

ANTOLOGÍA BÁSICA

**EL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LO
SOCIAL**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PLAN 1994**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

00001

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
UNIDAD 1 LA REPRESENTACIÓN DE LO SOCIAL EN EL NIÑO	
“Los campos de la representación del mundo social” Juan Delval.....	29
“El conocimiento social de los niños” Alvaro Marchesi.....	59
Lenguaje en el pensamiento, el aprendizaje y la enseñanza” D Labinowicz.....	86
“Conclusiones las etapas generales de la actividad representativa” Jean Piaget.....	95
“Comportamiento no verbal y desarrollo” Ricci Bitti.....	102
“La imagen de la sociedad en el niño” Ada Fonzi.....	105
UNIDAD 2 EL ESTABLECIMIENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES EN EL NIÑO PREESCOLAR	
“Sistemas de señalización en el niño” H:R: Schaffer.....	109
“El comienzo de las relaciones sociales: La madre” Juan Delval.....	123
“Evolución de la noción de familia en el niño” Asunción López C.....	127
La influencia de la familia en el desarrollo normal del niño” Saturno Maciel.....	138
“¿Cómo es tu familia?” Virginia Satir.....	143
La conciencia moral primitiva” P: Osterrieth.....	149

"La socialización por los iguales"	
P. Osterrieth.....	152
"Objetivos a largo plazo"	
C. Kami et al.....	155
"Vida en grupo y desarrollo social"	
P. Osterrieth.....	159
"Representaciones y educación"	
S. Moscovici.....	163
"Psicología de la educación"	
Michel Gilly.....	172
"El Jardín de niños y el desarrollo de la comunidad"	
Secretaria de Educación Pública.....	178

UNIDAD 3 ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL

"Pensamiento social"	
Hans G. Furth.....	203
"Guía para la Organización e Implementación de la escuela para padres"	
Secretaria de Educación Pública.....	210
"El jardín de niños en el contexto del hogar y la comunidad"	
Javier Massini V.....	249
"Reflexiones"	
Rosa Ma. Cruz G.....	253
"El Método de proyectos, valor pedagógico del método de proyectos"	
Fernando Sainz.....	269

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

PRESENTACIÓN.

La compilación de los textos que se presentan en este curso, permiten la posibilidad de profundizar más aún en el tema que ahora nos ocupa. Tema cuyas características y peculiaridades lo hacen más complejo aún, básicamente porque la socialización en el niño está determinada por lo que le rodea, tanto en su espacio vital como en el medio en que se desenvuelve.

Este hecho no permite delimitar dónde inicia y dónde culmina el proceso de socialización ; tan esencial en el ser humano para su desarrollo futuro.

Para ello, en la estructura de este curso se abordan aspectos derivados de investigaciones realizadas por los estudiosos del comportamiento humano y dan cuenta del estado que guarda dicho proceso en el nivel preescolar.

JUSTIFICACIÓN

En el ámbito de la educación preescolar, uno de los aspectos que se consideran centrales para el desarrollo del niño es la socialización; sin embargo, abordar su análisis y explicación, lleva a considerar los procesos por los que pasa, para posibilitar las relaciones inmediatas y necesarias que establece en su entorno.

En este sentido, las conceptualizaciones acerca del niño preescolar, lo social, la socialización, la sociabilidad; así como las relaciones que se establecen entre ellos, en tanto procesos; son los elementos que se tiene como objeto de estudio en el presente curso, cuyo contenido y el enfoque (psicogenético) con el que se aborda, surgen de la necesidad de profundizar más aún en la explicación que desde esta perspectiva teórica se sustenta en los planes y programas de preescolar. Los temas que se revisan permiten reflexionar al

profesor-alumno reflexionar sobre los aspectos que se encuentran vinculados en relación con la socialización del niño en esta etapa.

Con ello, se tiene la oportunidad de valorar la importancia del núcleo familiar y tomar en cuenta el medio ambiente donde el niño se desenvuelve.

La presente Antología Básica fue elaborada con la colaboración de las ameritadas Licenciadas en Educación Preescolar egresadas de la Unidad Campeche de la Universidad Pedagógica Nacional: Ana Leticia de Gp. González Ávila, Darinela del C. Cerón Rodríguez, Gladys del C. Noz Mendieta, María Dolores Toraya Toraya y Esther Victoria de los A. Casanova Rosado, bajo la coordinación del Lic. José Luis Canto Ramírez.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO: Que el profesor-alumno identifique los aspectos teóricos y prácticos presentes en la socialización del niño preescolar y reflexione sus implicaciones en su entorno, para resignificarlas desde su práctica docente.

UNIDAD 1 LA REPRESENTACIÓN DE LO SOCIAL EN EL NIÑO

PRESENTACIÓN

En el desarrollo de esta unidad, se incluyen lecturas que faciliten al profesor-alumno la explicación teórica que algunos de los autores que aquí se proponen hacen acerca de la percepción que el niño tiene en relación con lo social; es decir, los elementos que el medio ambiente le provee, los que el adulto le proporciona, la forma como los asimila y, su manera de representarlos.

Con el contenido de dichas lecturas, se introduce al profesor -alumno a la vinculación teoría-práctica, que debe estar presente en su quehacer docente, para explicarse el complejo mundo que la sociedad le ha asignado al niño., tomando en cuenta que es éste, el elemento humano con el que realiza su práctica docente.

Para esto, los elementos centrales en esta parte del curso son los trabajos de Delval, referidos a los campos de la representación, así como los del conocimiento del mundo social, con los que el pequeño se representa.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO: Que el profesor-alumno identifique los aspectos teóricos y prácticos presentes en la socialización del niño preescolar y reflexione sus implicaciones en su entorno, para resignificarlas desde su práctica docente.

UNIDAD 1 LA REPRESENTACIÓN DE LO SOCIAL EN EL NIÑO

PRESENTACIÓN

En el desarrollo de esta unidad, se incluyen lecturas que faciliten al profesor-alumno la explicación teórica que algunos de los autores que aquí se proponen hacen acerca de la percepción que el niño tiene en relación con lo social; es decir, los elementos que el medio ambiente le provee, los que el adulto le proporciona, la forma como los asimila y, su manera de representarlos.

Con el contenido de dichas lecturas, se introduce al profesor -alumno a la vinculación teoría-práctica, que debe estar presente en su quehacer docente, para explicarse el complejo mundo que la sociedad le ha asignado al niño., tomando en cuenta que es éste, el elemento humano con el que realiza su práctica docente.

Para esto, los elementos centrales en esta parte del curso son los trabajos de Delval, referidos a los campos de la representación, así como los del conocimiento del mundo social, con los que el pequeño se representa.

Y de las aportaciones teóricas que a partir de los fundamentos de Piaget hacen al respecto, otros autores, entre los que sobresalen: Labinowicz, Ricci y Fonzi.

TEMA 1. PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL EN EL NIÑO

DELVAL, Juan 'Los campos de la representación del mundo social, en: El desarrollo humano . Madrid-México. Siglo XXI. 1994. pp. 471-493.

PRESENTACIÓN

En esta lectura, DELVAL comenta lo relacionado a los campos de representación del mundo social , donde la comprensión del orden político y económico, constituye una especie de columna vertebral sobre la que descansa las representaciones de la sociedad. Además de ello proporciona una visión de lo que piensan los niños en cuanto a la economía, la política, la nación, la familia, la guerra, la paz, el nacimiento, la muerte, la religión y la diversidad y la organización social; así como la trascendencia del papel que tiene la escuela como transmisora de conocimientos.

DELVAL, Juan 'Los campos de la representación del mundo social', en: El desarrollo humano . Madrid-México. Siglo XXI. 1994. pp. 458-464.

PRESENTACIÓN

Este artículo hace referencia de cómo el campo del conocimiento social se ha convertido en un estudio floreciente cuyo propósito es el conocimiento de uno mismo y de los otros; así como, de las relaciones sociales que se dan (amistad, conflicto, autoridad, etc.) El aporte de los psicólogos al respecto, permite una visión de cómo el conocimiento se va transformando a través de las representaciones mentales de los otros

que interioriza el niño en sus primeros años a lo cual le denominan "social cognition" o "teoría de la mente". Con ello, muestran como el niño es un activo pensador social que no se limita a adquirir lo que el adulto le transmite.

El texto aporta además, elementos acerca del conocimiento y uso de normas que regulan las relaciones con otros; así como, del conocimiento de las instituciones sociales y de cómo éstas trascienden al individuo.

Por otra parte Piaget desde su teoría constructivista -comenta Delval- plantea una posición más o menos explícita, acerca de las concepciones de la transmisión social que muchas veces se ve limitada por su nivel intelectual lo cual impide su total comprensión a determinados problemas relacionados en su entorno social.

MARCHESI, Alvaro. 'El conocimiento social de los niños'. 1. El estudio del conocimiento social, en: PALACIOS, Jesús . et. Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo. Madrid. Alianza Psicología? pp. 323-350.

PRESENTACIÓN

En esta lectura se dan a conocer los distintos estudios realizados por diferentes teóricos, acerca de como el pequeño va construyendo representaciones de la sociedad, a través de su interacción con las personas en la familia, en la escuela, y en las instituciones sociales. Esto lo logra a través de la observación y el juego, la imitación y la transformación de conductas, las preguntas a los adultos sobre situaciones específicas, y las dudas e interpretaciones que el niño se plantea.

TEMA 2. GÉNESIS DE LO SOCIAL EN EL NIÑO

2.1. LABINOWICZ, De. 'El lenguaje en el pensamiento, el aprendizaje y la enseñanza', en: INTRODUCCIÓN A PIAGET, PENSAMIENTO, APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, México, 1982. Fondo Interamericano Trad. Humberto López, pp. 113-119.

PRESENTACIÓN

A través de ésta Piaget trata de demostrar a los docentes que en el periodo pre-operacional, el niño tiene ya habilidad para separar su pensamiento de la acción física y es el momento de que es capaz de representar objetos, acciones y eventos por sí mismo mediante imágenes mentales y palabras y que en este proceso el lenguaje es un modo de representación complejo y abstracto.

Piaget identifica tres niveles de representación (índice-símbolo-signo). Describe la relación existente entre la lógica y el lenguaje en el cual define que la primera es la que da el significado a la palabra; y que el lenguaje a pesar de ser de suma importancia en este periodo no desarrolla por sí misma, la lógica, ni explica del todo el propio pensamiento.

Piaget y sus colegas reafirman una vez más las limitaciones de las palabras y consideran a la 'enseñanza como comunicación', como un limitante entre el maestro y el alumno ya que 'oímos lo que estamos preparados para oír' y "hablar no es lo mismo que enseñar" toda vez que "las palabras no son conceptos" y, estas limitaciones del lenguaje en el salón de clases, dificultan el logro del buen aprendizaje ya que "lo que enseñamos no es siempre lo que los niños aprenden".

2.2 PIAGET, Jean. 'X. Conclusiones las etapas generales de la actividad representativa', en: LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO. México. 1966. Segunda Edición. pp. 371-372 y 377-387.

PRESENTACIÓN

La idea central de este estudio versa sobre las diversas formas de pensamiento representativo; como son: La imitación, juego simbólico y representación cognitiva, como solidarias unas con otras; estas tres, van evolucionando en función del equilibrio progresivo de la asimilación y la acomodación y el equilibrio de estas últimas funciones, que constituyen los dos polos de toda adaptación determina el desarrollo de la inteligencia sensorio motora. A su vez describe, el primer periodo de la actividad sensorio-motora y el segundo periodo de la actividad representativa (estadio I: El pre-conceptual).

En este estudio la representación es vista como la reunión de un significador que permite la evocación de un "significado" procurado por el pensamiento .

La institución colectiva del lenguaje es en cuanto a éste, el factor principal de la formación y socialización de las representaciones.

RICCI, Bitti Pío E. 'Comportamiento no verbal y Desarrollo'. En: PALMONARI, A. et al.

Aspectos cognitivos de la socialización en la edad evolutiva, Buenos Aires, Nueva Visión, 1990. pp. 111-115.

PRESENTACION

La importancia que tienen los fenómenos de relación y comunicación para el desarrollo global del niño, así como de los elementos que están presentes en la adquisición del lenguaje, son algunos de los planteamientos que señala el autor en los resultados de algunas investigaciones que se han realizado sobre el diálogo, el cual está presente tanto en el nacimiento como en el llanto; además de todo el repertorio de señales no verbales de que el niño dispone.

00003

FONZI, Ada, 'La imagen de la sociedad en el niño', en: PALMONARI, A. et al: Aspectos cognitivos de la socialización la edad evolutiva. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990. pp. 13-20. 16

PRESENTACIÓN

La autora comenta en este artículo, las investigaciones que Tayfel y Schaffer, han realizado con respecto al niño y su mundo; aportan elementos que permiten saber cómo construye el niño su 'mapa cognitivo social'; su representación como un sistema de relaciones, roles, normas de conducta; y como la sociedad puede interactuar operativamente con determinadas conductas. Por otra parte, las aportaciones de diferentes investigadores de Turín proporcionan información fundamental sobre tres variables independientes que sirve a estos propósitos, como son:

- a) El grupo social económico de pertenencia
- b) Edad
- c) Sexo

Esta investigación se realizó en dos fases, arrojando resultados que se refieren a la categorización social, la dicotomía que se da entre niños burgueses y proletarios, lo cual, de acuerdo a esto, lleva a una concepción estructural funcional de la sociedad.

UNIDAD II. EL ESTABLECIMIENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES EN EL NIÑO PREESCOLAR.

PRESENTACIÓN

En esta unidad, se incluyen lecturas que enfatizan y profundizan en la fundamentación teórica de los aspectos presentes en las relaciones sociales que el niño establece. Para ello, Schaffer, Delval y López

00010

Carretero, abundan en la explicación de la influencia que el medio familiar tiene; en donde sobresale la relación madre-hijo y el entorno inmediato que lo rodea.

Por su parte, Maciel Magaña y Satir, hacen referencia a la calidad del ambiente que caracteriza al núcleo familiar como generador de relaciones sociales, y sus repercusiones en el niño como integrante de ésta.

Otros de los elementos presentes que se explican en los contenidos de esta unidad, son los referidos a la escuela y la comunidad como extensiones de la socialización; en los que Osterrieth, Kamii, Moscovici y Gilly, argumentan a partir de sus estudios e investigaciones, para explicar el tipo de relaciones que el niño establece en estos ámbitos; en los que en todo momento, está presente el elemento fundamental para todo ser humano : el afecto.

TEMA 1. INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA SOCIALIZACION DEL NIÑO

A) Relación básica madre-hijo

SCHAFFER, H.R. "Sistemas de señalización en el niño", en: El desarrollo de la sociabilidad. Madrid. Aprendizaje visor 1986. pp. 71-96.

PRESENTACIÓN

En este texto, el autor da a conocer la gama de recursos de señalización de que disponen los niños en distintas edades; la cual es muy variada (llantos, sonrisa, balbuceo, cerrar los ojos, volver la cabeza, etc.). Señala que el niño desde pequeño inicia su interacción social con el mundo exterior a través de los objetos o estímulos sociales a los cuales el niño presta especial atención.

El vínculo entre los padres e hijos no se basa solo en estímulos emitidos de los primeros años a los que el niño responde, sino que se basa también en los estímulos que este ofrece y que ejercen una influencia

dominante sobre aquellos. A estos estímulos se le consideran como medios de señalización cuya función es garantizar la proximidad de las personas que cuidan a los niños y que dan lugar a la interacción social.

