoris están formados, innervados por fibras nerviosas y reciben riego sanguíneo como para que desde los primeros meses de vida sean posibles las erecciones espontáneas o como respuesta a estimulación por contacto físico.

Varios meses antes del nacimiento el feto del varón tiene a veces erecciones reflejas. Los recién nacidos tienen también erecciones del pene o clítoris con lubricación vaginal. Es decir, existe el reflejo fisiológico de la vasocongestión genital. Estas erecciones se pueden dar de forma espontánea, como consecuencia de estimulaciones asociadas a las actividades de higiene, durante el amamantamiento y, cuando el niño o la niña tienen capacidad motriz para ello, por propia estimulación.

Se discute si estas conductas, en algunos casos, pueden llegar al orgasmo. Lo cierto es que, especialmente a través de la masturbación, niños y niñas, ya durante el período infantil, dan respuestas muy similares a las de la respuesta sexual adulta de orgasmo: vasocongestión, hipertensión muscular, la respiración más fuerte, el ritmo cardíaco acelerado, coloraciones de la piel, movimientos pélvicos de carácter rítmico, pérdida de atención hacia el entorno, relajación posterior, etc. Todo ello, como consecuencia de pautas de estimulación semejantes a los adultos: fricciones rítmicas sobre el pene o la zona del clítoris.

**Niños y niñas dan respuestas sexuales como consecuencia de pautas de estimulación.**

La mucosa de la boca y toda la piel son muy sensibles a las caricias y al contacto corporal.

Por tanto puede decirse que desde el nacimiento el cuerpo está preparado para sentir placer sexual, aunque obviamente los niños muy pequeños no pueden etiquetar este placer de sexual, simplemente lo viven.

### **Los niños tienen curiosidad por la sexualidad.**

Los niños, ya durante el período infantil, tienen enorme curiosidad por numerosas cuestiones sexuales. En estos primeros años hacen preguntas con plena espontaneidad; pero pronto, normalmente en torno a los cinco o seis años, aprenden que estas preguntas no le gustan a los adultos y dejan de buscar informaciones en ellos. A partir de entonces los compañeros y otros medios como la televisión y las revistas pasan a ser sus fuentes fundamentales de información.

Entre el año y medio y los tres años descubren las diferencias anatómicas entre los chicos y las chicas, el hermano y la hermana, el padre y la madre, etc.. Pronto se interesan por conocer estas diferencias que tanto les sorprenden. Por ello las primeras preguntas suelen ser de carácter anatómico. Preguntan por *la cosa de hacer pipí*, los senos, etc. Estas preguntas son planteadas de forma espontánea mientras se bañan, ven *hacer pis*, etc.

**Descubren diferencias anatómicas.**

El segundo grupo de preguntas suelen estar referidas al origen de los niños. El embarazo o parto de su madre, una vecina o la educadora, le hacen preguntarse por el origen de los niños: *¿de dónde ha venido?*

Una vez que saben que vienen de la madre, el tercer grupo se refiere más bien al lugar por donde nacen: *¿por dónde ha salido?, ¿cómo sale?, ¿no duele?*, etc.

Otro grupo de preguntas, claramente posteriores porque exigen mayor elaboración, tienen que ver con *cómo se hacen los niños*.

Por último, los niños hacen numerosas preguntas directas o indirectas sobre el placer sexual cuando ven que los adultos se besan o abrazan de forma prolongada. Estas preguntas son las más específicamente sexuales y, a la vez, las menos y peor contestadas por las personas adultas. Es muy importante en este caso responder también con sinceridad y sencillez diciéndole la verdad, aunque no comprendan del todo lo que es el placer sexual entre adultos.

**Las preguntas más sexuales son las peor contestadas por las personas adultas.**

#### ALGUNAS PREGUNTAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PEQUEÑOS

*¿Por qué tú tienes esa cosa para hacer pis?  
¿Por qué tú no tienes esa cosa de hacer pis?  
¿De dónde vienen los niños o las niñas?  
¿Por dónde salen los niños o las niñas?  
¿Cómo se hacen los niños o las niñas?  
¿Por qué mamá tiene tetas?  
¿Por qué papá tiene tanto pelo?  
¿Por qué se besan tanto? ¿Se muerden?  
¿Qué están haciendo? (ante la observación de manifestaciones sexuales).*

Contestar a todas estas preguntas en el momento que las hacen, con naturalidad (como se hace con otras preguntas) y con veracidad (dándole una respuesta correcta que, a ser posible pueda entender), es fundamental. Los padres no deben preocuparse por decir demasiado o por no hacerlo con informaciones técnicamente perfectas. **Lo más importante es la actitud que tengan ante las preguntas.** Todos los padres saben de estas cosas mucho más que de otros conocimientos de los cuales, sin embargo, hablan con plena libertad. No hay que limitarles las informaciones, sino explicarle de forma sencilla la verdad, como procuramos hacer con las demás cosas de la vida.

**Si se responde a las preguntas tendrán confianza.**

Si los padres contestan a las preguntas de los niños, estos tendrán confianza en ellos y seguirán pidiéndoles ayuda.

Por último, los padres no deben adoptar una actitud inquisitorial sobre los intereses y conductas sexuales de sus hijos, queriendo que estos les pregunten o cuenten cosas constantemente. Basta con crear un clima de confianza y respetar los silencios, si los hay, y complicidades que los hijos puedan tener con otros compañeros o compañeras.

#### Los niños también tienen teorías sobre la sexualidad

No hay ninguna duda de que los niños tienen sus propias teorías sexuales, pero estas no son bien conocidas. Nos referimos a teorías infantiles cuando las elaboran ellos mismos, no se trata de lo que han oído a los adultos, las comparten los niños de edad similar y no cambian, durante un tiempo, a pesar de que se le den otras informaciones; es decir, son resistentes al cambio.

**Los niños se comunican sus teorías y no cambian.**

Una de estas teorías es que, una vez que saben que los niños nacen de la madre, se resisten a creer, a pesar de que se les informe, que el padre tengan algo que ver en el origen de los niños. El rol del padre en la fecundación es frecuentemente negado, a pesar de que se les den informaciones correctas. Teoría esta que parecen compartir algunos pueblos primitivos que atribuyen la fecundación al viento u otras causas, negando el rol del varón.

La tendencia a creer que los niños nacen por el ano, la boca o el ombligo puede considerarse también una teoría infantil. Les cuesta pensar que sea precisamente por la vagina.

Más discutida ha sido la famosa teoría, formulada por los psicoanalistas, sobre la ausencia del pene en las niñas. Para estos autores las niñas sentirían envidia del pene porque, en el fondo, piensan que lo han tenido o lo deberían tener; algo que ha sido discutido por otros muchos autores. Tal vez sea más sencillo decir que es normal que las niñas, al darse cuenta de la evidente diferencia, se preguntan por lo que ellas no tienen. Teniendo en cuenta la mentalidad infantil, parece comprensible que las niñas echen de menos algo que aparece tan evidente en los niños. Este hecho puede convertirse, durante un tiempo, en preocupación, especialmente si no se hacen intervenciones educativas adecuadas o si va asociado al descubrimiento, en su medio, de que las mujeres están discriminadas.

Lo cierto es que los niños en todos los ordenes de la vida interpretan la realidad de forma distinta a los adultos y, por tanto, también interpretarán la sexualidad de forma propia.

### **Los niños también tienen juegos y conductas con contenidos sexuales**

Los niños no sólo hacen preguntas, y tienen sus propias teorías, sino que expresan su sexualidad en juegos sexuales.

Lo que sabemos sobre los juegos nos es conocido a través del recuerdo de los adultos, el testimonio de padres y educadores y las observaciones de antropólogos y otros especialistas. Pero las fuentes de información no son muy buenas y, además, los niños aprenden pronto a ocultar sus conductas sexuales, perdiendo toda espontaneidad.

La interpretación de estos juegos no siempre es fácil, porque se refieren a cosas que los adultos recuerdan de su infancia o a conductas que para los niños pueden tener diferente significado que para nosotros.

En líneas generales podemos decir que muchas de las conductas y juegos sexuales de los niños tienen su origen en la curiosidad (conductas y juegos de exploración) y la imitación de las conductas adultas (juegos de imitación de roles adultos, por ejemplo). Pero parece indudable que algunas conductas son una búsqueda explícita de placer: por autoestimulación o por contacto con los demás.

Entre los juegos de exploración e imitación están: asumir papeles de profesionales que exploran el cuerpo humano (personal sanitario), juegos de contacto corporal (buscarse cosas escondidas, reconocerse por el tacto, etc.), representación de personajes (novios, padre y madre, etc.). Entre los juegos y actividades que pueden (no necesariamente) estar directamente orientados a buscar el placer están el resbalar sobre los genitales, acariciarse los genitales, intentos de penetración, etc.

**El lugar por donde nacen es motivo de incredulidad.**

**Muchos juegos tienen su origen en la curiosidad y en la imitación.**

### **No es excepcional que descubran y practiquen la masturbación**

No hay ninguna duda de que a veces los niños y niñas se masturban buscando claramente obtener placer. El carácter repetitivo que adquieren con frecuencia estas conductas y los efectos conductuales que las acompañan no dejan lugar a duda (el pene o clítoris y los labios aumentan de tamaño y turgencia, los movimientos rítmicos de la pelvis, las caricias repetitivas, los cambios en la capacidad sensorial por la concentración en las sensaciones sexuales, los cambios en el ritmo cardíaco y respiratorio, los cambios en el color de la piel, el tono muscular, etc.) de que se trata de conductas que le producen placer.

**Las investigaciones muestran que la masturbación no es una conducta rara en la infancia.**

La frecuencia de estas conductas en la infancia es difícil de establecer y varía mucho de unas investigaciones a otras; pero en todas ellas se expresa con claridad que un número importante de chicos y chicas se han masturbado antes de la pubertad. Por ejemplo para Ramsey en una investigación que hizo sobre 291 varones adolescentes, antes de los diez años más del 20% y antes de los doce años más del 70% tenían experiencia de masturbación. Para Kinsey, que estudio en los años cincuenta más de 5.000 varones adultos, recuerdan haberse masturbado, antes de los diez años en torno el 3% y antes de los doce en torno al 20%. En el caso de las chicas, Kinsey, después de preguntar a más de 6.000 mujeres adultas llegó a la conclusión de que antes de los diez años se habían masturbado en torno al 15% y antes de los doce años en torno al 20%. En todo caso, los porcentajes dependen de los métodos de investigación y de las personas estudiadas, pero, parece fuera de toda duda que la masturbación no es una conducta rara en la infancia.

¿Y en la primera infancia?. Los datos son aún más inseguros porque los estudios anteriores se basan en el recuerdo y este llega difícilmente hasta edades tan bajas. Pero un grupo nada desdeñable de adultos (tanto hombre como mujeres) recuerdan haberse masturbado durante la primera infancia y numerosos padres y madres y educadores han observado esta conducta durante el período infantil. Precisamente entre las consultas frecuentes, en estas edades, están las referidas a la masturbación infantil. No es infrecuente que niños y niñas, entre 0 y 6 años, se masturben delante de los padres o en el colegio.

### **Algunos niños buscan el contacto sexual con otros**

Algunos niños llevan a cabo conductas sexuales que conllevan intentos coitales. Los niños pueden realizar estas conductas como una forma de exploración o imitación de las actividades sexuales adultas; pero también, en algunos casos, como búsqueda de placer, como ocurre con la masturbación.

**Durante la infancia el contacto sexual con otros es más infrecuente.**

Tampoco en este caso sabemos con seguridad la frecuencia de estas conductas, pero, en todo caso, los datos nos indican que no son tampoco excepcionales. En la investigación de Ramsey, más del 20% antes de los diez años y más del 35% a los trece años habían realizado o intentando realizar el coito. En la investigación de Kinsey, más del 10% a los diez años y más del 15% a los trece años.

Durante el período infantil estas conductas son muy infrecuentes.

En todos estos caso lo mejor es que los adultos acepten con benevolencia los juegos y conductas sexuales de los niños, sin estar demasiado pendientes de ellos. Salvo en aquellos casos en que se puedan producir daños (introducción de objetos en la vagina o ano, por ejemplo) o en los

que en los juegos o conductas sexuales participen niños de edades muy diferentes (en cuyo caso puede tratarse de un caso de abusos sexuales), los adultos deben vivir con despreocupación y permisividad los juegos sexuales de los niños.

### ¿Qué ocurre en otras culturas?

En nuestra sociedad la sexualidad es frecuentemente vista de forma negativa y esto hace que los niños y niñas sean, a partir de los cuatro o seis años, poco espontáneos. Por ello puede venir bien que echemos una mirada a otras culturas.

Entre las muchas observaciones que han hecho los antropólogos, merecen especial mención las realizadas por Malinowski, en los años treinta, en algunas islas del Pacífico, ya comentadas en el apartado anterior. En ellas los niños gozan de una libertad e independencia considerable, formando pequeñas comunidades infantiles desde la edad de cuatro o cinco años hasta la pubertad.

En las diferentes culturas pueden encontrarse ejemplos muy diversos, aunque es necesario reconocer que nuestra cultura judeo-cristiana es de las más represivas y temerosas en relación con la sexualidad infantil. En nuestra cultura había, y aún persiste, una tendencia a negar y perseguir toda manifestación sexual infantil. Como esto no es del todo posible, nuestra cultura se ha obsesionado de tal manera con el miedo a que se ponga de manifiesto la sexualidad infantil que ha llegado a proponer pautas educativas absurdas: separar los niños de las niñas en la escuela, la iglesia, los juegos, etc.; perseguir el desnudo en los niños; en los colegios, obligarles a cambiarse de ropa dentro de la cama o mirando hacia la pared, prohibir meterse las manos en los bolsillos, etc. Y todo ello, a la vez que se decía que los niños no tienen sexualidad. ¿Cabe mayor contradicción?

Si ponemos este ejemplo de otra cultura no es porque pensemos que nosotros debemos imitar otras culturas, sino para que nos demos cuenta de la enorme variabilidad que tiene la regulación social de las conductas sexuales infantiles y nos planteemos que cambios podemos introducir en nuestra cultura con el fin de mejorar las posibilidades de autorrealización de las personas en esta dimensión tan importante de la vida de las personas. Menor miedo, actitud más positiva hacia las manifestaciones sexuales infantiles entre niños, nos parece conveniente.

**En nuestra sociedad la sexualidad es aún mal vista.**

**Es conveniente menor miedo y una actitud más positiva ante las manifestaciones sexuales infantiles.**

### EJERCICIO Nº 13

Señala las semejanzas y diferencias entre la sexualidad infantil y la adulta.

### EJERCICIO Nº 14

Describe algunas conductas que expresen el interés de los niños por la sexualidad.

## 2.5. LOS PROCESOS MEDIADORES DE LA SEXUALIDAD INFANTIL

### *Tres procesos evolutivos*

Todo el desarrollo sexual infantil está mediatizado por **tres procesos evolutivos básicos: los procesos de vinculación afectiva, la adquisición de la identidad sexual y el rol de género** y, por último, **los procesos de aprendizaje social referidos a la sexualidad**. Si estos procesos se desarrollan de manera adecuada y se es benevolente con las manifestaciones sexuales propias de la infancia, el desarrollo sexual es muy probable que sea adecuado. Si alguno de estos procesos no tiene lugar de forma adecuada o se reprime o instrumentaliza por parte de los adultos la sexualidad infantil, el desarrollo sexual estará sometido a graves riesgos.

### *Los procesos de vinculación afectiva*

Ya hemos tratado en otro capítulo el desarrollo afectivo de los niños durante este período. Nos limitamos ahora a razonar por qué es éste importante para el desarrollo sexual.

### *Adquirimos la seguridad emocional con las figuras de apego y los iguales.*

A.- El desarrollo afectivo adecuado es necesario para un buen desarrollo sexual porque es en la relación con las figuras de apego y con los iguales donde se adquiere el patrón básico relacional: estilo de apego seguro, ansioso o evitativo. Es decir donde adquirimos la seguridad emocional básica que nos permite abrirse confiadamente a los demás, adquirir una visión positiva de las posibilidades de los vínculos afectivos –vale la pena vincularse y de las relaciones humanas en general, especialmente de las relaciones que implican intimidad. O donde se adquiere un patrón ansioso que impide relacionarse confiadamente y hace sentirse inseguro en toda relación, especialmente en las relaciones íntimas. O, por último, donde se adquiere un patrón frío, que tiende a evitar la intimidad porque le resulta amenazadora.

Estos patrones básicos condicionan la manera de iniciar las relaciones íntimas, la forma de vivirlas, lo que se piensa de ellas y la forma en, si esto llega a producirse, se rompen. Estos hechos han sido demostrados por Shaver y Hazan y nosotros mismos en investigaciones recientes.

### *También con ellos aprendemos las conductas útiles a la intimidad sexual.*

B.- En estas relaciones, no solo se adquiere el patrón básico de conducta, sino también las conductas o formas concretas de comportamiento que son útiles a la intimidad sexual: se aprende a tocar u ser tocado, mirar y ser mirado, hablar y escuchar, expresar emociones y entenderlas, etc. Es en las relaciones de apego y, secundariamente, en las relaciones de amistad, donde se aprenden las formas de comunicación que usamos para intimar, transferidas después a las relaciones íntimas de naturaleza sexual. Estas conductas sólo se pueden aprender adecuadamente en las relaciones afectivas durante la primera infancia.

Estas afirmaciones se basan en los trabajos de Harlow (este autor había demostrado que los monos criados en aislamiento eran incapaces de aparearse y tenían numerosos trastornos en sus conductas sociales), nuestra experiencia con niños y adultos criados sin figuras de apego (los estudios con niños criados en casas cuna ponen de manifiesto graves trastornos conductuales en las conductas sexuales, afectivas y sociales), la importancia clínica que tiene el aprender a tocar y ser tocado en terapia sexual, como indican Master y Johnson, el significado atribuido por los psicoanalistas a la relación con la madre y, sobre todo, se basan en la teoría del apego. En efecto, según esta teoría, ya explicada en una Unidad anterior, los razonamientos podrían formularse así:

- Los niños nacen preorientados socialmente y necesitados de vínculos afectivos estables.

- Si algunos adultos le ofrecen cuidados y atenciones adecuados, se vinculan con ellos.
- En esta experiencia adquieren:
  - El patrón básico relacional, especialmente para las relaciones que conllevan intimidad: patrón que incluye ideas sobre las relaciones, sentimientos y formas de actuar.
  - Aprenden también las formas concretas de comunicación en la intimidad.
- Posteriormente generalizan estos aprendizajes a las relaciones de intimidad sexual y a otras conductas sociales.

Por todo ello se han encontrado correlaciones claras entre la historia de apego de las personas y el grado de satisfacción con que viven las relaciones de intimidad en la vida adulta.

### **La adquisición de la identidad sexual y el rol de género**

A partir del año y medio o los dos años los niños y las niñas empiezan a preferir juguetes, ropa, etc. que son, en nuestra sociedad, considerados como apropiados para uno u otro sexo. Es decir, han aprendido ya las asignaciones sociales que sobre el sexo le hacen los adultos desde el momento del nacimiento.

En efecto desde el momento del nacimiento se le asigna un nombre sexuado, ropas, juguetes, adornos de la cuna y la habitación y hasta características de personalidad, que se consideran propios del niño o de la niña. Estas asignaciones son tan importantes que lo primero que un adulto quiere saber de un ser humano pequeño es si es niño o niña.

Algunos autores han hecho investigaciones en las que le dicen a determinados adultos que el niño (realmente varón) que tienen delante es una niña o la inversa, y, con esta pequeña e inocente trampa, han podido comprobar que inmediatamente los adultos tratan a los varones como niñas atribuyéndoles dulzura, belleza, etc., y a las hembras como niños atribuyéndoles características que consideran propias de los chicos (*qué machote, va a ser un tío duro, ya se le ve*, dijo explícitamente uno de los adultos).

No es pues raro que en el primer año y medio de vida aprendan estas asignaciones y las empiecen a reflejarlas en sus preferencias y juegos.

A partir de los dos años, no sólo tienen comportamientos diferentes en algunos aspectos relacionados con el rol, sino que se autclasifican como niño o niña (*soy niño o soy niña*). Esta autclasificación implica que no sólo saben que hay dos roles o papeles asignados, uno para el hombre y otro para la mujer, sino que ellos pertenecen a una de estas categorías. Antes de los tres años, salvo que tengan alguna deficiencia, se autclasifican con toda corrección y usan bastante bien los pronombres personales.

A partir de los tres años, y a medida que crecen, con mayor frecuencia, extensión y corrección, tienen en cuenta su identidad sexual para aceptar o rechazar juguetes, juegos, vestidos, adornos, actividades, etc. Empiezan a decir con frecuencia expresiones como, *no quiero o sí quiero, eso es de niña o eso es de niño*, según los casos. Empiezan también a valorar como más adecuado y positivo para sí, lo que la sociedad les ha enseñado que es propio de su sexo.

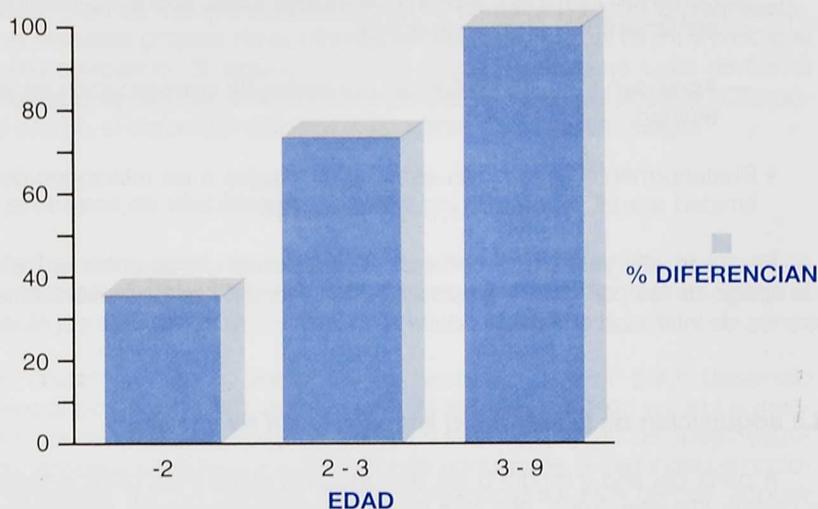
### **Resumen de los razonamientos sobre el apego.**

**Lo primero que queremos saber de un bebé es si es niño o niña.**

**Los adultos asignamos roles a los bebés según sean niños o niñas y ellos a partir de los 2 años se autclasifican.**

El siguiente gráfico refleja los resultados de una investigación realizada por López.

### Diferenciación de la identidad



**La identidad y rol de género pasa a regular toda la conducta de los hombres y mujeres a lo largo de toda la vida.**

**Hasta los cinco años se clasifica por los rasgos faciales.**

**Entre los cinco y ocho años los niños adquieren la conciencia de que su identidad sexual es permanente.**

La importancia de la identidad y rol sexual (hoy preferimos decir **rol de género**) es tan grande que pasa a regular toda la conducta de los niños y las niñas, de los chicos y las chicas, de los hombres y las mujeres a lo largo de toda la vida. Durante la infancia esta regulación es tan importante que unos y otras prefieren a los o las de su sexo para compartir mesa en clase, jugar en los recreos, ser amigos o amigas, celebrar el cumpleaños, etc. Aunque esta división no es rígida y depende mucho de las pautas educativas que aprendan, sigue siendo un hecho global universal hasta entrada la adolescencia en la que la fuerza del deseo sexual y necesidades afectivas llevan a que las personas de un sexo busquen a las de otro.

**Durante los primeros años de la niñez**, hasta aproximadamente los cinco o seis años, a pesar de que, como acabamos de decir, la identidad y el rol sexual regulan toda la conducta de los niños y niñas y la de los adultos en su interacción con ellos, estas adquisiciones tienen todavía algunas limitaciones importantes desde el punto de vista mental o intelectual. Los niños y las niñas no saben que el pertenecer a uno u otro sexo es para siempre y, por tanto, que de mayores pertenecerán al mismo sexo que ahora y que no podrían cambiar de sexo aunque lo desearan. Incluso, durante estos años de la primera infancia, tienen más en cuenta características superficiales del rol como el vestido o el pelo de las personas que sus órganos genitales. Por eso clasifican como mujer u hombre antes y con mayor seguridad a las personas vestidas que a las desnudas. En un estudio que hemos realizado en el que poníamos una cara de mujer (con pendientes y pelo largo) a un cuerpo de hombre y una cara de hombre (con pelo corto y un poco de barba) a un cuerpo de mujer, los niños de estas edades clasificaban siempre en función de la cara, en lugar de hacerlo a través de las características biológicas de estos cuerpos desnudos. Una niña, por ejemplo, nos dijo sin dudarle, *esto es una mamá con pito*.

Entre los **cinco y ocho años** los niños adquieren la conciencia de que su identidad sexual es permanente y de que esta depende de su biología, no de su ropa, sus adornos o su profesión. Para considerar que el concepto de permanencia de la identidad está bien establecido deben cumplirse las siguientes **condiciones**:

- a.- saber que esta no depende de la propia voluntad, sino que es un hecho dado.
- b.- reconocer que es estable a lo largo de todo el ciclo vital.
- c.- saber que depende de su biología y no de características superficiales.

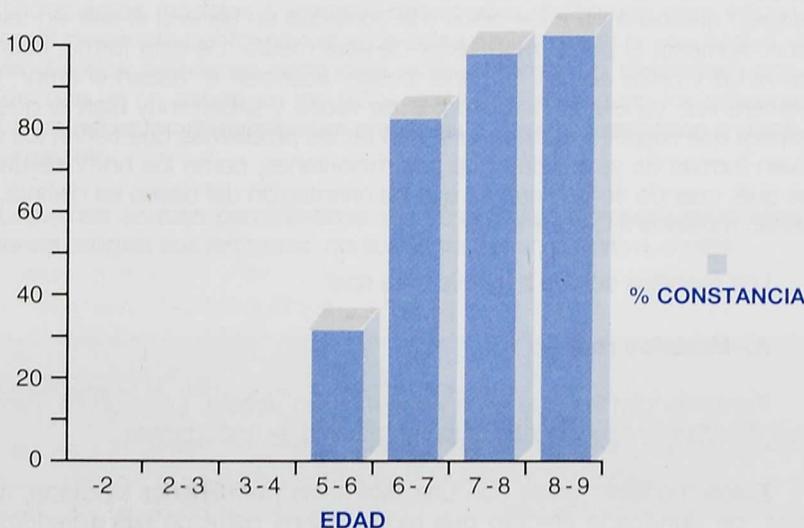
**A partir de los seis** - ocho años y hasta la pubertad, en relación con la identidad y el rol tiene lugar un **triple proceso**:

- adquieren el concepto de permanencia, aspecto al que nos acabamos de referir.
- llegan a distinguir entre identidad sexual y rol sexual.
- conocen mejor los roles, a la vez que éstos pierden consistencia.

Los niños de esta edad distinguen con claridad la anatomía corporal, de la que hacen depender la identidad, de las características más superficiales asignadas a cada sexo, que es lo que es el rol de género. De hecho, por señalar únicamente un ejemplo, en las láminas en que, como comentábamos más arriba, mezclábamos cabeza de mujer (con pelo y pendientes convencionales) con cuerpo de hombre y a la inversa, los niños se daban cuenta de la contradicción diciendo *no puede ser* o daban prioridad al tipo de genitales que tenía la figura. Ello quiere decir que hay una distinción funcional clara entre identidad sexual y rol a partir de estas edades.

1. Saber que no depende de la voluntad propia, sino que es un hecho biológico dado.
2. Reconocer que es permanente, para toda la vida. La identidad no se puede cambiar.
3. No hacerla depender de las características propias del rol (ropa, adornos, peinado, etc.), sino de las características biológicas del sexo.

El siguiente cuadro refleja también los resultados de una investigación realizada por López.



**Entre los 6 años y la pubertad distinguen entre identidad y rol sexual.**

**Condiciones de la identidad permanente.**

**Permanencia**

**Los chicos tienen un rol sexual más estereotipado y rígido que las chicas.**

Pero sería un error creer que esto conlleva una disminución de la importancia reguladora del rol sexual. A pesar de que puedan comprender que el vestirse de una manera u otra, llevar pendientes o no, etc., no es esencial a la identidad sexual, rechazan a los que no aceptan estos convencionalismos, especialmente los chicos. En efecto, los chicos tienen un rol sexual más estereotipado y rígido que las chicas. Estas aceptan mejor a los chicos en sus juegos, están más dispuestas a compartir con ellos actividades y juegos, etc.

Desde el punto de vista educativo es fundamental que los padres sean modelos de igualdad entre los sexos, acepten bien la identidad sexual de los hijos y sean flexibles y tolerantes cuando prefieran manifestarse a través de características que no se correspondan con el rol que la sociedad ha asignado a los niños y las niñas porque este es discriminatorio y, en definitiva, superficial. Lo importante es que cada niño y cada niña se desarrolle aceptando bien su identidad sexual, pero sin verse obligado a aceptar de forma rígida el rol tradicionalmente considerado propio de unos y otras.

**Los procesos de aprendizaje social referidos a la sexualidad**

**El aprendizaje por modelos.**

Este proceso de aprendizaje de la identidad y el rol sexual, así como buena parte de todo lo que conocemos sobre la sexualidad, lo hacemos a través de la observación de los demás, máxime cuando, como ocurre en nuestra cultura, se habla poco explícitamente sobre sexualidad.

**El proceso de aprendizaje de la identidad y el rol sexual lo hacemos a través de la observación de los demás.**

Al observar las conductas de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o modificar las que ya tiene, sin necesidad de experimentar por sí mismo las consecuencias.

Esto que es verdad en general para toda la conducta humana, lo es mucho más en el caso de la conducta sexual por varios motivos. Por un lado, estas conductas son muy importantes para el sujeto porque la identidad sexual es una característica permanente y muy significativa; por otro, los roles sexuales están muy definidos, facilitando el que los niños sepan muy bien a quién deben imitar.

Por otra parte, los niños se pasan multitud de horas ante la televisión (más que en la escuela si contamos todos los días del año) y en ella aparecen modelos muy definidos según los roles. Esta cantidad de exposición a estos modelos, el significado social que tienen los famosos y el carácter mágico que tiene para los niños y la sociedad en general el salir en televisión, aumenta el poder modelador de este medio. De esta forma, cuando los niños y niñas se dan la mano, besan, acarician o "hacen el amor" por primera vez, ya lo han visto cientos de veces y saben muy bien lo que se espera que hagan. Precisamente uno de los problemas que tienen los que viven formas de sexualidad que son minoritarias, como los homosexuales, es que, cuando se dan cuenta que su orientación del deseo es distinta, no tienen modelos a los que imitar.

**Tipos de modelos.**

Los modelos son de muy diferente tipo:

**A.-Modelos reales:**

Personas con las que tienen una relación directa. Los padres, hermanos, familiares, educadores, están entre los más importantes.

Estos modelos reales son una referencia permanente, cargada, además, de significado afectivo que regula buena parte de sus aprendizajes

por observación. Los modelos reales son, a la vez, las personas que controlan el acceso que los niños tienen a la observación de otros modelos y quienes regulan su conducta a través de otras formas de aprendizaje como el castigo o el refuerzo de las conductas sexuales.

#### **B.-Modelos intermediarios:**

Objetos, como juguetes, vestidos, adornos, etc., a través de los cuales les llegan a los niños múltiples mensajes sobre el papel que deben desempeñar en la sociedad.

#### **C.-Modelos simbólicos:**

Cuentos infantiles, libros de todo tipo, vídeos, programas de televisión, etc., que a través del soporte de la escritura, el dibujo o la imagen transmiten continuos mensajes sobre la sexualidad en general y sobre los roles sexuales en particular.

Estos modelos son además especialmente didácticos porque en un corto espacio de tiempo representan secuencias de acciones e historias con principio, desarrollo y final, lo cual permite a los niños relacionar más claramente la conducta con las consecuencias de la conducta, es decir, aprender a través de la observación de modelos lo que les conviene hacer y lo que deben evitar.

**Los modelos simbólicos son didácticos por representar en poco tiempo una historia completa.**

#### **D.-Modelos ejemplares:**

De hecho, lo mismo que en el pasado se proponía explícitamente a determinados santos o personajes históricos como modelos a seguir (*vidas ejemplares*, se solían llamar), en la actualidad, de una forma menos explícita, pero más eficaz, se proponen ejemplos a seguir. En el pasado se trataba de personas que habían encarnado valores sociales o virtudes morales que se deseaba inculcar durante la infancia. En la actualidad los modelos presentados tienen el carácter de *famosos* que han alcanzado el éxito (deportistas, cantantes, banqueros, políticos, etc.), entendido, casi siempre, como la acumulación de dinero, poder o prestigio social.

La vida de estos famosos es, por otra parte, objeto de una atención morbosa en lo que a su conducta sexual se refiere por parte de los medios de comunicación, por lo cual, lógicamente, influyen también más sobre esta dimensión humana.

Todos estos modelos o ejemplo observados tienen una gran influencia en el desarrollo del rol sexual y de otros aspectos de la sexualidad. A través de ellos adquieren conductas nuevas, inhiben o desinhiben conductas que ya se daban en los niños, excitan o apaciguan los intereses sexuales, refuerzan determinadas creencias y valores y rechazan o debilitan otras, etc.

Los niños acaban pareciéndose a estos modelos, siendo como ellos, haciendo propias sus actitudes, conformándose, en definitiva, a ellos.

**Los modelos ejemplares que se presentan en los medios de comunicación son los nuevos "héroes" y calan mucho en las actividades de los niños y niñas.**

### **EJERCICIO Nº 15**

El desarrollo sexual infantil está mediatizado por los procesos evolutivos básicos; ¿Cuáles son? Describe esquemáticamente cada uno de ellos.

## Recuerda



- La sexualidad tiene una dimensión biológica que incluye numerosos niveles: sexo genético, sexo gonadal, sexo genital, sexo somático y sexo cerebral. Todos estos procesos biológicos diferencian sexualmente al hombre de la mujer durante el período prenatal y permanecen activos a lo largo de todo el ciclo vital.
- No sólo somos biológicamente sexuados, sino también psicosocialmente sexuados: tenemos una identidad sexuada -hombre o mujer-; la sociedad nos asigna roles de género; la orientación del deseo -heterosexual, homosexual...- impulsa y regula la conducta sexual interpersonal; la atracción sexual es también un aspecto psicosocial; los afectos, especialmente al enamoramiento, tienen una tremenda importancia psicosocial; de la misma forma que las conductas observables de la sexualidad - el cortejo... - son aspectos psicosociales de la sexualidad.
- La sexualidad cambia a lo largo del ciclo vital -ontogénesis-. Los niños, los adolescentes, los adultos y los viejos son sexuados.
- En la Filogénesis hay varios hitos que pueden considerarse saltos cualitativos y que tienen gran interés para atender la sexualidad: la aparición de la sexualidad; la división de roles en la reproducción; la necesidad de períodos procreativos; los vínculos sexuales como forma de favorecer la supervivencia de las crías y su proceso de socialización; la regulación social de la sexualidad.
- En la Ontogénesis hay tres momentos especialmente significativos: el período prenatal, la pubertad y el climaterio.
- En cuanto a la sexualidad infantil puede afirmarse que: los niños y adultos tienen algunas diferencias claras mientras que otras son difíciles de precisar, los niños desde el nacimiento su cuerpo está preparado para sentir placer sexual; tienen curiosidad por la sexualidad y formulan múltiples preguntas; los niños, además, tienen sus teorías sobre la sexualidad y mantienen juegos y conductas con contenidos sexuales. Con cierta frecuencia practican la masturbación y pueden buscar a veces el contacto sexual con otros niños.
- El desarrollo sexual infantil está mediatizado por tres procesos evolutivos básicos: la vinculación afectiva, la adquisición de la identidad sexual y el rol de género y los procesos de aprendizaje social referidos a la sexualidad.

### 3. Problemas asociados a la sexualidad durante este período

**E**n general, la sexualidad no presenta problemas, si no es interferida por los adultos de forma adecuada. En todo caso, entre los problemas que pueden plantearse están los que describimos a continuación.

#### 3.1. LOS NIÑOS O NIÑAS QUE SUPUESTAMENTE SE MASTURBAN DEMASIADO

En relación con la masturbación es conveniente que los padres y educadores sepan lo siguiente:

- La masturbación no es una conducta antinatural, sino natural y relativamente frecuente en la infancia.
- La masturbación normalmente no tiende a convertirse en un hábito que obstaculice las relaciones sexuales con otras personas.
- La masturbación no es adecuada en unas edades e inadecuada en otras, en todas las edades puede ser una conducta natural y adecuada.
- En el período infantil, especialmente antes de los cuatro años, es necesario ser comprensivos si lo hacen en público, aunque se les debe enseñar a que limiten esta conducta al ámbito privado.

Únicamente si se practica en público (en niños mayores de tres o cuatro años), produce daño físico, se debe a una causa médica como la picazón por infección, es compulsiva— de forma que el sujeto ha perdido el control y no puede evitar masturbarse— o es una respuesta ante otros problemas psicológicos o sociales, debe ser considerada una forma de conducta inadecuada.

La masturbación infantil es casi siempre una conducta que permite a los niños explorar su cuerpo, conocerse a sí mismos, obtener placer y relajarse, sin que, en principio, tenga contraindicación alguna.

#### 3.2. LOS NIÑOS QUE SUFREN ABUSOS SEXUALES POR PARTE DE ADULTOS

Curiosamente, en una sociedad en la que no se reconoce la sexualidad infantil, algunos adultos satisfacen sus necesidades sexuales abusando sexualmente de menores.

Entendemos por abuso sexual de menores el uso de la fuerza, amenaza, presión psicológica o engaño por parte de un adulto o joven que tenga entre cinco o diez años más que la víctima, menor de edad, para involucrarla en actividades sexuales.