Estas conductas, en las primeras semanas le sirven al niño como señal, solo en el sentido de que casi invariablemente moverán a los demás a reaccionar ante ellas. No son todavía señales en el sentido de que el niño las utilice intencionadamente para traer ayuda y atención; sino que son suscitadas por estímulos primitivos. La respuesta de la madre, del ambiente y el grado que utilicen estos recursos así como las situaciones, dependen enteramente de su experiencia social.

Y esta interacción (madre-hijo), debe permitir identificar tales mecanismos, para especificar las condiciones en las que se ponen en juego, para poder de esta manera determinar su papel en la relación que se desarrolle entre ambos.

DELVAL, Juan. 'El comienzo de las relaciones sociales: La madre', en: El desarrollo humano. Madrid-México. 1994. Siglo XXI. pp. 179-183.

PRESENTACIÓN

En este texto, se explica la gran necesidad que el ser humano tiene desde el inicio de su vida y a lo largo de ella; el tipo de relaciones sociales que establece con diferentes personas, sean de su familia o ajenas a ella; las que sobresalen, la madre, el amigo, el padre; así como la atracción sexual, todos ellos necesarios para la consolidación en el proceso de su mejor adaptación.

b) Relación familiar

LOPEZ CARRETERO, Asunción. 'Evolución de la noción de familia en el niño', en: MORENO, Monserrat. LA PEDAGOGIA OPERATORIA. UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA EDUCACIÓN. Barcelona, LAIA, 1989. 4a. Ed. pp. 271-290.

PRESENTACIÓN

En esta lectura se presentan las funciones de adaptación propias del individuo y las condiciones sociales en que se encuentra, abarca el estudio del concepto de familia en el niño, en el cual queda de manifiesto una génesis de los aspectos que la definen, notándose esto en diferentes momentos siendo estos la yuxtaposición de elementos, abstracción de características para definir el grupo familiar o sea relaciones de tipo afectivo-biológico, relaciones de parentesco más inmediatas, ampliación del marco de referencia introduciendo relaciones de parentesco fuera del núcleo familiar y simétricas y asimétricas.

MACIEL, MAGAÑA, Saturno. 'La influencia de la familia en el desarrollo normal del niño', en: Mémoires del II Congreso Nacional de problemas de aprendizaje en la educación preescolar. Instituto de Investigaciones de los Problemas de Aprendizaje, A.C. México. 1995. pp. 56-60.

PRESENTACIÓN

En esta lectura se enfatiza la constitución de la familia en su ciclo vital y se menciona algunos principios idealistas del funcionamiento de ésta. Señala también las diferentes dinámicas de cómo están integradas las familias actuales, el papel que juega en la sociedad y la importancia que tiene en el crecimiento social.

c)

SATIR, Virginia. '¿Cómo es tu familia?', en: RELACIONES HUMANAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR. México, Pax-Mex. 1a. de. 1980, pp. 9-19

PRESENTACIÓN

Esta lectura muestra la escritora dos tipos de familia: la conflictiva y la nutridora; la primera que se ha generalizado en la actualidad y que ha llegado a verse con normalidad; ya que, en ocasiones toma matices tan dramáticos que es una cuna de posibles infractores; y la segunda que es la meta a alcanzar y a su vez mejoraría en donde el individuo es tomado en cuenta, escuchado, protegido y que estimula la autoestima tan olvidada en nuestro tiempo.

2. Influencia de la escuela y la comunidad en los procesos de socialización

a) Entorno escolar.

- La relación entre pares
- La relación maestro-alumno
- La relación maestro-padres de familia
- La relación maestro-maestro

2.1 OSTERRIETH, P. 'La conciencia moral primitiva', en: PSICOLOGÍA INFANTIL; Madrid, Morata. 1980. Trad. Gonzalo Gonzalvo. pp. 123-126

PRESENTACIÓN

Esta lectura muestra una visión general, de cómo en la etapa pre-operatoria a pesar de ser de suma importancia el aspecto afectivo en los niños, y que concierne a los padres la presencia y valoración de estos elementos; le permite al niño acomodarse a las exigencias del ambiente social, pues constituye por otra parte afectivamente el fundamento de su moralidad futura.

Esta moralidad o consciencia moral naciente y los caracteres rígidos e irracionales del 'super yo' infantil aparecen claramente en la moral de esta edad estudiada y fundamentada por Piaget. A través de ésta, se abordan también los problemas afectivos como la envidia, la cual es causante de la mayoría de las dificultades familiares; haciendo además, una referencia acerca del complejo de 'Edipo' y el complejo de 'Cain' (compartir y competir el afecto con padres y hermanos).

En cualquier caso los padres deben vigilar eso, recordando que la justicia familiar consiste, no en tratar a todos los niños de igual manera, sino asegurarles a todos, la misma ternura e idéntica atención que necesitan.

Señala por otra parte, la importancia de la socialización por los iguales, según estudios de Raymond-River (6b) hace referencia a cuatro grandes etapas en el desarrollo social del niño, mencionando el valor del juego paralelo y asociativo en donde la cooperación se empieza a manifestar, dando como resultado el juego simbólico o juego de papeles. La sociabilización encuentra su mejor ámbito, evidentemente en la escuela maternal. Algunos trabajos revelan la superioridad de los niños que asisten a ella comparada con los que no asisten.

Otro punto del que se hace referencia en este texto, es acerca de las características y habilidades intelectuales, como 'la intuición'. En esto enfatiza en cómo el niño puede pensar lo que percibe, lo que ha percibido; pero su pensamiento no rebasa la representación de ello; esto, es propio del pensamiento intuitivo del presente estadio descrito por Piaget.

2.2 OSTERRIETH, P. 'La socialización por los iguales', en: PSICOLOGÍA INFANTIL, Madrid, Morata. 1980. Trad. Gonzalo Gonzalvo. pp. 129-134.

PRESENTACIÓN

En esta lectura , el autor hace referencia a la forma en que el niño se va confrontando con otros, en este proceso de socialización intervienen "el juego de papeles" con los que se asume, resaltando que la socialización del menor, encuentra su mejor ámbito en la escuela maternal en donde la independencia, la confianza en sí mismo, la adaptabilidad social y la curiosidad intelectual, desempeñan un factor importante.

2.3 KAMI, C. et. al. 'A) Objetivos a largo plazo', en: LA TEORÍA DE PIAGET Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Barcelona, Pablo del Río Editor, S.A. 1981. Col. Aprendizaje Pedagogía. pp. 62-69.

PRESENTACIÓN

En esta lectura Piaget muestra el valor adaptativo de la madurez intelectual, moral y socioafectiva presentes en el niño, considera que los objetivos de la educación del preescolar hay que concebirlos en el contexto de fines a largo plazo, los cuales permiten el desarrollo de toda personalidad, ya que la escuela conformista o tradicional no estimula el pensamiento crítico e independiente.

Dentro de estos objetivos a largo plazo se conciben también los objetivos a corto plazo, considerando el desarrollo socio-afectivo como el más importante, especificando el desarrollo de la autonomía tanto intelectual como socio-afectiva, el equilibrio emocional y la motivación para un mejor aprendizaje; así como los objetivos cognoscitivos los cuales tratan de las propuestas de ideas, problemas y preguntas interesantes, semejanzas y diferencias, es decir: el contenido de ideas y el proceso de abstracción reflexiva.

2.4 OSTERRIETH, P. Vida en grupo y desarrollo social. en: LA TEORÍA DE PIAGET Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, Barcelona, Pablo del Río Editor, S. A. 1981. Col. Aprendizaje Pedagogía. pp. 144-151.

PRESENTACIÓN

En esta lectura, explica el autor las características del niño que se encuentra en el enlace del jardín de niños a la escuela de educación primaria. Este niño ya es un ser socializado, ya no es el niño egocéntrico, es el pequeño que busca ser el líder de un grupo que desea el trabajo en comunidad que puede enjuiciar, al valorar una acción; en fin, es un niño que vive y trabaja en grupo y es capaz de elegir a sus acompañantes. Ha dejado atrás su estadio anterior y no se conforma con cuentos con mucha fantasía, ha iniciado además, su transformación del pensamiento lógico.

MOSCOVICI, S. 'Representaciones y educación', en Psicología social II. Cognición y desarrollo. Madrid, Paidós, 1993. pp. 610-626.

PRESENTACIÓN

A través de esta lectura se presentan algunas de las investigaciones particulares acerca de los aspectos de las representaciones sociales, susceptibles de ser captadas a su vez a través de representaciones individuales, en las situaciones maestro-alumno y viceversa. Muestra también la influencia que ejerce el maestro sobre el trabajo de los alumnos; las interacciones en el seno de la clase y el análisis de los objetivos educativos aunados al estudio de las interacciones, socioafectivas, a la construcción cognitiva individual y a las tareas escolares.

A través de este estudio, puede observarse una confirmación sobre el terreno; por el lugar que toma y las consecuencias del papel de la confrontación sociocognitiva en la elaboración del saber.

Resalta además la perspectiva de la centración socioafectiva que se ha puesto de manifiesto.

c) Relación maestros-padres de familia

GILLY; Michel. 'Psicología de la educación', en MOSCOVICI, S. Psicología social II. Cognición y desarrollo. Madrid, Paidós. 1993. pp. 601-610.

PRESENTACIÓN

En esta lectura se explican, las cuestiones de interés tanto para el alumno como para el pedagogo sobre cuestiones teóricas y metodologías adoptadas, acerca de los problemas psicológicos planteados por las

desigualdades sociales en la escuela. Se explican además, dos perspectivas complementarias; una, que toma como punto de partida las representaciones, y la otra, la de las interacciones.

Se pretende mostrar, que entre estas dos, comienzan a esbozarse articulaciones en la que el desarrollo de la psicología de la educación depende de los progresos que se puedan llevar a cabo en este nivel; por esta razón, preocupan en primer lugar, las dimensiones sociales más generales en todo acto educativo en el seno de una sociedad determinada: ideología, sistema de valores de referencia, normas, modelos de comportamiento esperados, organización y funcionamiento de las instituciones etc. y también se enfatiza --de acuerdo al autor-- las incidencias a nivel educativo de las diferencias y separaciones existentes en dicha sociedad.

Así como también el identificar y estudiar las condiciones de su influencia y los mecanismos psicosociales, a través de los cuales se modifican los procesos interactivos en situaciones y realización de los objetivos previamente establecidos.

PRESENTACIÓN

Este material plantea el papel importante que desempeña la educadora como agente promotor de cambio, que orienta, guía, coordina y evalúa las acciones para el desarrollo de la comunidad.

Se describen algunas de las características de las comunidades: urbana, urbana-marginada, y rural; ya que en ellas, se circunscribe la labor que desarrolla la educadora con los miembros de la comunidad, principalmente con los padres de familia.

Enfatiza en que una de las formas en que el jardín de niños puede colaborar en el desarrollo de la comunidad es a través de proyectos de búsquedas de solución de problemáticas que enfrenta.

Así, se muestran diferentes tipos de proyectos; además de las etapas por las que atraviesa la relación de los mismos.

UNIDAD III. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL.

PRESENTACIÓN

En esta unidad, se incluyen lecturas cuyos contenidos teóricos permitan al profesor-alumno elaborar y aplicar estrategias para favorecer fundamentalmente el desarrollo social en el preescolar; reforzándolo con los aspectos que se relacionan en el contexto del jardín, el hogar y la comunidad.

Para esto, se incluyen algunas de las aportaciones que Hans Furth hace al respecto; además, de la revaloración que se hace del papel del profesor en este nivel; lo cual es analizado a través de las reflexiones que hace Cruz Guzmán en este sentido y, del rol que el jardín establece con el niño a través de la socialización con los otros, tanto en la propia escuela como con la comunidad, apoyándose en los elementos que proporciona la lectura de Fernando Sainz, recuperando el valor pedagógico que encierra el método de proyectos, tanto en el aspecto educativo como en el social.

TEMAS:

1. El jardín en el contexto del hogar y la comunidad
 - a) Importancia de las informaciones/orientaciones a padres de familia.
 - b) Las relaciones del jardín de niños en torno a la socialización del niño

00022

| | HANS G. FURTH. Pensamiento Social: en: Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula. . Ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1971 pp. 141-152

PRESENTACIÓN

En esta lectura dirigida en especial al maestro que está frente al grupo, tiene el propósito de enfatizar la participación en el aspecto social que J. Piaget argumenta; pues da un enfoque especial a este aspecto de la personalidad del pequeño.

Hace hincapié en el conocimiento de su medio que le rodea, y la gran ayuda que dan las visitas a la comunidad para ampliar e investigar, pero más que nada, la de apropiarse del conocimiento social para formar en el niño un criterio más amplio sobre cooperación, participación, justicia, comprensión y dignidad humana, todo esto aunado a su desarrollo cognoscitivo y bajo la dirección del maestro como agente principal en facilitar su desarrollo.

PRESENTACIÓN

Esta guía, ofrece elementos técnicos que posibilitan la elaboración y aplicación de diversas estrategias para los padres en relación con las actividades que se realizan en el jardín de niños. Considera reuniones, talleres diversos con la intención de propiciar aprendizajes en conjunto.

Valora, las características de los grupos, así como también sugerencias para la integración grupal, con la intención de promover y fortalecer la relación familia- escuela- comunidad, a través de la formación de la escuela para padres en los jardines de niños.

MASSINI, Vilella Javier. "El jardín de niños en el contexto del hogar y la comunidad". en: Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. SEP. México, 1993. pp. 92-95.

PRESENTACIÓN

En esta lectura, se comenta la interrelación que existe entre el jardín de niños y la comunidad; en ella se enfatiza la participación de los padres en el desarrollo de los objetivos del programa y en las actividades planeadas para el desarrollo de las capacidades de sus hijos. Pues la experiencia muestra que los niños tienen logros más permanentes, según datos estadísticos, a través de encuentros y experimentos.

Se comenta además, que el jardín de niños, es uno de los medios de que dispone la sociedad para hacer conscientes a los niños y a sus padres; así como también de la herencia cultural; Por ello se afirma, que es en el jardín de niños en el que se inicia la formación de habilidades y apreciación de lo que se considera valioso en una cultura.

CRUZ, Guzmán Rosa María. "Reflexiones". SEP. Dirección General de Educación Preescolar, México, 1988. pp. 26 y ss.

PRESENTACIÓN

El propósito de estas reflexiones, es analizar situaciones cotidianas de la labor docente en el nivel preescolar, en las que se hacen evidentes las relaciones que se establecen con los niños, con otros docentes, ámbito escolar, comunidad, familia, con la institución, y la sociedad; con el fin de reflexionar sobre la trascendencia de nuestra práctica educativa, en la formación de la niñez y en el futuro de nuestro país.

Cabe mencionar que estas situaciones que se presentan, a manera de reflexión, son momentos tomados de experiencias reales, con los que los docentes nos podríamos identificar; o bien, pudiera ser motivo para reflexionar sobre las situaciones vividas que no analizamos; ya que forman parte de nuestra rutina, repercutiendo en el quehacer docente; sin pensar en la trascendencia que tienen nuestros actos con los demás y con nosotros mismos.

SAINZ, Fernando, El Método de proyectos, Valor pedagógico del método de proyectos, en: ANTOLOGÍA LIBRO DE APOYO, Dirección General de Educación Preescolar, México 1988 pp. ?