*La masturbación es una conducta frecuente en la infancia.*

*Algunos adultos abusan de menores.*

**Los abusos o violaciones crean secuelas importantes en la víctima.**

**En los controles rutinarios pediátricos conviene la exploración de los órganos genitales.**

Esta clase de abusos los cometen casi siempre los hombres sobre niñas o niños, afectando aproximadamente a una de cada cuatro niñas (20%) y a uno de cada cuatro o diez niños (10%). La edad de mayor riesgo está entre los diez y doce años, pero son relativamente frecuentes en todas las edades, incluso por debajo de seis años.

Pueden provocar **secuelas importantes** que es posible paliar desculpabilizando a la víctima, apoyándola y creando condiciones para que no se repitan.

La frecuencia tan alta de los abusos sexuales infantiles nos hace partícipes de que se prevengan introduciendo esta temática dentro de los ciclos de educación sexual.

### 3.3. LOS NIÑOS QUE TIENEN ALGÚN PROBLEMA EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS FISIOLÓGICOS

Los procesos fisiológicos prenatales pueden conllevar alguna anomalía que afecte al desarrollo fisiológico sexual. Por ello conviene que en los controles de salud se tengan en cuenta también estos aspectos. Por ejemplo, es importante explorar si los niños varones tienen los testículos en las bolsas escrotales y, si no fuera así, hacer una consulta médica.

En este sentido es importante que se asigne una adecuada identidad sexual desde el nacimiento y si hubiera alguna duda se haga un estudio de los diferentes niveles del sexo biológico. Esto está especialmente indicado cuando los genitales externos no sean claramente de chico o chica; hay que tener en cuenta que los cambios en la identidad sexual posteriores a los cuatro o cinco años, presentan serios problemas de adaptación.

### 3.4. EL PROBLEMA DE IDENTIDAD EN LA INFANCIA

Algunos niños y niñas dicen pertenecer al sexo contrario del que realmente tienen, lo mantienen persistentemente y ponen de manifiesto conductas propias del rol de género del otro sexo. Si se dan estas condiciones, y no se trata de un niño con trastornos psiquiátricos, hablamos de problema de identidad en la infancia. Este problema no tiene un pronóstico claro –sólo en muy pocos casos acaba evolucionando hacia un problema de transexualismo en la vida adulta. Conviene hacer esfuerzos para ayudarle a que se autoclasifique correctamente, recompensando las conductas consideradas propias de su sexo, no reforzar con atención especial las manifestaciones del problema y no castigar de forma directa y clara las conductas problema.

#### EJERCICIO Nº 16

Sitúa y justifica el papel de un educador ante la masturbación infantil.

¿Qué debe saber? ¿Cómo debe actuar?

## Recuerda



- Si los adultos no interfieren, la sexualidad infantil no presenta problemas.
- Entre los problemas que pueden plantearse merece la pena destacar:
  - Los niños o niñas que supuestamente se masturban demasiado.
  - La masturbación es una conducta natural y frecuente en la infancia.
- Los niños que sufren abusos sexuales por parte de adultos.
  - Los abusos sexuales provocan secuelas importantes que es posible paliar desculpabilizando a la víctima, apoyándola y protegiéndola para que no se repitan.
- Los niños y niñas que tienen algún problema en el desarrollo de los procesos fisiológicos: Conviene que en los controles de salud se tengan en cuenta también la exploración de los órganos genitales.
- Los problemas de identidad en la infancia: Algunos niños y niñas dicen pertenecer al sexo contrario del que realmente tienen. Conviene hacer esfuerzos para ayudarle a que se autoclasifique correctamente.

## 4. La educación sexual en la infancia

**E**n otras publicaciones explicamos con detalle como se puede llevar a cabo la educación sexual en la infancia. En la escuela infantil es muy fácil trabajar estos temas de forma transversal porque hay un sólo educador y los hábitos de trabajo globalizado están muy extendidos.

En todo caso, nos parece útil indicar los objetivos y contenidos de la educación sexual en este período.

### **Propuesta de organización de la educación sexual en un centro.**

Nuestra propuesta está abierta en varios sentidos:

En primer lugar, se trata de **objetivos y contenidos por etapas**, aún suficientemente generales, que deben ser concretados aún más en los ciclos y en las programaciones concretas. En bastantes casos, parte de estos objetivos pueden ser formulados en las unidades didácticas tal y como aquí se hace, porque hemos optado por hacer formulaciones claras y concretas.

En segundo lugar, estos objetivos y contenidos se ofrecen como **orientación y material de discusión**. Pueden, por consiguiente, ser transformados, corregidos y cambiados.

En tercer lugar, pueden también ser **suprimidos o completados** con otros, dependiendo de circunstancias concretas o de la voluntad de los padres, alumnos y educadores.

En cuarto lugar, son los **educadores** los que sirviéndose de otras programaciones o por sí mismos, **deben programar** no solo los objetivos y contenidos concretos, sino también las actividades a través de las cuales dichos objetivos y contenidos serán logrados.

Por último, aconsejamos a los educadores que **recurran siempre a diferentes propuestas** y programaciones, asumiendo la responsabilidad de seleccionar, cambiar o reconstruir de nuevo estos materiales.

### **Para una correcta educación sexual no sirve cualquier tipo de programación.**

A pesar de ello, deseamos también decir que para que el derecho a la educación sexual sea atendido por la escuela no sirve cualquier tipo de programación. Una serie de conocimientos básicos y temas evolutivos centrales son irrenunciables.

Los Centros y los educadores deben preguntarse si el proyecto y la programación que realizan satisface, de hecho, este derecho en cada una de las etapas educativas.

### **4.1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (0-6 AÑOS)**

Durante este período, en el cual pueden distinguirse dos ciclos (0-3; 3-6) la educación sexual formal debe limitarse, por razones obvias, al segundo

ciclo, especialmente al período comprendido entre cuatro y seis años. Antes de este período corresponde a los padres ofrecerles el afecto y los cuidados oportunos para que evolucionen bien sexualmente. Los tres primeros años de vida deben, por tanto, ser objeto de los ciclos de educación sexual de los padres.

### 1. Identidad sexual, figura corporal, rol de género, conductas sexuales

#### Objetivos:

- Ser capaz de describir las partes más importantes del cuerpo humano.
- Diferenciar las partes corporales propias del hombre y de la mujer, del niño y de la niña.
- Aceptar bien todas las partes del cuerpo humano, tanto del hombre como de la mujer.
- Reconocerse correctamente como niño o niña.
- Aceptar bien su identidad sexual.
- Adquirir los hábitos de higiene corporal básicos.
- Reconocer la ropa, adornos, juguetes, juegos y actividades asignadas a cada rol de género.
- Conocer que las excepciones en cuanto al rol existen, son posibles y deben ser aceptadas.
- Adquirir un rol flexible.
- Adquirir un rol no discriminatorio.
- Aceptación positiva de los genitales.
- Aceptación positiva de las conductas sexuales propias y ajenas.
- Aprender a realizar en la intimidad la conducta masturbatoria, si la hay.
- Aprender a decir no a las demandas sexuales de los adultos.
- Comunicar a los padres o educadores posibles abusos.
- Preguntar con libertad lo que se desee saber.

#### Contenidos:

- Conocimiento del cuerpo sexuado.
- Identidad sexual y rol de género.
- Cuidados básicos del cuerpo.
- Conductas sexuales de niños y adultos. Los abusos sexuales.

### 2. Vínculos afectivos y familia

#### Objetivos:

- Saber lo que es una familia en otras especies y en la nuestra.
- Conocer diferentes tipos de familia.
- Saberse y sentirse miembro de una familia.
- Mantener, en la medida de lo posible, adecuadas relaciones de apego.

#### Identidad sexual.

#### Vínculos afectivos y familiares.



- Saber reconocer y manifestar afectos.
- Saber comunicarse de forma armoniosa con los miembros de la familia.
- Compartir los afectos con padres y hermanos de forma no celosa.
- Adquirir hábitos de autonomía y colaboración dentro de la familia.
- Adquirir hábitos de igualdad entre los sexos, no sexistas.

**Contenidos:**

- La familia y sus relaciones.
- La casa y las actividades domésticas.

### 3. Los amigos y compañeros

**Objetivos:**

- Distinguir entre desconocido, conocido, compañero y amigo.
- Reconocer, aunque sea rudimentariamente, que significa la amistad.
- Reconocer lo que es la colaboración y la ayuda.
- Valorar positivamente las conductas de ayuda y colaboración.
- Ser capaz de tener conductas de ayuda y colaboración.
- Participar con normalidad en juegos y actividades con los niños y las niñas.
- Aceptar a los niños y niñas que son diferentes por algún motivo.

**Contenidos:**

- Amigos, compañeros, conocidos y desconocidos.
- Las conductas de ayuda y colaboración.



### 4. Nuestro origen

**Objetivos:**

- Conocer cómo se hacen los niños.
- Saber donde y como se desarrollan durante el embarazo.
- Describir como nacen.
- Explicar los principales cuidados de un niño recién nacido.
- Entender que la decisión de tener un niño es de ambos padres.
- Entender que ambos participan en la fecundación y cuidados de los hijos.
- Entender que puede haber relaciones sexuales sin que haya fecundación.
- Entender que los padres tienen relaciones e hijos porque se quieren.

**Contenidos:**

- Reproducción, embarazo y parto.
- Los padres y el cuidado de los niños pequeños.

## 5. Lenguaje

### Objetivos:

- Usar un vocabulario adecuado para nombrar las partes más importantes del cuerpo, incluidos los genitales.
- Conocer y usar, si fuera necesario, el vocabulario popular sobre las partes más sexuales del cuerpo.

### Contenidos:

- ¿Con qué palabras hablamos del cuerpo y sus funciones?

## EJERCICIO N° 17

Compara la propuesta de objetivos y contenidos de educación sexual que se hace con los aspectos que recoge el currículo (la encontrarás en el anexo de la Guía del Alumno) sobre este tema.

## Recuerda



- La educación infantil corresponde a los padres y a los Centros Educativos. A lo largo de toda la infancia lo más importante es la educación sexual no formal o incidental, pero, a partir de los tres o cuatro años pueden trabajarse numerosos contenidos de educación sexual, destacando algunos aspectos básicos:

- 1.- Identidad sexual, figura corporal, rol de género y conductas sexuales.
- 2.- Vínculos afectivos y familia.
- 3.- Los amigos y los compañeros.
- 4.- Nuestro origen.
- 5.- El lenguaje.

## PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Indica cuáles son los presupuestos del psicoanálisis sobre la sexualidad infantil.
2. ¿Qué es la identidad sexual, el rol de género, la tipificación sexual y la permanencia de la identidad sexual.
3. Describe un juego infantil de naturaleza sexual.
4. Haz varias listas con: juguetes que suelen tener un uso sexista, vocabulario sexista, juegos sexistas, actividades domésticas sexistas que suelen observar los niños, etc.
5. Como responderías a un niño y a una niña que se extrañan de sus diferencias anatómicas.



---

PRESENTACION

Unidad 4:

LA ESCUELA INFANTIL  
Y EL PROCESO DE  
SOCIALIZACIÓN

Autora:  
Elena Lobo

## Índice

OBJETIVOS .....	167	2.1. La decisión de llevar a un niño a un centro ...	179
PRESENTACION .....	167	2.2. Condiciones de calidad .....	180
CUESTIONARIO INICIAL .....	168	2.3. La separación de la familia y la adaptación a una situación nueva .....	181
1. FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	169	3. INTERVENCIÓN DE LOS PADRES EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	188
1.1. Los orígenes de la Educación Infantil .....	169	3.1. Las razones.....	188
1.2. La situación actual .....	171	3.2. Los conflictos .....	189
1.3. Perspectivas.....	175	3.3. Las estrategias .....	190
2. LA INCORPORACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA INFANTIL.....	179	4. LAS ENTREVISTAS .....	195
		4.1. Tres ejemplos de entrevista .....	196
		PRUEBA DE AUTOEVALUACION .....	202

## PRESENTACIÓN

**E**n esta Unidad de Trabajo se trata de poner en relación el desarrollo emocional y social del niño (estudiado en las unidades anteriores) y la existencia de la *educación infantil*, como alternativa educativa extra-familiar.

En el primer apartado, revisaremos los orígenes de la educación infantil tal y como la conocemos hoy, deteniéndonos en el hecho de que fueron las necesidades sociales las que impulsaron su desarrollo, sumadas a un creciente interés pedagógico por la primera infancia.

Asimismo se trata de descubrir como han evolucionado esas necesidades sociales y también las condiciones de vida de los niños, y por lo tanto, sus propias necesidades.

Todo ello con el propósito de una funcionalidad única, tanto social (o que responde a las necesidades adultas) como educativa (o que responde a las necesidades de los niños).

Partiendo de esta función única o lo que es lo mismo, de una idea de atención integral a la infancia, se plantean distintas posibilidades de organización institucional, a modo de ejemplos que pueden ser enriquecidos con otras alternativas.

En el segundo apartado se profundiza en el significado emocional que tiene la incorporación a un centro para el niño y para su familia. Se hace especial hincapié en los imperativos del desarrollo del niño, a modo de requisitos o condiciones que debe cumplir cualquier institución que atienda a niños y niñas pequeños. Por último, se dan algunas ideas sobre como evitar que la incorporación al centro sea un acontecimiento traumático, y sobre las manifestaciones con que frecuentemente los niños expresan sus dificultades de adaptación.

En el tercer apartado y como complemento de los anteriores una vez que los niños asisten a un centro, tratamos del mantenimiento de relaciones positivas entre educadores y padres: la necesidad de estas relaciones, los beneficios que aportan a todos, las razones de los conflictos que se suelen plantear, etc.

Por último, se repasan las situaciones de contacto entre padres y educadores, y las actitudes, previsiones y estrategias que facilitan la consecución de un clima de cooperación.

## OBJETIVOS

- **Conocer los orígenes de la Educación Infantil, y su evolución desde el punto de vista de las necesidades sociales.**
- **Analizar la situación social actual en la que los niños y niñas crecen y se desarrollan, los elementos que se proporcionan para ese crecimiento y aquellos en los que se plantean dificultades o carencias.**
- **Conocer los requisitos que los centros que atienden a los niños y niñas pequeños deben poseer para no comprometer su desarrollo así como un abanico de posibilidades institucionales.**
- **Valorar los procesos psíquicos que se ponen en juego al incorporarse un niño a un centro: los del niño y los de sus padres y la necesidad de prever las condiciones que favorezcan el proceso de adaptación al centro, tanto de los niños y niñas como de sus familias.**
- **Conocer las distintas estrategias y momentos para la relación y la cooperación entre los educadores y los padres.**

## CUESTIONARIO INICIAL

- ¿Cómo surge la educación Infantil históricamente?
- ¿A qué necesidades responde, qué realidad social determina estas necesidades?
- ¿Qué tipo de servicios educativos son necesarios hoy y para qué?
- ¿Qué beneficios extraen los niños procedentes de diferentes grupos sociales de su asistencia a un centro?
- ¿Es posible tratar por separado las necesidades de los niños y las de sus familias?
- ¿Qué alternativas de atención educativa existen en la actualidad?
- ¿Qué derechos tienen los padres en el marco de la educación extrafamiliar de sus hijos pequeños?
- ¿Por qué es necesaria la colaboración entre educadores y padres?
- ¿Qué dificultades se plantean en la relación entre educadores y padres?
- ¿Con qué medios se puede contar para establecer una buena relación con los padres?
- ¿Qué supone para los padres la incorporación de los niños y las niñas a un centro de educación infantil?
- ¿Cuáles son los medios de que disponemos para que la adaptación padres-niños-centro sea un éxito?
- ¿Cómo suelen manifestar los niños y las niñas sus problemas de adaptación a una situación nueva y fuera de su familia?
- ¿Cuál es la intervención oportuna de educadores y padres para ayudar al niño o la niña?

# 1. Función social de la Educación Infantil

Desde los años setenta, venimos asistiendo a un esfuerzo por otorgar a los centros que atienden a niños y niñas de 0-6 años, un carácter educativo. Dicho esfuerzo se ha concretado en la inclusión de esta etapa en el sistema educativo por parte del Ministerio de Educación enunciándola como Educación Infantil y elaborando un currículo para la misma.

Sin embargo, ello no implica equiparar la educación infantil a las otras etapas educativas en todos sus aspectos. En este sentido vemos como la no obligatoriedad de la etapa, la disposición o no de plazas para **todos** los niños, la conveniencia declarada de **diversificar** el tipo de oferta, etc., subrayan las diferencias y apuntan a unas funciones específicas de la educación infantil, en virtud de la edad de los niños a los que se dirige.

**El Ministerio de Educación ha incluido la Educación Infantil como primera etapa del Sistema Educativo.**

## 1.1. LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Para comprender la función de la educación infantil puede ser útil hacer un poco de historia, estudiando sus orígenes, para analizar lo que queda de estos en la situación actual, y lo que la sociedad ha ido renovando. Esta evolución se trata ampliamente en la primera Unidad del Área de Didáctica de la Educación Infantil. Aquí resumiremos algunos aspectos.

La educación infantil tal y como la conocemos ahora, tiene un doble origen:

**Un origen social** que la hizo surgir como respuesta a unas necesidades que eran el producto de cambios sociales: la incorporación de la mujer al mercado del trabajo extra-doméstico, que le impide compaginar, como había hecho durante siglos, en el espacio y en el tiempo, el trabajo productivo y el cuidado de los niños. En efecto, con la industrialización, el trabajo productivo sale del ámbito doméstico y ello produce cambios en la estructura familiar, entre los que la salida de la mujer a trabajar fuera es sólo uno: también son importantes para la crianza de los niños (que es en definitiva el tema que nos ocupa) hechos tales como la reducción de la familia, los cambios en el tipo de hábitat familiar, los movimientos migratorios, la práctica desaparición del padre de la escena familiar cotidiana, el aislamiento de las madres que no trabajan, el descenso drástico del número de hermanos, etc.

**La incorporación de la mujer al mercado de trabajo.**

En este contexto, ¿quién cuidará a los niños?. La solución a este problema se resuelve en muchos casos una vez más en el ámbito familiar (las mujeres que dejan de trabajar, o las abuelas o cuidadoras domésticas) y en otros casos en un ámbito nuevo: el institucional, cargado de un fuerte componente benéfico: instituciones para los hijos de las mujeres que *no tienen más remedio* que trabajar.

**Las primeras instituciones tenían carácter benéfico.**

Pero simultáneamente a este cambio en las condiciones socioeconómicas de vida, como no podía ser menos, se produce un movimiento social

**El trabajo de la mujer se transforma, es un índice de desarrollo social.**

de emancipación de la mujer, que reivindica su participación en la sociedad como miembro de pleno derecho, y que se inscribe en las reivindicaciones de igualitarismo, libertad y democracia que la industrialización trae consigo.

En el marco de este movimiento de liberación de la mujer, las soluciones *benéficas* caen en un rápido descrédito: el trabajo de la mujer deja de ser universalmente considerado como un mal, como una necesidad y pasa a ser un índice de desarrollo social. Por lo tanto el cuidado de los hijos de estas mujeres, deja de ser un problema de beneficencia y tiene que pasar a ser una respuesta a la obligación social de compartir con las familias la responsabilidad de la educación de los hijos.

Sería iluso pretender que este proceso, tan esquemáticamente presentado aquí, es lineal, está exento de contradicciones y ha llegado a su fin. Ni la sociedad industrial es igualitaria, ni las transformaciones sociales y familiares han dejado de ser traumáticas, ni las mujeres han conseguido la igualdad, ni la sociedad sigue un camino de mejoría idílica y sin fin. Bien al contrario, la sociedad está repleta de tensiones y de agudas contradicciones que repercuten directamente en el ámbito y en las personas que componen las familias: hombres, mujeres y niños: padres, madres e hijos, que parecen sufrir de una crisis crónica de valores, de desempeño de roles y de formas de vida. Un poco más adelante examinaremos las características del momento actual y las nuevas necesidades sociales que generan.

**A partir del siglo XIX aparece un interés creciente por la educación y la psicología.**

**Un origen pedagógico.** Durante todo el siglo XIX y en las primeras décadas del XX, el interés creciente por el individuo, y por lo tanto, por la educación y por la psicología, hizo a muchos autores centrar su atención en los niños pequeños, a los que se deja de considerar como adultos en miniatura cuya situación no tiene importancia para el desarrollo de la sociedad. La investigación psicológica y pedagógica revela la especificidad de la infancia, sus características evolutivas y por lo tanto las diferentes posibilidades de desarrollo dependiendo de sus condiciones de vida. De pronto, la educación, *el cultivo* (no olvidemos la preciosa acepción *jardín de infancia*) de los niños en los años anteriores a la escolaridad obligatoria (ya implantada en los países occidentales a partir de los 7 u 8 años) se revela importante.

Pero la atención está centrada en este caso más en la promoción del individuo, que en una aspiración de proporcionar a todos por igual un mínimo de cultura y de preparación para el trabajo y la vida social. Por lo tanto los contenidos del trabajo educativo que se emprende en los centros para niños pequeños, están centrados en las necesidades de los niños, tal y como iban siendo reveladas por las investigaciones de psicólogos y pedagogos, y no en contenidos instructivos decididos arbitrariamente.

**La experiencia desarrolladas por Decroly, Montessori y las hermanas Agazzi, presentan un espíritu renovador.**

A estos años pertenecen experiencias educativas que después de décadas conservan su frescura y espíritu profundamente renovador: Decroly, Montessori, Agazzi. Algunas de ellas eran tan vanguardistas que fueron rápidamente eliminadas por un poder político que vió en ellas un peligro para la paz social, como la de Vera Schmidt en la antigua Leningrado.

Quizá debemos preguntarnos si este carácter de vanguardia no venía dado precisamente por ese interés por el individuo y su promoción (un hombre nuevo para una sociedad nueva), al margen del objetivo de sometimiento al orden social establecido, de educación para la obediencia que la escuela ha tenido históricamente, que se mantenía y se mantiene bajo nuevas formas.

La confluencia de estas dos corrientes: **transformación de las estructuras socioeconómicas** y familiares y del papel social de la mujer, más **escuela nueva**, produce en los años setenta, como decíamos al

principio de este capítulo un estado de opinión y unas realizaciones en educación infantil, que han ido expresándose como el *carácter educativo de la etapa*, pero que están lejos de la acepción *escolar* tradicional (en este sentido no es casual que la educación infantil haya sido parte sustancial de los movimientos de renovación pedagógica).

Actualmente las corrientes que originaron la educación infantil durante casi un siglo, siguen vigentes, aunque han evolucionado. La **necesidad** (y la función) de la educación infantil continúa anclada en la **situación de las familias y en las necesidades de los niños**. De tal manera que olvidar alguna de ellas supone inevitablemente dejar de responder a la otra, dada la evidencia de que los niños muy pequeños por su profunda dependencia, están unidos sin remedio a la suerte de sus madres, de sus familias. Lo bueno y lo malo lo es para todos y esta es una realidad que a veces es difícilísimo de contemplar ante intereses que llegan a parecer contrapuestos: los de los niños, los de las mujeres y los de la unidad familiar como núcleo social.

Podemos afirmar que en esta etapa mucho más que posteriormente, *la educación* es un concepto **comunitario** que incluye la atención a la diversidad de situaciones familiares y sociales.

**La educación incluye diversidad de situaciones familiares y sociales.**

## 1.2. LA SITUACIÓN ACTUAL

### *Desde la realidad social y familiar*

Aunque no pretendemos hacer aquí un análisis exhaustivo de la sociedad española actual, creemos que hay datos de la realidad que es necesario tener en cuenta para comprender las exigencias que, quiéranlo o no, se van a plantear a las instituciones de educación infantil (y en gran medida también a la escuela obligatoria). En la siguiente unidad de este área: *La función del educador en el desarrollo emocional y social* se aborda y justifica detenidamente la necesidad de tener presente el análisis socio-cultural para que la propuesta educativa sea adecuada. De tener en cuenta o no la realidad social dependerá en gran medida la adecuación de la acción educativa, el éxito de la colaboración con las familias y la exclusión de tensiones indeseables en la comunidad educativa.

La familia hoy, es heredera de la sociedad industrial y está en plena evolución. Los papeles de los progenitores se han modificado, no sólo por la salida de la mujer al mercado de trabajo, sino por la modificación de las costumbres intrafamiliares, por las nuevas posibilidades de consumo, y por los cambios en los criterios de educación de los hijos. La invasión doméstica de los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, cuestionan permanentemente los valores familiares y las pautas de comportamiento social, imponiendo los de las culturas dominantes, produciendo distorsiones notables en la percepción de la propia situación y de las necesidades familiares. Es indudable que hay una desorientación colectiva respecto a roles, criterios y valores familiares, producto de cambios acelerados y de una información masiva: ninguno de los adultos actuales **vive** como vivió de niño, y todos **saben** que en otros lugares ya viven de otra manera.

**El papel de los progenitores se ha transformado.**

Uno de los riesgos más importantes de los cambios de la estructura familiar en los últimos 20 años es la pérdida de las pautas de crianza: los padres jóvenes han visto criar muy pocos niños, porque ya han tenido menos hermanos. Además los criterios tradicionales de crianza han sido desposeídos del valor de *la verdad*, que ha pasado a ser patrimonio de expertos incomprensibles y distantes. Por otra parte, el creciente número de familias monoparentales y de hijos únicos (o de parejas de hijos) acentúa la tenden-

**En los últimos años se han perdido las pautas de crianza que se habían ido trasladando de una generación a otra.**

cia al aislamiento y a la consiguiente desorientación para afrontar los problemas (grandes o pequeños) que plantea la educación de los hijos.

En consecuencia, el desplazamiento de responsabilidades hacia los agentes educativos externos (escuela, TV, barrio, etc.) es una tendencia constatable en muchas familias.

Por otra parte, el número de mujeres que trabajan en España ha ascendido a cerca del 30% y en algunos países de Europa supera el 50% y la emancipación de la infancia y de la adolescencia se ha constituido en una poderosa corriente de opinión (Derechos de los niños, educación generalizada, etc.).

Sin embargo, el crecimiento económico se revela como un productor de graves desigualdades sociales que producen bolsas de marginación cada vez más graves y difíciles de erradicar, pues están originadas por las propias características del sistema: la masiva generalización de cualquier fenómeno a través de los medios de comunicación de masas, las posibilidades de movimientos migratorios rápidos y numerosos, etc. propician problemas de pobreza, desarraigo y marginalidad.

Simultáneamente, el derecho a las prestaciones sociales ha sustituido a la beneficencia y la compensación de desigualdades y la prevención son los objetivos de los programas de acción social.

***La beneficencia ha sido sustituida por el derecho a las prestaciones sociales.***

***Se ha producido una notable mejoría en cuanto a salud y nutrición para la mayoría de la población.***

***Las condiciones del hábitat no son siempre apropiadas para los niños.***

***La reducción del número de hijos favorecen un alto grado de exigencia en muchos padres.***

### ***Desde la situación de los niños pequeños***

Con las modificaciones sociofamiliares, las condiciones de vida de los niños pequeños han cambiado mucho. En general, se ha producido una mejoría, alcanzándose altos índices de bienestar especialmente en los aspectos de nutrición y salud, para la mayoría de la población. Pero los cambios en otros aspectos plantean nuevos problemas relacionados con el tipo de experiencias que son necesarias para un buen desarrollo psicológico.

Las condiciones del hábitat familiar son muy restrictivas. No sólo en las ciudades, donde resulta imposible a la mayoría de los niños traspasar los límites del hogar, sino también en otros medios más rurales en los que la circulación rodada supone restricciones inevitables. Dentro del propio hogar, la reducción del espacio y la simplificación y tecnificación de las tareas domésticas, imponen a los niños gran cantidad de límites a su acción y les evitan numerosas experiencias, que por su carácter esencialmente sensorial y de transformación manipulativa, se podían considerar favorecedoras del desarrollo en los primeros años: experiencias en la transformación de alimentos, elaboración de prendas de ropa, etc.

Todas estas experiencias pueden ser sustituidas por otras e incluso podríamos considerar que la facilitación de la vida doméstica, deja tiempo libre para ocuparse adecuadamente de los niños. Sin embargo, el propio ritmo de vida, las necesidades creadas por el consumo, la falta de equipamientos exteriores idóneos o la dificultad de acceder a ellos, etc. no lo favorecen.

Además las condiciones de vida familiar actual, aislada y con pocos contactos sociales naturales, hace que las tensiones y frustraciones inevitables de los adultos se vuelquen fácilmente en los niños. Niños que además, son hijos únicos o muy pocos hermanos y niños cuyo nacimiento ha sido deliberadamente programado, circunstanancias que, junto a otros beneficios indudables también, favorecen un alto grado de exigencia por parte de los padres, en la mayoría de los casos inconsciente y arropado por la permisividad y la sobreprotección.



La fragmentación y el estrés familiar, el escaso o nulo número de hermanos, las condiciones de espacio y materiales y un ocio cada vez más fácil, tecnificado y estandarizado, pueden repercutir gravemente en el tipo de actividad que los niños realizan en sus primeros años, en la calidad y cantidad de sus relaciones emocionales y sociales, en la posibilidad de efectuar experiencias personales, creativas y transformadoras de la realidad. Esta situación, paradójicamente negativa en la sociedad del bienestar, puede y debe ser evitada dotando a la estructura social de unos servicios educativos que respondan **precisamente** a las dificultades que plantea la sociedad moderna para la crianza y desarrollo de los niños. Dificultades que son nuevas, que son distintas y que obligan a hacer un planteamiento de la educación institucional de los niños pequeños también nuevo y distinto del de la escolarización tradicional.

Junto a estas dificultades inherentes a nuestro sistema social y que deben ser afrontados con soluciones imaginativas abiertas y realistas, no podemos dejar de mencionar los fenómenos marginales también propios del sistema social en que vivimos, que afectan afortunadamente a un número reducido de niños, pero con hechos cuya gravedad obliga a intervenir a los agentes sociales.

Niños inmigrantes, de diferente raza o que viven en situaciones de extrema pobreza, o con diferente cultura o idioma, o afectados por enfermedades o por carencias de todo tipo: todos ellos tienen que ser atendidos por los servicios educativos con criterios de integración y de compensación de desigualdades. El derecho de estos niños más desfavorecidos y de sus familias a ser tratados de acuerdo con su especificidad, es tanto más importante cuanto más pequeños son: en efecto los avances logrados en las prestaciones sociales, evidencian cada vez más la importancia de intervenir pronto en las situaciones de riesgo evitando que se conviertan en problemas crónicos, poniendo el acento cada vez más en la necesidad de prevención dentro de los circuitos sociales normalizados, y no en la intervención de servicios especializados.

Los servicios educativos normales se encuentran en una situación privilegiada para realizar tareas de prevención y de detección precoz de problemas. Pero para ello es necesario proponérselo, ser sensible a la realidad social en la que se encuentran, elaborar los programas de trabajo, pensando en los niños reales y en sus circunstancias familiares, para adecuar a sus necesidades dichos programas con la flexibilidad y la creatividad necesarias.

**La sociedad del bienestar no siempre responde a las necesidades infantiles.**

**Los servicios educativos deben atender también a los niños que viven situaciones sociales de extrema gravedad.**

### **Desde los servicios para la infancia que se ofrecen**

Si analizamos los servicios de atención a la infancia con que contamos, constataremos que la sociedad ha cambiado mucho más rápidamente que éstos.

**El lugar donde se encuentre un niño o una niña, independientemente por la razón que sea, debe ser un lugar de educación.**

Las concepciones sobre la educación infantil han experimentado un gran avance como decíamos al iniciar esta unidad. Las ideas benéfico asistenciales de recoger a los niños en tanto no pudieran estar con su familia como único objetivo han sido desplazadas por la idea de que el lugar en el que se encuentra un niño, sea por la razón que sea, es un lugar de educación, que debe ser pensado y planificado en función de ella. Estos planteamientos han llegado también a instituciones tradicionalmente consideradas orfanatos que sustituyen completamente al medio familiar del niño. Gracias a estos planteamientos, los espacios, los equipamientos, la organización de la vida diaria, han adquirido un carácter educativo y los profesionales a cargo de los niños han mejorado su formación, planteándose de manera consciente los contenidos de su trabajo y la manera de abordarlo. Finalmente todo ello ha sido sancionado por la LOGSE y concretado en los decretos correspondientes. Además en algunas comunidades se ha producido un aumento sustancial de la cantidad y la calidad de la oferta de plazas.

Sin embargo, un conjunto de factores hacen que en este momento se corra el riesgo de bascular más de la cuenta hacia lo educativo, entendido como instrucción en detrimento de la consideración a las necesidades sociales, tal y como hemos hablado de ellas hasta ahora, y con cierta tendencia a considerar como sujeto de la educación a un niño aislado de sus circunstancias sociofamiliares. Nos referimos a factores tales como el afán de otorgarse un carácter educativo reconocido, junto a las dificultades de algunos profesionales para entender ellos mismos el sentido educativo de sus tareas. O como la herencia de estructuras escolares tradicionales, sumadas a la presión social que pide al sistema educativo un rendimiento palpable. O como la propia inercia homogeneizadora del sistema, poco amigo de sutilezas, matizaciones y excepciones.

**Hay un grave riesgo de identificar educación con instrucción.**

Esta falsa identificación entre *educación* e *instrucción* juega en contra de la importancia de la atención y satisfacción de las necesidades primarias o corporales, como correr, dormir, estar limpio, etc. que son con frecuencia tachadas de asistenciales, despreciando su valor educativo.

También se olvida que las necesidades personales del niño se prolongan en sus circunstancias familiares, y que estas no pueden plegarse, sin consecuencias para el niño, a las condiciones impuestas unilateralmente por los centros.

Si esto llegara a ser así, conformándose de este modo la educación infantil, ésta pasará a convertirse en una alternativa, escolar, sí, pero tan poco educativa, tan al margen de las necesidades de los niños y de la vida real, como lo ha estado y lo está la escuela tradicional. Es de esperar que tanto los profesionales como los padres y las administraciones sepan corregir esta tendencia a tiempo.

Hasta ahora, la población infantil se concentra sobre todo en dos tipos de centros: La escuela infantil, que se presenta como un modelo de escolarización durante toda la jornada y con estructuras parecidas a las escolares. Y los centros de Primaria, con un segundo ciclo de educación infantil cuyas estructuras son idénticas a las de la etapa de la escolaridad obligatoria (profesorado, horarios, locales, calendarios...).

En los últimos años han comenzado a surgir con fuerza otras iniciativas:

centros con un carácter más flexible, más enraizados en la comunidad y en los que las familias estén desde un principio incluidas: Las Casas de los Niños en la Comunidad de Madrid, la Casa de los Colores en Barcelona, las ludotecas y otros servicios de atención a la infancia de los que se habla detenidamente en el área VII.

Sin duda muchos de los planteamientos que subyacen a estas experiencias tienen también su aplicación en las escuelas infantiles y en los centros públicos de 2º ciclo de Educación Infantil, y podrían incorporarse a sus realizaciones corrigiendo el riesgo de una excesiva presión hacia los aprendizajes de tipo escolar, del divorcio con el medio social y familiar de los niños.

### 1.3. PERSPECTIVAS

Para atender a las necesidades sociofamiliares que hemos descrito en las páginas anteriores y entendiendo siempre que estas necesidades de la sociedad y de la familia forman parte de las necesidades propias de cada niño, la educación infantil en su conjunto debe cumplir las siguientes **condiciones**:

**En primer lugar** debe responder a una concepción de atención integral de la infancia y de la familia que evite parcelaciones y tenga en cuenta las interacciones entre el bienestar de los distintos elementos familiares. Ello requerirá sin duda la coexistencia de distintos modelos de centro, de distintas alternativas, algunas de las cuales comentaremos más adelante. Pero una concepción de este tipo, cuando impregna también a cada modelo de centro, hace más flexible su funcionamiento, más abierto a los distintos agentes sociales, y más capaz de introducir los cambios necesarios para adecuarse a las necesidades de los usuarios.

**En segundo lugar** debe ser flexible, contemplando las distintas modalidades de atención y evitando modelos excesivamente rígidos que exigen a los niños y a sus familias esfuerzos de adaptación que pueden resultar distorsionadores de la dinámica familiar. Esto se produce si el funcionamiento no tiene en cuenta la diversidad de las condiciones de vida de las familias y, en lugar de responder a las necesidades de las mismas, se impone irracionalmente.

**En tercer lugar** debe contar con una intervención efectiva de los padres en la organización, funcionamiento, etc., de manera que garantice el respeto a sus derechos como padres, que puedan influir en las decisiones y no se vean relegados de la vida de los centros, sino al contrario, integrados junto con sus hijos en servicios educativos de calidad.

**En cuarto lugar**, debe contar con la realidad social en toda su diversidad, dando respuesta a las diferencias culturales, étnicas, económicas, etc. siendo una posibilidad de compensar las desigualdades y una garantía para el mantenimiento de las raíces culturales.

A continuación vamos a dar algunas ideas de cómo, desde distintos modelos institucionales pueden contemplarse estos **requisitos**:

- Las Escuelas Infantiles, tanto si son centros independientes como si se trata de un centro de Educación Infantil y Primaria: en ellas es una pieza clave la posibilidad real de participación de los padres en el funcionamiento del centro. También es necesario establecer los horarios de entrada y salida, teniendo en cuenta las situaciones de niños y familias y no sólo las necesidades organizativas internas. Lo

***Todo centro infantil debe responder a las necesidades de los niños y de la sociedad.***

***La Educación Infantil debe responder a una concepción integral de la infancia y de la familia.***

***Se deben evitar modelos excesivamente rígidos.***

***Los padres deben intervenir efectivamente en la educación.***

***Hay que dar respuesta a las diferencias culturales, étnicas, económicas...***

***Escuelas Infantiles.***

mismo puede decirse respecto al tiempo de permanencia de los niños en el centro, el uso del comedor o la manera de transmitir la información. Otros aspectos no menos importantes son los valores culturales que se adoptan, el respeto a la religión, a la raza y a la intimidad, el mantenimiento de relaciones con el resto de la comunidad, etc.

### **Casas de los niños**

- Las Casas de los Niños (Comunidad de Madrid), contemplan tanto la atención educativa a los niños más pequeños (0-4 años) como la integración de los padres en el programa, de manera que se cree una continuidad entre la educación de los niños en la casa familiar y en la *Casa de los Niños*. Además del horario de asistencia de los niños al centro (normalmente tres o cuatro horas), éste permanece abierto para los padres durante algunas tardes, realizándose talleres, reuniones, preparación de actividades con los niños, charlas, etc. Todo ello con el objeto de dinamizar la educación de los niños pequeños en localidades con una vida social y cultural limitada. Hay experiencias parecidas, dirigidas sobre todo a núcleos rurales, en otras regiones de España.

### **Ludotecas.**

- Las ludotecas, talleres de ocio, etc... constituyen espacios creados para que los niños pequeños puedan tener experiencias y oportunidades de juego con otros compañeros, que resultan imposibles en el marco del hogar. Constituyen una opción para el tiempo libre, en la que se encuentran espacios y materiales especialmente diseñados para la edad de los niños, así como profesionales que actúan como animadores del juego infantil, pudiendo también participar los padres.

### **Centros de encuentro.**

- Siguiendo el ejemplo de Francia y otros países europeos se han empezado a crear en nuestro país centros de encuentro como La Casa de los Colores en Barcelona, que reciben de manera completamente abierta a los niños con sus padres, compartiendo actividades, juegos y sobre todo estableciendo relaciones sociales con otros.

Los padres reciben aquí el apoyo, para la tarea de educar a sus hijos, de algunos profesionales con los que pueden comentar sus dificultades y que les ponen en contacto con otros padres y madres. Son experiencias diseñadas para romper el aislamiento en que las sociedades urbanas encierran a las familias jóvenes.

### **Programas en medios rurales.**

- En algunas zonas rurales de regiones como Galicia, Asturias o Menorca, se han llevado a cabo programas para enriquecer la situación de niños pequeños aislados cuyas familias viven alejadas de núcleos de población. Para ello se realiza una intervención en la propia casa mediante visitas, aportación de materiales, seguimiento de la evolución de los niños, etc. y en ocasiones se combina dicha intervención con el traslado y reunión periódica de un grupo de niños o su asistencia a una o dos veces por semana a un centro infantil para posibilitar el establecimiento de relaciones entre iguales y evitar una brusca incorporación a la escolaridad obligatoria.

### **Casas-cuna o internados.**

- Por último, existen situaciones de atención total a niños que carecen de un medio familiar. Estos centros, Casas-Cuna o Internados además de funcionar con criterios educativos que respondan a las necesidades de los niños, deben luchar permanentemente contra el desarraigo y la marginación de los niños/as, sustituyendo los vínculos familiares en cuanto sea posible, manteniéndose incluidos en los circuitos sociales normales, abiertos a la sociedad, normalizando cada detalle de la vida de los niños, desde su asistencia a la escuela infantil hasta la compra de ropa individual o el conocimiento de la ciudad.

Para que podamos hablar de una atención a la infancia de calidad, ésta debe contemplar criterios *educativos* y también criterios de adecuación a las necesidades sociales. Para ello es imprescindible no sólo la existencia de diversos modelos sino también que cada uno de ellos funcione con los criterios de atención integral, flexibilidad, participación y diversidad.



### EJERCICIO Nº 1

Comparar entre sí los distintos modelos institucionales que se incluyen en el texto, realizando un breve comentario escrito sobre las diferencias que se aprecian entre ellos, ventajas e inconvenientes que tienen a juicio del alumno/a, o completando información sobre el que se conozca mejor.

### EJERCICIO Nº 2

Hacer un intento de idear alguna otra alternativa de atención a la primera infancia, que contribuyera a mejorar sus condiciones educativas.

### EJERCICIO Nº 3

Poner en relación este apartado con lo que trata en el Area VII sobre los Derechos del los niños, realizando un breve comentario escrito.

## Recuerda



- El origen de la educación infantil es doble: Por una parte **social**, al surgir como respuesta a las necesidades planteadas por la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico. Y por otra parte **pedagógico**, reflejo del interés y el estudio sobre la importancia de la infancia como etapa de la vida.
- La evolución social ha generado nuevas necesidades que se suman a las de la incorporación de la mujer al trabajo, que deben ser atendidas por servicios educativos abiertos y flexibles. Estas necesidades son consecuencia de las nuevas características de las familias, de las condiciones del hábitat y de las grandes urbes, de modificaciones en las culturas y en las costumbres, movimientos migratorios, etc...
- Junto a estas nuevas necesidades, algunos grupos de población tienen necesidades específicas, derivadas de las desigualdades inherentes a la estructura social y económica, que deben ser atendidas en virtud de los principios de igualdad y compensación.
- Por otra parte, la emancipación de la infancia es una corriente de opinión sancionada por todas las instancias internacionales y recogida en todos los Estados de derecho. Fruto de ella es el acceso a la educación de bandas de edad cada vez más amplias, y la preocupación de la sociedad y de los Estados por el bienestar de su infancia.
- En nuestro país, durante los últimos años, los servicios educativos para los niños entre 0-6 años, han conocido un gran impulso, pero están todavía poco desarrollados. Sobre todo en los aspectos de integración de las necesidades sociofamiliares y del niño; de flexibilidad en las modalidades de atención; de intervención de las familias y de respuesta a las diferencias culturales y étnicas.
- Es posible y conveniente la coexistencia de distintos modelos institucionales que pueden dar respuesta a diferentes situaciones familiares y sociales.
- La etapa educación infantil, más que ninguna otra, debe contemplar simultáneamente criterios educativos y sociales, que por las peculiaridades inherentes a la edad de los niños, están indisolublemente implicados unos en otros.

## 2. La incorporación del niño a la escuela infantil

### 2.1. LA DECISIÓN DE LLEVAR A UN NIÑO A UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Durante muchos años, y todavía hoy, han abundado las polémicas sobre la bondad o lo perjudicial de la asistencia de los niños a centros de educación infantil desde edades tempranas. Los estudios de algunos psicólogos sobre el sufrimiento de los niños ante la separación de la madre, han encontrado respuestas vehementes entre los partidarios de una educación más comunitaria y socializadora como respuesta al individualismo, entre las feministas, o simplemente han tropezado con una realidad social a veces ineludible.

Seguramente con el paso de los años, y con la realización de numerosos estudios sobre la población infantil, se ha ido imponiendo la idea de que todo depende de una interacción entre las complejas condiciones del niño, de la familia, de la sociedad y del centro concreto de que se trate. Como se ha visto en las Unidades anteriores, estos estudios demuestran que los efectos de la educación infantil sobre el desarrollo del niño, aún en edades tempranas, no son negativos y tampoco repercuten negativamente en los vínculos familiares. Naturalmente, siempre que los centros y los profesionales cumplan ciertas condiciones (de las que hablaremos más adelante) que permitan calificarlas sin reservas como *de calidad*.

De hecho, las Escuelas-Internado favorecen el desarrollo de las relaciones sociales, de la autonomía y de la fluidez verbal. Sin embargo, el hecho de que las diferencias entre los niños que se incorporan antes y después desaparezcan rápidamente, indica que durante los tres o cuatro primeros años la influencia esencial para el desarrollo del niño es la familiar.

Un caso aparte es el de los niños que pertenecen a medios muy desfavorecidos, que encontrarán en un **buen** centro, la posibilidad de compensar algunos déficits ambientales, sobre todo si las familias a su vez encuentran el apoyo y la orientación que necesitan.

Lo que sí parece claramente demostrado es que uno o dos años de educación *pre-escolar* facilitan al niño las adquisiciones propias de la escolaridad obligatoria y del aprendizaje formal, así como le facilitan las relaciones sociales escolares, por lo que se habla de la función *compensatoria de desigualdades* que tienen los años de educación infantil.

Pero aunque se acepte la idea de que a partir de cierta edad es beneficioso para el niño salir de casa y frecuentar un centro con otros compañeros de su edad, persisten muchas dudas respecto a los niños más pequeños (menores de tres-cuatro años) y también respecto al tipo de lugar que les conviene. Las opiniones de los expertos y de las familias son contradictorias y las experiencias variadas, pudiéndose encontrar seguramente una explicación tanto para las buenas como para las malas.

***Persiste la polémica sobre la asistencia de los niños más pequeños a un centro educativo.***

***Durante los primeros años de vida, la influencia esencial para el desarrollo de los niños y niñas es la familiar.***

***La educación antes de la escolaridad obligatoria facilita algunas adquisiciones.***

**La decisión de llevar a un niño a un centro forma parte de la dinámica familiar concreta.**

**No puede definirse una solución idónea para todas las situaciones.**

Ello es debido a que la decisión de llevar a un niño a un centro forma parte de una dinámica familiar concreta: las condiciones económicas y laborales de los padres, el número de hermanos, el barrio en el que la familia vive, los horarios de todos, la proximidad o lejanía de otros parientes, las ideas sobre la mejor educación de los niños, el grado de cooperación en las tareas domésticas y en fin, las necesidades personales y las relaciones emocionales entre los distintos miembros de la familia, están en la base de esta decisión y del éxito o fracaso de la experiencia, tanto para el niño como para sus padres.

Definir *la mejor* o *la peor* para todos estos casos no es posible ni deseable: cada situación familiar y personal debe encontrar la solución idónea, que unas veces será una verdadera elección, y otras veces será sólo la solución menos mala o la única posible. En cualquier caso, es importante tener en cuenta que la actitud con que los padres llevan a su hijo al centro influye decisivamente en la adaptación del niño al mismo. Así pues, las familias (o las madres) que se ven empujadas a ello por razones estrictamente socioeconómicas, sin tener posibilidades de elección, necesitarán una ayuda adicional por parte de los educadores para poder confiar en que su hijo estará bien atendido y posteriormente, poder identificarse con el proyecto educativo del centro. Cuando tratemos el apartado sobre *los padres* volveremos sobre este punto.

En el apartado anterior hemos revisado ya algunas características de vida actuales, a las que es preciso dar respuesta desde el punto de vista de las estructuras socioeducativas para garantizar el derecho de todos los niños a un desarrollo sano. Todas ellas constituyen razones válidas para apoyar la asistencia de los niños a alguno de los modelos que hemos tratado. Sin embargo, cuando descendemos a **un niño, una familia**, y un centro concretos, entramos en el terreno de la subjetividad, impregnada de aspectos emocionales que no son generalizables pero entre los que encontraremos aspectos comunes. Pero antes de pasar a analizar lo que supone para el niño y para los padres el ingreso en un centro, es preciso detenerse un momento en esas *condiciones de calidad* sin las que cualquier argumento a favor de la educación infantil carece de sentido.

## 2.2. CONDICIONES DE CALIDAD

El intento de construir un medio apropiado para los niños exige examinar con detenimiento tanto la secuencia de dicho desarrollo como las experiencias que lo posibilitan. De lo contrario se producen posiciones, bien de que la ausencia de *familia* hace inútil todo intento de beneficiar a los niños, bien de que lo importante es *hacer cosas con los niños* sin detenerse a pensar en lo apropiado de las mismas.

Sin caer en la pretensión de recrear el medio familiar (marcado por unas relaciones emocionales insustituibles) sí es necesario crear unas condiciones similares a las (buenas) familiares en tanto en cuanto favorecedoras del desarrollo de los niños. Ello exige una acción intencional, una cuidadosa planificación en la que no se deje al azar el éxito de la empresa:

- El personal, los educadores, deben conocer bien su oficio, tener un auténtico interés por los niños y estar dispuestos a constituirse en referencia afectiva de los niños, en fuente de seguridad y de estimulación.
- Es preciso que los aspectos *cuantitativos* como el tamaño de los espacios, el número de niños y de adultos y la cantidad de estímulos, no desborde a los niños, haciendo posible para éstos la integración y estructuración de los mismos, así como la voluntariedad de ciertas experiencias.

**Es necesario recrear unas condiciones similares a las que los niños y las niñas tienen en el medio familiar.**

- La flexibilidad debe marcar la pauta de los ritmos diarios y de las actuaciones adultas, evitando la uniformización y la rutina, que hace idénticos unos días a otros sin dejarse conmovir por los acontecimientos exteriores.
- La diversidad y especificidad de relaciones debe evitar al niño encontrarse siempre con otros niños iguales que él (impidiéndole elaborar otras imágenes de sí mismo más mayor o más pequeño).
- Los acontecimientos diarios deben venir marcados por señales que permitan al niño prever los cambios y anticiparse a ellos, señales que deben ser, ante todo, verbales, pero también ambientales.
- Los niños tienen que tener la oportunidad de moverse, tener experiencias con objetos que despierten su interés y encontrar compañeros de juego. Todo ello exige la presencia de un adulto consciente que vele para que exista la calma y el orden precisos, proporcionando la seguridad imprescindible.
- La individualización en el trato, en las relaciones, en la satisfacción de necesidades, etc. debe presidir las intenciones educativas del personal del centro.
- La colaboración y el respeto por las familias de los niños.

Estas condiciones, ampliamente desarrolladas en otras unidades de esta área, son imprescindibles para que la educación infantil resulte positiva antes de los tres o cuatro años. Sólo cuando su desarrollo le permite distanciarse de los adultos para interesarse cada vez más por los otros niños y por el aprendizaje, pueden considerarse menos determinantes estas condiciones y ello no ocurre en modo alguno antes de los 5 ó 6 años.

### 2.3. LA SEPARACIÓN DE LA FAMILIA Y LA ADAPTACIÓN A UNA SITUACIÓN NUEVA

Lo que se va a decir en este apartado es consecuencia de los aspectos teóricos abordados en las primeras unidades del área, aunque desde luego no la única. En efecto, como ya se ha tratado, los aspectos relacionales son tan determinantes en los niños pequeños que el trastorno que el ingreso en una colectividad puede producir en los mismos merece ser tratado con detenimiento, así como algunas estrategias para reducirlo al mínimo.

Nos vamos a referir aquí a aquellos modelos en los que el ingreso del niño supone forzosamente la separación del medio familiar. Naturalmente, los modelos en los que el niño y los padres permanecen juntos (como ludotecas o *casa de los colores*) no suponen para el niño un trastorno salvo en casos excepcionales. Sin embargo, el ingreso de los niños en la escuela infantil (antes de los tres años y también después) y en las Casas de Niños constituye un conflicto indudable para el niño.

¿Sólo para el niño?. No. En el conflicto están implicados el niño y sus padres, y en menor medida, el educador que recibe al niño y también los demás niños del grupo.

El niño que se separa por primera vez de sus padres para pasar a pertenecer a otro grupo social se ve sometido a sentimientos negativos de varios tipos:

- Por una parte **pierde** el medio familiar, y desde luego no lo hace por deseo propio: hasta ahora ha sido en ese medio donde ha encontrado satisfacciones y en él se siente querido y seguro.

**Condiciones imprescindibles para que la educación infantil resulte positiva.**

**El ingreso en una colectividad debe planificarse cuidadosamente.**

**En el conflicto de separación están implicados tanto los niños como sus padres.**

- Por otra parte **se enfrenta con lo desconocido**: entra en una realidad nueva en la que no encuentra las referencias de su vida habitual: el espacio, los objetos, las personas: no sabe nada de ellos.
- Además, y sobre todo si el niño es muy pequeño, tiene pocos recursos para comprender lo que le sucede, el tiempo que va a durar, la posibilidad de reencontrar a sus padres, etc.

Es natural que ante esta situación los niños puedan reaccionar con angustia e intentar defenderse por todos los medios. Pero no sólo los niños sienten angustia, también los padres y muy especialmente la madre, sufre la pérdida del niño: hasta ahora le han cuidado y protegido, han visto crearse y crecer un vínculo afectivo extraordinario entre ambos, ello ha supuesto una satisfacción y un placer a los que van a renunciar en parte.

En los padres puede sumarse la dificultad de confiar su hijo a otros con la tristeza por separarse de él. Sabiendo además el sufrimiento que el niño siente. Es inevitable así, que aparezcan sentimientos de culpa y es muy fácil que la culpabilidad genere hostilidad y hasta agresividad.

Los niños pueden manifestar la dificultad de esta situación no sólo mediante el llanto. Durante toda la infancia los conflictos favorecen la aparición de enfermedades y en el caso de asistir por primera vez a un centro hay que añadir las ocasiones de contagio. Así pues, los niños se ponen repetidamente enfermos, lo que dificulta la adaptación, y aumenta la inseguridad de los padres. Además los niños se aferran a determinados objetos, inhiben su actividad (hablan poco, no juegan o duermen mucho) pierden el apetito, sufren regresiones... Su comportamiento es difícil no sólo en el centro sino también en la casa, y los padres frecuentemente no comprenden que se muestre irritado y huraño después del reencuentro.

Esta es una situación que puede ser complicada, generadora de mucha tensión que con cierta frecuencia se resuelve retirando al niño del centro. De lo contrario, puede ocurrir que la natural capacidad de adaptación de unos y otros resuelva el problema con el tiempo, aunque no sabemos muy bien cuál sea el precio. O que se produzca más que una solución al conflicto una falsa adaptación en la que el niño se resigne, deje de protestar y acumule una experiencia negativa que en nada favorece su desarrollo emocional y social.

Sin embargo, aunque el niño sea pequeño, si tiene una buena base de relación afectiva con sus padres, si los padres son receptivos y están dispuestos a ayudarlo, y si el centro y los educadores tienen una actitud y unas estrategias adecuadas, el conflicto se resolverá positivamente, pudiendo el niño disfrutar de las oportunidades que el centro le ofrece sin sentir la pérdida de su medio familiar.

Pero para que ello sea así es imprescindible tomar algunas medidas como las siguientes:

- En primer lugar el centro y en concreto los educadores que van a tomar a cargo al niño, **deben conocer previamente a éste y a su familia**. Es imprescindible tener una conversación en la que se hagan las mutuas presentaciones, en la que la familia pueda conocer a las personas que se van a ocupar de su hijo y exponer su situación, disponibilidad de tiempo, sus preocupaciones respecto al niño. Durante ella, se tratará de la dificultad que entraña para cualquier niño la incorporación al centro y **se acordará** la mejor manera de abordarla, en función de las circunstancias concretas y de las posibilidades familiares y del centro. Estos acuerdos tratarán de las fechas de incorporación, horario del niño, contactos familia-educadora, actitudes de unos y otros que pueden ayudar al niño teniendo en cuenta su manera de ser, etc.

**El comportamiento del niño se hace difícil no sólo en el centro sino también en casa.**

**Una buena actitud de padres y educadores ayuda a superar los posibles conflictos.**

**Los padres y el educador o la educadora que se va a ocupar del niño establecerán acuerdos sobre la incorporación.**



Es muy importante ser consciente de que, aunque los educadores tienen experiencia y conocimiento sobre los niños en general, es la familia la que mejor conoce al niño particular de que se trata, y la que tiene que sostener a éste en su incorporación al centro. Por tanto hay que prestar especial atención a no desequilibrar la dinámica familiar imponiendo condiciones y exigencias que pueden generar una ansiedad en los padres que se reflejará inevitablemente en el niño, empeorando las cosas mucho más de lo necesario.

Sin embargo, si los acuerdos tomados pueden ser asumidos por la familia y ésta se tranquiliza respecto a la posibilidad de facilitar la transición del niño de la casa al centro, existen muchas posibilidades de reducir el conflicto al mínimo tanto en intensidad como en duración.

- **La incorporación del niño al centro será paulatina**, permitiéndole conocer poco a poco la nueva situación, mejor acompañado del padre o la madre de manera que pueda establecer nexos de relación entre la familia y el centro, entre los padres y la educadora. No es conveniente establecer un sistema igual para todos los niños, pues éstos reaccionan de manera diferente y las condiciones familiares también son muy variadas. Repetimos una vez más que es mejor establecer un plan concreto para cada niño revisándolo en función de las reacciones del mismo. Con los más pequeños el hecho de que la madre o el padre permanezca con el bebé da una oportunidad preciosa a los educadores para observar las costumbres en las relaciones padres-niño, su manera específica de cuidarle y atenderle, lo que les permitirá a su vez evitar cambios bruscos e innecesarios para el niño cuando se hagan cargo de él.

Durante esta incorporación es necesario recordar que las medidas tomadas tienen como objetivo facilitar las cosas al niño y a su familia, por lo que no hay que prolongar excesivamente situaciones difíciles de sostener (como es para las madres llegar tarde al trabajo), ni provocar distorsiones en las relaciones familiares, como suele suceder cuando *cualquier* persona acompaña al niño los primeros días. El sentido común, el seguimiento atento de la situación y las relaciones positivas familia-niño-educadores, debe presidir **los acuerdos** que se tomen.

- **La incorporación de los niños nuevos exige a los educadores el máximo esfuerzo de disponibilidad y escucha.** De nada vale la planificación si el/los niños no encuentran un adulto con actitud de acogida, respetuoso con las características individuales, capaz de expresar verbal y corporalmente una disponibilidad que incluye en ocasiones aceptar el rechazo o la agresión del niño.

**La familia es la mejor conocedora del niño o niña concreto.**

**La incorporación paulatina responderá a un plan individualizado.**

**La disponibilidad de los educadores y su actitud de acogida y escucha son imprescindibles.**

**El niño debe encontrar en la nueva situación suficientes satisfacciones.**

**Cada niño utiliza medios personales para manifestar la ansiedad que le produce la ruptura familiar.**

Es esta actitud la que va a marcar la diferencia entre una experiencia por parte del niño de sometimiento y resignación ante una situación no deseada, o una vivencia en la que en medio del conflicto de adaptación que sufre, surja **el deseo** de establecer las nuevas relaciones que se le ofrecen y las nuevas posibilidades de acción. Para que esto último se produzca es imprescindible, por una parte que el niño pueda tender un puente entre su casa y la escuela, un puente sólido y seguro por el que transitar sin miedo. Más adelante veremos algunos mecanismos de los que se valen los niños para construirlos, pero aquí señalamos que si los adultos no comprenden estos mecanismos y sin entendimiento entre educadores y padres, este puente no podrá ser jamás tendido.

Y también es necesario que el niño encuentre en la nueva situación suficientes satisfacciones y no sufra más frustraciones que las imprescindibles en la vida diaria. Ello pasa por recibir atención individual de un adulto de verdad interesado por su bienestar. Por tener oportunidades de juego y de relaciones con otros niños divertidas y gratificantes. Por sumergirse en un ritmo de vida diaria apacible en el que encuentre una manera de atender sus necesidades de alimentación, sueño, limpieza, movimiento, etc. que dejen margen al placer y a la relación afectiva tal y como sucede en casa, un ritmo de vida presidido por la tolerancia, el respecto a las costumbres individuales y por un clima emocional positivo.

Algunas personas parecen tener un don natural que les permite conectar (empatizar) fácilmente con los niños y hacer surgir en estos rápidamente sentimientos de confianza y el deseo de disfrutar de la nueva situación. Pero la mayoría de las personas, para garantizar que esto suceda en todas las ocasiones, necesitan plantearse deliberadamente cómo van a organizar las cosas para lograrlo y emplear muchas energías en reflexionar, en observar a los niños esforzándose en ponerse en su lugar y comprenderles, así como en hablar con las familias. Es esta actitud profesional lo que, con seguridad deja aflorar esa actitud de acogida hacia los niños de la que hablábamos al principio de este punto.

- Respecto **a los mecanismos que el niño utiliza** y que los adultos, tanto educadores como padres, deben poder reconocer para darles significado, vamos a citar algunos.

El niño intentará **obtener una cuota supletoria de atención** para combatir la ansiedad que le produce la pérdida de relación familiar. Cada niño utilizará medios personales que pueden oscilar entre el llanto desesperado, la búsqueda de un intenso contacto corporal con la madre o con la educadora, la agresión a adultos o niños, el insomnio, la imposibilidad de soportar no estar cerca del adulto, etc. Es preciso que educadores y padres sean capaces de tranquilizar al niño respecto a que no le van a abandonar, prestándole la atención que necesita. Sólo la tranquilidad respecto a este punto le permitirá recuperar la calma imprescindible para adaptarse a la nueva situación y cesar en sus exigencias. Con todo, aún estando muy bien adaptados al centro, muchos niños necesitan *recargarse* afectivamente al reencontrarse con los padres a los que exigen que les escuchen, les cojan en brazos, les compren algo, etc.

Además, **los niños estarán enfadados** por la situación en la que les han metido y pueden demostrar hostilidad, agresividad y deseos de castigar a padres y educadores. Si esta actitud se ve severamente reprimida volverá la culpa y la hostilidad hacia sí mismo, sufriendo su autoestima y su salud emocional un daño innecesario.

De una u otra manera, los **niños adoptarán una actitud de auto-protección** y defensa frente a una situación nueva amenazante. Pue-

de producirse una inhibición general de los movimientos, permaneciendo quietos la mayor parte del tiempo, negándose a salir a espacios abiertos. A veces rechaza todo contacto corporal con los educadores o con otros niños o se niega totalmente a colaborar en las actividades de juego o de vida diaria, evitando comer, ir al water, etc. Es una actitud que llega a recordar a los pájaros que permanecen inmóviles cuando les coge una mano humana. Solamente al comprobar que nada malo ocurre y al sentirse atraídos por lo que ven, empezarán a atreverse a tomar iniciativas y salir de una pasividad agarrotada.

Ante la angustia de la separación y sus limitaciones cognitivas para comprender su naturaleza, el niño recurre a muchas argucias para **mantener viva la imagen de su situación familiar** y con ella la esperanza (luego la seguridad) de recuperarla. Para ello se aferra a las personas y lugares en cuya compañía vieron por última vez a sus padres, permaneciendo, por ejemplo, pegados a la puerta por la que se marcharon, aferrados a su bolsa, pendientes de la persona que les recibió, repitiendo las palabras de despedida o nombrando a *mamá* o *papá*.

La reaparición de las figuras familiares confirmará la justeza de su ilusión, y es mejor que mientras su seguridad aumenta, no pase demasiado tiempo antes del reencuentro. Para que esta desaparición y reaparición de las figuras familiares pueda ser simultáneamente evocada y fundamentar así la seguridad y confianza del niño, es preciso que éste **vea a los padres que se van**, que se despiden de él y hacen un recorrido determinado, por el que sin duda regresarán: las desapariciones *mágicas* de padres que se van aprovechando una distracción del niño, le sumen en una inseguridad respecto a como se producirá el regreso y a si en realidad se producirá. Además, la rabia de sentirse traicionado y engañado, no es la mejor manera de contribuir a generar confianza en una situación que debe repetirse todos los días.

Un caso particular pero muy importante, es el de los **objetos que tienen el valor de simbolizar las relaciones familiares**. Son objetos privilegiados, que el niño trae de casa, de los que puede no desprenderse en todo el día o que busca en los ratos difíciles. En muchos lugares, cuando los niños son muy pequeños, se procura que acudan al centro con sus objetos de uso habitual: biberones, sonajeros, mantas e incluso el portabebés. Los niños más mayorcitos conserva su chupete, un muñeco, un pañuelo, mantita, etc. A veces este papel lo puede cumplir cualquier juguete u objeto de casa. En cualquier caso, parece que los niños hubieran otorgado a estos objetos una cualidad *maternal* o *familiar*, y que guardándolos consigo, guardan sus propias relaciones afectivas.

En la medida en que la vida en el centro adquiere valor por sí misma, los niños van pudiendo desprenderse de estos objetos, aunque en muchos casos se mantiene la costumbre de traer y llevar algo *de casa al cole* como si así se mantuviera un hilo invisible que vincula los ámbitos y garantiza la posibilidad de ir y volver de uno a otro sin perder nada importante.

Al descubrir estos mecanismos que los niños utilizan para crear un espacio de continuidad entre su familia y la escuela, ha ido quedando patente la importancia de que los adultos les comprendan y les traten adecuadamente, con el tacto que merecen. Aunque los educadores por su formación estén en disposición de conocerlos y actuar adecuadamente, también la natural disposición de los padres para identificar las necesidades de sus hijos les ayudará a ir acomodando sus actuaciones conforme varíe el comportamiento de los niños. Pero este proceso, este juego de relaciones entre el niño y el educador y el niño y sus padres, no puede te-

*El niño recurre a algunas estrategias para mantener viva la relación familiar.*

*Conviene que el niño vea a los padres que se van.*

*Algunos objetos que los niños traen de su casa tienen para ellos un significado especial que les ayuda.*

**Ganar la confianza de los padres es imprescindible para que el niño confíe en el Centro.**

ner éxito y desembocar en una adaptación rápida y feliz al centro, si a su vez educadores y padres no mantienen abierta entre sí una vía de comunicación que permita, al hablar del niño, incrementar la confianza mutua en que cada uno en su terreno está haciendo lo debido.

Si hacemos una lista de recomendaciones para el trabajo del educador durante el período de adaptación de los niños al centro, esta es sin duda la primera: mantener un espacio común con las familias en el que poder hablar de los niños, con el propósito de ganar la confianza de los padres imprescindible para que el niño confíe en los adultos del centro.

Por último, hay que considerar que la adaptación del niño al centro siempre es relativa. Muchos de los mecanismos que hemos descrito persisten, aunque aminorados, en la medida en que persiste la necesidad de mantener el recuerdo de la relación familiar, mayor cuanto más pequeños son los niños.

Cuando las circunstancias cambian, sea en el centro o en la familia, esa relatividad de la adaptación puede modificarse creciendo las dificultades ante la separación y reactivándose ansiedades que se superaron en su momento. Un cambio de educador o de grupo, el reinicio de la actividad después de las vacaciones, de una enfermedad o de un fin de semana, la modificación de circunstancias familiares como el domicilio o en mayor medida el nacimiento de un hermano..., son situaciones que exigen del niño una nueva adaptación cuyas características serán en mayor o menor medida similares a las que hemos descrito aquí.



**EJERCICIO N° 4**

Poner en relación lo expuesto en este apartado, con lo tratado en las otras unidades de este área. Buscar el fundamento teórico a las estrategias propuestas para la adaptación del niño al centro. Elaborar con ello un comentario escrito.

**EJERCICIO N° 5**

Elaborar una pequeña guía de observación según las indicaciones sobre ello en la Unidad dedicada a *la observación del área IV* para seguir la incorporación de un niño de dos años a una Escuela Infantil, enumerando los aspectos que tendría que tener en cuenta el educador para favorecer el proceso de adaptación, en los distintos momentos del día.

## Recuerda



- La decisión de llevar a un niño a un centro de educación infantil, forma parte de la dinámica familiar concreta: en cada caso la solución puede ser distinta, dependiendo de las condiciones de vida, posibilidades de elección, etc.
- Los centros deben poseer buenas condiciones de calidad, especialmente cuando los niños son muy pequeños: en cuanto al personal, los espacios, la organización, las relaciones con las familias, la planificación educativa y la adecuación a las necesidades específicas de los niños.
- El momento de la incorporación de un niño a un centro es siempre delicado. En él están implicados el niño y su familia, y también los educadores.
- Es necesario adoptar estrategias que favorezcan y faciliten el tránsito de la casa al centro. Estas estrategias deben ser acordadas con la familia e individualizadas para cada caso.
- En cualquier caso, se procurará una incorporación paulatina, esforzándose los educadores en su disponibilidad, manteniéndose la comunicación con la familia.
- Los niños desarrollan para adaptarse mecanismos que es necesario conocer y comprender, para responder a ellos adecuadamente, favoreciendo así un proceso rápido y no traumático.

### 3. Intervención de los padres en la Educación Infantil

**E**l derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos está recogido en el Art. 27 de la Constitución, en pura coherencia con el código civil, que establece los derechos y deberes de los padres respecto a sus hijos: velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y proporcionarles una formación integral.

La educación es así un derecho de los niños y una obligación de los padres, que son los responsables de la misma.

*Distintas normas legales recogen la colaboración de los padres en el centro.*

En la etapa de la Educación Infantil, la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (1990), después de establecer las finalidades de la misma, determina: *Para ello, con el fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de los padres en esta etapa educativa, los centros docentes de educación infantil colaborarán estrechamente con las familias.*

Pero además de fundamentarnos en las normas legales que respaldan el derecho (y la necesidad) de los padres de intervenir en los centros, debemos tratar de examinar **las razones** por las que es posible y necesaria esta intervención, **los conflictos** que suelen surgir entre educadores y padres y **algunas estrategias** para hacer posible la deseada colaboración.

#### 3.1. LAS RAZONES

*A ningún profesional le importará tanto un niño o una niña como a sus propios padres.*

Es preciso partir del principio de la capacidad de las familias para criar y educar a sus hijos. El hecho de que la situación social, tal y como hemos visto en páginas anteriores, haga conveniente la existencia de servicios educativos extrafamiliares, no implica que las familias sean incompetentes en la educación de sus niños. Lo normal es que los padres cumplan adecuadamente su función y ello quiere decir que sienten un profundo interés por sus hijos enraizado en los vínculos afectivos que mantienen con ellos, y que gracias a ese interés y a ese afecto, son capaces de identificar sus necesidades y proporcionarle cuidado. Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que nunca a ningún profesional le importará un niño tanto como a sus padres: es de este hecho incuestionable de donde deben partir las consideraciones relativas a la intervención, la participación y la cooperación de los padres en las tareas educativas del centro al que acuden sus hijos.

*Los padres tienen derecho a expresarse, a estar informados y a intervenir en las decisiones que les afectan.*

Es a partir de este hecho desde donde los profesionales pueden plantearse la posibilidad de contribuir a que la tarea de los padres sea más fácil y la incorporación del niño a un centro se inscriba positivamente en las relaciones familiares padres-hijos proporcionando, cuando sea oportuno, información y apoyo. Basándose siempre en que, en cualquier caso, los padres tienen derecho antes que nada a expresar sus opiniones y sus necesidades, a estar informados respecto a lo que se hace con sus hijos y a poder intervenir en las decisiones que les afectan. **Sólo tras el respeto a estos derechos es posible plantear su cooperación.**

Para que los derechos de los padres puedan ser respetados y los educadores puedan realizar sus funciones educativas con los niños es necesario que exista un clima de entendimiento en el que cada uno comprenda y respete el papel del otro. Hay que tener en cuenta que las relaciones de los padres con sus hijos son de índole emocional y que en la mayoría de los casos el hecho de llevarles a la Escuela Infantil (u otro tipo de centro) les produce (sobre todo a las madres) una ambivalencia: creen que es algo bueno para los niños pero también les llevan porque lo necesitan: Aún cuando todo vaya bien y vean al niño feliz, en ocasiones se sienten culpables por no dedicar a sus hijos todo su tiempo, o se sienten tristes por no disfrutar más de su compañía.

Por esta razón, corresponde a los educadores incluir a los padres en su planificación, planteándose la mejor manera de relacionarse con ellos, de que se sientan miembros de la comunidad educativa, de que conozcan y entiendan el sentido de la tarea educativa realizada. Nunca se insistirá bastante en que la confianza que los padres depositen en los educadores se refleja sistemáticamente en sus hijos, y que las relaciones negativas de los educadores con los padres son captadas por los niños y no favorecen su buena integración en el grupo.

Especialmente cuando los niños son pequeños es importante tener en cuenta la opinión de los padres en muchos aspectos, sobre todo los que tienen que ver con lo relacionado con el cuidado físico del niño, alimentación, sueño, vestido, etc. Ello contribuye a establecer una continuidad en el trato dado al niño que favorece la integración de éste en el centro y facilita su relación con la educadora. A partir de una actitud de respeto a las costumbres familiares, es posible llegar a muchos acuerdos que faciliten el trabajo del educador y a veces mejoren algunos hábitos de vida, manteniendo dicha continuidad entre la casa y el centro. Sin embargo, al tratarse de dos ámbitos de vida distintos, percibidos como tales por el niño, no es preciso tener una identidad de criterios y es posible actuar con independencia siempre que se procure una información mutua y no se desvalore por sistema lo que *los otros* hacen. Cuando las contradicciones son muy importantes, se impone un diálogo que resuelva la cuestión evitando siempre hacer víctima al niño de las tensiones entre los adultos.

Es inútil, por otra parte, adelantarse a los posibles problemas adoptando una actitud exigente de imposición de los criterios del centro sobre los de la familia como única alternativa, incluso invadiendo el terreno de decisiones estrictamente familiares (como lo que se debe o no hacer con los niños durante los fines de semana...) Es la mejor **manera de impedir la comunicación y el deseo de colaborar.**

### 3.2. LOS CONFLICTOS

A pesar de que nadie sensato, sean educadores o padres, suele discutir la conveniencia de un buen entendimiento, de la participación y de la cooperación, los conflictos entre educadores y padres son más frecuentes de lo deseable. Hay en ellos un componente emocional inherente a todas las relaciones humanas (nadie puede evitar que alguien *le caiga mal*), pero ello puede compensarse con una actitud profesional adecuada. Es aquí, en la dificultad de mantener una *actitud profesional*, donde parece radicar el problema.

Hemos hablado de las dificultades que supone para los padres llevar a sus hijos pequeños a un centro, separarse de ellos y confiárselos a otras personas. A su vez a los educadores les resulta difícil situarse frente a esa situación. Sobre todo si son inexpertos o si tienen poca formación, se sienten cuestionados en su papel y pueden reaccionar con hostilidad.

**Es necesario crear un clima de entendimiento en que cada uno respete el papel del otro.**

**Es especialmente importante contar con la opinión de los padres en cuanto a los cuidados físicos cuando los niños son muy pequeños.**

**Es necesario conseguir una actitud profesional.**

**Los conflictos entre padres y educadores son frecuentes si no se produce la comunicación necesaria.**

Frecuentemente manifiestan que *saben* trabajar con los niños, pero que preferirían no tener que tratarse con los padres. A veces, para compensar su inseguridad, pueden intentar mostrarse superiores, compitiendo con los padres por la educación *correcta*, apropiándose del *saber hacer* respecto a los niños. Otras veces, se implican afectivamente demasiado con los niños, como si pudieran suplantar a los padres y pierden la distancia necesaria para poder tomar decisiones acertadas, sintiéndose agotados rápidamente. Otras veces, simplemente no se cuidan de establecer una estrategia que garantice la comunicación con las familias y por lo tanto su confianza. En cualquiera de los casos, no se produce la comunicación necesaria para que padres y niños se sientan seguros, la desconfianza aumenta y las relaciones siempre empeoran.