PRESENTACIÓN

La intención de este texto, es dar a conocer la importancia y valor educativo que el método de proyectos encierra, a través de él, se acostumbra a dos cosas de extraordinario valor educativo y social: a bastarse a sí

CT

mismo y a medir con justeza y reconocimiento la ayuda que le prestan los demás. La idea fundamental de estos, es el trabajo en común destacando la personalidad de grupo frente a la individual. Esta actividad en común permitirá a los niños a comprender la necesidad de la disciplina y apreciar la belleza del esfuerzo y de la abnegación, en este sentido, el método será un instrumento en la formación del carácter.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

CRUZ, Guzmán Rosa María. 'Reflexiones'. SEP. Dirección General de Educación Preescolar. México, 1988.

DELVAL, Juan. EL DESARROLLO HUMANO. Madrid. México. Siglo XXI, 1994.

HANS, G. Furth. LAS IDEAS DE PIAGET. SU APLICACIÓN EN EL AULA. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

KAMI, C. et al. LA TEORÍA DE PIAGET Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Barcelona, Pablo del Río Editor, S.A. 1981. Col. Aprendizaje Pedagogía.

LABINOWICZ, Ed. INTRODUCCIÓN A PIAGET. PENSAMIENTO. APRENDIZAJE, ENSEÑANZA. México, 1982. Fondo Interamericano Trad. Humberto López.

MACIEL, MAGAÑA, MEMORIAS DEL II CONGRESO NACIONAL DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Instituto de Investigaciones de los problemas de Aprendizaje, A.C. México, 1995.

00026

MORENO, Monserrat. LA PEDAGOGÍA OPERATORIA. UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA EDUCACIÓN. Barcelona, I.A.F.A, 1989, 4a. Edición.

MOSCOVICI, S. 'Representaciones y Educación'. en: PSICOLOGÍA SOCIAL II. COGNICIÓN Y DESARROLLO. Madrid. Paidós, 1993.

OSTERRIETH, P. PSICOLOGÍA INFANTIL, Madrid, Morata. 1980. Trad. Gonzalo Gonzalvo.

PALACIOS, Jesús et al. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA. 2. DESARROLLO COGNITIVO. Madrid, Alianza Psicología. 1993.

PALMONARI et al. ASPECTOS COGNITIVOS DE LA SOCIALIZACION EN LA EDAD EVOLUTIVA. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990.

PIAGET, Jean. LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO. México. 1966. Segunda edición.

SATIR, Virginia. RELACIONES HUMANAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR. México, Pax-Mex. 1a. de. 1980.

SCHAFFER, H.R. EL DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD. Madrid, Aprendizaje Visor, 1986.

SEP. 'Antología Libro de Apoyo'. Dirección General de Educación Preescolar, México

SEP. El jardín de niños y el desarrollo de la comunidad. México, 1992.

SEP. Guía para la organización e implantación de escuela para padres. México, s/f.

PRIMERA UNIDAD

LA REPRESENTACION DE LO SOCIAL EN EL NIÑO

DELUAL, Juan. "Los campos de la
representación del mundo social". en:
El desarrollo Humano.

Madrid. Siglo XXI
p.p. 471-493

Los campos de la representación del mundo social

Después de estas observaciones sobre cómo se va formando el conocimiento social, vamos a tratar de describir qué temas, aspectos o campos pueden incluirse bajo ese rótulo. La representación del mundo social es algo enormemente amplio y con límites difusos, en donde se pueden distinguir aspectos centrales y aspectos periféricos. Posiblemente los dos problemas centrales de la representación del mundo social son la comprensión del orden político y la comprensión del orden económico, que constituyen una especie de columna vertebral en torno a la que se organizan otras cuestiones. Pero además de los problemas que podemos considerar genuinamente sociales hay muchos otros que no lo son estrictamente, pero que tienen una vertiente social clara como la vejez o la muerte. Vamos a enumerar distintos aspectos que forman parte de esa representación del mundo social, que no la agotan, pero que dan una idea de la amplitud de la problemática.

Respecto al funcionamiento económico de la sociedad es importante averiguar cómo se entiende la producción y el intercambio de las mercancías, y ligado a ello, cuál es el papel del dinero. Esto a su vez está en conexión con la distribución social de la riqueza y la existencia de clases sociales y aquí aparecen entonces los problemas de la comprensión de las diferencias sociales, de la estratificación y la movilidad social.

Respecto a la comprensión del orden político, temas centrales son el papel de los partidos políticos, el funcionamiento del sistema democrático y de otros sistemas políticos, de las instituciones, la representación parlamentaria, el cambio político, la alternancia en el poder, etc. Un aspecto más profundo del problema es el de la comprensión de las nociones de autoridad y poder y su extensión desde el punto de vista social. Otro aspecto de gran importancia es la comprensión de las leyes, su origen, su función, su evolución, el papel del derecho en la sociedad y las relaciones entre derecho y moral.

Además de estos dos temas centrales, hay otros muchos aspectos relativos a instituciones o simplemente a fenómenos ligados a la práctica social. Entre éstos hay que destacar las ideas referentes a la propia nación, la aparición de un apego hacia el propio país y la comprensión del país como una unidad multidimensional, política, económica, cultural, lingüística, religiosa, geográfica, etc. Muy estrechamente relacionado con esto están las ideas y actitudes hacia otros países.

La concepción de la familia y de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco, las funciones paterna y materna y, en relación con ello, el problema de la adopción de papeles sexuales, constituyen otro de los aspectos importantes de la comprensión de la sociedad. La adopción de papeles sexuales ha sido estudiada tradicionalmente desde la perspectiva de la socialización mientras que se han descuidado los aspectos cognitivos del problema, es decir, cómo perciben los sujetos su papel y el de los individuos que pertenecen a otro sexo.

Ligada a la existencia de clases sociales, que tiene un fundamento económico, aparece la cuestión de la adopción de papeles sociales, la comprensión de las profesiones y todo lo relativo a la división del trabajo, lo cual se conecta con los progresos del niño en la diferenciación entre los individuos y su papel social.

Los niños pasan una gran cantidad del tiempo en la escuela y construyen ideas sobre cuál es la función de ésta y qué es lo que hacen en ella. El problema de la transmisión del saber, de la generación de conocimientos desde el punto de vista social y de la difusión de esos conocimientos, así como el papel de la ciencia como forma de poder, es otro de los aspectos de nuestro tema, pero que ha sido muy escasamente estudiado.

El nacimiento y la muerte además de fenómenos biológicos son fenómenos sociales, los jóvenes, los adultos y los viejos tienen un papel en la sociedad, y cada sociedad les otorga un lugar. La visión de las etapas de la vida,

CUADRO 19.6. Aspectos sobre los que versan las representaciones de la sociedad

ECONOMÍA	Producción e intercambio de mercancías. La ganancia El dinero Las fuentes de riqueza. La riqueza de los países El consumo El trabajo y el empleo (en relación con la organización social)
POLÍTICA	El poder y la autoridad Sistema de gobierno Partidos políticos Instituciones Las leyes y la justicia El conflicto (en relación con la guerra y la paz)
NACIÓN	El conocimiento del propio país Los extranjeros Los símbolos nacionales El sentimiento nacional
FAMILIA	La concepción de la familia Papeles sexuales
DIVERSIDAD SOCIAL	Diferencias de raza Prejuicio
ORGANIZACIÓN SOCIAL	Estratificación social. Ricos y pobres Movilidad social. Cambios de nivel Clases sociales Las profesiones
GUERRA Y PAZ	El conflicto social La guerra, sus causas y sus soluciones
NACIMIENTO Y MUERTE	La reproducción biológica de la sociedad Los rituales sociales La socialización del niño La muerte como fenómeno social
RELIGIÓN	El sentido de la vida La creación del mundo La religión El dios de los niños El más allá
LA ESCUELA Y EL CONOCIMIENTO	La necesidad de la escuela La escuela como institución La transmisión social del conocimiento. La ciencia
LA HISTORIA	El cambio de las sociedades El tiempo histórico

desde la infancia hasta la vejez, en relación con la organización social, constituye otra parte del campo que nos ocupa.

La guerra y la paz, así como las relaciones entre las naciones en todos los terrenos, forman un aspecto más de este campo que debe ser estudiado. Los niños se interesan enormemente por la guerra como forma de dominación, pero tienen de ella un conocimiento irreal y esquemático. El paso de esa concepción a las ideas complejas de los adolescentes, que incluyen aspectos políticos, económicos y sociales en la conceptualización de la guerra, es un tema que vale la pena estudiar.

La religión constituye también un fenómeno social y las ideas que el niño tiene en el terreno religioso no coinciden con las de los adultos. Es importante por ello saber cuáles son esas ideas de los niños, cómo conciben a Dios, o aspectos más mundanos, como son su pertenencia a una comunidad religiosa, en una palabra, cómo es la religión del niño.

Por último, un problema central, que aparece ligado a todos los anteriores, es la comprensión del cambio social, cómo evolucionan las sociedades a lo largo de la historia. Este tema está en relación con el del tiempo histórico, algo que resulta incomprensible para el niño durante largos años. Los niños tienden a ver la sociedad de forma estática y el tiempo sólo aparece tardíamente como un elemento relacionado con los fenómenos sociales.

Los distintos campos de la representación del mundo social tienen características diferentes y grados de dificultad desigual. En algunos casos se trata simplemente de comprender regulaciones sencillas sobre ciertos usos sociales. En otros hay que entender sistemas simples, muchos de cuyos aspectos pueden comprenderse de una forma concreta. Esto sucede, por ejemplo, con muchas vertientes de la idea de país. En cambio, en otros casos se trata de entender un sistema muy amplio que está formado a su vez por subsistemas que interactúan, como en el caso de la organización económica o la organización política de la sociedad, que resulta muy compleja de entender y su comprensión parece exigir instrumentos de tipo formal.

Cada uno de los distintos campos requiere el empleo de los instrumentos intelectuales que el niño forma a través de su acción sobre el mundo y uno de los problemas de interés en este estudio es ver cómo interactúan los medios intelectuales del sujeto con los conceptos sociales que forma y si esa interacción es del mismo tipo que la que se produce respecto a los conceptos físicos o matemáticos.

El desarrollo de las nociones económicas

Como no podemos examinar con un mínimo de detalle cómo van progresando las ideas de los niños en los campos que hemos mencionado anteriormente,

te (véase una revisión más extensa en Delval, 1989 o Furnham y Stacey, 1991), vamos a limitarnos a tratar brevemente los dos aspectos que considerábamos centrales, los económicos y los políticos, haciendo además algunas referencias a la estratificación social y al trabajo.

El problema de cómo entiende el niño la realidad económica, y los conceptos referidos al uso del dinero, tiene un enorme interés y puede servir como modelo de la comprensión infantil de la realidad social. Hay al menos dos razones para considerar que se trata de un campo de la mayor importancia dentro del estudio del desarrollo psicológico del niño. En primer lugar por el propio interés del problema: las nociones económicas constituyen un eje de la organización social y además el niño está en contacto con ellas desde muy pronto, posiblemente antes que con otras muchas nociones sociales, como podrían ser las políticas. En segundo lugar, por las posibilidades de estudio. En efecto, el campo de lo económico, aun siendo difícil de abordar, como todas las nociones sociales, sin embargo se presta mejor, quizá por su carácter más objetivo, al estudio experimental. Se trata de una realidad con la que el niño, al menos en la sociedad capitalista, entra en contacto desde muy temprano a través de su experiencia diaria, por ejemplo, de ir a la tienda a comprar. Pero además hay elementos fácilmente objetivables, como el problema del cambio en la tienda, o la noción de ganancia que pueden estudiarse de una manera muy directa. Sin embargo, a pesar de esto, hasta hace poco tiempo apenas se le ha prestado atención, y todavía hoy sabemos poco sobre el proceso general y menos sobre los detalles del desarrollo de la comprensión de lo económico. Destacan los trabajos realizados por Strauss y por Danziger en los años cincuenta, y más recientemente por Furth, Jahoda y Berti y Bombi (1981/1988). Estas últimas autoras italianas han estudiado, en una serie de investigaciones recogidas en su libro *El mundo económico en el niño*, diversos aspectos de su comprensión de lo económico. Nosotros mismos hemos realizado algunos estudios sobre el tema (véase Delval y Echeita, 1991; Echeita, 1988).

La primera realidad económica con la que el niño se relaciona es probablemente la de la tienda. El niño aprende pronto que en la tienda se obtienen cosas y que se obtienen a cambio de dinero. Pero a los cinco años todavía no entiende cómo se produce el cambio. Para el niño el dinero es un elemento ritual que hay que llevar para comprar, pero piensa que muchas veces el tendero devuelve más de lo que se le da, hasta el punto de que, según los niños de cinco-seis años, una de las fuentes de dinero es ir a comprar a las tiendas. Otra fuente son los bancos, donde se pide dinero y te lo dan o se saca con una tarjeta.

Dos nuevos problemas relacionados surgen a continuación: qué hace el tendero con el dinero que recibe y de dónde saca las cosas que vende, o dicho en otras palabras, qué hace cuando se le terminan las cosas. Los niños

te (véase una revisión más extensa en Delval, 1989 o Furnham y Stacey, 1991), vamos a limitarnos a tratar brevemente los dos aspectos que considerábamos centrales, los económicos y los políticos, haciendo además algunas referencias a la estratificación social y al trabajo.

El problema de cómo entiende el niño la realidad económica, y los conceptos referidos al uso del dinero, tiene un enorme interés y puede servir como modelo de la comprensión infantil de la realidad social. Hay al menos dos razones para considerar que se trata de un campo de la mayor importancia dentro del estudio del desarrollo psicológico del niño. En primer lugar por el propio interés del problema: las nociones económicas constituyen un eje de la organización social y además el niño está en contacto con ellas desde muy pronto, posiblemente antes que con otras muchas nociones sociales, como podrían ser las políticas. En segundo lugar, por las posibilidades de estudio. En efecto, el campo de lo económico, aun siendo difícil de abordar, como todas las nociones sociales, sin embargo se presta mejor, quizá por su carácter más objetivo, al estudio experimental. Se trata de una realidad con la que el niño, al menos en la sociedad capitalista, entra en contacto desde muy temprano a través de su experiencia diaria, por ejemplo, de ir a la tienda a comprar. Pero además hay elementos fácilmente objetivables, como el problema del cambio en la tienda, o la noción de ganancia que pueden estudiarse de una manera muy directa. Sin embargo, a pesar de esto, hasta hace poco tiempo apenas se le ha prestado atención, y todavía hoy sabemos poco sobre el proceso general y menos sobre los detalles del desarrollo de la comprensión de lo económico. Destacan los trabajos realizados por Strauss y por Danziger en los años cincuenta, y más recientemente por Furth, Jahoda y Berti y Bombi (1981/1988). Estas últimas autoras italianas han estudiado, en una serie de investigaciones recogidas en su libro *El mundo económico en el niño*, diversos aspectos de su comprensión de lo económico. Nosotros mismos hemos realizado algunos estudios sobre el tema (véase Delval y Echeita, 1991; Echeita, 1988).

La primera realidad económica con la que el niño se relaciona es probablemente la de la tienda. El niño aprende pronto que en la tienda se obtienen cosas y que se obtienen a cambio de dinero. Pero a los cinco años todavía no entiende cómo se produce el cambio. Para el niño el dinero es un elemento ritual que hay que llevar para comprar, pero piensa que muchas veces el tendero devuelve más de lo que se le da, hasta el punto de que, según los niños de cinco-seis años, una de las fuentes de dinero es ir a comprar a las tiendas. Otra fuente son los bancos, donde se pide dinero y te lo dan o se saca con una tarjeta.