Ciertamente, el conocimiento y la naturaleza de las relaciones entre padres e hijos, la consideración de las dificultades naturales de los padres, el respeto a sus derechos, etc. contribuirán a conformar una **actitud positiva que favorecerá las relaciones.**

### 3.3. LAS ESTRATEGIAS

Pero además de ello es necesario adoptar estrategias concretas respecto a los padres. Veamos algunas de ellas.

#### **Los encuentros cotidianos**

**En los encuentros diarios es donde se establece la relación entre padres y educadores.**

Es sobre éstos sin duda sobre los que se va elaborando una buena o una mala relación padre-educador. Ni las reuniones ni las entrevistas formales, pueden borrar la impresión que día a día reciben los padres del educador de sus hijos.

Empatía, respeto, confianza, acogida, información, son los elementos que circulan cada día en unos momentos a menudo fugaces, como son la entrada y la salida.

Es necesario plantearse cómo organizar las cosas para que no sean *elementos incontrolados* sino elementos que jueguen a favor de la buena integración de la comunidad educativa y de la buena relación padres-educadores-niños.

**La entrada es un momento importante, pero complicado.**

La entrada es un momento importante y complicado también para la relación con los niños, pues hay que simultanear la atención hacia los que ya están (con sus posibles problemas de adaptación) y la acogida a las parejas niño-madre que van llegando. Es preciso crear un ambiente relajado, sacar materiales predilectos y atractivos, que puedan ser utilizados con libertad (ej. construcciones, muñecos, etc.) por los niños y que favorezcan una actividad tranquila, en grupitos o en solitario, que permita entrar poco a poco en la vida del grupo.

Es aconsejable que los padres puedan acceder al aula de sus hijos, y disponer en ella de un lugar donde situarse habitualmente para recibir a los niños, donde puedan quitarles el abrigo o dejar sus cosas con comodidad e intercambiar unas palabras con la educadora. Se debe recibir a cada pareja niño-padre en particular, saludarles uno a uno, escuchando de todos la información precisa: los contratiempos de sueño o de salud, las novedades y las advertencias del día.

Se tratará de frenar la comprensible prisa de los padres a esta hora, evitando así una *entrega* mecánica, favoreciendo un intercambio que servirá

de puente para que el niño pase de su casa al centro sin brusquedad. Aún cuando el tiempo apremia y todos tienen prisa, y no hay posibilidades más que de saludarse rápidamente, el lenguaje no verbal (el gesto, la sonrisa, la postura...) transmite a padres y niños la actitud de acogida del educador.

Cuando los padres vienen a recoger al niño, hay que combinar en la misma situación la posibilidad de evitar a los niños un tiempo de espera vacío en el que sólo está presente la ansiedad por ver aparecer a la mamá, con la posibilidad de tener un intercambio con los padres. Naturalmente hay que estudiar los juegos y los materiales apropiados para esta hora y también la manera de recibir a los padres, responder a sus preguntas, dar alguna información y despedirse. Hacer tantas cosas a la vez, sobre todo si coinciden varios padres es realmente difícil. Sin embargo, es conveniente que los padres recojan a los niños en el lugar en el que están con sus educadores, pues ver *in situ* al grupo educador-niño, contribuye a generar confianza además de posibilitar el intercambio.

La solución puede venir por la vía de *hacer sitio* a los padres en el aula, cuando vienen a buscar a los niños, pudiendo recoger sus cosas, charlar con sus compañeros de grupo, admirar sus producciones, curiosear los materiales e interesarse por sus juegos y también encontrarse con otros padres. Se trata de dar un margen de tiempo en la rutina diaria para la *actividad* de recogida de niños, en el que el educador reconvierte un poco su papel habitual y comparte con los padres el espacio del aula.

Además del diseño de la situación y de la actitud del educador hay otras maneras de hacer que los padres se sientan cómodos y suficientemente informados. Nos referimos a las comunicaciones no verbales, realizadas mediante notas escritas, carteles, gráficos, fotografías, etc. Tienen la importancia de evitar olvidos involuntarios, de recordar determinados mensajes, pero no sustituyen a la comunicación verbal y personal. Especialmente los carteles, gráficos y fotos contribuyen a crear un ambiente en el que está presente la importancia de informar a los padres, de incluirles en la vida del centro.

### Los encuentros formales: las entrevistas y las reuniones

La entrevista es el mejor instrumento para la relación individual con los padres.

La entrevista puede ser planteada tanto por los padres como por el educador. El centro además, puede tener establecidos momentos o situaciones concretas de la vida del niño en el centro en que se realicen las entrevistas por ejemplo unos días después de que el niño se haya incorporado al centro para tratar cómo ha ido su adaptación; o bien trimestralmente para intercambiar informaciones y datos acerca del niño o de la niña.

El educador o la educadora infantil deben incorporar este instrumento a su práctica profesional habitual evitando utilizarlas sólo cuando hay problemas.

La entrevista, al igual que otros instrumentos que utiliza el educador, requiere cierta preparación profesional y dado su interés, se trata específicamente en el apartado 4 de esta Unidad.

### Las reuniones

Para que los padres se sientan incorporados como colectivo a la vida del centro, son imprescindibles cierto número de reuniones al año. En ellas

**Hay que planificar la manera de recibir a los padres, dar información y despedir a los niños.**

**Las notas escritas y otras informaciones gráficas recuerdan los mensajes más importantes.**

**La entrevista requiere cierta preparación profesional.**

**En las reuniones, los padres objetivan la situación de los niños.**

los padres se hacen una idea más objetiva de la situación de los niños, y su relación con los educadores al distanciarse un poco de su problemática familiar específica, se relativiza y enriquece a la vez. Durante las reuniones los padres toman por primera vez conciencia de formar parte de un proyecto común y pueden empezar a sentirse partícipes del mismo. En la medida que se consiguen hacer transparentes ante los padres las intenciones de los educadores y las estrategias que van a emplear para cumplirlas, los padres podrán identificarse con ellas y colocarse en una posición de colaboración.

Por lo tanto, **informar** a los padres, abrir una ventana por la que puedan asomarse a la vida del centro es el objetivo central de todas las reuniones de padres, que siempre asisten porque les interesa saber qué se hace con su hijo en la Escuela y de qué manera se garantiza su bienestar.

**Las reuniones pueden abordar diferentes contenidos.**

Este objetivo se concreta de diferente manera, en diferentes tipos de reuniones: de presentación del centro y el equipo educativo, sobre las características de la adaptación de los niños al centro, sobre la organización de la vida de los niños en función de su edad, sobre temas especialmente importantes en determinados momentos (como el control de esfínteres o el paso al colegio) para organizar nuevas iniciativas para toda la comunidad educativa, etc. Para cada grupo de niños-padres, hay que planificar a lo largo del año las reuniones oportunas.

Para que las reuniones cumplan sus objetivos y contribuyan a establecer un buen grado de colaboración entre educadores y padres es necesario prepararlas bien, tanto en los aspectos organizativos como en lo referente a contenidos y a personas que intervienen en las reuniones.

**Debe planificarse el espacio y el tiempo más adecuado.**

El lugar donde se celebra la reunión, el hecho de que los muebles sean apropiados para adultos, la disposición de los mismos, etc., todo debe estar pensado para que los padres se sientan acogidos y cómodos, estén viéndose las caras, oigan bien, etc.

La convocatoria de la reunión debe cuidarse al máximo, haciéndolo tanto por escrito como invitando verbalmente a los padres a asistir con tiempo suficiente.

La hora de las reuniones debe pensarse para facilitar la asistencia de la mayor parte posible de padres, teniendo en cuenta el problema de atención de los niños durante la celebración de la misma. Una buena medida es atender a los niños en el mismo centro ya que las reuniones no deben ser largas.

**En las reuniones de padres los medios audiovisuales dan muy buenos resultados.**

Los contenidos que se van a plantear en la reunión deben prepararse con anterioridad, incluso discutiéndolos en la reunión de equipo. Es importante llevar un pequeño guión para no olvidar ningún tema. Dan muy buen resultado los medios audiovisuales en lugar de una exposición oral, pues normalmente suscitan cantidad de preguntas y comentarios. Dependiendo del contenido a tratar hay que valorar quién debe hacerse cargo de dirigir la reunión (educadora, dirección, orientador...) qué otras personas del centro conviene que asistan y el grupo de padres a quien se dirige.

En cuanto a la manera de interesar a los padres y conseguir su participación, hay que tener en cuenta precisamente sus intereses y éstos se concretan en sus hijos: en la medida que las reuniones hablan de los niños, los padres se implicarán en ellas. Si las reuniones toman el cariz de dar instrucciones a los padres sobre como deben hacer esto o aquello, tenderán a desentenderse. Dependiendo de las características sociales y culturales de los padres, el planteamiento de los temas debe variar, pero siempre girando en torno a los niños, sus características, sus ne-

cesidades, etc. Cuando los padres comprueban que los profesionales conocen bien a sus hijos, se interesan por ellos, saben como atenderles y además les respetan como padres, se prestan de buen grado a colaborar con ellos y a incluirse en los planes educativos que se les proponen.

Durante la reunión hay que dejar tiempo suficiente para que los padres hagan preguntas y expresen sus opiniones, animando a la intervención con una actitud dialogante y cordial. Si surgen conflictos es conveniente dar una vía de salida a los mismos y al planteamiento de problemas particulares se puede responder ofreciendo una entrevista inmediata. Las iniciativas y sugerencias de los padres deben ser acogidas y recogidas por escrito, prestándoles la atención necesaria. Durante la reunión hay que cuidar especialmente evitar juicios de valor, descalificaciones o comparaciones inoportunas entre los niños, así como una actitud de *regañar* a los padres. Al contrario, hay que pensar antes lo que se va a decir buscando un planteamiento positivo de los problemas (evitar por ejemplo un *¡no se puede llegar después de las 10!* a favor de un *si todos los niños están a las 10 es más fácil interesarles por las actividades del día*, etc.). La flexibilidad, el respeto, la consideración de las situaciones familiares particulares deben hacerse sentir en una reunión de padres.

**Deben recogerse las iniciativas planteadas por los padres.**

### Los padres y las madres en el centro

Ya hemos hablado de la conveniencia de que los padres entren a diario en el mismo lugar donde sus hijos tienen su punto de referencia espacial y donde encuentran a sus puntos de referencia personal: educadores y compañeros.

Además de este importante contacto cotidiano, es positivo (en algunos países es obligatorio) dar a los padres la posibilidad de compartir otros momentos con los niños, incluyéndolos en la planificación anual. Las posibilidades son:

**Hay diferentes posibilidades de plantear la presencia de los padres en el centro.**

- Realizar tareas de apoyo en algunas actividades *especiales* como paseos, visitas, preparación de fiestas, etc.
- Hacerse cargo de actividades específicas como un taller, la decoración de la sala, la reparación o elaboración de juguetes, etc.
- Establecer periódicamente la *presentación* de una familia: sus componentes, su trabajo, su casa, etc. o invitar a los padres a comunicar determinados acontecimientos al grupo de niños, como el nacimiento de un hermano.
- Las fiestas y celebraciones son las ocasiones más divertidas de compartir, educadores y padres, el placer de ocuparse de los niños. En el calendario anual hay que incluir las fiestas que se quieren celebrar y compartir con los padres, que crean unas relaciones especialmente distendidas y pueden ser la ocasión de abrir el centro a los padres sin las prisas y limitaciones diarias. Para que resulten una ocasión lúdica es necesario ponerse a pensar y planificar el desarrollo de las mismas, contando con la participación de los padres.

La planificación cuidadosa de estas estrategias para la cooperación con los padres, junto con un conocimiento suficiente de sus necesidades y una actitud de respeto y colaboración, pueden garantizar esa participación en la educación, que las leyes establecen, a la que los padres tienen derecho y que no hace sino beneficiar a los niños.

**La participación de los padres en el centro es un gran beneficio para los niños.**

### EJERCICIO N° 6

Piensa que eres el educador o la educadora de un determinado grupo de niños en una escuela infantil. Elige la edad de los niños y niñas y descubre cómo tendrías previsto los encuentros diarios con los padres que acompañan a su hijos.

### EJERCICIO N° 7

Hacer una planificación ideal de las reuniones que se deberían mantener a lo largo del año con los padres del grupo de bebés, especificando las fechas y los temas.

### EJERCICIO N° 8

Idear algún cartel informativo (incluyendo fotos, etc...) para los padres de los niños que asisten a un centro determinado. Elegir el tipo del centro y elaborar el cartel.

## Recuerda



- El derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos está recogido en el art. 27 de la Constitución así como las distintas leyes de Educación: LODE y LOGSE.
- Sólo tras el respeto a los derechos de los padres es posible plantearse su colaboración.
- La confianza que los padres depositan en los educadores se refleja en sus hijos y en la integración de los niños en el grupo. Si esta confianza está fundamentada en el respeto de los educadores a las familias, es fácil llegar a acuerdos que posibiliten el trabajo educativo.
- Los conflictos entre familias y educadores se originan tanto por las dificultades de los padres en confiar sus hijos a otras personas, como por la inseguridad de los educadores en sus funciones, o por la improvisación irreflexiva.
- Es necesario planificar los momentos de contacto con las familias: encuentros cotidianos, entrevistas, reuniones y participación de los padres en algunas tareas (fiestas, etc.) del centro.

## 4. Las entrevistas

**T**ratamos a continuación el tema de las entrevistas como un **instrumento para la relación individual con los padres**.

En algunas ocasiones las conclusiones que se extraigan de la observación conducirán a un cambio de impresiones con la familia del niño. Otras veces, será una conversación la que nos hará ver la conveniencia de establecer una observación puntual de tal o cual aspecto que no conocemos bien.

Hay momentos en los que la observación del niño y la entrevista a las familias forman parte de la manera de abordar una situación especialmente delicada: sobre todo el momento de ingreso del niño en el centro, pero también hay otros en los que cada educador debe decidir si necesita un aporte *extraordinario* de información y reflexión: nacimiento de un hermano, conflictos familiares, situación conflictiva del niño en el grupo, trastornos emocionales, etc.

Consideramos aquí la conveniencia de incorporar las entrevistas con los padres responsables de los niños a la práctica profesional habitual, evitando reservarlas sólo para el momento de la entrada en el centro o las grandes crisis y realizándolas habitualmente una vez al año. Quizá el hacerlo así suponga una buena manera de llevar a la práctica la idea de dar cabida a los padres de los niños en la vida del grupo y del centro, con objeto de compartir un poco más la educación de los niños.

La realización de entrevistas requiere de cierta capacitación y se beneficia de la experiencia.

Las entrevistas entre educador y padres deben tener siempre un **carácter abierto y cercano** que favorezca la adquisición de confianza de los padres en aquellas personas a quienes van a confiar a sus hijos. Sin embargo esto no quiere decir que el educador puedan lanzarse a una entrevista sin prepararla previamente. Debe reflexionar sobre el tipo de entrevista y sus finalidades anotando brevemente las cuestiones que desea tratar para después ir ciñéndose a ellas. También es necesario tener claro lo que **no** se quiere tratar, pues evita meterse en terrenos de los que le resultará difícil salir. Esta preparación del educador no supone que no deje hablar a los padres o que éstos no puedan plantear los temas que les interesan, antes bien hay que estar dispuesto a recibir aportaciones no previstas, manteniendo una actitud de reciprocidad durante toda la entrevista.

La entrevista debe realizarse en unas circunstancias y con una actitud que facilite la comunicación y haga sentirse cómodos a los interlocutores. En ello influye la manera de citar a los padres, el lugar en el que se realiza, la disponibilidad de horarios y la ausencia de interrupciones.

Si la entrevista ha sido solicitada por el educador se debe hacer saber al principio el motivo de la misma, sus objetivos, pero invitando a los padres a comunicarnos en primer lugar si hay algo que les preocupa de su hijo o hija y que desean comentar, estableciendo un contacto positivo y recíproco.

*A través de la entrevista los padres comparten la educación de sus hijos e hijas en el Centro.*

*Las entrevistas requieren una planificación previa.*

*La forma de citar a los padres, el lugar y la falta de interrupciones condicionan la entrevista.*

Es conveniente tener previsto el tiempo que se va a emplear en la entrevista. Toda conversación consiste de un **principio** en el que se introducen los temas, un **medio** en que se produce la comunicación fundamentalmente y un **final** en el que se toman acuerdos, etc. Si se tiene en cuenta esta distribución será más fácil realizar un *reparto* del tiempo eficaz.

Durante la entrevista hay que evitar atosigar a los padres. Al recabar los datos que necesitamos hay que cuidar de que no se sientan perseguidos por la formulación de preguntas, dejarles hablar dirigiendo la conversación más bien con nuestras respuestas y con cuestiones indirectas (del tipo *me vendría bien saber como se las arreglan en casa cuando... tiene una rabieta y no ¿qué actitud toma cuando... se enrrabieta?*). Las preguntas demasiado directas pueden ser mal interpretadas y poner en guardia al interlocutor que inmediatamente piensa que hay **una** respuesta correcta y esa es la que quiere dar.

**A lo largo de toda la entrevista hay que tener presente el objetivo con el que se convocó.**

A la vez es preciso irse ciñendo el objetivo de la entrevista que se ha formulado al principio. Si surge algún tema colateral hay que recordar el deber de mantener la confidencialidad y si es necesario tranquilizar a los padres a este respecto. Es preciso evitar entrometerse en aspectos que no vienen el caso, manteniendo una actitud de escucha pero también de respeto a la intimidad familiar y a sus opiniones.

**Conviene anotar los acuerdos tomados y cumplirlos.**

Durante la entrevista, conviene tomar algunas notas junto a cada una de las cuestiones que queríamos plantear, y sobre todo de los acuerdos y decisiones tomadas, pues **es preciso** cumplirlos. (Ej. *Bien, nos vemos dentro de cuatro meses para ver como han evolucionado las cosas*).

Al terminar la entrevista se debe agradecer siempre a los padres su disponibilidad y recordar la nuestra para hablar con ellos cuando lo crean necesario.

Igual que se debe dedicar unos momentos a preparar la entrevista, es necesario dedicar un momento a reflexionar sobre ella, anotando en el mismo papel las impresiones o interrogantes que nos quedan.

Y de la misma manera que hacemos con la observación, se debe evitar extraer conclusiones precipitadas. Para ello se debe poner la información recibida en relación con lo que observamos en el niño, intercambiando opiniones con quien sea oportuno (y respetando siempre la necesaria confidencialidad).

## EJERCICIO Nº 9

Concreta los requisitos **formales** que hay que tener en cuenta para llevar a buen fin una entrevista.

### 4.1. TRES EJEMPLOS DE ENTREVISTA

Sugerimos a continuación algunas ideas para preparar distintos tipos de entrevista:

1. Entrevista de información sobre el centro, antes de la inscripción del niño.
2. Primera entrevista, antes de la incorporación del niño.
3. Entrevista informativa, de seguimiento del niño, que puede ser sustituida por un informe escrito, o bien apoyarse en el propio informe.

### Modelo entrevista 1

Cuando los padres o familiares se acercan por primera vez al centro con la intención de solicitar una plaza, conviene tener un primer contacto que sirva para ayudarles a corroborar o no su decisión, así como para tener una primera impresión que permita calibrar si es la solución más ajustada a las necesidades familiares.

#### 1. Información que debemos dar:

- Finalidad del centro, objetivos que se plantean.
- Condiciones del centro: espacio, horario, número de niños, personal, recursos materiales, etc.
- Criterios educativos generales, ritmo diario, actividades que se realizan.
- Normativa del centro en cuanto a funcionamiento, organización, financiación, etc.
- Relaciones con las familias.

#### 2. Preguntas sugeridas:

- Datos personales del niño y de los padres: edades, nombres, apellidos, dirección, teléfono, profesión, etc.
- Idem de los hermanos, y de otras personas que convivan en el domicilio.
- Situación laboral de los padres: lugar de trabajo, horarios, etc.
- Razones que les llevan a solicitar una plaza: necesidades, criterios, qué esperan del Centro.
- Características generales del niño, respecto a su modo de ser, estado de salud, evolución psicomotriz, relaciones afectivas, etc.

### Modelo entrevista 2

Cuando el niño va a empezar a acudir al centro es fundamental utilizar la entrevista con los padres, tanto para **recoger** información que nos oriente para ayudar al niño en su adaptación, como para **proporcionar** información que posibilite el establecimiento de la confianza de los padres en el centro.

#### 1. Preguntas sugeridas:

- Datos personales y familiares - si ya los tiene el centro no es necesario volver a pedirlos si se pueden confirmar -
- Estado de salud, evolución biológica, enfermedades y vacunas.
- Rutinas diarias del niño: comidas, sueño, aseo, salidas, costumbres familiares.
- Relaciones con los demás: madre, padre, otros familiares, otras personas.
- Costumbres personales: para dormir, comer, jugar, etc.
- Calidad de su estado de ánimo, en qué circunstancias está más contento, dificultades, etc.
- Contactos con otros niños: lugares, duración, si le gustan o no, etc.
- Aprendizajes, estado evolutivo, dependiendo de la edad del niño.





**2. Debemos informar sobre:**

- El grupo de niños.
- Los educadores que van a tratar con el niño.
- La distribución del día, el ritmo diario.
- Actividades, juegos que se realizan con los niños de este grupo.
- Criterios del centro para favorecer la adaptación.
- Posibilidades de llamar por teléfono, hablar con los educadores, etc.
- Canales de información establecidos para todos los padres.

**3. Debemos llegar a acuerdos sobre:**

- Ritmo de la incorporación.
- Condiciones en que se va a realizar
- Próximo contacto educador-padres.

Como **ejemplo** de este modelo de entrevista RICCIUTI, H. y WILLIS, A. (1990) en el libro *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Ed. Morata-MEC, citan el siguiente:

**Nombre del niño** \_\_\_\_\_  
 Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_  
 Apodo(s) al que el niño responde \_\_\_\_\_

**Nombre de la madre** \_\_\_\_\_  
 Profesión \_\_\_\_\_  
 Lugar de trabajo \_\_\_\_\_  
 Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_  
 Horario de trabajo \_\_\_\_\_  
 Dirección familiar \_\_\_\_\_  
 Teléfono familiar \_\_\_\_\_

**Nombre del padre** \_\_\_\_\_  
 Profesión \_\_\_\_\_  
 Lugar de trabajo \_\_\_\_\_  
 Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_  
 Horario de trabajo \_\_\_\_\_  
 Dirección familiar \_\_\_\_\_  
 Teléfono \_\_\_\_\_

**Hermanos:**  
 Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 si no vive en casa ¿dónde? \_\_\_\_\_  
 Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 si no vive en casa ¿dónde? \_\_\_\_\_  
 Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 si no vive en casa ¿dónde? \_\_\_\_\_

**Otros miembros de la familia que viven en casa** (que no sean padres ni hermanos)

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Relación con el bebé \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Relación con el bebé \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Relación con el bebé \_\_\_\_\_

**Información para urgencias** \_\_\_\_\_

Lugar donde se puede localizar a la madre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_

Lugar donde se puede localizar al padre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_

Persona a la que se puede llamar en caso de no localizar a los padres \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_

Médico del niño \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_

Si no se puede localizar a ninguno de los padres, doy mi permiso para que, en caso de urgencia, el personal del centro se ocupe del cuidado médico de mi hijo.

Firma de los padres \_\_\_\_\_

**Alimentación**

¿Ha tenido su bebé problemas de alimentación? Sí  No

En caso afirmativo, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

¿Tiene buen apetito? Sí  No

¿Cuál es su comida preferida? \_\_\_\_\_

¿Qué comida no le gusta? \_\_\_\_\_

¿Ha notado alergias o efectos secundarios con algún alimento? Sí  No

En caso afirmativo, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

¿Qué alimentos toma ahora?

Frutas  Zumos

Verduras  Carnes

Cereales  Leche (fórmula)

**Sueño**

¿Ha mostrado problemas al dormir? Sí  No

En caso afirmativo, ¿de qué tipo? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo suele dormir por la noche? \_\_\_\_\_

¿Cuánto duerme durante el día?. Por la mañana \_\_\_\_\_ Por la tarde \_\_\_\_\_

¿Prefiere dormir boca abajo?  ¿boca arriba?

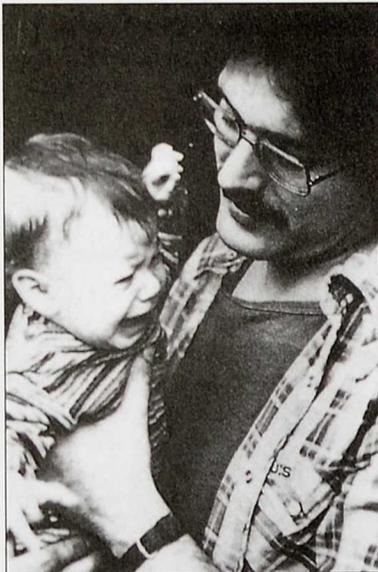
¿Tiene alguna manera especial de dormir a su hijo? Sí  No

En caso afirmativo, ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Llora normalmente cuando se le echa a dormir? Sí  No

En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo? \_\_\_\_\_





¿Llora cuando se despierta? Sí  No

¿Duerme en su propia habitación? Sí  No

¿Duerme en su propia cama? Sí  No

En caso negativo ¿con quién? \_\_\_\_\_

**Gustos**

¿Cuáles son sus juguetes preferidos? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son sus actividades preferidas? \_\_\_\_\_

**Salud del niño**

¿Cómo es la salud de su hijo? \_\_\_\_\_

¿Tiene alguna minusvalía? Sí  No

En caso afirmativo, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Ha tenido alguna enfermedad grave? Sí  No

En caso afirmativo, ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Se ha operado alguna vez? Sí  No

En caso afirmativo, dé la fecha y la descripción \_\_\_\_\_

¿Toma alguna medicina a diario? Sí  No

En caso afirmativo, ¿cuál y por qué? \_\_\_\_\_

**Enfermedades y condicionamientos.** ¿Ha tenido su bebé alguna de las siguientes enfermedades?

	Sí	No
Tosferina .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paperas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sarampión.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rubéola.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varicela .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neumonía.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiebre (más de 39°) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alergias/accemas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trastornos neurológicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Existe cualquier otra información sobre su hijo como, por ejemplo, gustos, preferencias o maneras de atenderle, que pudiera ser útil a las educadoras para mejorar la atención al niño?

**Modelo entrevista 3**

Durante la asistencia de los niños a un centro de educación infantil, es necesario mantener entrevistas formales con los padres.

Estas entrevistas deben realizarse aún cuando todo vaya bien, no sólo en el caso de plantearse algunas dificultades.

En ellas es necesario, por una parte recoger información relativa a la vida del niño en casa, para tener un punto de referencia externo a nuestra

propia visión de las cosas. Por otra parte es preciso informar a los padres sobre la vida del niño en el centro.

### 1. Preguntas sugeridas:

- Grado de satisfacción y conformidad de los padres con la situación del niño en el centro. Dificultades que se les puedan plantear cotidianamente.
- Estado de ánimo del niño cuando llega a casa: consonancia, satisfacción, comunicación, etc.
- Grado de información que los padres tienen de la vida del centro a través de su hijo.



### 2. Debemos informar sobre:

- Integración del niño en el grupo de niños, en el programa educativo y con los educadores.
- Actividades que prefiere, en las que tiene más éxito,... Progresos que ha realizado, conquistas...
- Proyectos inmediatos con el niño y/o con el grupo de niños: posibilidades de colaboración de los padres.
- Dificultades, si las hay, que se le plantean al niño y cómo podemos ayudarle.
- Establecimiento de un próximo contacto.

### EJERCICIO Nº 10

Concreta el modelo de primera entrevista con la familia de una niña nueva de 18 meses de edad.

### EJERCICIO Nº 11

Tienes que entrevistar a una familia que está pensando en la posibilidad de incorporar a su hijo de seis meses de edad al centro donde tú trabajas, pero aún no lo han decidido firmemente.

Prepara el esquema de entrevista que seguirías con esta familia diferenciando:

- a) La información que debes dar.
- b) Las preguntas que puedes hacer a la familia.
- c) Las sugerencias que les harías.

## Recuerda



- La entrevista es un instrumento para la relación individual con los padres y las madres.
- Las entrevistas deben formar parte de la práctica habitual de un centro infantil.
- Deben tener siempre un carácter abierto y cercano, siendo previamente planificadas por el educador o la educadora.
- Deben cuidarse los modos de facilitar la comunicación.

## PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Enumerar las razones por las que se ha extendido y consolidado la atención educativa extrafamiliar para niños/as de 0 a 6 años.
2. Describir las diferentes posibilidades de colaboración entre los padres y los centros de educación infantil.
- 3.a. Enumerar las entrevistas que mantendría a lo largo de la estancia de un niño en el centro y su temática.
- 3.b. Hacer una lista de recomendaciones para conducir con éxito una entrevista con padres.
4. Hacer una relación de las emociones de los niños al acudir por primera vez a un centro.
5. Hacer una lista con las actuaciones por parte de los educadores y de las familias, que ayudan a los niños a adaptarse mejor.

# PRESENTACIÓN

## Unidad 5: LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Autora:  
Mercedes Conde

## Índice

OBJETIVOS .....	205	2.2. La acción conjunta y compartida de los adultos .....	225
PRESENTACION .....	205	2.3. El conocimiento como un sistema de exploración, búsqueda, reflexión. La función del educador .....	226
CUESTIONARIO INICIAL .....	206	3. EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y PERSONAL: LA REALIDAD A LA QUE TIENE QUE RESPONDER EL EDUCADOR DE HOY.....	229
1. UNA EDAD ESPECIFICA: UN EDUCADOR CON IDENTIDAD PROPIA. LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LA INFANCIA, DETERMINANTES DEL PAPEL DEL EDUCADOR .....	207	3.1. El contexto socio-cultural y personal. La función del educador .....	229
1.1. Los procesos de relación. La función del educador .....	208	3.2. El contexto personal y grupal. La función del educador .....	234
1.2. La dependencia del medio. La función del educador .....	210	4. EL CRECIMIENTO, FUNDAMENTO Y GUÍA DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA .....	237
1.3. El lenguaje no verbal. La función del educador .....	214	4.1. La función básica .....	237
1.4. Los procesos de ansiedad. La función del educador .....	216	4.2. El educador frente al crecimiento del niño .....	240
2. EL MODELO EDUCATIVO: UN EDUCADOR CAPAZ DE LLEVARLO A CABO.....	223	4.3. Las cambiantes necesidades de los niños modifican la tarea del educador.....	240
2.1. La integridad del niño y de su desarrollo como individuo, como persona total .....	224	5. CONCLUSIÓN FINAL.....	246
		PRUEBA DE AUTOEVALUACION .....	247

## PRESENTACIÓN

**E**l papel del educador en el desarrollo afectivo y social en el mundo actual, tiene una primera exigencia, devolverle al niño la unidad e integración de su experiencia, que nace de un profundo respeto a la totalidad de su persona. La actitud deliberada de encontrar una mirada integradora sobre la infancia, constituye, en nuestros días, la base que sustenta la función del educador.

Partimos de la imposibilidad de *desgajar* el desarrollo afectivo y social de la totalidad de la persona del niño; de la globalidad e integración que preside su experiencia. El contenido emocional está inseparablemente unido en cada acto, en cada pensamiento, en cada percepción o gesto expresivo. La experiencia, la vida del niño se constituye en una unidad que integra pensamientos, emociones, percepciones, sensaciones ideas y movimientos. No hay un gesto afectivo que no sea cognitivo y a la inversa. Todo problema plantea una relación y toda relación un problema.

El desarrollo afectivo y social se entremezcla, se trenza, se teje en cada minuto del día, en cada actividad, en cada encuentro, en cada descubrimiento, en cada pensamiento.

Sabemos que es a través del encuentro con los otros, especialmente con los adultos, como un niño va a construir la imagen de sí mismo, de los demás y del mundo. Es, por tanto, responsabilidad de los adultos, especialmente de los profesionales de la primera infancia, aportar la mirada que posibilita la construcción de una personalidad armónica, sobre la base de un encuentro satisfactorio con los demás y con el mundo.

El educador y la educadora infantil no están solos, aislados, su tarea se hace posible, alcanza sentido en referencia al equipo y a la institución a la que pertenece. Hay que resaltar la dimensión colectiva en el seno de la cual su papel es posible y alcanza significado.

De la misma manera los educadores habitualmente no atienden a un niño aislado, sino que tienen a su cargo un grupo. Sabemos que un grupo no es una sumatoria de individuos, sino que tiene leyes propias que rigen su funcionamiento. Consideramos imprescindible que el educador conozca tanto los procesos que operan en el grupo, así como las técnicas de trabajo con grupos base de su tarea profesional; es en el seno de un grupo donde ha de promover el crecimiento individual y social.

La histórica oposición individuo versus grupo, de donde surgen una gran parte de las dificultades del educador, desaparece desde el momento en que se reconoce que no es posible el desarrollo del individuo al margen del grupo. La cuestión se desvía entonces, hacia las características que poseen aquellos grupos que son capaces de promover en su seno el desarrollo y el crecimiento de sus componentes.

Creemos que es desde y para el grupo donde se desarrolla el papel del educador.

## OBJETIVOS

- *Explicar el fundamento de la exigencia, para el período de cero a seis años, de un educador con identidad propia.*
- *Plantear la función del educador, desde la visión global de la persona del niño.*
- *Integrar el desarrollo afectivo y social, entrelazado con los demás aspectos de la persona, en un crecimiento armónico.*
- *Entender la función del educador, abarcando diferentes ámbitos de trabajo: niños, familia, equipo. Institución y entorno social inmediato.*
- *Conocer los fundamentos y la importancia de no mirar al niño aisladamente sino en relación con las personas y los hechos que le rodean o le han rodeado.*
- *Privilegiar el lenguaje no verbal como forma básica de comunicación y expresión en la infancia.*
- *Tomar conciencia de la frecuencia e importancia de las situaciones de ansiedad en el niño y disponer de pautas de actuación.*

Por último, queremos destacar la concepción del papel del educador infantil es relativa y viene determinada por diferentes variables.

Explicitar los parámetros que fundamentan y definen una determinada concepción, que alumbra, a su vez una práctica educativa, favorece la argumentación y confrontación positiva que permite, tanto el enriquecimiento con otros puntos de vista, como la búsqueda de una mayor coherencia interna del planteamiento propio con el quehacer educativo.

Explicitar las fuentes de las que partimos para *dibujar* una determinada concepción del papel del educador de la infancia, significa aportar los elementos necesarios para una confrontación positiva con otros modos de entender dicha función.

Posteriormente, cuando ya como profesional, como educador o educadora infantil, tengas ocasión de traducir el planteamiento que aquí hacemos a la realidad cotidiana, podrás adoptar tu papel de educador y modificarlo y adaptarlo para responder a las necesidades reales de la infancia.

## CUESTIONARIO INICIAL

- ¿Qué es educar? ¿En diferentes momentos del desarrollo se definiría de la misma manera? ¿Cómo definirías la educación infantil?
- ¿Cuál crees que sería la función del educador de la infancia? ¿En qué se apoya? ¿Qué ámbitos abarcaría? ¿Por qué?
- ¿En qué situaciones crees que el niño manifiesta afectividad? ¿y el adulto?
- ¿Crees que hay momentos del día o temporadas del año para el desarrollo afectivo y social? Razona tu respuesta.
- ¿Cómo imaginas que puede trabajarse este aspecto en una institución infantil? Describe formas y situaciones.

## 1. Una edad específica: Un educador con identidad propia

**A**sistimos, en el momento actual, desde la aprobación de la LOGSE, a un suceso importante: es la primera vez que esta edad, la etapa 0-6, es incluida en el sistema educativo. El carácter históricamente asistencial, marginal y sanitario de la guardería, ha condicionado la concepción del educador de la infancia temprana y su papel profesional. La descalificación profesional junto con la desvalorización social, laboral y económica, respecto a otros profesionales de la educación, es una dificultad de la que hay que partir para entender la situación actual. La inclusión de este período de la vida en el sistema educativo y su reconocimiento como etapa educativa ha sido, durante años, la meta de todos aquellos que reivindicaban el valor y la importancia, nunca suficientemente reconocida, de los cuidados recibidos en los primeros años de la vida.

En el intento por *revalorizar* el trabajo cualificado y afianzar el reconocimiento profesional, el educador se identifica con el profesional más cercano, que sí obtiene un reconocimiento social en su función educativa: el maestro de E.G.B. Cuanto más se aproxima a él en su práctica profesional siente que más se valorará la necesidad educativa de las edades tempranas y más se reducirá el riesgo de no ser reconocido.

Así, vemos como la lucha, la reivindicación, la exigencia de reconocimiento de la etapa 0-6 y la cualificación profesional que requiere, ha orientado en la dirección de las edades superiores un modelo de identificación. El vacío legislativo y la ausencia de valoración vivida, durante años, desde dentro y fuera del sistema educativo, ha llevado a los profesionales de este nivel a incorporar modelos hechos y aceptados.

Este proceso ha llevado a identificar erróneamente, que la tarea profesional es tanto más educativa cuanto más se asemeja a contenidos y pautas que rigen el funcionamiento profesional en el siguiente nivel educativo. Cuando el papel profesional se aleja de la función educativa tradicionalmente considerada, aparecen, por el contrario, dificultades y dudas respecto a la cualificación profesional.

En el momento actual, comienza una lenta transición que irá abandonando lentamente, las identificaciones prestadas que fueron no sólo útiles, sino necesarias en un momento histórico dado pero que **deben evolucionar hacia la búsqueda de un papel profesional con una identidad propia**. Dicha búsqueda implica ir encontrando la especificidad de lo *Educativo* en este momento de la vida y definiendo la cualificación profesional en función de rigurosos y específicos conocimientos así como de la calidad y especial atención que requieren las edades tempranas.

**La ausencia de valoración del trabajo del educador ha llevado a los profesionales de este nivel a incorporar modelos propios de otras etapas posteriores.**

### **Las características y necesidades de la infancia, determinantes del papel del educador.**

El educador organiza su tarea educativa, desde el conocimiento y respeto profundo a los ritmos y necesidades de los niños, con el propósito de preservar y alimentar los procesos de crecimiento.

Destacamos a continuación cuatro características que diferencian este período de la vida de otros posteriores, y lo configuran como una etapa específica del desarrollo, que exige, a su vez, la definición, igualmente singular, del educador a su cargo y de su tarea educativa.

Las características que señalamos no son, en sí mismas, exclusivas de esta etapa, ya que se mantienen a lo largo de toda la vida de la persona; lo que les confiere especificidad es la forma en que actúan en esta edad. La intensidad de su influencia, frente a otras variables, en los procesos de desarrollo y crecimiento de los niños.

#### **1.1. LOS PROCESOS DE RELACIÓN. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR**

No es posible sobreestimar la importancia de los procesos relacionales en la primera infancia. La relación con otro ser humano, el establecimiento de un vínculo es la base desde la cual emerge el individuo.

#### **El niño en relación base para la comprensión de su conducta y desarrollo**

Tristes experiencias, como las de los niños salvajes demuestran que incluso aquello que parece más genuinamente humano y biológicamente determinado como es la posición erecta, la capacidad para el llanto o la risa, la deambulación o el lenguaje, no llegan a desarrollarse cuando la relación humana no está presente. Pensar en términos de relación implica abandonar la posibilidad de estudiar o comprender al niño como un ente aislado. No es posible comprender la conducta, la evolución, el carácter o el pensamiento de un niño si no es a partir del contexto vincular en el que ha ido creciendo.

#### **La relación en términos de interacción**

Hablamos de relación, siempre, en términos de *interacción*; es decir, resaltando el proceso de mutua influencia, de interdependencia, de dos ó más elementos en relación. Hablar de interacción, supone romper el sentido unidireccional y aislado de una relación o conducta dada. Imaginemos a un adulto y a un niño relacionándose. La observación cuidadosa nos pondrá de manifiesto que cada uno de ellos expresan o comunican muchas cosas; sin embargo, lo que queremos resaltar, en este momento, es que no son dos conductas aisladas que puedan verse con independencia sino que se influyen mutuamente y por tanto **varían una en relación a la otra**. Hablar de interacción es colocar el foco de atención en este proceso.

La relación-interacción que produce crecimiento, como veremos más adelante, necesita de ciertas condiciones: es la relación capaz de prodigar ternura, tal como la define R. Jaitin *...acción maternante que provee alimento, calor, crecimiento y que inscribe al ser humano como sujeto cultural*, posibilita el bienestar fruto de la empatía, el entendimiento y la comunicación. Es desde este bienestar y la seguridad que la relación así proporciona, como se dan las condiciones para el surgimiento del deseo, motor del conocimiento, la exploración y la capacidad creativa. En este

**No es posible comprender al niño sin conocer el contexto.**

**La interacción proporciona el bienestar que favorece el deseo y el conocimiento.**

contexto emerge también el placer: placer de jugar, de hablar, de trabajar, de pensar e inventar juntos. El placer, en suma, de aprender y crecer en una atmósfera de aceptación, cooperación, comunicación y amistad.

### **La relación en términos de expresión de la dimensión subjetiva**

El niño vive en relación, en un intercambio continuo de su mundo subjetivo con el mundo externo, se relaciona con los objetos, que adquieren un significado emocional para él, con el espacio, con los niños y los adultos. La relación, es el vínculo que el niño establece consigo mismo, con los demás y con el entorno; la dimensión subjetiva que imprime en cada experiencia, en cada intercambio, es el móvil que permite al niño crecer.

El desarrollo del niño, el despliegue de su capacidad de relación sólo es posible si encuentra un interlocutor capaz de recibir y hacerse cargo de la dimensión subjetiva y personal de sus intercambios, capaz de mirar al niño como sujeto único en cada gesto, que imprime un significado singular en cada aproximación. Solo es posible, en fin, desde un adulto que responde, se compromete y participa plenamente en esa relación.

### **La relación como nexo de unión e integración**

Queremos referirnos, por último, a la relación como nexo que une, que vincula y de esta manera se constituye en el eje que da integridad y continuidad a la experiencia del niño: los distintos momentos del día, la sucesión de días, la progresión del desarrollo. Los diferentes aspectos de la persona, (intelectuales, sociales, afectivos, motores, corporales,... etc.) alcanzan integración y continuidad utilizando como nexo la relación entre ellos. El resultado es la integración de la personalidad en un individuo que se siente uno y estable a lo largo de su crecimiento. *Sentirse entero es para el niño una necesidad biológica y cultural, un estado vital de bienestar.* Es el objetivo y la premisa desde la que la acción educativa tiene sentido.

Para que este desarrollo integrado sea posible, es necesaria una mirada que unifique, que relacione, que reconozca a la persona entera del niño. El niño que no tenga el privilegio de encontrar y encontrarse en esa mirada, es probable que alcance algunos desarrollos, incluso brillantes, pero su ser sufrirá el dolor y las consecuencias de la falta de integración y unidad en su persona.

### **La función del educador**

- Crear y preservar un clima de relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, basado en el bienestar y en donde pueda surgir el placer de estar y hacer juntos, constituye el núcleo de la función del educador en las edades tempranas.
- Escuchar y responder a cada niño o grupo en forma singular tomando en consideración los aspectos individuales y propios de su comunicación.
- Conceder igual valoración a los diferentes aspectos del desarrollo y promover su conjunción armónica en la unidad y continuidad del crecimiento del niño: sentir, jugar, ver, hacer, tocar, temer, imaginar, pensar o compartir conducen al conocimiento. Un conocimiento, que no es sólo aplicación y selección de significados sino, además, incorporación de estados de bienestar. La búsqueda deliberada de la integración no separando lo que está unido en la experiencia vital del niño. Es decir el respeto profundo a la totalidad de su persona y a la continuidad de su experiencia.

**La dimensión subjetiva de la relación permite al niño y la niña crecer.**

**Los diferentes aspectos de la persona se integran por la relación.**

**Propiciar un clima de bienestar donde responder a cada niño y facilitar la relación es función del educador.**

**Reconocer la subjetividad de la relación del niño con los demás es tarea del educador.**

- Unir, establecer relaciones, tanto en el plano horizontal (presente: diferentes aspectos de la vida del niño, diferentes ámbitos (adultos, niños) o contextos en los que vive) como vertical (conexión temporal) como condición indispensable para comprender al niño, delimitar sus necesidades y organizar la tarea educativa.
- Reconocer (dando espacio, protagonismo, posibilidades de expresión y significado) la subjetividad que impregna la relación del niño en cada gesto, en cada aproximación: con los demás, adultos y niños y también con los materiales, con el espacio, con los objetos, con las propuestas educativas y en definitiva en cada experiencia de la vida del niño.
- Potenciar y favorecer las relaciones de los padres en tanto que padres y con los educadores. El niño necesita para crecer de esa relación Educadores/Padres, de ese nexo y coherencia.

## **1.2. LA DEPENDENCIA DEL MEDIO. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR**

Hay que destacar en este apartado una característica que impregna la relación en la infancia y que configura un tipo muy especial de relación. Una relación basada en la desigualdad: en la dependencia del niño respecto del adulto.

### **La noción de ambiente sostenedor**

El principal rasgo de la infancia es la dependencia en términos de un **ambiente sostenedor**.

Hablamos de ambiente sostenedor para remarcar el papel del padre, de la pareja, y del medio ambiente que les rodea como facilitadores de la función parental.

El adulto que asume, de forma principal, el cuidado del niño, en la familia habitualmente la madre y en las instituciones, el educador, no pueden ser vistos aisladamente, en esta tarea. La posibilidad de llevar a cabo su función, depende a su vez de la capacidad de apoyo y respaldo, familiar o institucional que para el desempeño de la misma encuentre.

A lo largo del período de cero a seis años se producen muchos cambios. Asistiremos a una evolución vertiginosa, siempre y cuando se hayan proporcionado las condiciones que la hacen posible, (que con frecuencia se dan, erróneamente, por supuestas) jalonada de progresos y conquistas que culmina en la adquisición de una relativa autonomía.

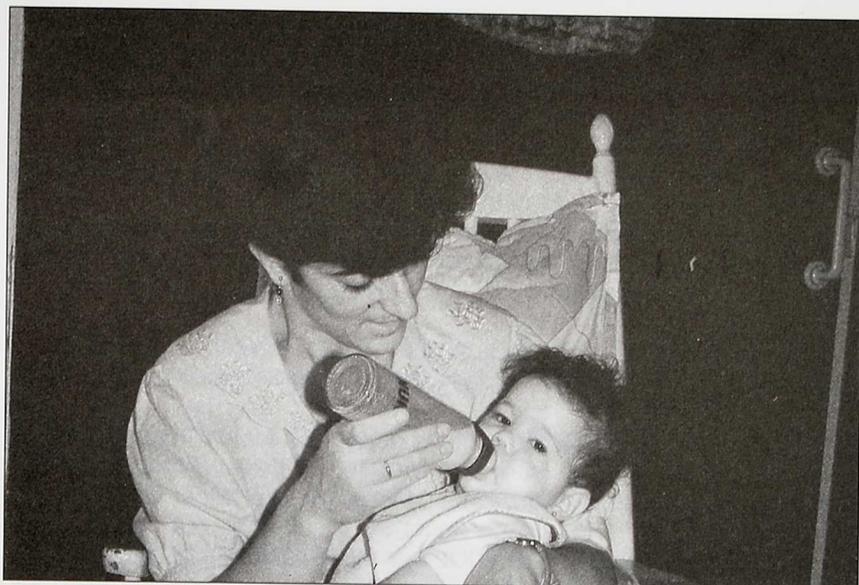
### **Crecimiento en términos de dependencia - interdependencia**

En palabras de D.W. Winnicott diremos que el niño evoluciona desde una dependencia absoluta a una dependencia relativa en el camino hacia la independencia. Elegimos esta forma de denominar el proceso evolutivo porque desde los mismos términos, no aísla al niño, sino que incorpora al adulto en el crecimiento, base de nuestro enfoque y de nuestro tema de estudio.

Veamos ahora, en una visión panorámica, como la función de los adultos, posibilita los procesos de crecimiento del niño o, dicho de otra forma, como el niño depende de los adultos para desarrollar su potencial de desarrollo.

**No existe nada que pueda llamarse niño sin el cuidado materno (Winnicott).**

**De la dependencia absoluta a la independencia.**



Al comienzo de la vida, la dependencia es absoluta; la madre, que habitualmente asume el cuidado del niño, se hace cargo de todas sus necesidades. No existe, en principio una diferenciación: el niño no dispone de medio alguno que le permita ser consciente de la provisión materna.

El adulto, la madre o sustituta, lleva a cabo su función principal a través de innumerables actitudes, situaciones y tareas entre las que vamos a destacar una que denominaremos tarea de *filtro* de la realidad externa. A través de ella los estímulos que acceden al niño, al comienzo de la vida, son tamizados con el fin de que el pequeño pueda asimilarlos. Es decir, que no atraviesen la barrera de su capacidad para incorporarlos, provocando así una reacción de pánico y descontrol que le haría sentir su existencia amenazada.

El mundo y toda su complejidad se simplifica en la experiencia del niño, gracias a la función del adulto que, a modo de *embudo*, transforma una realidad compleja en algo susceptible de ser aceptado e integrado por el niño, lo cual provoca una experiencia de bienestar. De no ejercerse esta labor los estímulos atraviesan la barrera de la capacidad del niño para hacerse con ellos y provocan una experiencia de dolor, desolación, pánico y malestar.

De ser frecuente o continua este tipo de experiencia, el desarrollo y los procesos de crecimiento del niño se verán seriamente comprometidos.

Si, como ocurre en la salud, predominan las experiencias de bienestar gracias a la función del adulto, el proceso de crecimiento seguirá adelante; el niño va desarrollando recursos propios que hacen menos imprescindible la función de *filtro* del adulto. Dicho de otra manera, el niño puede tolerar mejor las discrepancias de estímulos, pues cuenta con unos medios propios para hacerles frente. Podríamos decir, utilizando la imagen del embudo que surgió anteriormente, que es el momento en que el lado estrecho del embudo puede irse ensanchando: es decir, va variando la función del adulto de manera que una mayor cota de la realidad del mundo externo llega al niño.

El hecho de que el adulto no tenga que ejercer de una manera tan ajustada la función de filtro o barrera frente a los estímulos (internos o externos) que llegan al niño, supone el desarrollo de recursos propios en el niño y por tanto el comienzo de la salida progresiva de la dependencia absoluta con el adulto.

**Al comienzo de la vida la dependencia es absoluta.**

**El adulto transforma la realidad para que pueda ser entendida por el niño.**

***La dependencia va evolucionando hacia una progresiva tolerancia de la ausencia temporal del adulto.***

***No es lo mismo la independencia que surge en un proceso de crecimiento que la impuesta.***

***El entorno facilita estímulos que el niño integra.***

La dependencia absoluta del comienzo de la vida, con el adulto que contiene y sustenta todas las necesidades del niño va abriendo paso a otros adultos y experiencias que enriquecen y ensanchan el mundo del niño, ahora que su capacidad de tolerancia es mayor.

El niño va separándose del adulto, al tiempo que individualizándose, en un largo proceso que M. Mahler llama proceso de separación individualización. La dependencia va evolucionando hacia una progresiva tolerancia de la ausencia temporal del adulto, paralela a la lenta y progresiva consolidación de la individualidad.

Estar y crecer con los niños de su misma edad, se convierte progresivamente en una insustituible fuente de riqueza de experiencias y maduración.

El recorrido que tan rápidamente esbozamos requiere mucho tiempo: para avanzar, para descansar, para retroceder, para volver a empezar. Crecer exige tiempo, la infancia necesita tiempo de poder ser vivida. El tiempo que no se le conceda no podrá ser recuperado. La sociedad actual, por diferentes razones de índole ajena a la salud y a las necesidades infantiles enfatiza la necesidad de ser independiente. Impone un ritmo muy acelerado. Hay que crecer deprisa. Quemar etapas. Educar hoy exige una reflexión sobre las condiciones de vida de los adultos en la sociedad actual y la aceleración de los procesos de crecimiento. El interrogante que surge, con frecuencia, es si el énfasis en que los niños sean independientes y autónomos, la falta de tiempo para la maduración, proviene de las necesidades del proceso natural de crecer o está muy condicionado por el conflicto que genera en los adultos, dadas las condiciones de vida, la dependencia de los niños.

La independencia es un valor muy significativo en la educación infantil pero, en ocasiones surge la pregunta ¿independiente de qué? ¿independiente de quién? La necesidad de vinculación, de una estrecha y prolongada dependencia es un requisito previo a la independencia sobre el que, sin embargo, apenas se insiste. No es lo mismo la independencia que surge de forma natural en un proceso de crecimiento que la independencia impuesta, la diferencia está en que en el primer caso obtendremos un desarrollo en salud mientras que la independencia precoz, adolecerá posteriormente en diferentes formas, de la seguridad, confianza en sí mismo y entusiasmo que exigencias prematuras no dieron tiempo a forjar y consolidar.

En el recorrido de la dependencia absoluta a la dependencia relativa que abarca la totalidad del período de cero a seis años, todo lo que rodea a los niños, en su conjunto, cobra significado.

### ***La dependencia del entorno***

Dentro del medio que rodea a los niños el adulto con el que mantiene una relación más continuada, así como los otros adultos y niños, es decir el medio humano, alcanzan una posición privilegiada tal como venimos diciendo, sin embargo el niño depende de todo lo que forma parte de su entorno (medio ambiental, natural, físico.. etc.) que influye transmitiendo determinados valores y posibilitando o impidiendo determinadas experiencias. Así las características del entorno que rodea a los niños adquieren una importancia decisiva en el curso de su crecimiento.

La existencia de un entorno que proporciona estímulos consistentes y estables permite que el niño pueda integrarlos, hacerlos suyos y funcionar como un interlocutor activo capaz de intervenir en el exterior y convertirse en agente de su propio desarrollo. La necesaria continuidad en los cuida-

dos exige paralelamente, la interconexión de los distintos sistemas de los que forma parte el niño (familia, escuela, barrio) para unificar proyectos y esfuerzos, desde distinto ángulo, en una tarea común.

### La función del educador

- El niño en este período de la vida necesita un **medio adulto** capaz de hacerse cargo de todas sus necesidades de una forma integrada y con la capacidad de proveer la unidad y continuidad de los cuidados.
- Hablar de un *medio adulto* implica un objetivo básico de intercambio necesario en la tarea común de favorecer el crecimiento del niño.
- Cuidar y potenciar la estrecha relación del niño con su familia, complementando funciones sin confundirlas en un objetivo común, implica favorecer un medio adulto coherente.
- Es función del educador calibrar en qué medida el niño puede tolerar determinadas adaptaciones. Vigilar que, en función de las posibilidades reales, no se actúe con una precocidad o presión de exigencias para las que el niño no está preparado. Experiencias tempranas de este tipo son vividas como una amenaza y ruptura existencial.
- Contribuir activamente a la creación de un equipo de trabajo donde los adultos confrontan, comparten, intercambian, se apoyan e investigan posibilitando de este modo la creación de un entorno (humano, material...) con mayores garantías de coherencia y estabilidad.
- El papel del educador se sitúa, no solo fuera del aula sino más allá: la interconexión familia-escuela-barrio-sociedad se convierte en el medio de proporcionar continuidad, coherencia y estabilidad en la experiencia vital y en la historia personal del niño.
- La dependencia del medio supone la exigencia decisiva para el educador de cuidar, diseñar y programar cada uno de los elementos del mismo (edificios, espacios, materiales, tiempos... etc.) de manera que respondan a las diferentes necesidades del niño y favorezcan su desarrollo.
- El educador ha de incluirse, él mismo, sus actitudes y acciones como elemento privilegiado de influencia e interés por parte del niño.
- Crear un medio capaz de **proporcionar experiencias de descubrimiento, de ilusión, de alegría, de bienestar, de encuentro y de libertad**, en palabras de L. Malaguzzi:

... Libertad de averiguar, de probar, de equivocarse, de elegir dónde y con quién invertir curiosidad, inteligencia, emociones, ... de apreciar los recursos infinitos de sus manos, de su vista, de su oído, de las formas, de los materiales, de los sonidos, de los colores. Libertad de advertir como la razón, el pensamiento, la imaginación, crean una trama ininterrumpida entre las cosas y mueven y sacuden el mundo.

**El niño y la niña de esta edad necesita del adulto.**

**El educador deberá facilitar la relación del niño con su familia y crear equipo de trabajo común.**

**En resumen.**



### EJERCICIO N° 1

Resume las diferentes formas en que se expresa *la dependencia del medio* durante los primeros años de vida. Relacionalas con las funciones del educador que se derivan.

### 1.3. EL LENGUAJE NO VERBAL. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

Tanto a nivel de recepción como de expresión, los lenguajes no hablados constituyen una vía privilegiada en la primera infancia.

#### *La importancia de los lenguajes no hablados*

Es necesario partir de este principio para comprender las respuestas del niño a los mensajes del medio, así como la multitud de lenguajes por los que el niño se comunica.

El cuerpo, la piel, las funciones corporales, los ojos, las manos, el gesto, el movimiento, el tacto, los tonos de voz, el espacio, el movimiento, la acción, el juego,... etc. ocupan el lugar que, mucho más adelante, en el caso de un desarrollo en salud, irá dejando paso a la palabra. Sin perder nunca su potencial expresivo pasa sin embargo, a un segundo plano complementario. En la edad adulta aún sigue ocupando un importante lugar que no siempre es suficientemente valorado, lo que produce dificultades en la comunicación. Por otro lado, cuando por diferentes razones la comunicación verbal se ve interferida o imposibilitada, la comunicación analógica, pre-verbal vuelve a ocupar un lugar relevante.

Dado que en nuestra cultura la palabra y la comunicación verbal son, casi, el exclusivo medio de comunicación reconocido en los niños, se hace necesario rescatar, revalorizar y reivindicar la importancia, el enorme valor y potencial expresivo de los otros lenguajes: corporales, espaciales, cognitivos ... etc. a lo largo de toda la vida pero de manera muy especial y en la primera infancia.

L. Malaguzzi decía que el niño nace con 100 lenguajes y los adultos le robamos 99. Este trato discriminatorio, en nuestra cultura, del lenguaje verbal frente a los múltiples lenguajes y posibilidades expresivas del ser humano exige de nuevo la reflexión de los profesionales de la infancia que permita entender el tipo de sociedad actual, movida por intereses y criterios ajenos a la infancia que han de ser analizados y revisados, de lo contrario, automáticamente, ejercen su influencia. La disociación, la ruptura que ejerce sobre el ser humano desde que nace, segregando unos aspectos de su ser y potenciando otros. Esta actitud cobra sentido dentro de un sistema de valores más general. El texto que transcribimos de Alfieri muestra como el trato discriminatorio de entrada, dado a otros lenguajes, cobra sentido desde una óptica más general:

*No es más que la cabeza la que sigue siendo la verdadera protagonista del proceso educativo... una gran cabezota con un cuerpo pequeñísimo, así paralizado... podría ser el símbolo más eficaz para representar la real situación de los niños en la escuela... en el mejor de los casos, cuando se combate en parte este inmovilismo, la cabeza y el cerebro, continúan siendo los principales agentes y destinatarios del trabajo educativo, mientras que la actividad corporal es considerada como un momento cerrado en sí mismo, aislado en la hora de gimnasia o en el mejor de los casos en el juego durante el recreo. En cambio, difícilmente se afronta el problema de buscar, precisamente en la estrecha conexión entre estas dos exigencias el camino más idóneo para abrir un proceso de desarrollo global y unitario de la personalidad.*

ALFIERI, F. (1976):  
*Profesión maestro.*  
Ed. Reforma de la Escuela.

**El cuerpo, la piel, los ojos... ocupan el espacio que luego ocupará la palabra.**

**El niño y la niña nacen con 100 lenguajes y las personas adultas les roban 99.**

Sobrevvalorar el lenguaje verbal, en perjuicio de todos los demás lenguajes, supone en la primera infancia ignorar toda la riqueza de percepciones y sensaciones que conforman su sentir, así como anular todo su potencial expresivo. En definitiva, la imposibilidad de comunicarse y comprender al niño.

Se hace imprescindible que los educadores de este período de la vida tengan una formación que les permita la comprensión de las formas de lectura de la realidad y de expresión del niño así como el entrenamiento en el uso y comunicación a través de los lenguajes no verbales.

### **Los lenguajes no hablados transmitidos por los adultos**

La importancia de los procesos de relación e interacción, así como la dependencia del medio adquieren a la luz de la comunicación no verbal, una nueva lectura cuyos rasgos fundamentales destacamos a continuación.

El medio del que rodeamos a los niños, la manera en que los adultos intercambian, aprenden o inventan, comparten, disienten, afrontan las dificultades o cooperan, etc. ofrece un modelo, pautas, valores y procedimientos cuya potencia de transmisión es mucho mayor que la transmisión verbal, dado el poder comunicacional de los elementos no verbales en este período de la vida.

El mayor regalo que los adultos pueden dar a los niños, para favorecer el proceso de socialización es dar **ejemplo del trabajo conjunto**, de saber hablar, discutir y canalizar en beneficio del grupo las diferencias individuales. Entender y analizar errores como necesarios para el aprendizaje y proporcionar situaciones en las que puedan vivir y experimentar el valor y el placer de descubrir juntos, jugar juntos, aprender juntos, compartir dificultades y alegrías con los adultos y con los niños; sólo de esta forma, podrán integrarse los límites que también conlleva la convivencia. En ocasiones, la convivencia queda tan desprovista de vivencias placenteras, tan empobrecida, tan llena de limitaciones que termina produciendo un rechazo de las mismas o un rechazo de la convivencia.

El proceso de socialización se refiere al largo recorrido de encuentro con los otros. La experiencia acumulada en este largo viaje dejará una huella en la representación interna de sí mismo, de los demás y en las expectativas de un mutuo encuentro.

La trascendencia es muy grande y por ello los adultos que trabajan en instituciones de la primera infancia tienen, como parte integrante de su papel como educadores, el reto como equipo educativo y la exigencia hacia ellos mismos de pensar y cuestionarse en torno a sus actitudes, no solo en relación al niño sino respecto a los otros adultos, a su propia manera de cooperar y posibilitar el trabajo en común; analizar lo que, sin palabras, llega a los niños y constituye el eje de su experiencia social. Aquellos mensajes que se transmiten, aun sin la intencionalidad de los adultos y a los cuales responden los niños. Revisar, en definitiva su propio funcionamiento como equipo de adultos, con los niños y con ellos mismos, en la práctica de un proyecto común coherente con sus metas educativas. La socialización de los niños no es posible sin el trabajo socializado de los adultos.

### **Los lenguajes no hablados transmitidos por el medio físico que rodea a los niños**

También la organización de la institución y los elementos físicos y materiales que rodean a los niños hablan en un lenguaje silencioso y transmiten mensajes, valores, actitudes y conductas. Invita a determinadas acciones y condiciona determinado tipo de relación e intercambio.

*Ejemplo:* Miremos un espacio cualquiera dispuesto para acoger niños pequeños, su distribución, las necesidades que contempla, a

**Los modos que utilizamos con los niños transmiten más que la palabra.**

**Debemos cuestionarnos las actitudes en el trabajo como educadores.**

través de ofrecer un lugar para ellas: necesidad de juego y actividad, necesidad de intimidad, de soledad, de inactividad, de descanso, de encuentro... espacio para los secretos, para la comunicación, etc...

Fijémonos en si son espacios que *invitan* a otros adultos o niños a entrar a conocer, (paredes con murales que muestran, que comunican, que comparten, etc...) o quizá no invitan a ello.

**Los espacios integran o segregan, potencian o inhiben la relación.**

Pueden estar diseñados desde una concepción integradora que contempla la intención de crear un lugar cálido, que promueva acogimiento y bienestar (sillones, mecedoras, lugares para encontrar apoyo cuando la experiencia ha resultado dura y fallan las fuerzas, ....etc.) o desde una concepción que supedita y separa, no integra estos sentimientos de la persona con otras intenciones educativas.

El espacio transmite e impregna, por tanto, toda una concepción educativa que, en muchos casos, contradice los enunciados verbales, sin conciencia de ello la mayoría de las veces, lo cual impide comprender las respuestas de los niños.

### La función del educador

**El educador debe comprender la fuerza comunicativa de los lenguajes no verbales y facilitarlos a través de la observación.**

- Es función del educador de las edades tempranas comprender y hacer comprender el potente valor comunicativo de los lenguajes no verbales a lo largo de toda la infancia, conocer y estar entrenado en la lectura y comprensión de los mismos. No es posible comunicarse con alguien desde el desconocimiento de su *lengua*.
- Potenciar y desplegar la inagotable fuerza comunicativa y expresiva de la infancia a través de la dignificación y valoración de todos los lenguajes significa, también, desarrollar la capacidad de *escucha* y observación que posibilita la recepción de la comunicación.
- El peso de la comunicación no verbal enfrenta a los educadores de esta etapa educativa, mucho más que en cualquier otra, al reto del interrogarse en torno a sus pautas de interacción, actitudes y lenguajes no verbales con el objetivo de construir un equipo de adultos capaz de co-operar y de transmitir en su *hacer* aquellos valores y procedimientos que defiende como metas educativas.
- Analizar, pensar y diseñar un entorno organizativo (horarios, tiempos,...etc.) y físico (espacios, mobiliario, disposición, materiales,...etc.) susceptible de posibilitar y transmitir valores actitudes y procedimientos integrados y coherentes con el planteamiento explicitado en el proyecto educativo.

### EJERCICIO Nº 2

Expresa las ideas principales sobre los lenguajes no verbales en la educación infantil en general y específicamente desde la función del educador.

### 1.4. LOS PROCESOS DE ANSIDAD. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

Hablamos de ansiedad como fenómeno normal propio del estado de la infancia diferenciándola, como veremos más adelante, de la ansiedad como fenómeno patológico.

La ansiedad es el fenómeno afectivo dominante en la infancia. La mayor parte del tiempo, la acción eficaz del medio sostenedor, tal como acabamos de ver, permite prever, evitar y aportar a modo de *yo auxiliar* del niño los medios capaces de hacerle frente. De este modo, en situaciones de salud, la ansiedad no emerge, salvo en situaciones esporádicas, y queda contenida gracias a la función de sostenimiento del medio que rodea al niño. Hablamos de la otra cara de los fenómenos analizados en la dependencia del medio, señalando, desde otro ángulo, su trascendencia en la infancia.

***Ansiedad como fenómeno dominante en la infancia.***

### **Fuentes de la ansiedad**

La falta de recursos propios frente a estímulos internos o externos es la primera fuente de ansiedad:

Por ejemplo, frente a la sensación interna de hambre, el niño llora y precisa de la intervención del adulto en orden a aliviar la sensación dolorosa. No dispone de recursos ni físicos ni mentales que le permitan calmar o calmarse frente a la urgencia de la necesidad, frente a cualquier emergencia instintiva o estímulo del exterior (por ejemplo, que la temperatura del alimento que llega no sea la adecuada).

***La falta de recursos propios ante los estímulos, la misma dependencia... son fuentes de ansiedad.***

La respuesta del llanto, en un principio, denuncia el estímulo que daña y provoca un intenso malestar; progresivamente, irá adquiriendo el valor comunicacional de la llamada, dentro de la experiencia de una relación interpersonal.

Dicha relación, como ya vimos anteriormente constituye el marco imprescindible dentro del cual empiezan a desarrollarse los mecanismos, estructuras y procesos que, con su desarrollo, van a permitir respuestas más complejas que la descarga (llanto inicial) y que configuran formas de hacer frente a la ansiedad.

El hecho mismo de la dependencia, de necesitar a otro para la propia subsistencia, es otra de las fuentes de profunda ansiedad a lo largo de la infancia; aumenta en la medida en que avanza el crecimiento, y que el niño va cobrando conciencia progresiva de sus limitaciones y de la provisión externa.

En un principio cuando la diferenciación yo-no yo no está consolidada, la pérdida momentánea del objeto amoroso, (cuando el ambiente sostenedor falla en su función de cuidar y proteger al niño) es equivalente a la pérdida de uno mismo o lo que es lo mismo una intensa ansiedad hace su aparición provocando profundas vivencias de angustia y desorganización que son experimentadas como un ataque al incipiente yo del niño.

***La pérdida del objeto amoroso.***

Si estas experiencias son la pauta en la vida de un niño pequeño su crecimiento y posteriormente, su salud como individuo se verá comprometida. Sigamos sin embargo delineando la ansiedad normal, propia de un crecimiento en salud.

Más adelante, en el desarrollo cuando la diferenciación yo-no yo ha avanzado en forma considerable, la pérdida momentánea del objeto amoroso traerá consigo la preocupación por la pérdida de su amor, del cuidado, protección y seguridad que proporciona. Aparece el miedo a la desaprobación y el abandono pero no produce la inseguridad básica y la experiencia de quiebra en el yo que, hemos comentado, provocaba en un momento más precoz del desarrollo.

El crecimiento es, en sí mismo, también fuente de ansiedad. El crecimiento implica cambio y el cambio supone desestabilización, y, por tanto, ansiedad.

Cambios corporales, mentales, psíquicos, emocionales, motores, sociales... etc. están implicados en esta evolución que sucede a un ritmo vertiginoso a lo largo de este período.

### **Ansiedad y crecimiento. Ansiedad normal y patológica**

**Lo que constituye el motor del crecimiento puede también paralizarlo.**

El difícil equilibrio entre la excitante parcela del mundo desconocido que se inaugura en la evolución y la seguridad que aporta el dominio conocido marca la intensidad, la dosis de ansiedad útil y necesaria para crecer. No hay crecimiento sin sufrimiento, sin el sufrimiento que implica la vivencia de ansiedad. Por otro lado, hay que tener muy presente que lo que constituye el motor del crecimiento puede, a su vez, también paralizarlo. Así la ansiedad, inherente al crecimiento mismo, motor del cambio, puede transformarse en una necesidad imperiosa de reaseguramiento en el mundo conocido frente a toda evolución, cambio o crecimiento.

Podríamos decir que el equilibrio antes mencionado se ha roto, la ansiedad es muy intensa y exige la puesta en marcha de defensas rígidas para hacerla frente. Este tipo de ansiedad no está al servicio del crecimiento sino en contra de él, lo paraliza, pues el niño vive una dosis de angustia que no puede manejar. Toda su energía se canalizará entonces en erigir defensas para que la angustia no le desorganice. El desarrollo queda así interrumpido parcial o totalmente, por un corto período o por tiempo más prolongado. De nuevo hablamos, ahora, de ansiedad patológica que paraliza el crecimiento; se entrelaza con la ansiedad normal y es función del educador el poder diferenciarla.

**Crecer no es fácil y lo nuevo, a veces, es temeroso.**

Crecer no es fácil, conquistas, adquisiciones nuevas y mayores cotas de autonomía e independencia se reciben con gozo pero también dejan atrás momentos más seguros, más resguardados. Todo niño en su proceso de desarrollo experimenta dudas, momentos donde el placer de lo conquistado es mayor y otros donde siente nostalgia de lo que quedó atrás. Lo nuevo, por momentos, se vuelve temeroso y difícil y es preciso reencontrar la seguridad de lo ya explorado, de lo familiar y conocido de lo que no supone esfuerzo. Son momentos donde el niño necesita **reencontrar los brazos y el calor** que tanta seguridad y confianza le daban, y retomar fuerzas para continuar arriesgándose en nuevas exploraciones a proyectos. Estamos hablando ahora de la ansiedad normal inherente al crecimiento, de las progresiones y regresiones que constituyen la dinámica del crecer.

### **Ansiedad y papel de los adultos**

**Los adultos tenemos que comprender que el crecimiento no es lineal.**

Es necesario que los adultos, padres y educadores, apoyen y estén presentes en los distintos momentos del niño cuando el mundo se le ha hecho grande y también cuando se siente capaz de dominarlo. Si no es así, si los adultos no toleran sus idas y venidas, si están en la creencia de que el crecimiento es lineal y siempre hacia adelante, entonces el niño se verá, en lugar de acompañado empáticamente, empujado al crecimiento y, como el que se encuentra frente a un precipicio, se llenará de temor retrocediendo y hará su aparición una dosis más intensa de ansiedad que, como hemos visto, paraliza el crecimiento en lugar de favorecerlo. Estamos ya, no ante la ansiedad necesaria para crecer sino ante una ansiedad patológica.

Todos los niños, en el curso de su desarrollo enfrentan los *desequilibrios*, desajustes o desestabilizaciones que implican los procesos evolutivos a través de penosas vivencias a las que, en la medida de sus posibilidades tratan de hacer frente. La aparición temporal de una variada sintomatología testimonia los intentos del niño de poder manejar la ansie-

dad: trastornos en la alimentación, en el sueño, accidentes en el control de esfínteres, regresiones a conductas ya superadas, demandas de atención, mostrarse más dependiente,... etc. son algunas de las múltiples formas que, a modo de *lucécita roja* de *alarma*, muestran a los adultos receptivos y dispuestos a la escucha, el esfuerzo que realiza el niño, lo difícil de las situaciones que vive y le permiten tomar conciencia y estar a su lado en las situaciones de ansiedad del niño.

Son momentos donde el pararse, pensar juntos (padres, educadores) y revisar la vida del niño y lo que ocurre alrededor de él, puede orientar la comprensión y ofrecer pautas sobre la mejor manera de estar junto a él.

Cuando estos períodos se prolongan, denunciando una pesada carga de ansiedad para el niño y para su familia, se hace conveniente la ayuda de un profesional que permita la comprensión de los factores que han ido complejizando su proceso de crecer y transformándolo en un experiencia demasiado difícil y llena de temor. La mayoría de la sintomatología, en ocasiones aparatosa, en estas edades, es la expresión de una **llamada a los adultos, de S.O.S.**, en estado de alarma, de emergencia. Son como explicamos en el apartado anterior *lenguajes* que hay que entender. Si la solicitud, a veces grito, encuentra eco y puede comprenderse lo que la motiva, con mucha frecuencia la *enfermedad* desaparece, es solo pasajera. Si no es así, corre el peligro de afianzarse y estabilizarse.

Poder hacer frente a las situaciones de ansiedad implica la existencia de adultos con capacidad receptiva, de escucha y capacidad de comprensión y empatía. Necesita de adultos que puedan reconocer y hacerse cargo, emocionalmente hablando, de los sentimientos y fantasías que acompañan las experiencias de los niños. La presencia empática y cercana del adulto a través de este proceso, permite al niño vivir sus sensaciones e ideas con menos temor, con menos pena, con menos peso, con más recursos y por tanto, más fácilmente superables. Lo que durante un instante, época o período, se muestra amenazante inabordable y desestructurador, se puede transformar a través de la función de los adultos, de presencia y soporte emocional, en una experiencia menos temida y por tanto con más probabilidades de ser *digerible* y poder ser llevada a cabo con éxito; de ser así y haber contado con el privilegio del trabajo conjunto de los adultos con este fin, la experiencia le habrá servido para ganar seguridad, confianza en sí mismo y en los que le rodean y fortaleza yoica.