Dos nuevos problemas relacionados surgen a continuación: qué hace el tendero con el dinero que recibe y de dónde saca las cosas que vende, o dicho en otras palabras, qué hace cuando se le terminan las cosas. Los niños

de seis-siete años creen que el tendero guarda el dinero en un cajón y lo utiliza para dar la vuelta. A veces coge también dinero para comprarse algo.

Pronto se dan cuenta, sin embargo, de que las cosas se acaban y el tendero tiene que sustituirlas. Algunos niños creen que al tendero se las dan y no tiene que pagar por ellas, sólo se encarga de venderlas. Pero la mayoría piensa que tiene que pagar por ellas. Señalan que cuando se le acaban los lápices va a otra tienda y compra otro lápiz para venderlo o llama por teléfono para que se lo traigan.

Surge así un problema de gran importancia para la comprensión de los fenómenos económicos: la idea de **ganancia**. Los niños, hasta los 10-11 años tienen grandes dificultades para entender que hay una diferencia entre el precio de compra y el precio de venta y que el tendero vende más caro de lo que a él le cuesta. Sorprendentemente los niños piensan que el tendero compra las mercancías en una fábrica (o en otra tienda), y paga por ellas un precio; luego las vende por lo mismo o por menos de lo que le ha costado. Con el dinero que obtiene de esa venta viven él y su familia, paga a sus empleados y repone la mercancía.

CUADRO 19.7. *La idea de ganancia*

La idea de la ganancia del vendedor, como diferencia entre el precio de compra y el precio de venta, parece extremadamente elemental, y por ello muy simple de entender, y así resulta para los adultos. Pero para los niños darse cuenta de que tiene que haber una diferencia necesaria entre el precio de compra y el precio de venta es algo que resulta sorprendentemente complicado de entender, y que sólo se logra años después de que el niño haya empezado a participar en actividades de compra.

Las líneas generales del pensamiento de los niños, hasta los 10 u 11 años, pueden resumirse de la siguiente manera:

El tendero compra las mercancías en una fábrica (o en otra tienda), y paga por ellas un precio; luego las vende por lo mismo o por menos de lo que le han costado. Con el dinero que obtiene de esa venta viven él y su familia, paga a sus empleados y repone la mercancía.

Desde el punto de vista del adulto esa explicación es imposible, pues implica una multiplicación del dinero, pero no lo es para los niños, pues de una manera más o menos completa, más o menos detallada, adornada con unos u otros detalles, todos lo explican así. Esto nos obliga a suponer que es la más coherente que puede construir con los elementos intelectuales de que disponen, y que así ven la realidad económica que les rodea. En el cuadro 19.8 ofrecemos las respuestas de niños españoles a la pregunta de cuánto paga el tendero al que le proporciona las cosas que vende. Como se ve, hasta

los diez años predominan las respuestas en las que se dice que el tendero paga más o igual que el precio de venta.

CUADRO 19.8. *Cuánto paga el tendero al proveedor (porcentajes)*

	<i>Edad</i>				
	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
Más	26	49	13	12	4
Igual	49	57	64	55	13
Menos	9	8	24	47	91

Los sujetos más jóvenes piensan que el tendero compra las cosas a un precio mayor o igual que el que luego cobra a los clientes, pero hacia los 10 años la idea dominante es que cobra más para poder ganar. En algunos casos los porcentajes suman más de 100 porque los sujetos responden «igual o más» (basado en Delval y Echeita, 1991).

Si bien se mira el fenómeno no deja de ser curioso porque, a pesar de que los niños están inmersos en una sociedad centrada sobre la ganancia, no consiguen entenderla, e incluso la rechazan. Éste es un problema que debe darnos que pensar, y que sirve para que desechemos posiciones ambientalistas de tipo rudimentario. Si el niño aprendiera a comprender la realidad social simplemente por la presión del ambiente, si sus ideas no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entendería ideas como la de ganancia mucho antes. Los resultados de investigaciones realizadas en Inglaterra, Holanda, Italia, México, e incluso entre niños vendedores ambulantes, arrojan resultados semejantes, sólo con algunas diferencias en las edades.

En el cuadro 19.9 hemos reproducido literalmente algunas de las respuestas de los niños, que hemos obtenido en una investigación con G. Echeita y en otra con F. Díaz-Barriga (no publicada todavía) con niños mexicanos (véase Delval y Echeita, 1991 y Echeita, 1988). Se les plantea una situación de una tienda en la que el niño hace de comprador.

Muchos chicos señalan que el tendero puede cobrar lo que quiera por lo que vende, pero en el fondo está bastante determinado porque hay un precio justo al que se debe vender y que sólo se puede modificar en parte. Las cosas no se pueden modificar de precio «porque ya están con el precio pensado» (Almudena, 7:1). Pero al mismo tiempo es conveniente vender barato porque de esa forma se vende más. Ésta es una de las razones por las que el tendero vende por menos precio de lo que él ha pagado: así vende más. Y como el niño no es capaz de ver el proceso en su conjunto no le preocupa lo que sucede. En las respuestas se ponen de manifiesto algunos de los problemas que los niños encuentran para entender correctamente el problema de la ganancia.

CUADRO 19.9. *Explicaciones de la ganancia*

No comprensión:

CARLOS (7;4, Madrid) «—¿Qué hace cuando se le terminan [los lápices]? *Le han ido dando dinero, con el dinero que tiene va comprando más en otras papelerías, también en las fábricas* [obsérvese que este sujeto señala, como otros que hemos visto, que el tendero compra en otra tienda igual a la suya]. —¿Hay que pagar a la fábrica? *Sí.* —¿Igual, más o menos? *Más, porque les ha costado más hacerlo.* —¿De dónde sale el dinero para pagar? *De lo que yo te he dado.* —¿Y con qué dinero compra la ropa? *De lo que la gente le da.* —[...] Entonces, ¿Los tenderos venden por más, por menos o igual que lo que les ha costado a ellos en la fábrica? *Lo venden por menos, porque a los de la fábrica les ha costado mucho hacerlo y a él venderlo no.*»

ÓSCAR (8;11, Madrid) «—¿Lo vende por lo mismo que le ha costado, por más o por menos? *Por menos, lo puede poner por más, pero le compensa más por menos, porque si la fábrica pone 25 y lo vende por 50 vende menos, pero si lo vende por 20 venderá más.* Si lo vendo por 20 y me ha costado 25, ¿gano algo? *No, bueno sí. Bueno, perderás dinero, pero te compran más. No ahorras más dinero.*»

GUIOMAR (10;3, Madrid) «—¿Sabes lo que son las rebajas? *Sí, un precio te vale a 100 pta. normal, si está rebajado es que te vale menos. Por ejemplo, este bolígrafo si vale 25 se dice que está rebajado cuando vale menos, 22 pta., por ejemplo.* —¿Tú crees que ganan dinero los señores de las rebajas? *Es que las rebajas lo hacen para que la gente vaya a comprar más, entonces también ganan según la gente que vaya a comprar. Si tú compras 10 bolis y si sólo te compran 1 sales perdiendo tú. A lo mejor en las rebajas pagas menos dinero de lo que vale, pero como va más gente también ganas.* —Va mucha más gente, pero ¿él sigue ganando dinero con cada cosa que vende? *Claro, porque va mucha gente. Si vale 20 una cosa y está rebajada a 15, por ejemplo, aunque esté rebajado, pierde 5 pta., pero como va mucha gente sale ganando.* —¿O sea que pierde dinero? *No, porque como lo que vale es más de lo que pierdes porque va mucha gente ...* —O sea que a mí me lo venden a 20, yo pongo rebajas y lo bajo a 15 pta. Pierdo 5 pta., pero como viene mucha gente a comprar ... ¿es eso lo que dices? *Claro.*»

PAULA (9;11, México, DF) «¿Cuánto te cuesta un lápiz? *500 pesos.* —¿Y el señor que vende los lápices cuánto tiene que pagar? *1 000 pesos, no, 500, igual.* —¿Y por qué igual? *Porque se lo compra al de la fábrica.* —¿Y a ti en cuánto te lo vende? *En 500.* —Entonces ¿lo vende igual, por más o por menos de lo que le costó? *Igual.* —¿Por qué igual? *No sé, yo creo que le han dicho que ése es el precio que está bien.* —¿Y para qué crees tú que usa el señor de la papelería el dinero que recibe? *Para mantener a sus hijos, para hacer la comida, para su casa, así, así.*»

BARBARA (11, Culiacán, México) «—¿Cuánto te cuesta un lápiz? *500 ó 600 pesos.* —¿El señor de la papelería dónde consigue los lápices? *En las fábricas.* —¿Tiene que pagar por los lápices? *Yo diría que sí.* —¿Como cuánto tiene que pagar? *Como 1 000 pesos.* —¿Por qué como 1 000 pesos? *Porque los fabricantes no regalan a las personas lo que fabrican, porque a ellos les cuesta.* —El señor de la tienda tiene que comprar a la fábrica, y la fábrica vende a 1 000 pesos, ¿a ti a cómo te lo venden? *A 600.* ¿Gana o no gana? *Gana poco, 400 o poco menos.* —¿Podría venderlo el señor de la tienda a 300 pesos? *No, porque ya no ganaría nada.* —¿Y lo podría vender a 1 000? *Ganaría más que a 600.* —¿Cuánto ganaría? *600, 500 ó 700.* —¿Le saldría mejor al señor de la tienda, venderlo a más, menos o igual de como se lo venden a él? *Le saldría mejor que se los vendieran a más.* —¿Pero a menos de lo que le costó? *A 600 o a 1 000.* —¿De todas maneras gana? *No gana mucho, pero gana, como 600.* —¿A los señores de la fábrica les cuesta dinero hacer los lápices? *Pues sí, toda la maquinaria.* —¿Como cuánto crees que les salga un lápiz? *Como a 800 o a 1 000.*»

CUADRO 19.9. *Explicaciones de la ganancia* (continuación)**Comprensión:**

ROBERTO (10;7, Madrid) «—Y cuando se me acaban los bolígrafos ¿qué hago? *Comprar más de lo que has ganado, con el dinero que has recibido de vender las otras cosas.* —¿Y dónde lo voy a comprar? *A la fábrica.* —¿Yo le tengo que pagar al de la fábrica? *Sí.* —¿Le pago lo mismo que lo que me has pagado tú, o sea 25 pta., más o menos? *El que vende lo pone a más de lo que lo ha comprado él para ganar.* —¿Siempre es así? *Sí.* —Entonces ¿cuánto crees que me ha costado a mí este bolígrafo? Te lo he vendido a ti a 25. *A ti te habrá costado, supongo que entre 15 ó 20, pongamos 15.* —¿Yo he ganado dinero? *Sí, porque pagas 15 y lo vendes a 25 y te llevas 10 pta. de más.* ¿No ganas 25? *No, porque tienes que pagar 15 por este boli.* —¿Los señores de las fábricas también ganan dinero? *Sí.* —¿Cómo? *A las personas de las fábricas les pagan en las fábricas.* —¿Cuánto crees que le habrá costado el boli a los de la fábrica, si me lo vende por 15 pta.? *Menos de 15.* —¿Y eso pasa siempre? *Supongo que sí, porque si no tampoco ganas nada.*»

Diversos obstáculos dificultan, pues, la comprensión del niño. Sin entrar ahora a analizarlos en detalle (véase Delval y Echeita, 1989) podemos señalar que el niño tiene dificultades con los cálculos, dificultades para realizar operaciones aritméticas, por lo que no puede separar el precio por unidad y el precio al por mayor. Pero además hay obstáculos de tipo moral para entender la idea de ganancia: sería injusto cobrar más de lo que cuesta, sería como aprovecharse, o incluso robar. Sólo más tarde el niño va a ser capaz de diferenciar el ámbito de las relaciones personales, de amistad, que están regidas más directamente por normas de tipo moral, y el ámbito de lo económico, y entender que éste está regido por otras normas. En el cuadro 19.10 hemos resumido las dificultades para comprender el problema de la ganancia.

Pero cuando el niño ha entendido la idea de ganancia aplicada a la tienda, todavía tiene dificultades en otros ámbitos más complejos, como es el banco, según muestran investigaciones de Jahoda (1981).

En una investigación que realizamos hace años sobre niños de 5 a 14 años, preguntábamos, entre otras cosas, qué hace el tendero con el dinero que recibe. La explicación de esto nos proporciona una visión de cómo concibe el niño el *intercambio de mercancías*. Encontramos tres niveles de respuesta, de acuerdo con la complejidad. Para los sujetos de un primer nivel, el cambio de mercancías por dinero constituye aún algo incomprensible. Esto no debe sorprendernos, puesto que el proceso de intercambio es el resultado de una convención. Los sujetos jóvenes no son capaces de comprenderla porque no entienden cómo pueden conseguirse cosas bonitas o apetecibles dando a cambio «rodajitas» (como decía una niña descrita por el pedagogo Decroly, 1929) o papeles. Dar dinero en la tienda constituye un acto ritual cuyo significado es oscuro. El comprador da dinero y muchas veces le devuelven más (más papeles o más monedas, sin tener en cuenta su valor), me-

CUADRO 19.10. *Dificultades para comprender la ganancia*

Se pueden agrupar en dos tipos, las de tipo cognitivo y las de tipo sociomoral, siempre teniendo en cuenta que operan conjuntamente.	
<p>1. DIFICULTADES DE TIPO COGNITIVO. Son en esencia dificultades para manejar una gran cantidad de información. El sujeto no es capaz de controlar todos los aspectos del problema y se circunscribe sólo a uno de ellos.</p>	<p>1a. Centración sobre un aspecto que destaca con olvido de los restantes. El niño se concentra en uno de los aspectos de la transacción y olvida los otros. Por ejemplo, puede resultarle difícil ver al vendedor al mismo tiempo como comprador y cuando considera una cosa olvida la otra.</p>
	<p>1b. Problemas con los cálculos. Los niños no dominan todavía las operaciones aritméticas necesarias para entender el proceso de compraventa, y sobre todo no son capaces de aplicarlas al caso concreto que se le plantea. Algunos de ellos no consiguen disociar el precio por unidad y el precio al por mayor. Los adultos sabemos que el coste total es el resultado de la adición de una serie de costes parciales, pero el niño no es capaz de adiciarlos sino que considera cada uno de ellos independiente de los otros, y piensa que el trabajo del fabricante es mayor que el del vendedor y, por tanto, que el precio del fabricante debe ser mayor que el del tendero.</p>
<p>2. DIFICULTADES DE TIPO SOCIOMORAL. Además de los problemas con el manejo de la información, el niño parece partir de unos presupuestos que le dificultan la comprensión del proceso económico. Se trata de creencias de tipo sociomoral, de presupuestos ideológicos, muy arraigados, pero que probablemente también resulten más sencillos desde el punto de vista cognitivo.</p>	<p>2a. Identificación de lo económico y lo moral. Para el niño el mundo económico está regido por leyes morales y no por leyes económicas y el vendedor es un amigo que nos está haciendo un favor, que nos está ayudando, dándonos algo que necesitamos, y por lo tanto no puede cobrar más de lo que le ha costado a él porque eso no estaría bien. Pero esto se apoya además en otra creencia.</p>
	<p>2b. El precio justo. Los niños piensan que las cosas tienen un precio determinado que es el precio justo y el precio es una propiedad de las cosas como lo es el color, el peso o el tamaño.</p>

nos o nada. Incluso algunos niños que empiezan a comprender el proceso, pero que no conocen aún el valor de cada moneda, se sorprenden cuando el vendedor devuelve una cantidad mayor de monedas que la que se le dio. Este primer tipo de respuesta es todavía muy primitivo y sólo se encuentra

en niños muy pequeños. La mayor parte de los sujetos que hemos examinado, de más de cinco años, saben ya que para comprar es necesario dinero, pero piensan que, o bien el tendero guarda ese dinero y luego se lo da como cambio a otras personas, o bien lo mete en un cajón, en una hucha o en el banco y no lo vuelve a utilizar. Algunos sujetos en este primer nivel indican además que el vendedor utiliza el dinero que recibe para comprar cosas.