Futuras experiencias tienen, siempre, como punto de referencia, experiencias previas dado el nexo conductor del tiempo, de modo que el proceso del que venimos hablando y lo que el niño haya consolidado durante el mismo, formará parte del bagaje experiencial que tiñe la mirada hacia nue-

**Los trastornos infantiles del sueño, alimentación, atención... indican la dificultad de los momentos que el niño vive.**

**Hacer frente a la ansiedad implica la existencia de adultos con empatía y capacidad de escucha y comprensión.**



**Los vínculos afectivos surgen de un tipo de comunicación.**

vos retos y situaciones, condicionando por tanto, el proceso de crecimiento. Los vínculos afectivos, que promueven solidaridad y la vivencia profunda y genuina de respeto y gratitud surgen de un tipo específico de comunicación. Por parte de los adultos viene marcada por una actitud que no juzga, que acepta y promueve, a través del encuentro empático, la posibilidad de incorporar las propias experiencias, vivencias y sentimientos dentro de una imagen integrada y valorada de sí mismo. Dicha comunicación es posible en el marco de una relación que sienta así las bases de la fuerza y el impulso hacia el crecimiento.

Estamos hablando del núcleo del proceso de socialización y del desarrollo afectivo, es decir de la relación del niño consigo mismo, con los demás y con el mundo externo.

**Es deseable una conducta empática por parte del adulto.**

Si bien la presencia receptiva y empática del adulto es deseable a lo largo de la vida del niño, se hace imprescindible en los momentos en que se encuentra frente a situaciones que le desbordan y llenan de ansiedad, ya sea por las exigencias de la realidad exterior o interior promovidas por el crecimiento en sí o por acontecimientos que gravitan sobre el niño provenientes de fuentes externas a él.

**Momentos previsibles de aumento de ansiedad**

**Cada aprendizaje y experiencia conlleva ansiedad.**

Cada aprendizaje, cada actividad, cada experiencia, incluso la más placentera, conlleva ansiedad; la atracción y fascinación con que los niños escuchan los cuentos clásicos una y otra vez nos habla de los temores, fantasmas y fantasías que en ellos se plasman y con los que los niños se identifican, que pueblan su mundo subjetivo e impregnan su vida cotidiana.

Existen, sin embargo, tanto a lo largo de la jornada como a lo largo del crecimiento, períodos o situaciones potencialmente más ansiógenos, que el educador debe conocer y que requieren un especial abordaje educativo. Son momentos de gran intensidad y riqueza pues aglutinan y condensan procesos que se venían dando (afectivos, cognitivos, sociales, ... etc.) y proporcionan una privilegiada posibilidad de intervención y aprendizaje, en sentido amplio, dado su alto potencial de receptividad y cambio.

Podríamos agruparlos en:

**Momentos con más ansiedad.**

- a) Momentos concretos del desarrollo altamente significativos como el inicio de la atención fuera del hogar. El llamado **período de adaptación** a la Escuela Infantil; reproducido con menor intensidad, en cada ocasión que el niño inaugura un nuevo educador, grupo, espacio o institución, etc.
- b) **Crisis situacionales**, tales como el nacimiento de hermanos, separación o enfermedad de los padres, hospitalizaciones, una muerte próxima, adaptación a situaciones de cambio (cambios de domicilio, en la situación familiar,... etc.)
- c) Las llamadas **crisis evolutivas normales**, como la ansiedad del octavo mes, crisis de negativismo y fobia del preescolar.
- d) Momentos de la rutina diaria con **alto contenido emocional y social**, tales como la alimentación, el sueño y relaciones dentro del grupo.

**La ansiedad en la infancia adopta una expresión no verbal que compromete diferentes áreas y funciones de la vida del niño.**

Por último, señalemos que la ansiedad en la infancia adopta una expresión no verbal, tal y como hemos desarrollado la comunicación en el apartado anterior, que compromete diversas áreas y funciones de la vida del niño: cuerpo, piel, conducta, enfermedades, alimentación, sueño,... etc., para realizar, como decíamos, la llamada de S.O.S., de emergencia, a los adultos.

### La función del educador

- Es función del educador comprender y hacer comprender el sentido, las fuentes, la importancia, la frecuencia y la trascendencia de las situaciones de ansiedad en la infancia, así como las múltiples formas en que se expresa.
- Desarrollar la capacidad de lectura y comprensión de los signos de ansiedad es una herramienta indispensable para el educador de la infancia.
- Hacerse cargo de los procesos de ansiedad, comunicarse con el niño y comprender las razones subyacentes son los elementos básicos con los que establecer las hipótesis, que fundamenta la propuesta educativa.
- Reflexionar en torno a las actitudes, planteamientos (Institucionales, familiares, pedagógicos) y procedimientos que permiten que las situaciones o momentos previsibles (tanto a lo largo de la jornada como a lo largo del crecimiento) de ansiedad se conviertan en motor y estímulo del crecimiento.
- Elaborar pautas de actuación y criterios que permitan diferenciar la ansiedad normal de la ansiedad patológica.
- Identificar los momentos o situaciones que requieren la consulta a profesionales especializados y que permite a través de una mejor comprensión del niño y de sus circunstancias proporcionar los medios que desde la institución le puedan ser brindados.
- Pensar la forma de hacer llegar a la familia la comprensión de las situaciones de ansiedad y de la forma en que, desde su función de padres, pueden ayudar a su hijo. Ayudar a reconocer el lenguaje, la forma no verbal en que el niño expresa su solicitud de ayuda, el contenido de ansiedad subyacente y la forma de poder ayudarlo.

**Los educadores deben ser receptivos en las situaciones de ansiedad.**

**Ayudar a hacer comprender a la familia estos momentos.**

#### EJERCICIO N° 3

Diferencia entre ansiedad normal y ansiedad patológica durante la infancia. Señala los aspectos más importantes de la función del educador relacionada con las situaciones de ansiedad.

#### EJERCICIO N° 4

Realiza 2 ó 3 observaciones de diferentes niños, (preferiblemente de al menos 2 edades distintas) con el adulto, por un tiempo relativamente prolongado (15 minutos), en cualquier contexto (calle, parque, casa, escuela infantil,...):

Observa la mutua influencia, la comunicación entre ellos. Descríbela.

#### EJERCICIO N° 5

Las diferencias en la edad varían el tipo de relación. ¿Cómo describirías las diferencias? ¿Cuáles crees son debidas al diferente carácter de los niños y cuáles a la diferencia de edad? Razona la respuesta.

Observa lo que se dicen con palabras y lo que se dicen sin ellas. ¿En que lo has observado?.

#### EJERCICIO N° 6

Compara los contextos en que has realizado las diferentes observaciones. ¿Cómo crees que está influyendo el contexto en tu observación? ¿De qué forma influye en la interacción?.

## Recuerda



- El educador o la educadora infantil organiza su tarea educativa desde el conocimiento y respeto profundo a los ritmos y necesidades de los niños y niñas de forma que se preserven y garanticen los procesos de crecimiento.
- Las características que diferencian este período de la vida de los otros posteriores y que exigen la definición de un educador propio y una tarea educativa singular son las siguientes:
  - Los procesos relaciones que implican la imposibilidad de comprender al niño como un ser aislado. La relación humana es imprescindible para que aparezcan incluso las conductas más genuinamente humanas y biológicamente determinadas.
  - La dependencia del medio configura un tipo muy especial de relación. Una relación basada en la desigualdad: la dependencia del niño respecto del adulto.
  - El lenguaje no verbal como vía privilegiada de comunicación. Lenguajes no hablados transmitidos no sólo por los adultos sino también por el medio físico que rodea a los niños.
  - Los procesos de ansiedad entendidos como procesos normales propios del estado de la infancia, diferenciándola claramente de la ansiedad como fenómeno patológico.

## 2. El modelo educativo: Un educador capaz de llevarlo a cabo

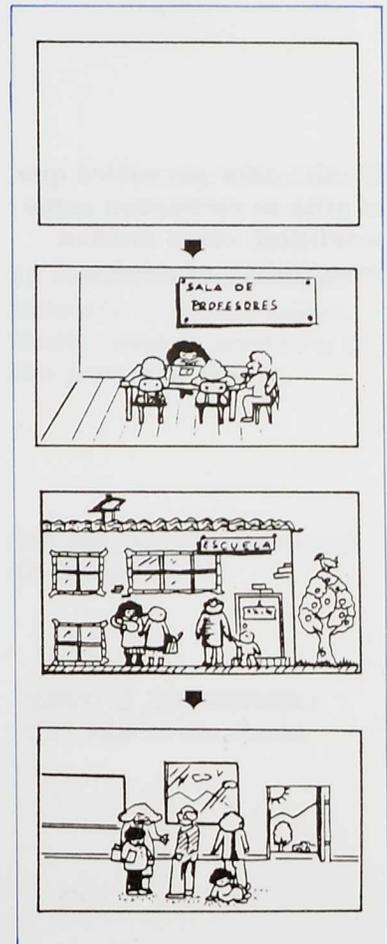
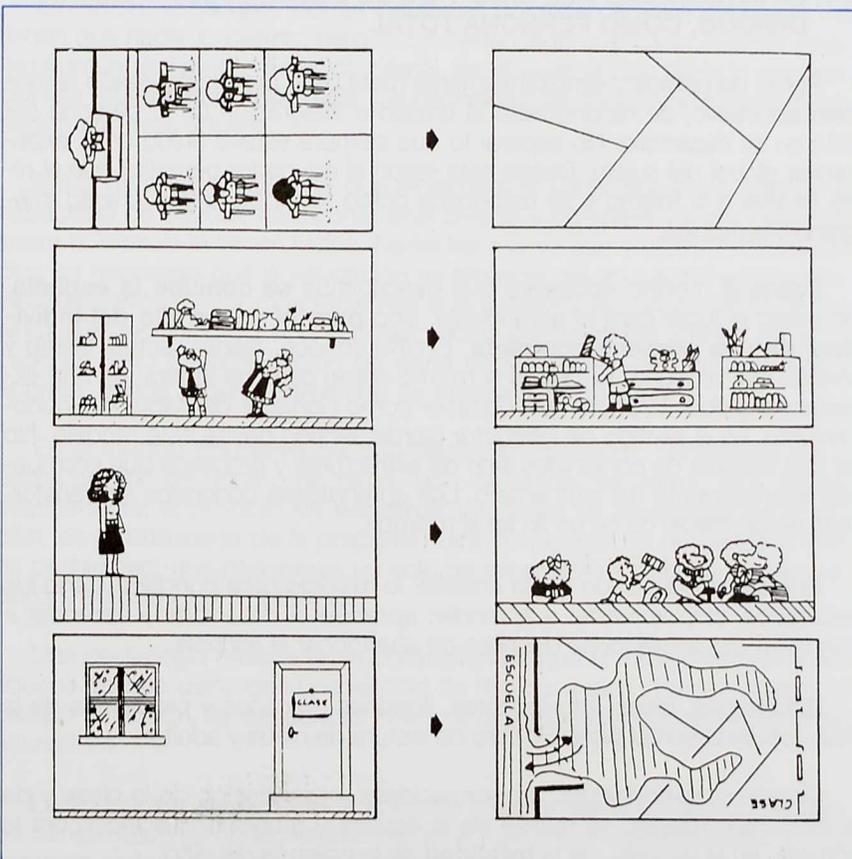
Un modelo educativo implica una forma de entender al niño, su crecimiento (resaltando unos u otros aspectos del mismo) su aprendizaje, la función del educador, de la escuela, ... etc.

El modelo educativo no siempre es explícito, lo que dificulta la confrontación y argumentación que promueve la evolución. En muchos casos identificar el modelo que subyace a las propuestas o acciones educativas constituye un esfuerzo y trabajo previo a la discusión enriquecedora.

Las actuaciones que vemos alrededor tanto de instituciones y educadores, como la nuestra propia, tienen un modelo educativo implícito, no siempre consciente o explícito, por la persona o institución que lo ejerce.

Tomemos como ejemplo la siguiente imagen, extraída de las diferentes formas de organización del medio físico y lo que implican y transmiten respecto a diferentes concepciones educativas.

**El modelo educativo no siempre es explícito.**



Las imágenes ejemplifican la influencia sobre la organización y utilización del espacio que ejercen dos diferentes concepciones en torno a la manera de llegar al conocimiento y entender el proceso educativo:

- a) **El conocimiento viene de afuera**; hay que *saber* la buena respuesta; la verbalización, la palabra es el medio básico de transmisión; se acentúa la distancia entre el que posee el saber y el que no lo posee... etc.
- b) Desde otra perspectiva, el **conocimiento proviene de la interacción con el medio**. Existen muchos lenguajes y no solo la palabra; el error permite avanzar en la formulación de hipótesis. Se acentúa la iniciativa, los recursos y saber de cada uno; se aprende dentro y fuera de la clase y dentro y fuera de la escuela; el trabajo en equipo y la participación de todos es fuente revalorizada de conocimiento y aprendizaje... etc.

**Frecuentemente la práctica profesional no es coherente con las intenciones educativas.**

Los procedimientos y la práctica profesional, no siempre es consciente de los contenidos educativos implícitos, que subyacen y la determinan; con frecuencia no es coherente con la formulación explícita de las intenciones educativas, lo que, como vimos es un objetivo en la tarea del educador de las edades tempranas a cuidar muy especialmente.

Lo que nos interesa resaltar, en este momento, es la relación entre el modelo educativo y la función del educador. Vamos a explicitar, en forma breve y sintética, los fundamentos en lo que se apoya el papel del educador tal y como lo desarrollamos.

Comentamos ahora, a modo de síntesis, tres pilares básicos que sustentan el modelo educativo del que partimos.

## 2.1. LA INTEGRIDAD DEL NIÑO Y DE SU DESARROLLO COMO INDIVIDUO, COMO PERSONA TOTAL

**El educador permitirá que el niño se reconozca como totalidad, como unidad integrada y armónica.**

Punto de partida y simultáneamente meta es la propuesta desde el modelo educativo, de reconquistar la unidad e integración de la persona del niño en su desarrollo. No separar lo que siempre estuvo unido en la experiencia global del sujeto. Desde esta visión el educador permitirá que el niño se viva a sí mismo y se reconozca como totalidad, como unidad integrada y armónica.

Desde el modelo educativo que describimos **se concibe la escuela**, no como el lugar para el aprendizaje, sino **para el desarrollo del individuo, de una persona completa**. El niño conoce, piensa, actúa, siente y vive en ese proceso; se crea a sí mismo como persona entera, en una experiencia global. El papel del educador como portador del saber y el conocimiento, en el sentido de *instructor* pierde sentido desde este modelo. No es una escuela de contenidos sino de estructuras y procesos que promueven el crecimiento del niño entero. Los aprendizajes concretos se transforman en un medio no en un fin en sí mismos.

LABINONNICZ, E. (1982):  
*Introducción a Piaget. F.E.I.*

*El ideal en educación no es enseñar lo máximo para ponderar luego los resultados, sino aprender a aprender; aprender a desarrollar y aprender a continuar desarrollándose después de abandonar la escuela.*

Dificultades, ideas, interrogantes, ilusiones, fracasos y problemas de la vida cotidiana son el principal libro de lectura de niños y adultos.

Objetivos, metodología, programaciones, organización de la clase y de la institución misma, se nutren de la riqueza y amplitud que incorpora la entrada, en la escuela, de la **totalidad** de la persona del niño.

El placer, el deseo de la investigación, de la colaboración con los adultos con los demás niños, precisa ser contemplado. Pierde significado la escuela del deber para encontrar el lugar del placer: placer en conocer, en buscar, en hacer, en cooperar, en descubrir y en recrearse en los descubrimientos.

***El deseo de investigación y de colaboración.***

El espacio recuperado para el deseo y el placer, perdido en la educación tradicional bajo el peso del deber, tiene como base la exaltación de la competencia del niño, la confianza en el niño como un ser activo, con un potencial que precisa un interlocutor y un medio adecuado para poder desplegarse.

El respeto profundo al niño completo, reconocer su competencia (sus modos de sentir, de hacer, de pensar, ... sus ritmos, iniciativas, preocupaciones o satisfacciones, ... etc.) y el respeto a la relación como ley primaria y móvil de todos los intercambios que permiten al niño crecer, constituyen los pilares del modelo educativo que determinan el papel del educador.

### EJERCICIO Nº 7

Explica que quiere decir para un educador infantil *permitir que el niño se viva a sí mismo y se reconozca como totalidad, como unidad integradora y armónica.*

## 2.2. LA ACCIÓN CONJUNTA Y COMPARTIDA DE LOS ADULTOS

Desde este modelo no es posible imaginar una escuela sin padres, igual que ellos no pueden imaginar una escuela sin educadores.

La familia, la escuela y otras instancias no tienen la misma función, no tienen que hacer lo mismo, pero todos tienen algo que hacer, con un objetivo común. Así en la educación infantil, se sitúa en primer plano la concepción de una **tarea compartida** y la necesidad de confrontación y comunicación entre los adultos.

Parte de la convicción de que la verdad, el saber sobre los niños y la capacidad de educar, no es una, sino diversa y compleja. La competencia sobre la infancia la tienen todos. Nadie tiene la verdad y todos juntos la tienen, es necesario que la educación se alimente del encuentro e intercambio que permite estar más próximos a la verdad y al conocimiento de los niños. Es necesario no sólo la colaboración con la familia y entre los educadores, sino la participación de otros profesionales, que enriquezcan y aporten, desde ángulos diferentes, su mirada sobre la infancia.

***La competencia sobre la infancia la tienen todos. Nadie tiene la verdad y todos juntos la tienen.***

En el modelo educativo del que partimos, los logros, conquistas o fracasos no son de unos o de otros, sino de todos. Se valora, muy fundamentalmente, el proceso de **construir** juntos en una pedagogía de la acción, de la búsqueda de la pregunta. Una pedagogía no de certezas sino de problemas; una pedagogía no sólo de información, sino de acción, reflexión, análisis y confrontación.

***Los logros o fracasos son de todos.***

Una pedagogía basada en la convicción de que el trabajo colectivo enriquece porque parte de la necesidad de recurrir a otros para aumentar el campo de visión, la capacidad crítica y la seguridad de las propuestas educativas.

La educación así concebida entiende y transmite el progreso humano, las conquistas y el conocimiento como el fruto de la **cooperación**, y esta como un enriquecimiento colectivo y placentero.

El modelo educativo que proponemos no mira hacia el niño aislado, como protagonista del proceso educativo, sino que el foco de atención de dicho proceso, el verdadero protagonismo, lo alcanzan las mutuas y recíprocas relaciones entre la familia y los educadores entre sí y con el niño y las relaciones de todos ellos con el entorno social en que viven:



**La función del educador** desde este ángulo rebasa la relación con el niño/grupo para abarcar dentro del foco de su tarea educativa todo aquello que compete a las relaciones entre niños, familia, educadores y las de todos ellos con la institución misma, con el entorno social en el que la escuela está inserta.

### EJERCICIO Nº 8

Justifica por qué los centros de educación infantil deben promover la colaboración de los padres y de las madres.

### 2.3. EL CONOCIMIENTO COMO UN SISTEMA DE EXPLORACIÓN, BÚSQUEDA, REFLEXIÓN. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

El aprendizaje no se concibe de forma reducida y simplificada como la interiorización de unas cuantas nociones, conceptos o conductas, sino de forma más amplia y generalizada como el conjunto de nuevas representaciones, respuestas, percepciones, logros y adquisiciones que van constituyendo el crecimiento del niño en todos los ámbitos de su persona. Aprender no es solo adquirir, sino también **contrastar, discriminar, desechar, consolidar, transferir, reformular, corregir, ampliar o generalizar.**

El conocimiento unido al deseo, a la curiosidad en una relación constante con el pensamiento: aprender a preguntarse es la base de la ciencia. Sorprenderse, maravillarse, la búsqueda motivada por el deseo, que da lugar en los niños a usar el método de los científicos: son exploradores de los hechos que les rodean, construyen hipótesis, verifican, crean leyes y reglas y muchas veces saben perder mejor que los adultos, confrontando y valorando los resultados esperados.

Hablamos de una Pedagogía que no se basa en las respuestas cerradas ( $2+2=4$ ) sino en la capacidad del niño de crear el conocimiento, de construirlo hasta acceder a él. Hablamos de la pedagogía de la experiencia como base de reflexión, búsqueda, colaboración y confrontación. No es una pedagogía de conceptos sino de la conducta, de la comunicación en la que niños y adultos aprenden y evolucionan.

El adulto no es el poseedor del saber, sino que descubre el saber al reencontrarlo con el niño o la niña.

*La base de la ciencia es aprender a preguntarse.*

*El adulto descubre el saber al reencontrarlo con el niño.*

El niño o la niña despliega su competencia (exploración, hipótesis, errores, etc.) y el adulto genera los recursos necesarios para que la investigación no se detenga.

La pedagogía de la palabra pierde significado para dejar lugar a la pedagogía de la experiencia y de la acción-reflexión en el seno de una relación de cooperación.

El educador en esta concepción se configura como un investigador. El apoyo e intercambio con el equipo educativo se hace imprescindible desde este modelo.

Las consecuencias que este modelo apunta hacia la **función del educador**, son múltiples. Señalamos por su importancia la definición de su actividad profesional en la dirección de la escucha, la observación, la receptividad, la acción reflexión en lugar de la palabra presidida por el protagonismo de la transmisión.

**La Pedagogía de la palabra deja el lugar a la Pedagogía de la acción-reflexión.**

## EJERCICIO N° 9

¿Cómo se entiende en Educación Infantil el conocimiento y el aprendizaje?

### La función del educador

- Explicitar el modelo educativo propio o compartido (en el proyecto de centro) es la base sobre la que asentar la coherencia con la práctica educativa y sobre la que es posible la confrontación al servicio del crecimiento profesional.
- Valorar, descubrir, exaltar y adaptarse a los ritmos, modos de comunicación y características de los niños, supone el respeto profundo a su competencia desde que nace.
- Programar teniendo en cuenta la riqueza de sucesos, emociones, interrogantes y fracasos que impregnan la vida diaria, como forma de dar espacio, en el aula, a la persona entera del niño de forma no discriminatoria, que permita preservar la necesaria unión entre la escuela y la vida de los niños dentro y fuera de la institución.
- Valorar como objetivo educativo el bienestar, la satisfacción y el placer en conocer, descubrir, buscar, hacer, jugar y compartir.
- Dar preferencia a las relaciones entre niños, educadores y padres con la finalidad de potenciar y desplegar el máximo de comunicación y la mutua satisfacción en proyectos comunes.
- Crear un clima donde el niño pueda sentirse dentro de una relación y comunicación amorosa.
- Compartir, cooperar, escuchar, reflexionar y discutir con padres y equipo educativo con el objetivo de comprender, confrontar, preguntarse y encontrarse en la revisión y mejora de la tarea educativa. Cada uno desde el lugar y la función que le es específica.
- Actitud receptiva, de escucha, análisis, reflexión y evaluación como base de la acción educativa.

**Explicitar el modelo educativo y programar de acuerdo a él, es función del educador.**

**Creación de un clima de bienestar.**

- La observación-análisis-reflexión-evaluación como instrumento clave que permite al educador que la vida real, sea el disparador de los planteamientos teórico-prácticos que llenan de contenido su acción educativa y la acción del equipo como proyecto educativo.

### EJERCICIO N° 10

Responde desde las experiencias: familia, vecinos, amigos, escuela,...

¿Crees que es habitual pensar en el niño como persona completa?. Para comprender o enjuiciar su conducta ¿se relacionan los distintos aspectos de su personalidad? Pon ejemplos. ¿Por qué crees que ocurre esto?

### EJERCICIO N° 11

¿Cómo son los encuentros entre padres y educadores que tu conoces? Descríbelos. ¿Para que son?. ¿Coincide con la actitud que hemos descrito? Compara lo que tu observas y conoces a tu alrededor con lo que acabamos de describir. Señala similitudes y diferencias.

## Recuerda



- Un modelo educativo es un conjunto de fundamentaciones, criterios y orientaciones que definen una propuesta educativa. Es, por tanto, una opción educativa científica, ideológica y socialmente determinada.
- Los tres pilares en que se asienta el modelo educativo que se propone son:
  - la reconquista de la unidad e integración del niño en su desarrollo
  - la acción conjunta y compartida de los adultos
  - el conocimiento unido al deseo, a la curiosidad. Aprender a preguntarse, a sorprenderse y maravillarse.
- Entre las funciones del educador relacionadas con estos pilares, destacamos:
  - explicar el modelo educativo en el proyecto de centro de forma que se asegure la coherencia de la práctica educativa,
  - respetar profundamente al niño completo: sus modos de sentir, de hacer, de pensar; sus iniciativas y preocupaciones,
  - compartir, cooperar, escuchar, discutir y reflexionar con los padres y el equipo educativo,
  - valorar como objetivo educativo el bienestar junto al placer de conocer, descubrir, hacer, jugar y compartir.

### *3. El contexto socio-cultural y personal: La realidad a la que tiene que responder el educador hoy*

Cuando leemos un libro de psicología evolutiva que describe los logros y capacidades que alcanzan los niños en las diferentes edades, creemos, a veces, conocer cuales son las necesidades de los niños a partir de la descripción del texto. Sin embargo, el niño que nos muestran los libros es un niño que no tiene familia, no tiene historia personal, no nace en una época determinada, no vive las influencias de un entorno social-económico específico. Es un niño que no existe. Un niño al que se le ha desligado de todo aquello que lo conforma como sujeto, como individuo y que delimita unas necesidades propias.

El educador debe huir de considerar que este niño inexistente, ahistórico e impersonal es el objeto de su tarea educativa. Por el contrario, una tarea importantísima de su papel como educador comienza en recorrer el camino que le lleva hasta el niño o niña sujeto real, conformado por su historia personal que se enmarca en un contexto, histórico y social determinado.

Este recorrido supone, desde lo más lejano al niño a lo más cercano, conocer y analizar el momento histórico-social en que vive y por otro lado conocer y analizar la historia personal-social del niño: no es posible comprender a un niño al margen del cuidado que se le prodiga. Un cuidadoso análisis de las características del cuidado recibido así como de las circunstancias y acontecimientos que han rodeado su crecimiento constituye la segunda fuente que nos aproxima a precisar las necesidades reales del grupo de niños que el educador o la educadora tiene a su cargo y en base a las cuales organiza su tarea educativa. No estamos ya frente al niño del libro, que es, tan solo, un punto de referencia, estamos ante un grupo real y vivo con unas necesidades propias y características de ese grupo en concreto que exige una tarea educativa específica y diferente a la que pueda precisar otro grupo.

#### **3.1. EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y PERSONAL. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR**

La sociedad a través de sus condiciones de vida, valores y prioridades condiciona, de manera decisiva, el destino de sus miembros y muy especialmente, de aquellos más dependientes e indefensos: la infancia.

No es nuestro objetivo desarrollar un tema tan amplio sino tan solo lo suficiente para que nos permita entender la forma en que condiciona el papel de educador interesado en responder a las necesidades reales y específicas de un niño vivo, **marcadas por la comprensión de las circunstancias que le ha tocado vivir en el seno de una familia, de una sociedad y de una cultura determinadas.**

Analícemos a modo de ejemplo, cómo las condiciones sociales afectan hoy a la familia y cómo, a través de ésta, determinan las condiciones vita-

*El educador debe huir de considerar que el objeto de su tarea educativa es el niño impersonal y ahistórico que se describe en los libros.*

*El educador y la educadora deben responder a las necesidades reales y específicas de un niño vivo.*

les y el crecimiento de los niños. Pongamos, como ejemplo, una situación social actual que incide de forma acusada en el cuidado de los niños: la incorporación de la mujer al trabajo.

La lenta y profunda transformación que supone en la estructura de la pareja, en sus formas de relación, así como en sus roles familiares, influye directamente en las dificultades y características que asume su función parental.

### **La incorporación de la mujer al trabajo.**

La incorporación de la mujer al mundo laboral, en el lícito deseo de tener una vida propia ajena al hogar, no está exento de contradicciones, culpas y reivindicaciones en el seno de la vida familiar. Configura un tipo de familia, con unas características peculiares, que se da hoy y que no se daba en otro momento.

Los niños cuidados en el seno de esta familia prototípica que esbozamos, viven una serie de conflictos o situaciones propias de un momento histórico-social determinado, que configuran un crecimiento peculiar y específico.

La incorporación de la mujer al mundo laboral trae como consecuencia que no le sea posible hacerse cargo del cuidado de los hijos más pequeños, tal y como, tradicionalmente, lo venía haciendo. La asunción por parte del padre de los cuidados que necesitan los niños requiere un proceso de cambio que exige tiempo y avanza muy lentamente. En consecuencia con frecuencia el crecimiento de los niños, acusa la falta de estabilidad y continuidad que su cuidado precisa. La conciencia, en muchos casos, las contradicciones y la angustia con que son vividas estas situaciones, coloca a los padres en una situación de presión y exigencia mutua que dificulta enormemente la posibilidad de compartir y llevar a cabo su función paterna.

Los acontecimientos se complican, a menudo, cuando los padres tratan de compensar posibles carencias con actitudes de sobreprotección y dificultad para poner límites motivados más por la necesidad de calmar la culpabilidad propia que por necesidades del crecimiento de los hijos.

### **Reflexionar sobre como afecta la sociedad actual al modo de vida de los niños es partir de la realidad para organizar la tarea educativa.**

Hablamos ahora, como decíamos anteriormente de conflictos prototípicos que viven los niños y los padres de hoy. Observar, conocer y reflexionar sobre las características y valores de la sociedad actual y sobre la forma en que afectan a las condiciones de vida de los niños y el tipo de dificultades que involucra su crecimiento, **supone que el educador organiza su tarea educativa partiendo de la realidad, aquí y ahora, que el niño y su familia hoy están viviendo.** Es desde el análisis de la realidad que se delinearán las necesidades específicas a las que la institución infantil ha de responder.

Por ejemplo, partiendo del análisis anterior, el educador podría contemplar la importancia de llevar a cabo encuentros con la familia de los niños en donde se pueda reflexionar acerca de las dificultades que genera el hecho de compartir el cuidado del niño pequeño; la forma de llevarlo a cabo; los sentimientos actitudes y conductas que promueve, con el fin de ir delimitando y discriminando las necesidades de los padres y a las de sus hijos pequeños.

Identificar desde el análisis de la realidad, las situaciones y problemáticas más cotidianas, y proporcionar el espacio para pensar juntos sobre ellas, permite que los padres encuentren un lugar, en la institución infantil diferente al de meros receptores de una información que no les ayuda a comprender y vivir mejor con su hijo y que motiva, con mucha frecuencia, que las reuniones de padres pierdan interés y lógicamente asistencia. El contenido básicamente informativo de las reuniones de padres, con frecuencia, está más motivado por la necesidad de afirmación del papel profesional del educador (búsqueda de reconocimiento y valoración) que por

el objetivo de que el encuentro, a través del intercambio, proporcione una mejor comprensión y aproximación a su hijo.

De la misma forma que hemos tomado el ejemplo de la emancipación de la mujer, podríamos hablar de cómo los horarios y condiciones de vida de los adultos en un medio urbano, de familia unicelular (aislamiento) en el marco de una sociedad competitiva y orientada al consumo incide en la familia, en sus valores y preocupaciones y a través de ella determina la vida cotidiana de los niños, las condiciones que les rodean y en definitiva modelan un peculiar modo de crecer.

En este mismo sentido mencionaremos, por la rapidez con que se extiende hacia las edades más precoces, los efectos, aún desconocidos pero indudables de los video-juegos y ordenadores, tan tempranamente, en manos de los niños. El contenido, en general sumamente violento de estos juegos que ocupan, con más frecuencia de la que parece, la casi totalidad del, cada vez menor, tiempo libre de los niños, es realmente preocupante para todos aquellos interesados en el desarrollo de la salud en la infancia.

**La mirada atenta y reflexiva del educador hacia la sociedad en que vive, la problemática que genera y la forma en que condiciona las pautas de crianza y el desarrollo de los niños constituye el tercer gran núcleo que determina el papel del educador.** La tarea educativa encuadra su sentido respondiendo a las necesidades reales, del aquí y ahora de los niños y sus familias.

La sociedad, los valores imperantes y las condiciones de vida que promueve en función de determinados intereses habrán de ser analizados a la luz del reconocimiento de la infancia, del respeto a sus ritmos y necesidades y de las condiciones de vida que promueve para su desarrollo.

Es función de los educadores revisar las condiciones de vida y pautas de crianza y promover la conciencia y reflexión que permita a los adultos acercarse y respetar las necesidades de la infancia.

*Ejemplo:* Tomemos un ejemplo, para ilustrar lo que acabamos de decir, de una Escuela Infantil. Existía la posibilidad, dadas las necesidades de las familias, de prolongar el horario de estancia de los niños tanto en horas de mañana como de tarde, así como flexibilizar los períodos de vacaciones.

El elevado número de horas que muchos bebés pasaban en la Escuela fue objeto de preocupación y de estudio, por parte del equipo educativo, dada la enorme trascendencia y consecuencias de este hecho en el desarrollo de los niños.

Una pequeña investigación puso de manifiesto que, en un número considerable de casos, la escuela constituía casi un internado ya que los períodos de vacaciones eran mínimos y el número de horas de estancia muy elevado. Se justificaba en función de las jornadas laborales de los padres (a las que hay que sumar el tiempo de traslado a sus respectivos lugares de trabajo, desde el extrarradio de una gran ciudad).

Se constató que era la jornada de la madre la que determinaba el prolongado horario de estancia de los niños a pesar de que, en muchos casos, hubiera podido ser acortado si el padre llevaba al bebé más tarde o lo recogía más temprano. El análisis posterior, desveló que uno de los problemas subyacentes consistía en la dificultad de los padres-varones, en un alto porcentaje, de hacerse cargo de sus hijos-bebés, cambiarles, entenderles, vestirles, darles el biberón etc.

**Los horarios laborales y las condiciones de vida de los adultos inciden en la familia y determinan la vida cotidiana de los niños.**

**Es función de los educadores y educadoras infantiles promover la conciencia y reflexión de los adultos sobre la infancia.**

La opción tomada por los padres de aumentar el horario de estancia del niño en la Institución estaba al servicio del intento de *resolver* la ansiedad personal y las dificultades que generaba en la dinámica de la pareja.

La falta de conciencia y desconocimiento del perjuicio que esta *institucionalización temprana* ocasiona en el niño junto con las dificultades que supone el cuidado del bebé en la familia y en la pareja, sin olvidar la presión que sufren los adultos en la sociedad actual (horarios y condiciones laborales en una sociedad con escasez de puestos de trabajo y amenaza de paro); la orientación al consumo con la valoración social y por tanto la presión sobre el *tener* que implica etc. son rasgos que delimitan y contextualizan el tipo de familias y niños con que el educador se encuentra hoy y frente a cuyas necesidades ha de enfocar su tarea educativa.

**Violencia de horarios, violencia del ritmo, de falta de tiempo que nada tienen que ver con las necesidades del niño y la niña.**

Las condiciones de vida ejercen una influencia sobre la infancia, tienen consecuencias: la violencia, que, sin conciencia de ello en muchos casos, se ejerce sobre el niño. Violencia de horarios que nada tienen que ver con las necesidades, ni siquiera las posibilidades del niño; violencia del ritmo, de desplazamientos, (los niños, en el ejemplo que hemos dado, eran despertados para llevarlos a las 6 de la mañana) de falta de tiempo, de presiones, **violencia blanca**, que pasa inadvertida dada la aparente capacidad de adaptación de los niños a cualquier situación. Pero sabemos que esto no es así. Se conocen las decisivas consecuencias que no tardarán en darse a conocer. En ocasiones es en la *conmoción* de la adolescencia en donde surgen conductas y actitudes difíciles de entender y manejar y en cuyos orígenes encontramos el peso de las situaciones vividas.

En el ejemplo mostrado anteriormente vemos, solo en parte, la enorme dificultad y complejidad que entraña asumir el ser padres de un niño pequeño, hoy y ahora, en la sociedad en que nos ha tocado vivir. El riesgo, y aquí está el espacio de la tarea educativa y de los educadores, que entraña la *violencia blanca* ejercida sobre la infancia desde una profunda falta de empatía o contacto emocional y con gran desconocimiento de la sensibilidad del niño; del modo en que cada gesto, cada actitud, cada experiencia van configurando la noción de sí mismo, de los demás y del mundo en que vive. En definitiva, basada en una dificultad para contemplar al niño desde que nace como persona.

**El niño y la niña tienen necesidades y ritmos propios que el educador debe descubrir a la familia.**

Veamos esto, siguiendo el ejemplo anterior: conflictos internos y familiares, presiones laborales, valores sociales, etc. ocupan un primer plano que mueve la dinámica donde el niño es arrastrado y llevado, demasiado tempranamente, a adaptarse al mundo de los adultos un mundo que, aunque con frecuencia afirma lo contrario (en el ejemplo que comentamos los padres afirmaban que lo dejaban en la Institución las horas que fuera necesario porque allí es donde mejor estaba el niño) no le contempla como persona, enormemente sensible, receptivo y expresivo, que ha de ser tenida en cuenta y respetada, con **necesidades y procesos propios** que no puede ser sin más sometida, traída, llevada bajo la común y superficial pretensión de *está muy bien, no le pasa nada* que encubre, a menudo, la falta de reflexión sobre la presión y/o violencia que se ejerce.

La capacidad reflexiva del educador, acerca de la sociedad en que vive y cómo condiciona las pautas de crianza será una herramienta imprescindible para, por un lado, conocer y trabajar partiendo de las necesidades reales de los niños y sus familias y por otro lado para preservar las necesidades de los niños en una sociedad que con facilidad les ignora para hacer reconocer su existencia, hacer que se escuche su voz y ayudar a comprender la importancia del cuidado que se les prodiga en su desarrollo como individuos.

Volviendo al ejemplo, el papel de los educadores comenzó en detectar el hecho (prolongadas estancias en la institución) potencialmente patógeno

y emergente de una situación social; continuó con la investigación que fue aportando los datos más significativos, y posteriormente, según fueron revelándose los conflictos subyacentes se organizaron encuentros tanto de pareja como de padres del *grupo de bebés*, con la finalidad de comprender y ayudar a los padres y que ellos a su vez pudieran comprender mejor a sus hijos. Se facilitó, de forma especial a los padres varones, que se hicieran cargo del cuidado de sus hijos, proporcionando los fundamentos y todo el apoyo posible.