Un segundo nivel está constituido por las respuestas que explican que el vendedor, además de alimentarse él y su familia, utiliza el dinero para reponer la mercancía. Hay ya en esta respuesta una comprensión, si no completa, al menos relativamente elaborada, del proceso de intercambio.

En el tercer nivel clasificamos las respuestas que hacen referencia además a que el vendedor reinvierte parte de la ganancia para ampliar el negocio. Lo que es curioso observar, y se ve muy claramente en las contestaciones de los distintos niveles, es cómo los sujetos que dan respuestas más elaboradas integran total o parcialmente las anteriores en todo único y así los sujetos del tercer nivel indican que el vendedor repone la mercancía, paga a sus empleados, mantiene a su familia y además amplía el negocio. Esto no es sino una manifestación del carácter integrativo de las distintas fases del desarrollo.

A través de esos niveles, que vienen a coincidir con las etapas del desarrollo general, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales, vemos el progreso del niño en la construcción del mundo social en que vive.

La estratificación social

Un problema relacionado con las nociones económicas, aunque implica otros muchos elementos de la organización social, es el de las diferencias económicas entre los individuos, las diferencias entre ricos y pobres, lo que los sociólogos llamarían los problemas de estratificación social, y cómo se puede cambiar de una posición a otra, es decir, la movilidad social. En una investigación que hemos realizado (con I. Enesco) hacemos preguntas como las siguientes: ¿Qué es un rico? ¿Qué es un pobre? ¿Cómo es un pobre? ¿Cómo es un rico? ¿Se nota en algo que una persona es rica o es pobre?, etc. Luego le pedimos al niño se autocaracterice, que diga si él se considera rico, pobre o en otra categoría que haya utilizado. Estudiamos también las concepciones de la movilidad social: ¿Cómo se hace la gente rica? ¿Cómo han llegado los ricos a serlo? ¿Cómo llega la gente a ser pobre?

En el cuadro 19.11 hemos recogido ejemplos de respuestas, que hemos categorizado en tres niveles. Un primer nivel, en el que estarían incluidos niños de edades entre seis y diez años aproximadamente, un segundo nivel entre diez y trece/catorce años, y un tercer nivel a partir de los catorce años.

CUADRO 19.11. *Ejemplos de respuestas sobre la movilidad social*

Nivel I

PATRICIA (6;7) «—¿Cómo se hace la gente rica? ¿Cómo se llega a ser rico? *Pues los padres tienen dinero y los niños cuando crecen tienen sus padres. Les dan dinero; entonces cuando se casan ya tienen dinero y pueden ir a las oficinas y ya son ricas... personas.* —¿Y cómo se hace la gente pobre? *Pues sus padres no tienen dinero y cuando los hijos crecen, pues son pobres.*»

NAIRA (8;8) «—¿Cómo se hace la gente rica? *Pues hay algunas veces que se llega a ser rico trabajando mu duro, de día a noche, de noche a día, de día a noche. Luego ya cuando han rejuntado muchas huchas, o lo que vayan a rejuntar, a donde vayan a meter ese dinero, cogen se compran su casa. Yo creo que lo primero que tenían que hacer... también la casa, para donde vivir, pero yo creo que lo más importante era tener la salud y la comida.* —¿Y cómo llega la gente a ser pobre? *Pues siendo mu vaga, no trabajar...*»

Nivel II

GONZALO (10;1) «—¿Cómo se hace la gente rica? *Pues como sus padres les llevan a un colegio bueno, y ellos trabajan mucho y sacan muy buenas notas, y luego cogen un buen trabajo, y trabajan tanto como sus padres, pues podrían hacerse ricos.* —¿Y sus padres son ricos también? *No, es porque sus padres les han metido en un colegio bueno y les han dado una buena educación. Dice mi madre que como yo voy a un colegio privado tengo más oportunidades que los pobres, entonces tengo que estar aprovechándolo mucho.* —¿Cómo crees que llega la gente a hacerse pobre? *Pues sus padres no le pueden dar una buena educación, tienen que ir a colegios públicos. Luego si son muy vagos y no quieren hacer nada, como no les enseñan mucho pues al final, si no son buenos trabajadores, pues se hacen pobres.*»

Nivel III

BERNARDO (16;3) «—¿Cómo crees que la gente se hace rica? *Hombre yo creo que para hacerse rico hay que trabajar muy duro ante todo y, no sé, siempre mirar alrededor, mirar las alternativas que uno tiene y mirar adelante en vez de mirar justo al momento en que está uno, o sea mirar las consecuencias que podría llevar una cosa que podrías hacer.* —¿Y qué han hecho los ricos para hacerse ricos entonces? *Yo creo que hay ricos, que son ricos porque resulta que han tenido mucha suerte porque han invertido mucho de lo que tenían en una cosa como muy arriesgada y al final han salido ganando y luego a partir de ahí ha sido fácil porque [...] ya con ayudantes que tengan o gente así les pueden ir ayudando y entonces así ya poco a poco van aumentando.*»

La idea de la movilidad social de los más pequeños es muy limitada y en cierto modo contradictoria, pero una contradicción que el niño no es capaz de ver. Por una parte uno nace y se queda como nacido, como dice Patricia (6;7) pero por otra parte uno se puede hacer rico o se puede hacer pobre en un instante, porque uno sale a la calle y se encuentra con un monedero y ya se hace uno rico, o pierde su monedero y se hace pobre. Los cambios son bruscos, súbitos, a veces producto del azar. También aparece la idea de que

CUADRO 19.12. Niveles en la comprensión de la movilidad social

<p>NIVEL I Cambios súbitos y poco realistas</p> <p>6-10 años</p>	<p>Explicaciones basadas en aspectos aparentes y fácilmente observables, sin que existan referencias a procesos internos u ocultos. La causa principal de los cambios se debe a la acción libre e individual del sujeto, a su deseo o al azar.</p> <p>El trabajo aparece de una manera incipiente, sin diferenciar unos trabajos de otros, sólo se diferencia la cantidad de trabajo.</p> <p>Los estratos económicos son poco permanentes y pueden convivir en las explicaciones del sujeto dos ideas aparentemente opuestas y contradictorias: no hay cambios y al mismo tiempo los cambios son fáciles y se producen de una manera súbita, frecuentemente por azar.</p> <p>Ausencia de comprensión de las limitaciones externas, como la escasez de trabajo o la escasez de bienes.</p>
<p>NIVEL II Cambios naturales</p> <p>10-13 años</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. se empieza a tener en cuenta la escasez y la competencia ligada a ella; 2. se empiezan a comprender los procesos temporales que constan de varias etapas; 3. los sujetos comienzan a concebir relaciones sociales que no son relaciones entre individuos sino que están institucionalizadas, como la relación entre comprador y vendedor, o entre jefe y empleado, es decir, relaciones entre tipos de funciones y no entre personas. <p>El trabajo se convierte en la forma principal de cambio y los trabajos se diferencian de acuerdo con su calidad.</p> <p>Hay un proceso todavía incipiente y una de sus principales características es que parece que una vez que se ha iniciado ese proceso ya prosigue necesariamente.</p>
<p>NIVEL III Cambios posibles</p> <p>13-16 años</p>	<p>Capacidad de concebir un mundo de posibilidades hipotéticas y comprensión de la existencia de intereses comunes a grupos de individuos. El proceso no es natural sino que presenta muchos obstáculos que hay que vencer.</p> <p>Habilidad para entender las relaciones entre sistemas distintos. Así, los sujetos son capaces de comprender las relaciones entre la fabricación, la distribución y la demanda de mercancías, o entre la preparación para el trabajo de un individuo y la creación de nuevos puestos de trabajo por instancias sociales.</p> <p>Los factores individuales siguen teniendo un peso considerable y se consideran las diferencias de capacidad entre los individuos y el tesón. La voluntad que aparece ahora es distinta de la que aparecía en la primera etapa que era más bien simplemente un deseo que no tenía en cuenta los obstáculos que tenía que superar. Se habla también de diferencias de oportunidades entre ricos y pobres, que implican factores sociales.</p>

el trabajo es algo importante para conseguir dinero pero, curiosamente, en la idea de trabajo que tienen los niños, lo importante es trabajar mucho: los que trabajan mucho son los que ganan mucho dinero, los que trabajan poco son los que ganan poco dinero, pero sin tener en cuenta en qué trabajan. Un niño nos explicaba que un albañil gana poco dinero y un ingeniero gana más porque el albañil empieza a trabajar a las diez y luego a las cinco lo deja, mientras que el ingeniero entra a las ocho y está trabajando hasta las nueve de la noche. Él sabía, posiblemente por informaciones que le han llegado, que un ingeniero gana más que un albañil, pero por otra parte como no diferencia la cualidad de los trabajos, lo tenía que explicar apoyándose en las horas que trabajaba cada uno de ellos.

Así pues, el trabajo es un elemento esencial para el cambio de nivel social pero no influyen otros elementos, no influyen los estudios, no influye el tipo de trabajo que se haga, sino que sólo se considera la cantidad de trabajo que se realice.

En el segundo nivel, como se ve en la entrevista de Gonzalo (véase cuadro 19.11), ya aparece la idea de buen trabajo y de un proceso que comienza por estudiar en un colegio bueno. La idea que transmiten estos niños es que hay dos vías para situarse socialmente, la buena y la mala. Si uno se sitúa en el buen camino y empieza a hacer las cosas bien, ya sigue encarrilado y llega al triunfo social y a una buena posición económica, mientras que si uno va por el mal camino, que es no trabajar, no obedecer, no hacer las cosas, entonces no se llega. Hay una diferencia con los niños anteriores porque en éstos aparece ya la idea de un proceso, hay una serie de pasos para hacerse rico pero son todavía muy mecánicos, de tal modo que una vez iniciado el camino, se va a llegar necesariamente. Aparece una diferenciación clara del trabajo, hay trabajos buenos y trabajos malos y no depende únicamente de la cantidad de trabajo, sino de la cualidad.

Finalmente un chico de dieciséis años como Bernardo, que se sitúa en el tercer nivel, nos da otro tipo de respuestas. La mención que hace a que hay que considerar las consecuencias de la propia acción y las distintas alternativas sería característica del pensamiento hipotético-deductivo tal y como lo describen Inhelder y Piaget (véase el capítulo 22), es decir, hay que concebir un conjunto de posibilidades, situarse dentro de esas posibilidades y elegir el camino que más conviene. Ya no hay un solo camino para el triunfo social, sino que hay diferentes caminos y uno puede irse encontrando obstáculos continuamente. No se trata de situarse en la buena vía, sino que hay que estar en cada momento haciendo evaluaciones de las alternativas que se presentan, arriesgándose en muchos casos. Hay una concepción de un proceso, con distintos elementos que tienen relaciones entre sí. Hemos estudiado este problema con niños y adolescentes españoles y mexicanos (en colaboración con F. Díaz-Barriga) y hemos encontrado grandes semejanzas en las explicaciones.

Resumiendo las ideas que se van formando respecto a la movilidad social, puede decirse que en un primer nivel (véase el cuadro 19.12) se habla de cambios súbitos y poco realistas, cambios producidos por el azar, o por el trabajo, que sólo se considera de una manera cuantitativa, mientras que los estratos económicos son poco permanentes. Las diferencias entre ricos y pobres son únicamente diferencias de dinero, no diferencias de educación, de formas de conducta, de formas de vida, de todo un conjunto de factores, que sí consideran los sujetos mayores. Las diferencias se pueden manifestar también en la apariencia física, la cual es muy importante, pero los rasgos siempre son muy extremos y externos, los ricos van con joyas, con coronas, con abrigos de pieles, mientras que los pobres van vestidos con harapos, están en el suelo, no tienen absolutamente nada, son mendigos.

En el segundo nivel los cambios se producen de una manera natural, cuando uno empieza el buen camino ya sigue por él, pero el niño comienza a entender que esos cambios son procesos temporales que se demoran algún tiempo, que no son procesos instantáneos, y las relaciones sociales no son únicamente relaciones entre individuos, sino que son relaciones institucionalizadas. El trabajo es la forma fundamental de alcanzar la riqueza pero en aquellos trabajos que son buenos, como en profesiones liberales o en actividades que tienen relación con el dinero (como banquero).

Finalmente en el tercer nivel podríamos hablar de cambios posibles, de un mundo de posibilidades hipotéticas en el cual el niño entiende las relaciones entre diversos sistemas. Por ejemplo, los niños más pequeños piensan que para resolver el problema de los pobres lo que hay que hacer es darles dinero, darles limosna, practicar la caridad. Los niños del nivel intermedio ven también la caridad como una solución, pero empiezan a ver limitaciones porque se dan cuenta de que hay muchos pobres, y no se trataría de dar individualmente, sino de que el gobierno (en España el rey, en México el presidente), tendría que decir a los ricos que dieran dinero a los pobres de una manera general. En cambio los chicos del tercer nivel niegan la posibilidad de que dar dinero sea una solución y hablan de dar trabajo o de dar educación, pero dar trabajo tiene sus limitaciones porque es necesario crear ese trabajo. El trabajo no es algo que sea abundante como piensan los pequeños, sino que es necesario disponer de los puestos de trabajo y eso implica ya la intervención de muchos elementos sociales, dentro de una concepción mucho más rica, que es la que llegan a formar de los fenómenos sociales estos chicos mayores. Todavía son ingenuos en muchas cosas y no entienden muchos aspectos del funcionamiento social, pero son capaces de empezar a ver la realidad social con toda la dificultad que supone encontrar soluciones a estos problemas. En el cuadro 19.13 hemos resumido algunas de estas características comparándolas con las que se producen en conceptos relacionados como son el dinero y el trabajo, y hemos señalado igualmente algunos rasgos

CUADRO 19.13. Niveles de explicación de diferentes conceptos sociales

Nivel	Dinero	Trabajo	Movilidad	Características generales
I	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento simbólico del intercambio. Dar algo a cambio de algo • No se manejan las cantidades sino sólo el aspecto cualitativo • Descubrimiento de los diferentes tipos de monedas y su equivalencia • El precio es una propiedad de las cosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad remunerada. Generalmente se realiza fuera de casa. Su carácter permanece oscuro • No se comprenden las diferencias de trabajos • Remuneración basada en la cantidad de trabajo • Ideas confusas sobre las diferencias de calidad de los trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • O no hay cambio (se nace) o es súbito por medio de recibir o encontrar dinero. • Procedimientos: azar, lotería, trabajo (sin especificar) • Conexión oscura con trabajo y con dinero 	<p><i>Características generales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La realidad es inmediata y perceptiva • Rasgos aparentes y poco elaborados • No hay sistemas • La sociedad tiene un orden racional hecho para satisfacer las necesidades humanas • Hay abundancia, no se entiende la escasez • Relaciones sólo personales
II	<ul style="list-style-type: none"> • El valor de las mercancías está determinado por el trabajo y la escasez (demanda) • Descubrimiento del mercado como regulador de los precios • Idea de ganancia en la tienda 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la escasez: no hay trabajo para todos. • Diferencias de calidad entre trabajos • Importancia de la preparación y la educación • Comienzan a comprender la competencia entre actores que compiten por lo escaso • Se puede crear más trabajo pero sin comprender las limitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio matizado y gradual • Procedimientos múltiples y complementarios • Una vez iniciado el proceso se desarrolla naturalmente • Importancia de la preparación • Competitividad individual • Dependencia de la voluntad y el empeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento de las restricciones o resistencias de la realidad • Los recursos sociales son escasos • Competencia individual por lo escaso • Relaciones sociales (asalariado, jefe, vendedor) distintas de las personales (amigo) • Comprensión de sistemas simples y de relaciones entre sistemas simples • Comprensión de procesos diacrónicos
III	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento del capital y de la propiedad de medios de producción • Aparece la figura del empresario • Ideas sobre el beneficio del propietario. Plusvalía y explotación • El papel de los bancos como prestatarios de dinero y su beneficio • Generalización de la idea de ganancia más allá de la tienda 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de trabajo por cambios en el sistema total • Se empiezan a entender las restricciones debidas al sistema social 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión más realista de las dificultades del cambio • Importancia del punto de partida. Relaciones sociales • Papel activo del sujeto en cada momento del proceso • Cualidades personales, ambición, riesgo • Evaluación de las posibilidades y consecuencias • Competencia social • La voluntad como forma de superar los obstáculos sociales (sin ignorarlos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de mundos posibles • Comprensión de la competencia poniéndose en el lugar del otro • Restricciones sociales • Procesos temporales largos, más allá del individuo • Posibilidad de entender relaciones complejas entre múltiples sistemas • Sesgos ideológicos • La equidad frente a la igualdad

generales que aparecen en los problemas de la comprensión de varios conceptos sociales (Delval, 1994).

La formación de nociones políticas

Pasemos ahora al segundo aspecto en el que nos íbamos a detener en este recorrido por la formación de nociones sociales en los niños. El orden político, es decir, las cuestiones relativas al poder que regulan el funcionamiento de las sociedades humanas, es el otro aspecto central de la comprensión de la organización social. Es un tipo de problemas en cierto modo más complejos que los económicos porque el niño tiene menos contacto directo con las instituciones políticas y porque se trata de una realidad abstracta y oculta. ¿Cómo se puede entender la división de poderes, las formas de representación indirecta, el juego de los partidos políticos o los conflictos entre la ideología y la práctica política? Se trata de problemas muy complejos que hacen intervenir diversos sistemas en interacción y que además tienen un aspecto temporal muy difícil de comprender.

Los primeros estudios sobre el desarrollo de lo político en los niños se ocupaban de la socialización política, es decir, de cómo los niños adquieren las orientaciones políticas y las pautas de conducta que caracterizan a la sociedad adulta. Se trataba de descubrir entonces los factores que determinan esa socialización y cómo influyen en ella: la clase social, el medio cultural, la religión, la afiliación política de los padres, etc., todo ello factores externos al propio individuo. Pero poco a poco se vio que esta orientación era insuficiente y que era necesario estudiar los procesos constructivos del propio sujeto.

Joseph Adelson y diversos colaboradores, en diferentes trabajos realizados con adolescentes de 11 a 18 años de ambos sexos en Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña, trataron de explorar cómo resuelven los adolescentes los problemas políticos a los que se les enfrenta, y a través de ello cuál es su concepción subyacente de la política. Para estudiar esto, en vez de preguntar directamente por el mundo político que les rodea, les planteaban una situación hipotética. Se les explicaba que 1 000 personas, insatisfechas con su gobierno, se trasladan a una isla desierta del Pacífico para formar una nueva sociedad, y una vez allí deben establecer un nuevo orden político, un nuevo sistema legal y enfrentarse con todos los problemas que supone el establecimiento de un gobierno (véase Adelson, Green y O'Neill, 1969).

A partir de esa hipótesis inicial se va preguntando sobre diferentes cuestiones, y planteando nuevas situaciones, que han sido exploradas por los autores en los diferentes trabajos. En definitiva se trata de averiguar cómo entiende el adolescente los problemas políticos.

Los más jóvenes tienen una concepción de la sociedad personalizada, lo que hace difícil comprender el sistema político y social como algo abstracto. También y por la misma razón, les resulta difícil considerar los intereses de la sociedad y sólo pueden ver los intereses individuales. Por lo mismo tienen dificultades para comprender las consecuencias a largo plazo de determinadas decisiones. Varios de los asuntos estudiados se refieren a la concepción de las leyes. Por ejemplo, se les dice que, habiéndose demostrado que el consumo de cigarrillos es perjudicial para la salud se discutió si se debe prohibir o no. La mayoría de los sujetos, de todas las edades, se mostraron en contra de que se estableciera la prohibición de fumar, como se ve en el cuadro 19.14, aunque el porcentaje va aumentando con la edad.

CUADRO 19.14. *Respuestas a la pregunta: ¿El gobierno debe prohibir fumar?*
(porcentajes)

	Edad			
	11 años	13 años	15 años	18 años
Prohibir	39	45	12	14
No prohibir	61	55	88	86

Los sujetos se inclinan por no prohibir el consumo de cigarrillos y se hacen más tolerantes a medida que aumenta la edad (basado en Adelson, Green y O'Neill, 1969).

Pero una nueva pregunta planteaba que, una vez que se había aprobado la ley prohibiendo fumar, se observó que no funcionaba ya que la gente continuaba fumando en secreto, y entonces el Consejo que regía la comunidad se planteó qué es lo que había que hacer en esa situación. Pues bien, mientras que los sujetos mayores se inclinaban porque había que revisar o abolir la ley, los sujetos más jóvenes en cambio pedían castigos más duros, como se refleja en el cuadro 19.15.

En uno de los trabajos (Gallatin y Adelson, 1970) se estudia la interacción entre el bien público y los derechos individuales. Para ello se examinan situaciones como la conveniencia de una ley para que los niños se vacunen contra la viruela y la polio. La situación se complica cuando se señala que un grupo de gente, miembros de una religión, se oponen por razones religiosas a vacunarse. ¿Qué debe hacerse en ese caso? Mientras que los más jóvenes se inclinan por obligarlos o expulsarlos, los mayores son más tolerantes y tienen más en cuenta los derechos de ese grupo, sugiriendo que se les convenza, pero aludiendo a los derechos de la comunidad. Respuestas semejantes se encuentran ante el problema de establecer una ley de escolarización obliga-

toria hasta los 16 años, para qué puede servir esa ley, y si los que no tienen hijos deben pagar impuestos para escolarizar a los niños. Mientras que el 42% de los sujetos de 11 años dicen que los que no tienen hijos no deben pagar, sólo el 11% de los de 18 años mantienen esa posición. En cambio el 66% de los mayores sostienen que todos se benefician indirectamente de que haya ciudadanos más educados, cosa que sólo admite el 17% de los de 11 años.

CUADRO 19.15. *Respuestas del gobierno a la dificultad de hacer cumplir la ley*
(porcentajes)

	Edad			
	11 años	13 años	15 años	18 años
Abolirla	38	53	53	53
Hacerla cumplir más estrictamente	62	43	20	10
Revisarla	0	3	27	37

Una vez implantada la ley que prohíbe fumar y comprobado que no se cumple, el gobierno tuvo que plantearse qué hacer, si abolirla, endurecer las penas o revisar la ley. Los sujetos mayores rechazan la idea de endurecer las penas (basado en Adelson, Green y O'Neill, 1969).

A lo largo de estos estudios se va viendo cómo los mayores tienen un sentimiento de comunidad más claro y son capaces de ver mejor los intereses del grupo, pero al mismo tiempo también valoran los derechos individuales y son capaces de ver los conflictos que pueden surgir entre ambos, que no aparecían claros en los más jóvenes. Para salvaguardar ambos, tratan de buscar soluciones de compromiso.

Entre las consecuencias importantes del trabajo de Adelson está la de que existe una mayor semejanza entre el razonamiento político de un joven americano y uno alemán ambos de 12 años, que entre dos americanos o dos alemanes de 12 y 15 años. La ventaja de este tipo de enfoque es precisamente que permite el establecimiento de comparaciones entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. Por el contrario el enfoque centrado sobre las actitudes y sobre el conocimiento de la situación concreta hace más difíciles esas comparaciones.

Otros autores, como Connell (y nosotros mismos), han estudiado las nociones políticas interrogando directamente a los sujetos sobre problemas del entorno. A través de ello tenemos una primera aproximación de cómo entiende el niño y el adolescente ese mundo alejado de su práctica diaria.

En principio lo político es algo que resulta bastante ajeno al niño. No entiende en qué consiste esa actividad y por ello las informaciones que recibe por múltiples vehículos las tiene que adaptar a lo que es capaz de comprender. Esto explica que se fije fundamentalmente en aspectos externos, fácilmente perceptibles, de la actividad política, pero sin entender en absoluto cuál es su significado. Por eso dice que hacer elecciones es echar papeles en una cajita porque ése es el aspecto más llamativo para él, o que la Constitución es un día de fiesta.

El primer paso en la comprensión de lo político es el establecimiento de una categoría general, una clase de cosas, que incluye las actividades políticas. La política se diferencia de otras actividades, como ser deportista, ser cantante, trabajar en una fábrica o ser profesor. Dentro de ese saco entra todo lo que puede tener algo que ver con mandar. Allí se mezclan diputados, ministros, presidentes, alcaldes, el rey, el parlamento, las elecciones, etc. Las confusiones son muy grandes y a veces se salen del marco de lo político porque el niño, por ejemplo, confunde por un problema de semejanza de palabras, los partidos políticos con los partidos de fútbol, o las elecciones con las «selecciones».

La asociación de palabras y de imágenes desempeña un papel esencial en la comprensión temprana, y conduce por ello a muchos errores. Los chicos reciben mucha información, por ejemplo a través de la televisión, pero no son capaces de asimilarla o de integrarla, aunque de alguna manera la mantienen. Sin embargo, sí establecen asociaciones entre esos conocimientos pero sin ser capaces de interpretarlos.

Connell (1971) ha propuesto una idea interesante que ha denominado «*the task pool*», lo que puede traducirse como «el depósito de tareas»: el niño entre siete y nueve años reúne tareas o funciones distintas en una misma persona y todos hacen lo mismo. De esta forma los distintos individuos que aparecen en la jerarquía tienen, sin embargo, las mismas funciones y además esas funciones se ven como algo muy concreto, muy práctico. El rey o el presidente dice que hagan carreteras o que hagan colegios o se ocupa de los incendios.

De entre el magma que constituye lo político empiezan a emerger algunas figuras. Entre nosotros la primera de ellas es el rey, en otros países el presidente. Curiosamente nosotros encontramos que a ella se une pronto el alcalde, sin que sepamos exactamente si esto aparece en otros sujetos. El alcalde es como el que sustituye al rey en la ciudad.

Empieza a aparecer una jerarquía entre las personas que mandan. Pero todavía el ejercicio del poder se entiende como una cadena o una delegación de funciones. El que más manda, el rey, le dice lo que tiene que hacer al presidente del gobierno y éste se lo dice a los ministros, a los diputados, al alcalde, o al policía y así se establece una cadena, pero aún no ha aparecido la diferenciación de funciones.

Las funciones de los políticos se van diferenciado pero una de las dificultades para que se produzca esa diferenciación es lo mal que se entiende la actividad política como un ámbito de actividad específico. ¿Cómo se puede diferenciar al ministro del diputado si no se entiende la diferenciación de poderes? No se ve la necesidad de la actividad política porque para el niño los asuntos se gestionan directamente, sin intermediarios, como se lleva una casa, y no se entiende tampoco que existan intereses contrapuestos de grupos y conflictos entre ellos.

En ese mundo tan simple los políticos resultan superfluos, es un mundo de buenos y malos y en el que los conflictos se pueden resolver siempre de una forma directa. Hay unos que tienen razón y otros que no la tienen. Lo que hay que hacer es darles la razón a los que la tienen, hacer justicia. Por esto las películas de buenos y malos tienen tanto atractivo porque son fáciles de comprender, no plantean dificultades cognitivas.

Dentro de la delegación y de la jerarquía del poder, que como decíamos aparece pronto, el niño entiende que el presidente encarga diversas parcelas a los ministros. Curiosamente esas parcelas son siempre pocas y muchos niños señalan que sólo hay cinco o seis ministros. Por esto podemos decir que la comprensión de la actividad política va ligada a la de la organización social. Posiblemente la comprensión del orden social, del orden económico, del orden político, están estrechamente ligadas.

En cierto modo se podría defender que primero el sujeto tiene que construir la complejidad del mundo social para luego poder entender la política. El problema de las leyes puede ser ilustrativo a este respecto. Los chicos sólo entienden las leyes como represivas, como prohibiciones en el sentido más simple. No entienden ni que pueda haber regulaciones de determinadas cosas, ni que pueda haber leyes que garanticen el ejercicio de los derechos. Y entender la necesidad de regulaciones supone entender también el conflicto social.

Algunos autores defienden que el conflicto está completamente ausente de la comprensión de los niños, mientras otros sostienen lo contrario. Posiblemente ambos tengan razón y los niños puedan comprender conflictos directos en los cuales unos tienen razón y otros no, pero lo que resulta más difícil es comprender conflictos en que las posiciones encontradas sean ambas razonables. Aceptar esto supone ser capaz de ponerse en distintos puntos de vista, mientras que la concepción de buenos y malos no requiere la superación del egocentrismo. Basta con ponerse en el punto de vista del bueno, que es el propio.

El mecanismo de construcción de las ideas políticas es, pues, complejo y dista mucho de ser lineal. Está lleno de idas y venidas, de avances y de retrocesos. A medida que el niño entiende el mundo social, entiende la necesidad de regulaciones y las formas políticas que se adoptan para ello, para establecer la convivencia y solventar los conflictos.

Se entiende entonces que sólo en la adolescencia avanzada se pueda empezar a comprender el mundo político de una manera realista. No sólo son precisos todos estos requisitos sino que además hace falta una considerable capacidad cognitiva. Son muchos los elementos que hay que manejar y valorar y frecuentemente muchos de ellos son aparentemente contradictorios.

El trabajo de Hans Furth y Kathleen McConville (1981) trata precisamente de la comprensión del compromiso político. En vez de preguntar por el conocimiento directo, lo que hicieron fue plantear una serie de problemas a 72 adolescentes de tres grupos, uno de 14-15 años, otro de 16-17 y otro de 18-19 años. Como ellos mismos escriben, se trataba de «situaciones típicas políticas y sociales de la vida cotidiana actual de los Estados Unidos, todas las cuales hacen intervenir elementos de elección entre propuestas contrarias». Por ejemplo, la primera de ellas dice así: «Muchos criminales utilizan fusiles para cometer sus crímenes. El presidente Kennedy y otros muchos fueron asesinados con un fusil. Por ello se presentó en el Congreso un proyecto de ley pidiendo que por una ley federal fueran registrados todos los fusiles». Tras esta descripción de la situación se presentan dos alternativas: «a. La ley fue aceptada. b. La ley no fue aceptada».

Otra de las situaciones era la siguiente: «Se va a construir una nueva autopista a través de la ciudad. El camino más directo de la autopista pasaría por una zona rica de la ciudad. a. La autopista se construye a través de la zona rica, como estaba planeado. b. La autopista se desvía hacia una zona más pobre de la ciudad».