Se fue clarificando como la exigencia y presión por ellos recibida (a través de su situación laboral, de pareja, ... etc.) se transformaba en presión y exigencia sobre sus hijos, sin que los pequeños pudieran defenderse de una situación para lo que no están preparados. Se habló acerca de las posibles consecuencias tanto en el presente como en el futuro, difíciles de ver en el momento actual. Tomando así, conciencia de que decisiones, aparentemente sin importancia, van conformando y constituyendo las vivencias y actitudes futuras del niño.

Este es un ejemplo de cómo la tarea del educador viene dibujada desde y para lo niños y sus familias **hoy, aquí y ahora**.

***La presión y la exigencia se traslada a los hijos sin que estos puedan defenderse.***

## EJERCICIO N° 12

Señala las aportaciones más importantes para el educador cuando analiza el contexto socio-cultural en el que trabaja.

### ***La función del educador***

- Es función de los educadores realizar el recorrido que les sitúa frente a los niños **reales** y sus familias y las concretas circunstancias que están viviendo, las cuales han de guiar y conducir la tarea educativa.
- Es función de los educadores tener una mirada más allá del niño, de la familia y de la institución para situarse en el contexto histórico y social y en la forma en que condiciona e impregna las condiciones de crianza y las pautas educativas en los diferentes niveles.
- Es función de los educadores revisar las condiciones de vida y pautas de crianza y promover la conciencia y reflexión que permita a los adultos acercarse y contemplar las necesidades de la infancia y tomar conciencia sobre las consecuencias a corto y largo plazo que ejercen sobre la vida de los niños.
- Analizar los valores, creencias y conductas imperantes en la sociedad a la luz del reconocimiento de la infancia, de su presencia social del respeto a sus ritmos y necesidades y de las condiciones de vida que promueve para su desarrollo.
- Analizar y reflexionar sobre las situaciones anteriores, y proporcionar espacios donde poder pensar juntos y esclarecer la función específica que corresponde a la familia y a los educadores.
- Conocer las características del grupo social, cultural y familiar, las condiciones de vida y las pautas y creencias que los rigen para identificar las situaciones y problemáticas más cotidianas que dificultan su tarea de ser padres y la comprensión de su hijo.

***Revisar las condiciones de vida y pautas que permiten acercarse al niño.***

- Valorar las circunstancias estresantes que puede integrar el niño identificando aquellas condiciones que no le son favorables para su crecimiento y promoviendo la toma de conciencia y la búsqueda de alternativas por parte de los adultos (familia, Institución).
- Promover el trabajo conjunto de los adultos, desde distintos ámbitos en orden a aumentar la conciencia social de la infancia, así como su presencia en los distintos ámbitos de la Sociedad.

*Hay que descender hasta la biografía y la historia personal de cada niño y de cada grupo.*

### 3.2. EL CONTEXTO PERSONAL Y GRUPAL. LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

Decíamos al comenzar este apartado que un área extraordinariamente importante del papel del educador comienza al recorrer el camino que le acerca al sujeto (o grupo) real. Este recorrido, decíamos, supone avanzar desde lo más lejano al niño (conocer y analizar el contexto histórico-social-cultural en que vive y las condiciones y pautas de crianza que determina para la infancia) hasta lo más cercano: las características del cuidado recibido y las circunstancias y acontecimientos que han rodeado su historia personal. Por tanto el contexto socio-cultural que acabamos de esbozar en líneas generales, se concretiza y asume una forma singular a la hora de tomar en consideración la biografía de un niño (o grupo) las circunstancias y condiciones que han presidido y constituido su historia personal.

El grupo familiar, su configuración y características: el número de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos, etc., así como los hechos y circunstancias que suceden a lo largo del desarrollo son imprescindibles para la comprensión del *presente* del niño/grupo y para decidir las necesidades prioritarias en un momento dado que centrarán la función educativa.

La comprensión global de la persona del niño implica la profunda conexión del presente (conducta, actitudes, rendimientos,... etc.) no solo con todas las circunstancias que lo rodean en la actualidad, sino con aquellas que han acontecido en su pasado, desde el nacimiento y aun antes de él, y que han ido configurando su personalidad y sus características a lo largo de su historia personal.

*El respeto a la persona del niño exige preservar la continuidad de su historia personal.*

El respeto a la persona del niño y el abordaje de sus necesidades, exige preservar la continuidad experiencial a través de la continuidad de su historia personal. Separar la conducta, el carácter o el rendimiento de un niño de las características del entorno que le rodea o separarlas del hilo conductor que da unidad y continuidad a lo largo del tiempo, supone atentar contra la integridad de su persona.

*Observación directa.*

Los datos de la situación presente, requieren, por un lado la recogida de información a través del encuentro con la familia, que amplía la visión a la que tiene acceso directo el educador y permite, por tanto, una visión más amplia y global del niño. Valorar la situación actual del niño requiere, por otro lado la **observación directa de:**

- Las relaciones con los adultos, los demás niños y la familia.
- El nivel de desarrollo alcanzado (lenguaje, expresión, motricidad, cognitivo, autonomía, creatividad, etc...)
- La capacidad de conocimiento (exploración, percepción, asociación, observación...)
- Las actitudes ante frustraciones, dificultades, etc.

El marco privilegiado de observación y conocimiento del niño es, por excelencia, la rutina diaria (comida, sueño, higiene, actividades, autonomía...) [en el área de Didáctica de la Educación Infantil encontrarás una unidad dedicada a profundizar en la observación y en la vida cotidiana del niño]. Resaltamos la inagotable riqueza que aporta la mirada atenta sobre el juego libre, sobre la interacción familiar y social. La información recogida permite definir los rasgos individuales y peculiares de su personalidad actual; valorar su estado general en cuanto a bienestar en términos de maduración y salud. Valorar también las posibilidades, dificultades y características de la interacción familiar.

Hay que añadir los datos de observación del grupo y de las características y posibilidades que ofrece la institución, para configurar la idea global e integrada de la situación actual del niño y del contexto que le rodea. El educador habrá de mirar y comprender a la luz de la biografía del niño/grupo y de las circunstancias de la misma. De este esfuerzo integrador surge el encuentro con la persona total del niño y la posibilidad de comprender y delimitar sus necesidades reales y específicas, base y objetivo de la tarea educativa.

### EJERCICIO Nº 13

- ¿Por qué necesita conocer el educador el contexto personal de cada niño?.
- ¿Cómo crees que el educador puede influir en la sociedad para mejorar las condiciones de crianza de los niños más pequeños?

### La función del educador

- Identificar las necesidades reales del niño (o grupo) requiere un trabajo previo a la definición de la tarea educativa.
- Identificar las necesidades reales implica la comprensión global de la persona del niño.
- La comprensión global de la persona del niño implica la profunda conexión del presente no sólo con todas las circunstancias que lo rodean en la actualidad, sino también a lo largo del pasado y que han ido configurando su historia personal.
- Es imprescindible que los educadores de la infancia preserven la unidad experiencial a través de la continuidad que preside la historia de cada niño (o grupo), como base para la comprensión y definición de las necesidades reales de los niños.
- Son las necesidades reales de los niños (o grupo) las que guían definen y sustentan la tarea educativa.

**Identificar las verdaderas necesidades de los niños y niñas para guiar la acción educativa.**

### EJERCICIO Nº 14

Observa con detenimiento la programación general de la televisión.

¿Cuándo está más presente el niño? ¿En la publicidad? ¿En las películas?.

¿Qué imagen de la infancia reflejan? ¿Cuál es su modo de vida? ¿Es la nuestra?. Razona las consecuencias de ello que se te ocurren.

### EJERCICIO N° 15

Observa los programas de televisión para niños y también las diferentes posibilidades de video-juegos (a ser posible reunir observaciones periódicas de diferentes programas).

¿Cuál es su contenido? ¿Qué transmiten? ¿Cuáles son los mensajes? ¿Qué recibe el niño a través de ellos? ¿Cómo piensas que puede influir en su vida?. Razona tu respuesta.

### EJERCICIO N° 16

Haz una pequeña encuesta del tiempo que los niños emplean delante del televisor, viendo la televisión o con video juegos. ¿Qué porcentaje de su tiempo libre representa. Describe tus conclusiones y propuestas.

## Recuerda



- El tercer gran núcleo que determina el papel del educador es el análisis y la reflexión de la sociedad en que vive.
- El educador y la educadora deben hacer el recorrido que les lleve hasta el niño y la niña real, que vive en un contexto histórico y social determinado y con una historia personal propia.
- La sociedad condiciona el destino de sus miembros, especialmente el de los más indefensos y dependientes como es el caso de los niños, a través de las prioridades y valores que determinan las condiciones de vida.
- Observar y reflexionar las características y valores de la sociedad actual, la forma en que afectan a las condiciones de vida de los niños y el tipo de dificultades que involucra su crecimiento, permite al educador organizar su tarea educativa a partir de la realidad de aquí y ahora que el niño y su familia están viviendo.
- Además, el educador y la educadora infantil deberán revisar las condiciones de vida y las pautas de crianza y promover la conciencia y la reflexión que permita a los adultos acercarse y respetar las necesidades de la infancia.
- Por último, la comprensión global de la persona del niño implica la conexión del presente no sólo con las circunstancias que lo rodean en la actualidad sino también con aquellas que han acontecido en su pasado y que han ido configurando su historia personal.

## 4. El crecimiento fundamento y guía de la función educativa

### 4.1 LA FUNCIÓN BÁSICA

Entendemos la función básica como un proceso. La base, el soporte y fundamento de la función del educador en la infancia es la capacidad de contener ansiedades y de empatía al tiempo que se potencia, prolonga y ensancha el ambiente sostenedor de la familia; coincidimos con R. Jaitin (1987) cuando afirma: *La función de la institución de la infancia es el acto de prodigar ternura... operar como institución de la ternura materno infantil... La ternura puede ser caracterizada como la acción maternante que provee alimento, calor, crecimiento y que inscribe al ser humano como sujeto cultural.* Esta base permite y garantiza el **proceso** que consiste en:

- a) Analizar y reflexionar de forma global e integrada es el punto de partida para la comprensión de las necesidades del niño o grupo
  - Poniendo juntos los diferentes aspectos de la persona (cognitivos, emocionales, sociales, corporales, etc.)
  - Los diferentes contextos de los que forma parte, con los que el niño tiene contacto directo (familia, institución, barrio,... etc.) o más indirecto (contexto social-cultural).
  - La continuidad a lo largo del tiempo (circunstancias, acontecimientos y sucesos a lo largo de la historia) y el momento actual.
- b) Promover en **todos** los ámbitos, aquellas condiciones que se hayan estimado más favorables y positivas para el crecimiento del niño o grupo (en función del punto a).
  - Todos los ámbitos implica, además de la relación directa con el niño mismo, todo lo que indirectamente tiene consecuencias para el: familia, institución, ámbito físico, etc... Desde aquellos gestos o elementos que puedan parecer, aparentemente, más triviales (por ejemplo el tipo de cuna o mesa que se elige; el color de las paredes; el diseño y distribución del espacio que acoge a los niños) hasta los que puedan parecer más complejos (por ejemplo aspectos de organización y funcionamiento institucional).
  - Desde los más cercanos (ejemplo: el grado de luz cuando el niño duerme o la forma en que son acogidos en la cocina) a los más lejanos (sensibilización a las autoridades competentes de la necesidad de zonas de juego, parques u ofertas educativas alternativas que precise la infancia en esa localidad determinada).
- c) Desde la observación - evaluación como forma de comunicación y revisión permanente de su tarea educativa.

**Comprender las necesidades de cada niño, de cada niña y del grupo.**

**Promover las condiciones más favorables para el crecimiento del niño y del grupo.**

**El educador y la educadora revisa permanentemente su tarea educativa desde la observación- evaluación.**

Podríamos por tanto **definir** la función básica del educador de la infancia:

- Teniendo como base, soporte y fundamento la contención de ansiedades y la empatía, la función del educador de la infancia se instaura en el acto de prodigar ternura y en el hecho de contribuir a prolongar en la institución el ambiente familiar y a presentar, en la medida que para los niños sea posible, un mundo más amplio de personas, experiencias y oportunidades. Se lleva a cabo a través de identificar las necesidades de los niños y de promover, las condiciones más favorables y positivas para la atención de las mismas y para su crecimiento, en una revisión y confrontación continua de su tarea educativa con la evolución del niño o grupo.

*El desarrollo emocional del niño tiene lugar cuando se han provisto las condiciones adecuadas para ello; el impulso a desarrollarse nace del mismo niño, de su interior. Las fuerzas que impelen hacia la vida, hacia la independencia son inmensamente potentes y hacen que el niño, en condiciones favorables, haga progresos; cuando las condiciones no son suficientemente positivas, estas fuerzas quedan retenidas en el interior del niño, al que, de una forma u otra, tienden a destruir.*

WINNICOTT, D. (1979):  
*El proceso de maduración en el niño.*  
Ed. Laia.

**Ampliando la noción de afectividad**

Consideramos que desde la visión integral e integradora tanto del niño como del adulto, se hace necesario ensanchar la noción común de afectividad, habitualmente restringida a momentos donde se presenta, podríamos decir, en estado casi puro: expresiones de aprobación o cariño o sus opuestos, desde lo que se considera su presencia o ausencia. En la introducción comentamos la imposibilidad de separar el papel del educador en el desarrollo afectivo social pues este se entremezcla, se trenza y se va tejiendo, en cada actividad, en cada percepción, en cada movimiento. Decíamos que no hay un gesto afectivo que no sea cognitivo y a la inversa. La afirmación de que los múltiples aspectos de la persona se entrelazan e integran en la vivencia simultánea y global del niño, es igualmente válida para el adulto. El adulto que, como decíamos hace un momento cuida cada detalle del lugar donde van a estar los niños, contemplando **todas** sus necesidades, se preocupa por ejemplo, de que el lugar donde se cambia de pañal a los bebés esté diseñado en tal manera que permita la visión completa y frontal del rostro del adulto que lo atiende... ¿Podríamos decir que este gesto, este acto y proceso de pensamiento, en el adulto, no incorpora la dimensión afectiva? ¿no indica y demuestra resonancia afectiva? ¿podría hacerse desde la falta de empatía y desde la falta de visión integral del niño y de todas sus necesidades?.

**La afectividad tiene que ver con la capacidad del adulto de ser interlocutor.**

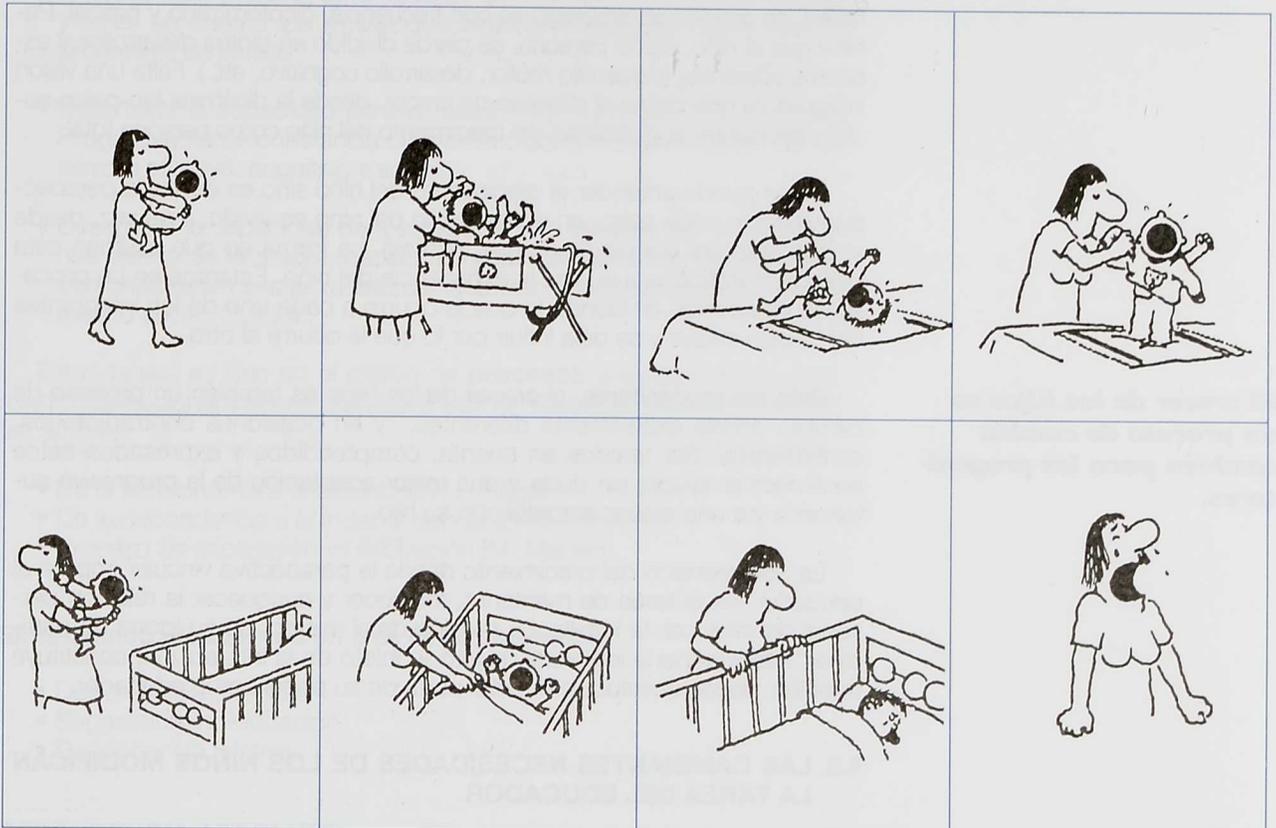
La afectividad, tan importante para el niño, tiene que ver, con la capacidad del adulto de recibir, de hacerse cargo y eco, de hacer de interlocutor activo en todos y cada uno de los gestos, momentos y situaciones en los que va entretejida la afectividad del niño, así como comunicarse con él a través de la misma variedad de situaciones. El educador que, como en el ejemplo anterior, se ocupa de la posición en que cambia al bebé y le mira el rostro, muestra en su preocupación hacerse eco de la dimensión afectiva que el momento del cambio de pañales conlleva. Hay por lo tanto una comunicación afectiva entre el educador y el bebé expresada a través de la forma en que organiza y diseña la atención su grupo.

Pensamos que la noción de afectividad ha de ampliarse desde una visión integral e integradora de la persona del niño y el adulto hasta incorporar toda acción, gesto, pensamiento y actitud que tiene como base la empatía y la conexión emocional con el niño.

La afectividad corresponde así, a un tipo de presencia de acercamiento a las demandas y necesidades de la infancia, basada en procesos de identificación y de empatía, con la persona entera del niño, pudiendo hacerse cargo, en forma integrada de todas sus necesidades y no a datos puramente de conducta como por ejemplo: besar mucho a los niños, cogerles, sonreírles, no gritarles, etc.

### RESUMIENDO EN UNA IMAGEN

Rosa Jaitin, *Apoyos grupales en la crianza infantil*. Edit. Cinco.



Queremos sintetizar con esta elocuente secuencia de imágenes, lo desarrollado en los anteriores apartados. Refleja de manera excelente y sintética el núcleo del papel del educador en las edades tempranas, en TODA aproximación del mundo externo al niño.

El adulto provee un medio (organización, espacios, actitudes, etc.) que permite un tipo de encuentro en donde las diferentes experiencias propiciadas desde la ternura son registradas, merced a su acción, como vivencias de satisfacción. La conexión empática y comunicativa permite entender las diferentes necesidades de los niños, haciéndose cargo tanto de su ansiedad y sufrimiento como de su alegría y expansión.

La base que promueve la salud y crecimiento, en las edades tempranas, es ofrecer y ofrecerse con ternura y capacidad de comprensión; sin ella no es posible la conexión, la sintonía, la empatía y la comunicación, base de cualquier desarrollo personal o social.

La última imagen sugiere, en sentido distinto del habitual, la importancia del equipo educativo. Es necesario que el educador cuente con un *espacio de adultos* donde las presiones, exigencias y demandas de las que se ha-

ce cargo en su contacto con los niños, toda la ansiedad que el educador recoge y contiene, pueda ser metabolizada y pensada con otros, para que la función básica de prodigar ternura, en cada uno de los intercambios y propuestas, pueda tener lugar.

#### 4.2. EL EDUCADOR FRENTE AL CRECIMIENTO DEL NIÑO

El conocimiento que hoy en día se tiene sobre diferentes aspectos de la evolución de los niños tanto en la familia como por los profesionales de la infancia, es amplio; sin embargo es con frecuencia, dicotomizado y parcial. Parece que el niño, como persona, se pierde dividido en tantos desarrollos y aspectos diferentes (desarrollo motor, desarrollo cognitivo, etc.). Falta una visión integradora que defina el proceso de crecer, desde la dinámica bio-psico-social y aportando la globalidad del crecimiento del niño como persona total.

No se puede entender el crecimiento del niño sino es desde la perspectiva vincular: cada paso, en el desarrollo del niño es vivido, a su vez, desde el otro polo del vínculo (la madre, padres). La forma en que asuman esta vivencia condiciona a su vez la experiencia del niño. Estamos en un proceso de interacción en donde lo que le ocurre a cada uno de los integrantes del vínculo influye y se deja influir por lo que le ocurre al otro.

Para los progenitores, el crecer de los hijos es también un proceso de cambio donde experimenta diferentes, y en ocasiones contradictorios, sentimientos. Ser tenidos en cuenta, comprendidos y expresados estos sentimientos ayuda, sin duda a una mejor aceptación de la progresiva autonomía y a una mayor empatía con su hijo.

La comprensión del crecimiento desde la perspectiva vincular implica al educador, en la tarea de mantener, fortalecer y enriquecer la relación personal del niño con la familia. La revisión de sí mismo, de su forma de participar, relacionarse e intervenir, sujeto y objeto de la interacción, constituye también, desde el enfoque vincular parte de su papel como educador.

#### 4.3. LAS CAMBIANTES NECESIDADES DE LOS NIÑOS MODIFICAN LA TAREA DEL EDUCADOR

Todo lo que hasta ahora venimos desarrollando cobrará una forma específica al supeditarse a la **variable principal que sustenta, unifica y guía la función educativa. El crecimiento global del niño.**

La tarea del educador no es estática, es dinámica y se modifica en función de las necesidades nuevas que el crecimiento va demandando.

Es a la luz de la comprensión de estas necesidades que los diferentes *pilares* en los que se apoya la función del educador serán contemplados.

En el caso de que un niño haya contado con un medio sostenedor, protagonizado por la relación con la madre o sustituta, suficientemente bueno, podemos esperar que hagan su aparición los progresos de la evolución. Partiendo de este supuesto y siguiendo la línea aportada por D.W. Winnicott, haremos, aunque muy rápidamente, un breve recorrido subrayando diferentes momentos del desarrollo del niño hasta los seis años, resaltando la forma en que varían sus necesidades y la modificación, complementaria, de la tarea del educador.

Podríamos destacar las siguientes **tareas psicológicas** complejas en las que está inmerso el niño, en las que confluyen desarrollos cognitivos-afectivos y sociales:

**El crecer de los hijos es un proceso de cambio también para los progenitores.**

**La tarea del educador es dinámica.**

- Establecer una concepción de sí mismos como un yo. Proceso de elaboración de su identidad, verse y sentirse como un individuo separado con sentido de su propia identidad. *Un ser único y separado del mundo que está ahí fuera* en palabras de M. Mahler. Posteriormente consolidación de la identidad. Individuación.
- Establecer una relación con la realidad a medida que comienzan a concebirla. Progresivamente capacidad de adaptarse a la realidad exterior sin que ello le perturbe. Desarrollo del área de pensamiento y simbolización (sistema amortiguador que permite post-poner, adaptar y tener en cuenta los límites que impone la realidad). Construcción progresiva de lo real.
- Desarrollar la capacidad para la relación con una persona, la madre. Progresivamente constancia objetal emocional. Piedra angular del desarrollo afectivo, cognitivo y social.
- Desarrollar la capacidad para establecer una relación con otras personas aparte de la madre, capacidad para las relaciones en que varias personas están involucradas, socialización. Construcción del conocimiento social. Cultura.

**Tareas psicológicas de tipo cognitivo, afectivo y social en las que está inmerso el niño y la niña.**

Estas tareas se dan en el marco de **procesos** subyacentes de crecimiento. Seleccionamos tres grandes líneas de desarrollo en base a diferentes autores:

- De la heteronomía a la autonomía (J. Piaget).
- De la dependencia a la independencia (D.W. Winnicott).
- Proceso de separación-individuación (M. Mahler).

### **Sintetizando el recorrido en tres largos períodos**

- Dependencia absoluta.
- Separación-individuación.
- Dependencia relativa.

### **DEPENDENCIA ABSOLUTA**

En sentido estricto, este período abarcaría el tiempo en que el niño no es consciente de la provisión externa. En líneas generales nos referimos, en el contexto de nuestro estudio, al período cercano al primer año de vida.

**Primer año de vida del niño.**

Como ya explicamos anteriormente, al hablar de la *función de filtro* de la madre, o persona que la sustituya, lo más importante que necesita el niño en este período de la vida es un elevado y sensible grado de adaptación del adulto a sus necesidades.

El objetivo de esta **función de elevada y sensible adaptación**, es que la existencia, física y psíquica del niño no se vea amenazada.

La ansiedad provocada (como vimos anteriormente) por fallos en la adaptación-contención del adulto produce en el bebé vivencias de dolor, fracaso, impotencia y malestar que, al no estar diferenciado de la madre (del adulto) son experimentadas como propias, lesionando las bases de la autoestima.

Por el contrario, la vivencia de seguridad, omnipotencia y estabilidad proporcionada desde un amplio bagaje de experiencias vinculares de contención y adaptación sensible del adulto, apoyadas en las funciones corporales del niño, constituye la base de la fuerza del yo, de la confianza en uno

mismo y en el mundo que le rodea. De esta manera, como dice D.W. Winnicott, *se coloca la quilla para la salud mental en el futuro*.

La función de elevada y sensible adaptación a las necesidades de los niños dura los primeros meses de la vida, después progresivamente, el niño va tolerando mejor, teniendo más capacidad de enfrentar los *pequeños fallos de adaptación* que, a pesar del esfuerzo del adulto, siempre se producen por el hecho de que la perfección corresponde solo a las máquinas, no a los seres humanos.

### Todos son diferentes.

Cada niño es diferente. Todos son diferentes, son distintos sus ritmos y sus posibilidades. La función del educador, de los adultos, es medir y valorar cuando, con cada niño y cada grupo, es adecuado disminuir el grado de adaptación de manera que pueda enfrentar más la realidad. Hablamos aquí del grado en que el adulto permite, a través de la progresiva disminución de su adaptación al niño la entrada a través del *filtro* de una porción mayor de los estímulos del medio.

## SEPARACIÓN-INDIVIDUACIÓN

### Segundo y tercer año de vida.

Denominamos este período con la terminología que M. Mahler utiliza para destacar una fase de desarrollo que se lleva a cabo aproximadamente desde la segunda mitad del primer año de vida hasta los tres años. Elegimos, esta denominación porque como en los otros casos, deja constancia, en la propia forma de nombrarlo de los procesos vinculares en juego.

Durante este período se suceden diferentes fases y progresos pero todos ellos se integran en un proceso principal: la progresiva discriminación-separación del yo, frente al mundo exterior el no-yo. Aunque este proceso como cualquier otro proceso intrapsíquico no termina nunca, los principales logros suceden en este período, llamado por Mahler, de separación-individuación.

Comienza con cierta conciencia de la provisión externa, posible gracias a progresos que marcan el inicio en la discriminación yo-no yo. Las modificaciones en marcha permiten que, poco a poco vaya disminuyendo el elevado grado de adaptación del período anterior. El adulto lleva a cabo durante este período una **función global de desadaptación gradual y progresiva** que está perfectamente acoplada a la rapidez con que el niño vaya haciendo progresos.

### Progresos en la comprensión intelectual.

Observamos, por ejemplo, los progresos en la capacidad de comprensión intelectual, que irán dando paso al desarrollo de la función simbólica, y que permiten una mayor tolerancia a la frustración: por ejemplo, ante la emergencia del hambre, lo que antes provocaba descontrol, ansiedad, excitación y llanto, permite ahora cierta capacidad de espera, pues, por ejemplo, los ruidos que llegan de la cocina anuncian la pronta aparición de la comida.

Además de los progresos en el área del pensamiento y desarrollo intelectual, destacamos también el decisivo papel que D.W. Winnicott, concede a la agresión. Surge de la necesidad de afirmarse y diferenciarse, en el proceso de discriminación del yo, de un exterior, no-yo: lo que es y no es él, lo que siente él o siente el otro,... etc. La agresión cumple un papel no solo positivo sino necesario en el proceso de crear la noción de exterioridad. Es función del educador en este período, por tanto, ayudar al niño en el buen uso y manejo de la agresión.

El encuentro con los otros, iguales, y la curiosidad e interés por la exploración del mundo (social, físico, natural) que inaugura este período, hace necesaria por parte de los adultos **la función de protección-discri-**

**minación, llevada a cabo a través de ofrecer pautas, normas y límites**, al servicio del cuidado y la seguridad del niño. La ausencia de esta función, como frecuentemente ocurre en situaciones de excesiva permisividad, inhibe la investigación y el aprendizaje, en lugar de favorecerlo.

La función de ofrecer pautas, normas y límites, que el educador lleva a cabo en este período y que con frecuencia es tenida como un mal menor, al reducirla a los estrechos límites de la disciplina es, sin embargo, de extraordinaria importancia en el proceso de crecimiento del niño; se inscribe, en el proceso de separación y discriminación yo-no yo.

Por otro lado, dentro de la función global de desadaptación gradual y progresiva, que hace llegar la realidad al niño en la medida en que él la puede ir incorporando, es fundamental, en este período, la flexibilidad en la exigencia de incorporación de las normas propias de la cultura en la que el niño vive (comer solo, hábitos en la forma de comer, control de esfínteres, reglas de convivencia, ... etc.)

La flexibilidad y elasticidad en el proceso de adquisición de dichas normas está al servicio de preservar la individualidad y la espontaneidad personal, en la relación vincular y el proceso de socialización subyacente a las mismas

El lento proceso de elaboración personal que supone la adquisición de los límites y normas que impone la realidad física y social sólo puede llevarse a cabo en el marco de una relación gratificante con el adulto, cuyo afecto, estable y seguro no está en cuestión, que promueve, por encima de la renuncia, el deseo de crecer apoyado en vínculos afectivos y procesos de identificación.

La elasticidad y flexibilidad que caracteriza la función del educador en este momento, tiene como fundamento permitir el tiempo necesario para que estos aprendizajes sean fruto de un proceso interno, personal; fruto, por tanto del crecimiento y no el resultado del sometimiento frente al adulto, que hablaría de un cambio exclusivamente formal, basado en el temor, generalmente a la pérdida de afecto y aprobación y que nos aleja de un desarrollo en salud y promueve un pseudo-crecimiento.

Concluimos este período del desarrollo subrayando la importancia de que la totalidad del procedimiento del cuidado del niño debe caracterizarse por el modo coherente, firme, estable y flexible de presentarle el mundo al niño, en este momento en que trata de discriminarlo de sí mismo y de descubrirlo.

*Es extraordinariamente importante para el crecimiento del niño y de la niña ofrecer pautas, normas y límites.*

*Adquisición de límites.*

## DEPENDENCIA RELATIVA.

Gracias a la satisfactoria provisión externa del ambiente sostenedor, que permite que las tendencias innatas a la integración y al crecimiento puedan desarrollarse, se arriba a un gran avance en el desarrollo de cada individuo: *un estado en el que el niño es una unidad, una persona completa, provista de un interior y un exterior, aparte de ser una persona que vive dentro de un cuerpo más o menos limitado por la piel* (Winnicott).

Muy sintéticamente mencionaremos, aunque apenas podamos desarrollarlos, los procesos que continúan el desarrollo a partir del logro nodal del estado que permite al niño sentirse uno y separado, limitado por la piel y diferenciado del mundo exterior.

*Una vez el exterior significa un no yo, el interior significa un yo, con lo cual se cuenta con un lugar donde guardar cosas al llegar aquí, el crecimiento de la criatura toma la forma de un intercambio continuo entre la realidad interior y la realidad exterior cada una de las cuales es enriquecida por la otra.*

*Se siente uno diferenciado de los demás.*

**Despliegue de la vida interior y la fantasía.**

Asistimos así al despliegue inmenso de su vida interior, de la fantasía en un continuo intercambio con el mundo externo que permite (si se le concede la suficiente importancia lo que se mide en tiempo y posibilidades para jugar y crear) un mutuo conocimiento y desarrollo.

La excesiva precocidad y énfasis en el aprendizaje, mal considerado *útil*, impide con frecuencia el enorme despliegue de habilidades y recursos, de acción, imaginación, expresión y creación, de los que el niño de esta edad da muestra cuando se le concede tiempo y se provee un medio emocional y físico adecuado para ello. El aprendizaje podrá continuar así expresando el mismo progreso, acompañado de goce y concentrado interés, que se pudo observar cuando el niño aprendió a hablar, a repetir cada vocablo, sostenido por la mirada y sonrisa de la madre, o cuando, a pesar de los tropiezos y dificultades, dominó la marcha ... o tantos otros logros cuya complejidad y dificultad no está reñida, sino todo lo contrario, con la ilusión y el disfrute, dentro de una relación de juego y co-operación.

En la realidad de nuestros días, en donde presiones directas o indirectas (televisión, video-juegos,... etc.) sobre la infancia, dificultan el juego libre y creador, sin un objetivo previamente determinado, tan necesario, al menos, en este período de la vida, creemos que **es función del educador preservar, favorecer y potenciar las posibilidades creativas y expresivas dentro de un clima de estímulo y desarrollo continuado de la iniciativa personal más que de seguimiento de pautas previamente establecidas.**

La separación e integración del yo, da lugar a la progresiva salida de la relación dual, centrada en la madre o sustituta, para abarcar la relación triangular. El niño es capaz de percibir, ahora, con más claridad, que la persona a quién tanto quiere y necesita no le atiende a él, en exclusividad o en preferencia. No se siente correspondido. El niño no es todo el mundo de la madre, tal como la madre si representa para el niño. Las relaciones de la madre (o sustituta) con los demás, especialmente con el padre, serán objeto de profundo dolor y lucha interior, siendo el padre alguien, al mismo tiempo, tan querido.

Dolorosos y profundos sentimientos de ambivalencia marcan este período, a través del cual, el niño irá aceptando no ser el centro del mundo de la madre, ni del padre, en definitiva su lugar de hijo y no de pareja de ninguno de los padres, de niño y no de adulto.

Es evidente que este proceso de crecimiento no lo podrá hacer sin la ayuda de los adultos. El niño sólo podrá aceptar la renuncia que ello supone a través de la seguridad y garantía, recibida, a través de múltiples experiencias, de que no estar en el lugar de preferencia, no significa dejar de ser aceptado, querido, cuidado y admirado por los padres.

Por otro lado, es necesario que la pareja se muestre como tal, consolidada y firme, capaz de comprender y educar a su hijo, frente a los intentos del niño, provocados por el dolor, de deshacer la *exclusiva* relación entre los padres.

El educador y la dinámica de relación entre los niños, fuera del contexto familiar, se impregna de la *tormenta emocional* que el niño vive: agrupamientos en donde alguien es echado fuera, excluido, sufriendo terriblemente, por ello, son la regla. **Es función del educador comprender el complejo mundo emocional que subyace a los reclamos de los niños frente al adulto, a las protestas y enfrentamientos entre ellos, así como manejar las situaciones que se plantean en los grupos en forma adecuada.** Esta será una contribución básica en el camino de la resolución de los procesos que presiden este período.

No es posible, ni conveniente evitarle al niño los conflictos inherentes al crecimiento, pero recibirá una gran ayuda si encuentra a su lado adultos

**El niño y la niña no podrán hacer un proceso de crecimiento sin la ayuda de los adultos.**

(educadores y padres) que pongan límites desde la empatía y la comprensión de los dolorosos sentimientos que motivan comportamientos, a primera vista, incomprensibles o rechazables.

No quedarse en esa visión superficial, es lo que caracteriza la función del educador y promueve los procesos de identificación, a través de los cuales, el niño puede salir, de la intensidad emocional que centra sus intereses en el círculo familiar, hacia intereses a largo plazo, que implican el deseo de aprender, dentro de un proceso de llegar a ser adulto.

El niño que ha logrado llevar a cabo, el proceso de maduración que hemos esbozado podrá acceder a la Enseñanza Obligatoria, con la disponibilidad e interés que requieren los aprendizajes que le incorporan a la cultura. De no ser así, necesitará de profesores sensibles que puedan comprender y buscar los recursos necesarios para ayudarlo, impidiendo que las dificultades de atención o rendimiento, situadas en primer plano, se conviertan en el objeto preferente de la tarea educativa, encubriendo, así, el problema subyacente.

Gracias a la existencia de estos profesores sensibles, las dificultades escolares, al igual que los progresos, se valorarán, no de forma separada, como si tuvieran entidad propia, sino buscando el significado, que viene dado en cada caso por la comprensión global del niño y de su proceso de crecimiento.

**No es posible ni conveniente evitar los conflictos inherentes al crecimiento. Los adultos pueden ayudar ofreciendo límites, comprensión y empatía.**

#### EJERCICIO Nº 17

Resume esquemáticamente las características de los períodos:

- Dependencia absoluta
- Separación individuación
- Dependencia relativa así como los aspectos más relevantes de la función del educador en cada período.