La tarea de los sujetos era seleccionar lo que sería más probable que ocurriera y luego explicar brevemente las razones de su elección de *a* o *b*.

Los restantes problemas eran de tipo parecido a éstos, referentes a si se debería prohibir fumar, si el gobierno debería publicar directamente los periódicos, si se podrían fusionar en una los tres principales fabricantes de coches, si sería posible que las posiciones del partido demócrata y republicano fueran prácticamente las mismas, etcétera.

En algunos de los problemas, como en los dos citados anteriormente, los sujetos más jóvenes se inclinan por la primera respuesta, la *a*, es decir, que se registrarán los fusiles (22 de 24 sujetos) y que la autopista pasará por donde estaba previsto (15 de 24 sujetos). Por el contrario, los mayores cambian completamente la elección, sólo 3 de los 24 sujetos siguen sosteniendo que se aprobará la ley sobre los fusiles, y sólo 2 de los 24 afirman que la autopista pasará por la zona rica, mientras que los otros 22 consideran más probable que se desvíe hacia la zona pobre.

En otras situaciones los cambios no son tan bruscos y a veces las elecciones están más repartidas. Las justificaciones que los sujetos daban a sus elecciones iban en la misma línea. Se clasificaban como 1 si no hacían mención del compromiso político o legal, y como 3 cuando hacían referencia a las po-

siciones contrapuestas y a las formas legales de resolver la situación conflictiva, y como 2 las intermedias. Pues bien, la puntuación media del grupo de 14 años fue 1,78; del de 16, 1,99, y del de 18, 2,62, lo que muestra que los mayores se van inclinando por la posición de compromiso. En todos los aspectos el cambio más claro se produce en los sujetos mayores, es en ese grupo de 18-19 años donde aparece más claramente la idea de compromiso, en cambio los sujetos de los dos grupos anteriores están más próximos.

Furth y McConville terminan señalando que 1. en los adolescentes se produce un reconocimiento creciente de los derechos del individuo frente a los de la sociedad, 2. que hay también una articulación creciente del punto de vista de otros grupos en la sociedad, 3. que se comprende que la vida en sociedad supone la renuncia a ciertos derechos, y finalmente 4. que es la legalidad, y no la moralidad o la convencionalidad, donde se produce el compromiso político.

Los resultados de este trabajo muestran que los sujetos se van haciendo más realistas y conociendo mejor el funcionamiento de lo político. El joven adolescente razona mediante principios simples con mucha carga moral que determina lo que se debe y lo que no se debe hacer. Por eso parece razonable que se controlen los fusiles o que la autopista pase por donde deba pasar. Por el contrario, el muchacho de 18-19 años tiene un mayor conocimiento de lo que realmente sucede en la vida social y esto le lleva a darse cuenta por una parte de que la realidad es muy compleja y por tanto de que los principios teóricos tienen que ser matizados en la práctica. Controlar los fusiles puede ser razonable, pero supone también una forma de control que en otros aspectos puede ser peligrosa. Pero, por otra parte, toma conciencia también de que la validez de los principios morales es limitada y que en el ámbito de lo político dominan las relaciones de poder y los intereses de los grupos más influyentes. Por eso puede haber grupos poderosos que no están interesados en que se controlen los fusiles, y los habitantes de la zona rica de la ciudad no quieren que la autopista turbe su tranquilidad, y son bastante influyentes para impedirlo. Por esto me parece que el adolescente tardío o el joven adulto lo que aprenden fundamentalmente son las normas que de hecho, y por encima de los principios, rigen una sociedad, que está dotada de una doble norma, la de lo que se dice que debe ser y la de lo que es, y a veces la distancia entre ambas es muy grande.

DELUAL, Juan. "El conocimiento del mundo social", en: El desarrollo humano.

Madrid. Siglo XXI 1994
p.p. 458-464

EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO SOCIAL

Durante muchos años los psicólogos pensaron que era muy importante descubrir cómo se iba desarrollando la conducta social, es decir, las formas de relacionarse con otros individuos. Hemos visto en capítulos anteriores que esa capacidad va cambiando con la edad, que unas formas de relación van siendo sustituidas por otras, y que las relaciones aumentan y se hacen más complejas a medida que el niño crece.

Pero a partir de los años sesenta, y ligado a los cambios que tuvieron lugar en la psicología, se empezó a comprender que estudiar los cambios en las conductas era demasiado limitado porque lo que los sujetos hacen está muy determinado por las representaciones de la realidad que los sujetos van formando. Para encontrar un sentido en los cambios de las conductas sociales era preciso tratar de descubrir las concepciones que poseen los sujetos de las relaciones sociales, y las capacidades que las hacen posibles. Así pues surgió un área de estudio, sobre todo en EE UU, que se denominó «conocimiento social» o «cognición social» (*social cognition*) que tenía como objeto estudiar el pensamiento sobre objetos sociales, vinculándolo con los cambios en las capacidades cognitivas en general, y mostrando que los aspectos sociales están muy relacionados con las capacidades cognitivas en su conjunto. Cuando nos dirigimos a otro tenemos expectativas sobre lo que va a hacer, realizamos anticipaciones de su conducta, y la nuestra está guiada por esas anticipaciones. Construimos modelos de las situaciones y nos comportamos adecuadamente dentro de ellas. No es lo mismo que estemos en la puerta del cine y tratemos de entrar, que llamemos a la puerta de la casa de un amigo, o que veamos que se acerca un guardia tras haber cometido una infracción de tráfico. Aprendemos a reconocer cada una de esas situaciones y a comportarnos adecuadamente en ellas.

Los psicólogos se concentraron en algunas áreas en particular, como las concepciones sobre los otros (que algunos llamaron «percepción de personas»), la comprensión de la causalidad psicológica (cubierta por el rótulo de «intencionalidad»), la concepción de algunas relaciones interpersonales, entre ellas la amistad y la autoridad. Se dedicaron también muchos esfuerzos a estudiar un aspecto que parecía muy importante para el establecimiento de la

relaciones con los otros, la capacidad para ponerse en el punto de vista de otro, al que se llamó *role taking*, que puede traducirse por «adopción de papeles» o «adopción de perspectivas» (Damon, 1978). Ésta es una capacidad a la que se opone el egocentrismo (del que hablábamos en el capítulo 15) y las limitaciones de esa capacidad se manifiestan no sólo en conductas relativas a los objetos sociales, sino también físicos, como en la prueba de las tres montañas de Piaget e Inhelder, de la que tratamos en el capítulo 14. Si no se posee esa capacidad para situarse en el punto de vista de otro resulta difícil entender la conducta de los demás en toda su complejidad.

CUADRO 19.1. *Los estudios sobre lo social*

Los estudios sobre lo social han sido abordados desde dos ángulos principales: inicialmente se dirigieron a estudiar los cambios que se iban produciendo en la conducta con la edad, es decir, cómo se iban aproximando a la conducta adulta, por efecto de las influencias exteriores. Posteriormente se han orientado más al estudio del conocimiento que elaboran los sujetos y a sus estados internos.		
LA CONDUCTA SOCIAL	Lo que los sujetos hacen en el mundo social. Por ejemplo, la adquisición de los hábitos de ahorro, la conducta moral, las relaciones con los otros, etcétera.	Perspectiva empirista que pone el acento sobre las influencias exteriores.
LA CONCIENCIA O EL CONOCIMIENTO SOCIAL	Cómo los sujetos se representan el mundo social. La psicología piagetiana y cognitiva han mostrado que lo que los sujetos hacen está determinado por sus representaciones y por ello se ha puesto más énfasis en el estudio de éstas, sin abandonar el estudio de la conducta.	Perspectiva cognitivista que pone el acento en los modelos que el sujeto construye.

El área del conocimiento social se ha convertido así en un campo de estudio muy floreciente que se ocupa del conocimiento de los otros, de uno mismo, y de las relaciones entre uno mismo y los otros (Brooks-Gunn y Lewis, 1978). Especificando un poco más los tipos de relaciones objeto de estudio otros autores han diferenciado cuatro campos del conocimiento social: 1. el *conocimiento de los otros en tanto que individuos*, con sus deseos, sentimientos, tendencias, etc., así como el *conocimiento de nosotros mismos*, también como individuos, con nuestros deseos, estados de ánimo, etc.; 2. el *conocimiento de las relaciones sociales* entre individuos, las relaciones sociales diádicas, entre las que se incluyen la autoridad, la amistad, el conflicto, etc.; 3. las

relaciones y el funcionamiento de *los grupos sociales* más extensos; y finalmente 4. el funcionamiento de las *instituciones sociales*, tales como la política, la familia, la escuela, las naciones, etc. (Shantz, 1982).

El conocimiento propiamente social

Sin embargo, la mayor parte de los esfuerzos de los psicólogos dedicados al conocimiento social se ocupan de estudiar el conocimiento que uno se forma de los otros en tanto que personas. Por ello podemos decir que se trata de un conocimiento psicológico, que estudia las percepciones, sentimientos, intenciones, etc., de los otros y de uno mismo, lo que podríamos llamar la actividad del sujeto en tanto que psicólogo espontáneo, y para relacionarse con los otros hay que ser un psicólogo en sentido amplio. Hoy la pujante corriente que se denomina «teoría de la mente» (véase el capítulo 15) se ocupa igualmente de estudiar las representaciones de la mente de los otros que va formando el niño en sus primeros años.

Pero lo que entendemos por conocimiento social es mucho más que conocer a los otros como personas, aunque eso sea necesario. Dado que vivimos en un mundo social es preciso conocer el funcionamiento de las instituciones sociales, lo que constituye el campo 4 en la división de Shantz, que acabamos de citar. Sin embargo, los investigadores que trabajan en esta área se han ocupado mucho menos de esos aspectos del conocimiento social. Además parece claro que el conocimiento social no se limita a las personas en tanto que individuos. Desde Comte y Durkheim todo el mundo acepta que la sociología, y las restantes ciencias sociales, son disciplinas independientes que no pueden reducirse a la psicología, y que tienen problemas y métodos propios. Por ello la denominación *social cognition* parece engañosa porque las relaciones sociales que estudia son sociales desde el punto de vista de un observador externo, que examina las interacciones entre sujetos pero no desde el punto de vista del propio sujeto, que lo que está haciendo es conocer a otro en tanto que organismo psicológico con sentimientos, creencias, actitudes, etc. Por eso resultaría más adecuado denominar a ese tipo de estudios *psychological cognition* (Delval, 1991).

El paso de lo psicológico a lo social no depende del número de actores que participan, sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos y por ello las relaciones psicológicas y sociales son distintas. Como los sociólogos señalan, por ejemplo Berger y Luckmann (1967), es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores (maestro, médico, jefe, empleado, propietario, etc.), lo que caracteriza los fenómenos sociales.

¿Cuándo empieza el niño a entender las relaciones propiamente sociales, cuándo empieza a ver al tendero que tiene delante como vendedor, además de como persona o amigo? Probablemente sea más tardío que el conocimiento psicológico y tal vez se produzca por diferenciación a partir de él, pero llega a constituir un aspecto importante e independiente en la comprensión de los sujetos, como los fenómenos sociales son diferentes de los psicológicos. Creemos, por tanto, que el estudio del sujeto como **pensador social** es distinto de lo que se estudia bajo el rótulo de «conocimiento social» y no puede reducirse a él, por lo que debería constituir un campo de estudio independiente.

CUADRO 19.2. *La construcción de representaciones de la realidad*

Los seres humanos construyen representaciones o modelos muy adecuados y precisos acerca de la realidad en la que viven, lo que les permite actuar en ella y hacer anticipaciones sobre lo que va a suceder. Esas representaciones versan sobre los distintos aspectos del mundo.	
DEL MUNDO NATURAL	A lo largo del desarrollo el sujeto elabora representaciones sobre el comportamiento del mundo físico-químico y del mundo biológico, que le permiten actuar eficazmente sobre las cosas. Adquiere nociones sobre el peso de los cuerpos, las fuerzas, las combinaciones de las sustancias, el crecimiento de los seres vivos y sobre otras muchas cosas.
DEL MUNDO PSICOLÓGICO	El niño construye un modelo de la mente de los otros que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus estados mentales y comportarse con ellos de forma adecuada. Establece lo que se ha llamado una <i>teoría de la mente</i> de los otros y de él mismo. También conoce a los otros en cuanto seres sociales relacionados con él y descubre relaciones como la amistad o la autoridad.
DEL MUNDO SOCIAL	El niño forma igualmente representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en la que vive, es decir, sobre las relaciones <i>institucionalizadas</i> entre los individuos. Entiende los aspectos económicos, políticos, la organización social, e instituciones como la familia, la escuela o la religión. Igualmente comprende el cambio social que tiene lugar a lo largo de la historia.

Hace años, unos pocos psicólogos habían empezado a estudiar, independientemente del movimiento de *social cognition*, las ideas de los niños sobre las instituciones sociales. Las investigaciones pioneras de Strauss (1952, 1954)

¿Cuándo empieza el niño a entender las relaciones propiamente sociales, cuándo empieza a ver al tendero que tiene delante como vendedor, además de como persona o amigo? Probablemente sea más tardío que el conocimiento psicológico y tal vez se produzca por diferenciación a partir de él, pero llega a constituir un aspecto importante e independiente en la comprensión de los sujetos, como los fenómenos sociales son diferentes de los psicológicos. Creemos, por tanto, que el estudio del sujeto como **pensador social** es distinto de lo que se estudia bajo el rótulo de «conocimiento social» y no puede reducirse a él, por lo que debería constituir un campo de estudio independiente.

CUADRO 19.2. *La construcción de representaciones de la realidad*

Los seres humanos construyen representaciones o modelos muy adecuados y precisos acerca de la realidad en la que viven, lo que les permite actuar en ella y hacer anticipaciones sobre lo que va a suceder. Esas representaciones versan sobre los distintos aspectos del mundo.	
DEL MUNDO NATURAL	A lo largo del desarrollo el sujeto elabora representaciones sobre el comportamiento del mundo físico-químico y del mundo biológico, que le permiten actuar eficazmente sobre las cosas. Adquiere nociones sobre el peso de los cuerpos, las fuerzas, las combinaciones de las sustancias, el crecimiento de los seres vivos y sobre otras muchas cosas.
DEL MUNDO PSICOLÓGICO	El niño construye un modelo de la mente de los otros que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus estados mentales y comportarse con ellos de forma adecuada. Establece lo que se ha llamado una <i>teoría de la mente</i> de los otros y de él mismo. También conoce a los otros en cuanto seres sociales relacionados con él y descubre relaciones como la amistad o la autoridad.
DEL MUNDO SOCIAL	El niño forma igualmente representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en la que vive, es decir, sobre las relaciones <i>institucionalizadas</i> entre los individuos. Entiende los aspectos económicos, políticos, la organización social, e instituciones como la familia, la escuela o la religión. Igualmente comprende el cambio social que tiene lugar a lo largo de la historia.

Hace años, unos pocos psicólogos habían empezado a estudiar, independientemente del movimiento de *social cognition*, las ideas de los niños sobre las instituciones sociales. Las investigaciones pioneras de Strauss (1952, 1954)

y Danziger (1958) sobre las ideas económicas, las de Adelson (1971; Adelson, Green y O'Neill, 1969) y Connell (1971) sobre la política, y los trabajos de Gustav Jahoda (1959, 1964, 1979, 1984) en varios de estos campos, nos han mostrado al niño como un activo pensador social, que no se limita a ir adquiriendo lo que le transmiten los adultos. Otras muchas investigaciones han abordado nuevos campos, como la religión, la nación, el sexo y el género, la ley y el derecho, la guerra y la paz, etc. El sugestivo estudio de Hans Furth (1980) y las minuciosas investigaciones de Berti y Bombi (1981/88), que van mucho más allá del mundo económico, constituyen dos importantes aportaciones.