## Recuerda



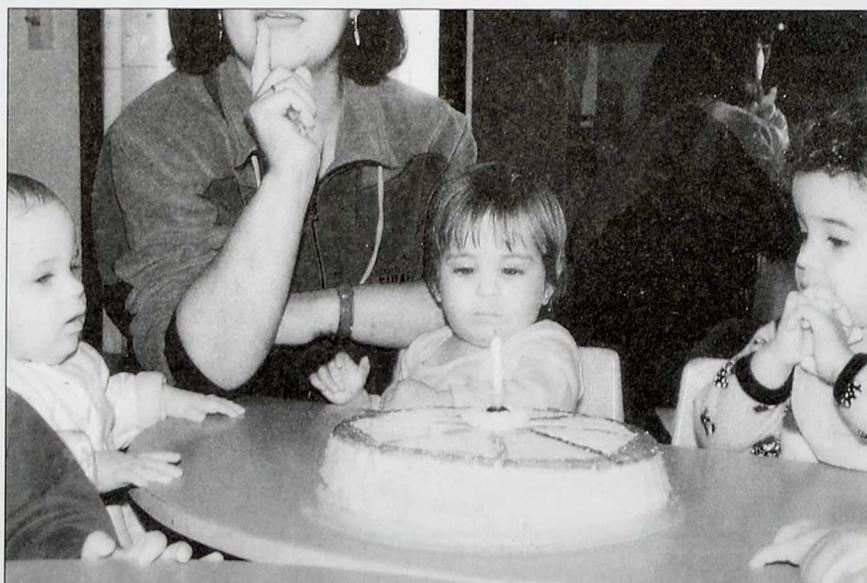
- La base, el soporte y fundamento de la función del educador es la capacidad de contener ansiedades y de empatía al tiempo que potencia y ensancha el ambiente familiar.
  - analiza y reflexiona sobre las necesidades de cada niño y del grupo
  - promueve en todos los ámbitos las condiciones más favorables para el crecimiento
  - observa y evalúa como forma de revisión de su tarea educativa.
- El educador y la educadora infantil modifica su función por la evolución de las necesidades de los niños y niñas, realizando éstos el recorrido en tres largos períodos:
  - dependencia absoluta
  - separación individuación
  - dependencia relativa
- El adulto, el educador infantil en particular, no deberá evitar al niño los conflictos inherentes a su crecimiento; pero le proporcionará una gran ayuda si le pone límites desde la empatía y la comprensión de sus sentimientos.

## 5. Conclusión final

**E**l educador (apoyado en los pilares descritos y guiado en cada momento por la comprensión de las necesidades y posibilidades que el crecimiento integral del niño permite) que promueva la creación de un clima, rico en experiencias desde el que haya podido contribuir a:

- El desarrollo de la confianza del niño en sí mismo, en sus posibilidades y en los demás.
- La capacidad de conocimiento compartido, gozoso y de ser creativo.
- Que cuando las dificultades se imponen pueda encontrarse un recuerdo de experiencias vividas e interiorizadas, del que emerge la confianza, fruto del encuentro y del bienestar que da fuerza y esperanza para continuar adelante.
- Que cada nueva expectativa en el horizonte no sea mirado, fundamentalmente con temor, sino con la expectativa (fruto experiencias previas tempranamente vividas) de un encuentro creativo y enriquecedor. Es desde este tipo de encuentro que el compromiso compartido de conservar o transformar el legado científico, social o cultural, se convierte, en la edad adulta, en la forma de seguir creciendo y siendo más uno mismo.

El educador, repetimos, que haya podido contribuir a promover o afianzar estos logros intrapsíquicos puede, desde nuestro planteamiento, sentirse satisfecho de su papel.



## PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Describe los tres pilares básicos que fundamentan el papel del educador. Explica la contribución de cada uno de ellos para delimitar la función educativa.
2. ¿Cuál es la situación, momento del día o período del año apropiado para trabajar el desarrollo afectivo y social? Razona y fundamenta tu respuesta.
3. Señala las características evolutivas que fundamentan la necesidad de un educador con identidad propia en el período de cero a seis años. Explica cada una de ellas y describe la manera cómo condicionan la función educativa.
4. Describe el modelo educativo desde el cual alcanza sentido la función del educador expuesta. Señala los rasgos fundamentales que lo definen. Explica el significado de cada uno de ellos y la forma en que condicionan el papel del educador.
5. El contexto histórico-cultural-social y personal, ¿De qué forma condiciona la función educativa?. Explica la forma en que el contexto socio-cultural y el contexto personal o grupal se relacionan con el papel del educador.
6. ¿La tarea del educador es la misma a lo largo del crecimiento del niño? Razona tu respuesta. Pon ejemplos explicativos.
7. Señala los procesos subyacentes del crecimiento que se describen en el tema, sintetizados en tres largos períodos, y la forma y razones por las que va modificándose la tarea del educador.







ANTINORI, F. (1983): *Guardería o Comunidad Educadora*. Ed. Narcea. Madrid.

CONDE, M. (1982, 1983): *El período de adaptación en la Escuela Infantil y El educador durante el período de adaptación a la escuela infantil*. Artículos editados en Cuadernos de Pedagogía. N<sup>os</sup> 99 y 89.

KAYE, K. (1986): *La vida mental y social del bebe*. Paidós. Madrid.

LÓPEZ, F. (1982): *Los orígenes de la socialización*. Infancia y Aprendizaje, 15, 7-18.

REYMOND-RIVIERE, B (1974): *El desarrollo social del niño y del adolescente*.

SHAFFER, H. R. (1979): *Ser madre*. Morata. Madrid.



---

PRUEBA  
DE AUTOEVALUACIÓN  
DEL ÁREA





## PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ÁREA

1. Funciones del apego.
2. ¿Qué fases suele seguir el proceso de adaptación a un centro infantil?.
3. ¿Cuál es el rol de los iguales en el desarrollo social?.
4. ¿Es posible promocionar el desarrollo social en los centros infantiles?.
5. ¿Qué es la identidad sexual, el rol de género, la tipificación sexual y la permanencia de la identidad sexual.
6. Haz varias listas con: juguetes que suelen tener un uso sexista, vocabulario sexista, juegos sexistas, actividades domésticas sexistas que suelen observar los niños, etc.
7. Enumerar las razones por las que se ha extendido y consolidado la atención educativa extrafamiliar para niños/as de 0 a 6 años.
8. Enumerar las entrevistas que mantendría a lo largo de la estancia de un niño en el centro y su temática.
9. Señala las características evolutivas que fundamentan la necesidad de un educador con identidad propia en el período de cero a seis años. Explica cada una de ellas y describe la manera cómo condicionan la función educativa.
10. Señala los momentos del crecimiento sobre tu dependencia y la forma y razones por las que va modificándose la tarea del educador.



*Solicitudes a las prácticas  
de autoevaluación de las instituciones*

ANEXO  
Y GLOSARIO DE  
TÉRMINOS





---

# *Soluciones a las pruebas de autoevaluación de las unidades*

## **UNIDAD 1 (pág. 61)**

1. Porque unos ponen el acento en lo que hay de más estable y universal en el curso del desarrollo (Piaget y etología, por ejemplo), mientras otros lo hacen en lo que es más aprendido (aprendizaje social, por ejemplo).

Porque cada modelo, de hecho, se ha dedicado a estudiar unas conductas y no otras.

2. Estas relaciones se han explicado en términos de paralelismo, epifenomenismo, etc. Pero hoy día casi todos los autores lo hacen en términos de interacción. La forma concreta en que interactúan depende del tipo de conducta.
3. Los trabajos de investigación de Harlow, las observaciones de numerosos psicólogos, el hecho de que los niños maltratados por los padres se vinculen, a pesar de todo, a ellos, el interés original por los estímulos sociales, etc.
4. Fundamentalmente tiene, desde el punto de vista de la especie, la función de garantizar la supervivencia con la protección y los cuidados de los padres y, desde el punto de vista individual, darle seguridad emocional.
5. Hay tres patrones fundamentales de apego: seguro, ansioso y frío o evitativo.
6. No; debe ser considerado normal y no es un indicador de deficiencias afectivas. Es una expresión más de su capacidad de investir afectivamente las personas y las cosas.
7. Fase de protesta, ambivalencia y adaptación.
8. Además de ser imposible es incorrecto. Lo que se debe hacer es escucharlas todas, interpretarlas correctamente y decidir si deben atenderse o no. El tiempo de decisión debe ser muy breve y la respuesta contingente y coherente con la forma en general de actuar.

## **UNIDAD 2 (pág. 107)**

1. Prejuicio egoísta: Algunos filósofos como Hobbes, el liberalismo radical, el psicoanálisis ortodoxo, el conductismo, etc.  
  
Visión más compleja: Algunos filósofos como Kant, las diferentes corrientes socialistas, la ilustración, la psicología humanista, la etología, la Escuela de Ginebra, etc.
2. Recursos afectivos como la empatía; racionales como la capacidad de hacer razonamientos morales; históricos, como el ejemplo de los luchadores por los derechos civiles; ejemplares, como la conducta de las madres de numerosas especies,; etc.
3. Servir de modelo más semejante, apoyo, comparación y elemento de conflicto que obliga a salir del propio egocentrismo.

4. Ayuda a compensar deficiencias, preparar para la escuela obligatoria, optimizar el desarrollo en todas sus dimensiones.
5. Porque hay numerosos modelos semejantes en sexo, edad, etc., se repiten continuamente, es posible ver la relación entre conducta y sus consecuencias, son presentados en situaciones y contextos muy significativos, los ven durante mucho tiempo y reiteradamente, etc.
6. Según la duración: empatía situacional o disposicional; según su naturaleza: capacidad de ponerse cognitivamente en el lugar del otro, capacidad de compartir los sentimientos de los otros, tendencia a reaccionar con autopreocupación.
7. Porque demuestran que los aprendizajes sociales más importantes no se hacen por adoctrinamiento o por entrenamiento intencional, sino a través de asociaciones, refuerzos de conductas y observación de modelos.
8. Si y de múltiples formas: A través de un sistema de relaciones adecuado, el ofrecimiento de modelos socialmente positivos, el refuerzo de las conductas socialmente deseables, la potenciación del desarrollo de los procesos mediadores como la empatía, el entrenamiento de conductas sociales, etc.

### **UNIDAD 3 (pág. 163)**

1. Los presupuestos del psicoanálisis sobre la sexualidad infantil son los siguientes:
  - La pulsión sexual es la principal fuente motivadora de la conducta humana. Otras motivaciones humanas son sublimaciones de ésta. Los afectos e intereses sociales son secundarios.
  - Esta pulsión está regida por el principio del placer. El ser humano sólo renuncia a él por imposibilidad de alcanzarlo, miedo al castigo o miedo a perder los favores de los demás. Es decir, únicamente el deseo de supervivir hace que el individuo se someta a la cultura.
  - Se trata de una pulsión que primero es narcisista, está centrada en el propio sujeto, y posteriormente se orienta hacia los demás. Nuevamente el interés por los demás es secundario.
  - Los niños tienen un deseo sexual de poseer sexualmente al progenitor del sexo opuesto.
2. La identidad sexual
  - Identidad sexual: hace referencia a la autclasificación como niño o niña, basada fundamentalmente en las características biológicas del sexo, aunque los niños ni diferencien claramente estas de las características superficiales propias del rol de género (ropa, adornos, etc.). Es por consiguiente, es fundamentalmente un juicio cognitivo -que implica un convencimiento indiscutible- sobre el hecho de ser hombre o mujer. Si este juicio no es correcto estamos ante un problema de identidad en la infancia (que puede ser pasajero) o un problema de transexualismo en la edad adulta (normalmente estable). En estos casos se hace un juicio contrario al sexo biológico, contra toda evidencia, dando lugar a un problema muy grave cuyo origen nos es desconocido, pero que es resistente a cualquier terapia conocida.

Constancia o permanencia de la identidad sexual: con ellos nos referimos al proceso evolutivo que lleva a los niños y las niñas a saber que la identidad no se cambia a lo largo de la vida, no depende de la propia voluntad y tampoco depende de características superficiales propias del rol de género (vestido, adornos, etc.), niño de características biológicas estables (genitales, mamas, etc.).

- Rol de género: asignaciones sociales al hecho de ser hombre o mujer. Su contenido es fundamentalmente cultural. Hoy no se habla de rol sexual, porque se considera que esta terminología podría dar lugar a la idea de que el rol está inevitablemente asociado al sexo biológico. El rol de género es fundamentalmente aprendido y, por tanto, sobre él ejerce una gran influencia el ambiente.

Tipificación sexual: Este término se refiere a los esfuerzos que hace el grupo social por enseñar las diferencias entre un rol de género y otro y al proceso de aprendizaje que hacen los niños y las niñas de dicho rol de género: la sociedad tipifica y los niños y niñas se tipifican tal y como la sociedad desea.

Es importante destacar que el rol de género no es necesariamente un componente de salud sexual, en el sentido que un niño o una niña, un hombre o una mujer, pueden contradecir el rol de género asignado, sin por ello considerar que tienen un problema de salud, a diferencia con lo que sucedía con la identidad sexual. Es más, como vemos a continuación, ha habido grandes discusiones sobre si es más saludable aceptar el rol de género asignado por la sociedad o romper con él, dado que éste, en muchos casos, implica formas de dominación del hombre sobre la mujer.

– Identificación sexual: implica no solo saber que se comparte la identidad sexual con alguien, sino sentimientos de suplencia, deseos de ser como el otro, tendencia a imitar globalmente su conducta, etc. Desde este punto de vista es bueno para el niño y la niña que encuentren modelos con los cuales puedan identificarse para que acepten bien su identidad sexual.

**3.** Los niños aprenden muchos aspectos referidos a la sexualidad a través de los modelos que observan, de acuerdo con lo siguiente:

Al observar las conductas de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o modificar las que ya tiene, sin necesidad de experimentar por sí mismo las consecuencias.

Esto que es verdad en general para toda la conducta humana, lo es mucho más en el caso de la conducta sexual por varios motivos. Por un lado, estas conductas son muy importantes para el sujeto porque la identidad sexual es una característica permanente y muy significativa; por otro, los roles sexuales están muy definidos, facilitando el que los niños sepan muy bien a quién deben imitar.

Por otra parte, los niños se pasan multitud de horas ante la televisión (más que en la escuela si contamos todos los días del año) y en ella aparecen modelos muy definidos según los roles. Esta cantidad de exposición a estos modelos, el significado social que tienen los *famosos* y el *carácter mágico* que tiene para los niños y la sociedad en general el salir en televisión, aumenta el poder modelador de este medio. De esta forma, cuando los niños y niñas se dan la mano, besan acarician o hacen el amor por primera vez, ya lo han visto cientos de veces y saben muy bien lo que se espera que hagan. Precisamente uno de los problemas que tienen los que viven formas de sexualidad que son minoritarias, como los homosexuales, es que, cuando se dan cuenta que su orientación del deseo es distinta, no tienen modelos a los que imitar.

**4.** Juegos infantiles de naturaleza sexual

- Jugar a los médicos.
- Jugar a papás y mamás.
- Jugar a esconderse cosas en la ropa a ver si se las encuentran.

**5.** Hablar de que:

- 1) Efectivamente los niños y las niñas no son iguales anatómicamente; igual s dos.

## UNIDAD 4 (pág. 202)

**1.** Razones de tres tipos:

- A. Desde la realidad social y familiar:

- cambio en el papel de los progenitores: incorporación de la mujer al mundo laboral, transformación de la propia familia, pasando de la familia extensa integrada por diferentes núcleos familiares -abuelos, padres, tíos- a la familia nuclear formada normalmente por una pareja y sus hijos; nuevas posibilidades de consumo, invasión doméstica de los medios de comunicación de masas.
- pérdida de las pautas de crianza en las familias jóvenes al no haber visto ni participado en el modo de criar otros niños -hermanos pequeños, primos...-.
- la permanencia si no aumento, de grupos de población marginal, minorías étnicas, grupos de emigración... suelen estar acompañados de niños y niñas que necesitan especialmente la asistencia a un centro de educación infantil.

B. Desde la situación de los niños y niñas pequeños:

- las condiciones de habitat familiar suelen ser muy restrictivas, tanto dentro del propio hogar como fuera del mismo.
- la mayoría de los niños actualmente son hijos únicos o pertenecen a familias con pocos hermanos, lo que repercute en la escasa relación con otros niños de su edad, al tiempo que reciben una mayor exigencia y presión familiar de los propios padres.

C. Desde los propios servicios para la infancia que se ofrecen:

- Los servicios para la infancia han cambiado mucho menos de lo que la sociedad actual necesita; aunque las concepciones sobre la educación infantil han experimentado un gran avance de forma que los equipamientos y la organización de la vida diaria... han adquirido un carácter educativo y los profesionales a cargo de los niños han mejorado su formación hay que evitar por todos los medios dar como respuesta a las necesidades de la infancia un único que modelo que además, puede correr el riesgo de olvidar las necesidades sociales a las que debe responder.
- Es importante que surjan y se apoyen otras iniciativas con un carácter más flexible y enraizadas en la propia comunidad.

2. Los padres tiene diferente posibilidades de colaboración en un centro de educación infantil:

- En primer lugar favorecer los contactos diarios con los padres en el lugar donde sus hijos tengan su punto de referencia espacial y donde encuentran puntos de referencia personal: educadores y compañeros.
- Dar posibilidades de que los padres compartan otros momentos con los niños como realizar tareas de apoyo en paseos, visitas...; hacerse cargo de actividades específicas como talleres, la decoración...; presentar al grupo de niños o niñas periódicamente una familia o bien invitar a los padres a contar algún acontecimiento de interés para el grupo; incluir en la planificación anual fiestas y celebraciones en las que participen los padres.

3. a. Primera entrevista: antes de que el niño se incorpore al centro con el fin de que conozca las características suyas y se acuerden las estrategias comunes que le faciliten la incorporación al centro.

Segunda entrevista: Una vez que se han incorporado y transcurrido un período corto y suficiente para poder apreciar su incorporación. El contenido de la entrevista será el intercambio de incorporación sobre el período pasado.

Tercera entrevista: Cuando haya transcurrido la mitad de curso. El contenido será el intercambio mutuo de información entre el personal y la familia.

Cuarta entrevista: Al finalizar la estancia en el centro. Se tratará de hacer una síntesis, su evolución, dificultades encontradas... tratando de recoger estos mismos aspectos en su vida familiar.

Siempre que los padres y educadores lo estimen necesario.

b. Desde el punto de vista formal:

- Citar personalmente y con antelación negociando el momento posible. Calcular el tiempo previsto para hacer planes posteriores. Atenerse al horario.
- Prever el lugar adecuado para sentirse cómodos y no ser interrumpidos.
- Preparar la entrevista con un guión de lo que se quiere decir y de lo que se desea preguntar.
- Tener presente que siempre hay una presentación, un desarrollo y una recogida de lo tratado, síntesis o acuerdos.

Desde el punto de vista de la relación que se debe establecer:

- No darle un tratamiento frío y formalista, sino cercano.
- Interesarse por como resuelven los padres algunas situaciones.
- Respetar la privacidad familiar.
- No atosigar a los padres con preguntas muy directas.

Desde el punto de vista de los contenidos:

- Tener claro el objetivo de la entrevista y no perderlo en ningún momento.
- Prever lo que no se quiere tratar para no entrar en ello.

4. El niño o la niña utilizarán mecanismos personales para alcanzar una cuota supletoria de atención para combatir la ansiedad que le produce la pérdida de la relación familiar. El llanto desesperado, la búsqueda de un contacto corporal con la madre o la educadora, la agresión o niños o adultos, el insomnio, el no poder soportar cerca a un adulto.... los niños estarán enfadados por la situación en que se les ha metido y pueden demostrar hostilidad, agresividad y deseos de castigar a padres y educadores.

Adoptarán actitudes de autoprotección y defensa ante la nueva situación. Pueden quedarse quietos, negándose a salir a los espacios abiertos. Se puede negar a tomar parte en las actividades de juego o de la vida diaria, no quieren comer, o ir al W.C.

Se aferran a personas o lugares donde estuvieron con sus padres, no quieren soltar la bolsa de sus enseres personales, repiten las palabras de despedida y papá o mamá....

5. Los educadores deben conocer al niño y su familia antes de que éste se incorpore al centro.
- Acordar entre padres y educadores la manera de abordar la dificultad que entraña para los niños separarse de su familia e incorporarse a un centro.
  - Incorporar al niño al centro de forma paulatina.
  - Mantener un espacio común con las familias en el que poder hablar de los niños y niñas.
  - Ganar la confianza de los padres es imprescindible para que el niño confíe en los adultos del centro.
  - Permitir que los niños acudan al centro con sus objetos de uso habitual; sonajeros, mantas, chupete, el peluche, su mantita...

## UNIDAD 5 (pág. 247)

1. Evolutivo; Modelo educativo; Contexto (histórico-social-cultural-económico y personal).  
Evolutivo: demanda un educador con identidad propia debido a las características específicas de este período de la vida.

Modelo educativo: demanda un educador capaz de llevarlo a cabo.

Contexto: sitúa en un realidad a lo que tiene que responder el educador hoy.

2. Todos los momentos del día y todas las situaciones. El desarrollo afectivo y social no se puede separar de la totalidad de la persona. No hay un gesto afectivo que no sea cognitivo y a la inversa. Apartado *La integridad del niño y de su desarrollo como individuo, como persona total*.
3. Los procesos de relación. La dependencia del medio. El lenguaje no verbal. Los procesos de ansiedad. Para la explicación atenerse a los desarrollos de los apartados: *Los procesos de relación. Los orígenes del sujeto psíquico. La función del educador. Dependencia del medio. La función del educador. El lenguaje no verbal vía privilegiada de comunicación en la infancia. La función del educador. Los procesos de ansiedad. La función del educador*.
4. La integridad del niño y de su desarrollo como persona total. La acción conjunta y compartida de los adultos en la educación infantil. El conocimiento como un sistema de exploración, búsqueda, reflexión y socialización entre niños y adultos. Explicación apartados *La integridad del niño y de su desarrollo como individuo, como persona total. La acción conjunta y compartida de los adultos en la educación infantil. El conocimiento como un sistema de exploración, búsqueda, reflexión y socialización entre niños y adultos. Consideraciones sobre la función del educador*.
5. La sociedad a través de sus condiciones de vida, valores y prioridades condiciona las pautas de crianza hábitos y estilos de vida, modelando así el crecimiento de los niños. El educador ha de conocer y partir de las situaciones reales del aquí y ahora, para definir su tarea educativa. Respecto al contexto personal o grupal, la respuesta es que no se puede comprender a un niño o grupo al margen de su historia, su biografía y los acontecimientos que la rodean. De esta comprensión de las necesidades nace la tarea del educador. Se explica más en los apartados *El contexto socio-cultural. Consideraciones sobre la función del educador. El contexto personal y grupal. Consideraciones sobre la función del educador*.
6. No lo es. Se modifica en la medida que el crecimiento inaugura nuevas necesidades.
7. Dependencia absoluta. Separación individuación. Dependencia relativa. Forma en que va modificándose la tarea del educador:
  - Dependencia absoluta: función de elevada y sensible adaptación del adulto al niño.
  - Separación-individuación:
    - Función global de desadaptación gradual y progresiva.
    - Función de protección-discriminación, llevada a cabo a través de ofrecer pautas, normas y límites.
  - Dependencia relativa:
    - Función de preservar, favorecer y potenciar las posibilidades creativas y expresivas dentro de un clima de estímulo y desarrollo continuado de la iniciativa personal más que se seguimiento de pautas previamente establecidas.
    - Comprender el complejo mundo emocional que subyace a los reclamos de los niños frente al adulto, a las protestas y enfrentamientos entre ellos, así como manejar las situaciones que plantean los grupos en forma adecuada.

Las razones se especifican en el apartado *Sintetizando el recorrido en tres largos períodos: Dependencia absoluta; Función del educador. Separación-individuación; Funciones del educador. Dependencia relativa; Función del educador*.

## *Soluciones a la prueba de autoevaluación del Área*

1. Fundamentalmente tiene, desde el punto de vista de la especie, la función de garantizar la supervivencia con la protección y los cuidados de los padres y, desde el punto de vista individual, darle seguridad emocional.
2. Fase de protesta, ambivalencia y adaptación.
3. Servir de modelo más semejante, apoyo, comparación y elemento de conflicto que obliga a salir del propio egocentrismo.
4. Si y de múltiples formas: A través de un sistema de relaciones adecuado, el ofrecimiento de modelos socialmente positivos, el refuerzo de las conductas socialmente deseables, la potenciación del desarrollo de los procesos mediadores como la empatía, el entrenamiento de conductas sociales, etc.
5. La identidad sexual

– Identidad sexual: hace referencia a la autclasificación como niño o niña, basada fundamentalmente en las características biológicas del sexo, aunque los niños ni diferencien claramente estas de las características superficiales propias del rol de género (ropa, adornos, etc.). Es por consiguiente, es fundamentalmente un juicio cognitivo -que implica un convencimiento indiscutible- sobre el hecho de ser hombre o mujer. Si este juicio no es correcto estamos ante un problema de identidad en la infancia (que puede ser pasajero) o un problema de transexualismo en la edad adulta (normalmente estable). En estos casos se hace un juicio contrario al sexo biológico, contra toda evidencia, dando lugar a un problema muy grave cuyo origen nos es desconocido, pero que es resistente a cualquier terapia conocida.

Constancia o permanencia de la identidad sexual: con ellos nos referimos al proceso evolutivo que lleva a los niños y las niñas a saber que la identidad no se cambia a lo largo de la vida, no depende de la propia voluntad y tampoco depende de características superficiales propias del rol de género (vestido, adornos, etc.), niño de características biológicas estables (genitales, mamas, etc.).

– Rol de género: asignaciones sociales al hecho de ser hombre o mujer. Su contenido es fundamentalmente cultural. Hoy no se habla de rol sexual, porque se considera que esta terminología podría dar lugar a la idea de que el rol está inevitablemente asociado al sexo biológico. El rol de género es fundamentalmente aprendido y, por tanto, sobre él ejerce una gran influencia el ambiente.

– Tipificación sexual: Este término se refiere a los esfuerzos que hace el grupo social por enseñar las diferencias entre un rol de género y otro y al proceso de aprendizaje que hacen los niños y las niñas de dicho rol de género: la sociedad tipifica y los niños y niñas se tipifican tal y como la sociedad desea.

Es importante destacar que el rol de género no es necesariamente un componente de salud sexual, en el sentido que un niño o una niña, un hombre o una mujer, pueden contradecir el rol de género asignado, sin por ello considerar que tienen un problema de salud, a diferencia con lo que sucedía con la identidad sexual. Es más, como vemos a continuación, ha habido

grandes discusiones sobre si es más saludable aceptar el rol de género asignado por la sociedad o romper con él, dado que éste, en muchos casos, implica formas de dominación del hombre sobre la mujer.

- Identificación sexual: implica no solo saber que se comparte la identidad sexual con alguien, sino sentimientos de suplencia, deseos de ser como el otro, tendencia a imitar globalmente su conducta, etc. Desde este punto de vista es bueno para el niño y la niña que encuentren modelos con los cuales puedan identificarse para que acepten bien su identidad sexual.

**6.** Juegos infantiles de naturaleza sexual

- Jugar a los médicos.
- Jugar a papás y mamás.
- Jugar a esconderse cosas en la ropa a ver si se las encuentran.

**7.** Razones de tres tipos:

A. Desde la realidad social y familiar:

- Cambio en el papel de los progenitores: incorporación de la mujer al mundo laboral, transformación de la propia familia, pasando de la familia extensa integrada por diferentes núcleos familiares -abuelos, padres, tíos- a la familia nuclear formada normalmente por una pareja y sus hijos; nuevas posibilidades de consumo, invasión doméstica de los medios de comunicación de masas.
- Pérdida de las pautas de crianza en las familias jóvenes al no haber visto ni participado en el modo de criar otros niños -hermanos pequeños, primos...-.
- La permanencia si no aumento, de grupos de población marginal, minorías étnicas, grupos de emigración... suelen estar acompañados de niños y niñas que necesitan especialmente la asistencia a un centro de educación infantil.

B. Desde la situación de los niños y niñas pequeños:

- Las condiciones de habitat familiar suelen ser muy restrictivas, tanto dentro del propio hogar como fuera del mismo.
- La mayoría de los niños actualmente son hijos únicos o pertenecen a familias con pocos hermanos, lo que repercute en la escasa relación con otros niños de su edad, al tiempo que reciben una mayor exigencia y presión familiar de los propios padres.

C. Desde los propios servicios para la infancia que se ofrecen:

- Los servicios para la infancia han cambiado mucho menos de lo que la sociedad actual necesita; aunque las concepciones sobre la educación infantil han experimentado un gran avance de forma que los equipamientos y la organización de la vida diaria... han adquirido un carácter educativo y los profesionales a cargo de los niños han mejorado su formación hay que evitar por todos los medios dar como respuesta a las necesidades de la infancia un único que modelo que además, puede correr el riesgo de olvidar las necesidades sociales a las que debe responder.
- Es importante que surjan y se apoyen otras iniciativas con un carácter más flexible y enraizadas en la propia comunidad.

**8.** Primera entrevista: antes de que el niño se incorpore al centro con el fin de que conozca las características suyas y se acuerden las estrategias comunes que le faciliten la incorporación al centro.

Segunda entrevista: Una vez que se han incorporado y transcurrido un período corto y suficiente para poder apreciar su incorporación. El contenido de la entrevista será el intercambio de incorporación sobre el período pasado.

Tercera entrevista: Cuando haya transcurrido la mitad de curso. El contenido será el intercambio mutuo de información entre el personal y la familia.

Cuarta entrevista: Al finalizar la estancia en el centro. Se tratará de hacer una síntesis, su evolución, dificultades encontradas... tratando de recoger estos mismos aspectos en su vida familiar.

Siempre que los padres y educadores lo estimen necesario.

9. Los procesos de relación. La dependencia del medio. El lenguaje no verbal. Los procesos de ansiedad. Para la explicación atenerse a los desarrollos de los apartados: *Los procesos de relación. Los orígenes del sujeto psíquico. La función del educador. Dependencia del medio. La función del educador. El lenguaje no verbal vía privilegiada de comunicación en la infancia. La función del educador. Los procesos de ansiedad. La función del educador.*
10. Dependencia absoluta. Separación individuación. Dependencia relativa. Forma en que va modificándose la tarea del educador:
- Dependencia absoluta:
    - función de elevada y sensible adaptación del adulto al niño.
  - Separación-individuación:
    - función global de desadaptación gradual y progresiva.
    - función de protección-discriminación, llevada a cabo a través de ofrecer pautas, normas y límites.
  - Dependencia relativa:
    - función de preservar, favorecer y potenciar las posibilidades creativas y expresivas dentro de un clima de estímulo y desarrollo continuado de la iniciativa personal más que se seguimiento de pautas previamente establecidas.
    - Comprender el complejo mundo emocional que subyace a los reclamos de los niños frente al adulto, a las protestas y enfrentamientos entre ellos, así como manejar las situaciones que plantean los grupos en forma adecuada.

Las razones se especifican en los apartados *Sintetizando el recorrido en tres largos períodos. Dependencia absoluta. Función del educador. Separación-individuación. Funciones del educador. Dependencia relativa. Función del educador.*



## Glosario de términos

**ANSIÓGENO:** Susceptible de engendrar ansiedad o angustia.

**APEGO:** Relación entre individuos, que en el caso del lactante humano es la forma primaria del vínculo social, la primera relación, que se expresa como una necesidad innata de mantener la proximidad con la figura materna, relativamente independiente de la búsqueda de satisfacción alimentaria.

**APRENDIZAJE SOCIAL:** Emoción engendrada por la anticipación de un peligro difuso, difícil de prever y controlar. Se transforma en miedo frente a un peligro bien identificado. Se acompaña de modificaciones fisiológicas y hormonales y se asocia a conductas de evitación o a comportamientos de conservación-retirada.

**APRENDIZAJE RESPONDIENTE:** Cambio en el comportamiento de un organismo que resulta de una interacción con el medio.

**APRENDIZAJE OPERANTE:** (mejor condicionamiento operante): el aprendizaje se produce por refuerzo, a partir del resultado obtenido por la acción del individuo, que al resultar positiva o negativa para él, refuerza su repetición o bien su evitación.

**APRENDIZAJE SOCIAL:** El que tiene su origen en la interacción con otras personas, en la observación de modelos, y produce socialización (hábitos, valores, normas).

**APRENDIZAJE VICARIO:** El aprendizaje se produce por imitación de un modelo significativo para el individuo, al que éste ha observado y con el que se identifica.

**AGONÍSTICA:** El que toma la iniciativa en una relación diádica. El comportamiento agonístico engloba todas las conductas que intervienen en situaciones de rivalidad entre individuos de la misma especie.

**BIOFILO:** Que ama la vida, que se apunta a la vida.

**COMUNICACIÓN ANALÓGICA:** Comunicación que se establece gracias a la concordancia o correlación entre los sujetos gracias a la equivalencia en la atribución de significados de los comunicantes.

**CONTEXTO VINCULAR:** Entorno en el que se produce y transcurre la relación vincular.

**CONDUCTA PROPOSICIONAL:** Conducta guiada por las intenciones y propósitos del sujeto, tendente a conseguir un fin o meta predeterminada por el propio sujeto.

**CONDUCTA PROSOCIAL:** Acto intencional que tiene una consecuencia positiva para los demás y que no implica un beneficio evidente para sí mismo.

**COGNICIÓN:** Conjunto de actos y procesos de conocimiento. Designa también el producto mental de los mecanismos del conocimiento.

**CONDUCTAS DE CRIANZA:** Conductas destinadas a cuidar moral y materialmente el crecimiento de un niño.

**CONDUCTAS REGRESIVAS:** Conductas que manifiestan una regresión: retorno, generalmente pasajero, a un modo de funcionamiento psíquico más simple, característico de un estadio anterior del desarrollo psicológico, poco adaptado a la situación actual, que resulta traumática o atemorizante para el individuo.

**DINÁMICA:** Hacer referencia a la fuerza y al proceso de un fenómeno.

**DISARMONÍA:** Desacuerdo, oposición o discordia. Falta de armonía: relación entre personas que se encuentran bien unas con otras, en paz, de acuerdo, sin disensiones.

**EPIFENOMENALISMO:** Teorización acerca de fenómenos irrelevantes, no esenciales cuya presencia o no, no tiene consecuencias en el objeto de estudio.

**ETOLÓGICA:** Estudio de las costumbres de los animales, de la diversidad de las especies en toda su complejidad, en su contexto natural. Busca explicar los comportamientos estudiando su causalidad, su carácter adoptivo y su significado en el desarrollo individual y de la especie. Por extensión, se califica de etológico al modelo de estudio del desarrollo humano de características similares, en el contexto natural.

**EPIGÉNESIS:** Proceso de desarrollo de un individuo desde su concepción, en el que cada estadio deriva del precedente y determina el siguiente, en una interacción permanente con el medio, y alcanzando estructuras cada vez más complejas.

**FILOGÉNESIS:** Conjunto de los procesos de evolución de la especie, desde las formas más elementales a las más complejas. Implica una teoría de la adaptación.

**FILOGENÉTICA:** Originada en la filogénesis que responde al mecanismo de adaptación creciente de las especies al medio.

**INTERACCIONISMO:** Perspectiva que considera que todo conocimiento debe analizarse en el marco de una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer. Para el interaccionismo el comportamiento es un proceso interactivo de construcción.

**MODELO INTERACTIVO DIALÉCTICO:** Ver Interaccionismo.

**ONTOGÉNESIS:** Conjunto de procesos de desarrollo y de adquisición propios de un individuo (Por oposición a filogénesis). Integra indisociablemente la maduración biológica y la experiencia con el medio.

**PARADIGMA ORGANICISTA:** Marco teórico o modelo teórico que reduce la actividad psíquica a causas y procesos exclusivamente orgánicos (de los órganos biológicos).

**PERSPECTIVA VINCULAR:** Perspectiva del desarrollo que tiene las relaciones interpersonales, como eje del mismo.

**PREPROGRAMADO:** Programado con antelación.

**PROCESOS SUPERIORES:** Funciones psicológicas que implican elaboraciones complejas, representaciones, toma de conciencia, por oposición a actividades automatizadas o regulaciones biológicas. Se refieren normalmente a los procesos de Percepción, Memoria, Pensamiento y Lenguaje, es decir, a los procesos mentales propios de la especie humana.

**PERSPECTIVA VINCULAR:** Perspectiva del desarrollo que tiene las relaciones interpersonales, como eje del mismo.

**RELACIÓN DIÁDICA:** Relación doble, de dos individuos en interdependencia mutua.

**TAXONOMÍA:** Clasificación según las afinidades o las relaciones entre los objetos clasificados. En psicología: clasificación de los niveles del desarrollo humano en un dominio determinado. En pedagogía: clasificación jerárquica de los objetivos educativos.

**VÍNCULO AFECTIVO:** Unión establecida entre un sujeto y un objeto. Relación establecida con otro, referido generalmente a las relaciones emocionales entre personas, de las que funciona como sinónimo.

**VIOLENCIA BLANCA:** Violencia que pasa inadvertida por la capacidad de adaptación de los niños a cualquier situación.





# Módulo de Educador Infantil

La educación a distancia se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad, por lo que se convierte en la modalidad educativa idónea para garantizar la formación continua a amplios sectores de la población que por circunstancias laborales, sociales, personales o geográficas no pueden seguir procesos formativos a través de las ofertas educativas ordinarias.

El Ministerio de Educación y Ciencia consciente de estas necesidades y siguiendo el calendario de aplicación de la Reforma, edita unos materiales didácticos que van a permitir el seguimiento de todas y cada una de las áreas del Módulo de Educador Infantil de nivel 3. Estas áreas a su vez se desagregan en unidades de trabajo que contienen ejercicios y actividades de desarrollo y autoevaluación.

La oferta de estas enseñanzas se realiza a través de los centros ordinarios que imparten este Módulo en la modalidad presencial y disponen del profesorado y de los medios necesarios para la atención tutorial y la evaluación de estas enseñanzas.

El libro del Área de *Desarrollo Emocional y Social* que tienes en tus manos contiene unidades que te permitirán tomar conciencia y analizar las necesidades afectivas en los primeros años de vida, así como adquirir criterios y actitudes que favorezcan el desarrollo personal y social de los niños y niñas.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA  
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE  
CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO  
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (CIDEAD)