Junto a esos estudios de importancia mayor, actualmente hay un buen número de investigaciones sobre éstos y otros aspectos de la sociedad, pero sin que exista todavía un cuerpo de problemas y de métodos unificado. La revisión realizada por Furnham y Stacey (1991), que constituye un útil instrumento para navegar por un territorio tan vasto, lo que pone de manifiesto es que nuestro conocimiento de este campo está todavía muy poco sistematizado. Lo que tienen en común muchos de los estudios es tan sólo el tema sobre el que versan, pero hay una gran diversidad de enfoques, de perspectivas teóricas, de intereses y de métodos.

Podríamos decir, entonces, que bajo la etiqueta de «conocimiento social» se han estudiado tres tipos de problemas distintos. Por un lado, el conocimiento de los otros y de uno mismo, que es un conocimiento propiamente psicológico. En segundo lugar, el conocimiento y el uso de normas que regulan las relaciones con los otros y que se refieren a la moral o a las convenciones sociales, de las que nos hemos ocupado en el capítulo anterior, y que puede decirse que impregnan toda la actividad relacionada con los demás. En tercer lugar el conocimiento de las instituciones sociales, es decir, de relaciones sociales que trascienden al individuo. En el cuadro 19.3 hemos resumido estos tres tipos de problemas. De lo que vamos a tratar ahora es de presentar algunos de los aspectos del progreso en la comprensión del funcionamiento de la sociedad.

Teorías sobre el proceso de adquisición

Uno de los grandes problemas subyacentes a las investigaciones se refiere a cuál es el proceso mediante el que los niños y adolescentes van adquiriendo sus ideas sobre el mundo social y de qué factores depende. Muchos de los trabajos, sobre todo los más antiguos, parecen suponer implícitamente que esas ideas se las van transmitiendo los adultos y los niños se limitan a ir las integrando progresivamente. Por ello esos estudios se limitan a determinar la

CUADRO 19.3. *Los problemas estudiados como conocimiento social*

Bajo el rótulo de conocimiento social se han estudiado tres tipos de problemas:	
EL CONOCIMIENTO DE LOS OTROS Y DE UNO MISMO	El sujeto va elaborando un conocimiento de las otras personas y de las relaciones con ellas, y a través de él se va conociendo a sí mismo. Desde el punto de vista del sujeto se trata más bien de un conocimiento de tipo psicológico, ya que se tienen en cuenta los estados mentales de los otros y se anticipa cómo se van a comportar entre ellos o en relación con el sujeto. Desde el punto de vista de un observador externo puede verse como social porque implica la relación con otras personas, pero desde el punto de vista del sujeto es un conocimiento psicológico. Este tipo de estudios es lo que ha sido abordado por los autores anglosajones bajo la denominación de <i>social cognition</i> . Se estudian relaciones interpersonales como la amistad o la autoridad.
EL CONOCIMIENTO MORAL Y CONVENCIONAL	El sujeto va adquiriendo las reglas o normas que regulan las relaciones con los otros. Las normas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, mientras que las normas convencionales se ocupan de regulaciones más particulares propias de cada sociedad, como las formas de saludo y cortesía, las costumbres, etcétera. Estos estudios se originan en los trabajos de Piaget sobre el juicio moral, desarrollados por Kohlberg y otros.
EL CONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES	Lo característico de lo propiamente social, que constituye el objeto de estudio propio de la sociología, lo constituye el conocimiento de las instituciones, es decir, de relaciones entre individuos o grupos que trascienden al individuo. Las relaciones con el tendero, el jefe o el representante político no son relaciones personales, como sería el caso de la amistad, sino que son relaciones entre papeles sociales. Lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social es ese conocimiento del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas.

distancia entre las ideas infantiles y las adultas. Así sucede por ejemplo en los estudios sobre el conocimiento de lo que los sociólogos llaman la estratificación social y el prestigio de las profesiones, o sobre el conocimiento de la política. Es la perspectiva que podríamos llamar de la *socialización*, que subraya la importancia de la presión social en la formación de las opiniones e ideas.

Otros trabajos, sin embargo, adoptan una posición más o menos explícitamente constructivista, inspirada en alguna medida en las concepciones de Piaget. Según ella, el niño tendría que ir elaborando sus propias representaciones de acuerdo con los elementos que recibe, ya sea por transmisión directa, indirecta o mediante su propia búsqueda de materiales. Pero en cualquier caso su nivel intelectual sería un factor determinante que limita su comprensión de ciertos problemas, de tal forma que habría cosas que no estarían al alcance de su comprensión en un momento determinado. Naturalmente esto no quiere decir que todos los sujetos de una misma edad o nivel tengan las mismas ideas, pero sí que las organizan de una manera similar.

En los últimos años hemos asistido a un interés creciente por la influencia de los factores sociales en el desarrollo, que de hecho han estado muy descuidados. Aunque Piaget siempre situaba como uno de los factores del desarrollo la transmisión social, sin embargo en sus investigaciones concretas se comportaba como si ésta no existiera. Por el contrario, Vigotski, que partía de posiciones marxistas, tomaba como un postulado que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive. lo cual es mucho más que afirmar que los procesos mentales de los individuos se desarrollan en un medio social, y tiene profundas implicaciones para la investigación. Ésta es la perspectiva que puede denominarse histórico-cultural, que tiene un gran interés desde el punto de vista teórico, pero que resulta difícil de traducir en investigaciones concretas que se diferencien de las realizadas desde una posición constructivista.

Por otro lado, algunos autores, inspirándose inicialmente en ideas de Piaget y también de Vigotski, han defendido que los progresos en el conocimiento que los sujetos van logrando se deben a que se enfrentan con conflictos entre sus expectativas y lo que sucede en la realidad, y tienen que resolverlos cambiando sus creencias. La psicología de los conflictos socio-cognitivos de Doise, Mugny y colaboradores (Mugny y Doise, 1983) ha sostenido que esos conflictos se producen cuando el sujeto se enfrenta con los puntos de vista de otros y, por ello, tienen un carácter esencialmente social.

Una posición en alza respecto al problema que nos ocupa es la de la teoría de las **representaciones sociales** de Moscovici, un psicólogo social francés. Para esta escuela los miembros de grupos comparten representaciones que «sin embargo, una vez creadas, viven su propia vida, circulan, se fusionan, se atraen y se repelen entre sí, y dan origen a nuevas representaciones, mientras que las antiguas mueren» (Moscovici, 1984). Desafortunadamente para nosotros el problema de «¿quién produce una representación?», es decir, cómo se forman las representaciones, le parece a Moscovici una pregunta superficial y ampliamente resuelta (1976, p. 79), por lo que apenas se ocupan de la formación de las representaciones, que desde el punto de vista de la psicología del desarrollo es la cuestión principal. Aunque la teoría de las representaciones

Palacio Jesús, Marchesi Alvaro y
Carretero Mario

Psicología Evolutiva 2 Desarrollo cognitivo

Cap. 11

El conocimiento social de los niños.

Ed. Alianza Psicología. 1993

p.p. 323-350

EL CONOCIMIENTO SOCIAL DE LOS NIÑOS

ALVARO MARCHESI

1. El estudio del conocimiento social

El estudio de cómo los niños van comprendiendo el mundo social que les rodea ha experimentado un notable auge en los últimos quince años. Hasta la mitad de los años 70, el interés predominante de los psicólogos del desarrollo en este campo se centraba en la comprensión de la realidad social, principalmente en la percepción de las características intelectuales, personales, emocionales, etc., de los otros, y en el estudio de la adquisición de los conceptos sociales por parte del niño: dinero, mercancías, pobreza y riqueza, gobierno, etc. Este tipo de estudios pueden considerarse como una aplicación a la comprensión de la realidad social de los métodos de investigación utilizados en la comprensión de la realidad física. La revisión realizada por Shantz sobre el desarrollo del conocimiento social (social cognition) en 1975, excelente por su coherencia y habilidad para sintetizar un campo tan disperso, es un buen ejemplo de lo que se está afirmando. Shantz señala que el área del conocimiento social se refiere a cómo los niños conceptualizan a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista de los otros. Se trata, por tanto, de conocer cómo el niño se representa a los otros e infiere sus experiencias psicológicas internas, si bien Shantz incluye también en este campo el conocimiento que el niño tiene de sí mismo, aunque no lo trate en su artículo. Desde esta perspectiva, se abordaban también otro tipo de problemas, como las relaciones entre las diferentes dimensiones del desarrollo socio-cognitivo, la correspondencia entre el desarrollo cognitivo y las habilidades socio-cognitivas o las relaciones existentes entre el conocimiento social de los niños y su conducta social.

Sin embargo, como señala acertadamente Damon (1977), los aspectos

subjetivos y las relaciones interpersonales estaban siendo marginadas en este enfoque. El mundo social era concebido como un conjunto de personas estáticas, de las que se podía conocer e inferir sus pensamientos, sentimientos e intenciones, pero que no establecían un intercambio mutuo con el sujeto conocedor. Por el contrario, la realidad del desarrollo socio-cognitivo es muy distinta: el niño conoce el mundo social a través de las relaciones e interacciones que va estableciendo con distintas personas, grupos y realidades humanas.

Progresivamente, el campo del conocimiento social ha ido ampliándose y la atención de los investigadores se ha dirigido hacia estas cuestiones que habían permanecido olvidadas, en gran parte porque los métodos habituales de investigación —problemas hipotéticos alejados de las interacciones concretas entre los sujetos— no permitían enfrentarse con ellas. El objetivo de la investigación se sitúa en este caso en el conocimiento que está presente en interacciones sociales concretas, lo que requiere un tipo de estudio basado preferentemente en la observación de dichas interacciones en las situaciones habituales en que se producen. Muchos estudios realizados sobre los procesos de comunicación, las relaciones entre iguales, la amistad, el conocimiento de las interacciones personales o el desarrollo de la perspectiva social, se sitúan dentro de esta orientación.

No es de extrañar, por tanto, que las definiciones propuestas en los últimos años sobre el conocimiento social tengan un carácter mucho más ambicioso. Para Flavell (1981), incluiría toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre los procesos psicológicos o sociales del yo, de los otros o de los grupos humanos, así como las interacciones sociales y las relaciones que se producen entre los individuos, los grupos o las comunidades nacionales. La propia Carolyn Shantz (1982) ha impulsado también esta orientación, subrayando el carácter interactivo de este proceso de construcción de la representación social: el niño va reuniendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que suscita, o las normas que deben ser respetadas. Experiencias sociales del niño que Shantz diferencia en cuatro ámbitos principales: 1) el yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, tener intenciones, etc.; 2) las relaciones sociales diádicas: relaciones de autoridad, amistad...; 3) las relaciones sociales de grupo que están inmersas dentro de sistemas de normas, roles, diferencias...; 4) los sistemas sociales más amplios: familia, escuela, instituciones sociales, naciones... El niño va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad y experiencia en todos estos niveles: observando, preguntando, comunicándose, ensayando nuevas conductas, imitando el comportamiento de los otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los

mismos hechos, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre los otros, etc.

Esta aceleración que han sufrido en los últimos años los estudios sobre el conocimiento social, y la incorporación a su objeto de estudio de nuevos conceptos y relaciones, presenta también su cara negativa: la mayoría de las investigaciones son principalmente descriptivas, centradas en los cambios evolutivos que se producen en una de las dimensiones que constituyen el campo de conocimiento social. Y aunque dichas investigaciones están conectadas con alguna de las formulaciones teóricas que han tenido mayor incidencia en este campo, y sobre las que se hará referencia en el apartado siguiente, no es menos cierto que se echa en falta un modelo coherente, capaz de explicar no sólo los cambios que se producen en alguno de los componentes del conocimiento social, sino también las interrelaciones que existen entre los distintos componentes. El progreso en esta dirección permitirá responder a algunos de los interrogantes que Damon (1981) se ha planteado: ¿Cómo los niveles evolutivos de la comprensión social de los niños influyen en sus interacciones sociales y viceversa? ¿Algunos tipos de interacción social son más beneficiosos que otros para el progreso cognitivo? Si la respuesta fuera afirmativa, ¿esto supone que unos tipos de interacción son beneficiosos para la adquisición de unos determinados conceptos y otras interacciones son más eficaces en el aprendizaje de otros? Conocer cómo el niño construye su conocimiento de la realidad social a partir de sus interacciones y experiencias sociales y cómo las interacciones sociales pueden potenciar el desarrollo cognitivo constituye una de las tareas pendientes más importantes.

Los estudios sobre el conocimiento social han ido adquiriendo progresivamente un carácter más específico y autónomo. Sin duda, todo conocimiento es eminentemente social por su origen y su función; sin embargo, el conocimiento de la realidad social presenta una serie de características que lo diferencian del conocimiento de la realidad física: interacción, participación, empatía, influencia recíproca, menor estabilidad y posibilidad de predicción, intercambios y anticipaciones simbólicas... siendo además estas características las que el niño debe ir aprendiendo para progresar en el conocimiento del mundo social.

La amplitud de temas que pueden incorporarse dentro de la categoría de conocimiento social obliga a realizar algún tipo de selección. En este capítulo hemos considerado oportuno abordar tres dimensiones del conocimiento social, dimensiones ya clásicas en este tipo de revisiones y que además no han sido tratadas en otros capítulos: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los otros y el conocimiento de la sociedad. Previamente —en el apartado siguiente— se van a exponer los principales marcos teóricos que han orientado la investigación evolutiva sobre el conocimiento social, con el fin de proporcionar una visión más completa y organizada.

✓ 2. Aproximaciones teóricas

2.1. *Mead, Lewin, Bartlett y Piaget*

Los trabajos de Mead, Lewin, Bartlett y Piaget, publicados en torno a los años 30, pueden considerarse como el punto de arranque de gran parte de los modelos e investigaciones actuales. Georges Herbert Mead había afirmado en su obra póstuma *Mind, self and society* (1934) que no puede existir una diferenciación tajante entre los procesos individuales y sociales. Los individuos son sociales y la sociedad sólo puede entenderse como un sistema que es construido a través de las continuas interacciones entre los individuos. Los procesos de interacción se constituyen de esta forma como el eje que permite comprender al ser humano en sociedad. A través de estas interacciones, que son primero conversaciones gestuales entre varios participantes en las que cada acción anticipa la acción del otro y que después se prolongan en el pensamiento simbólico, los seres humanos elaboran su yo social y los sistemas culturales y sociales. Esta comunicación simbólica que permite establecer las relaciones sociales está basada en la habilidad de las personas para adoptar la perspectiva de los otros. Este «role-taking», constructo central en las investigaciones actuales sobre el conocimiento social, puede ser de dos tipos, según Mead: situarse en el papel de otro individuo o situarse en el lugar del «otro generalizado», que supone adoptar el punto de vista de la sociedad, con lo que ello implica para la comprensión de las leyes, normas, convenciones, etc. de la sociedad.

Por su parte, Kurt Lewin ha insistido en que los individuos son activos buscadores de metas que interpretan las situaciones en relación con su vinculación a los motivos que orientan su conducta. Esta vinculación de la dimensión cognitiva y motivacional en los individuos condujo a Lewin a subrayar las valencias de la acción, los estados de tensión y los esfuerzos dirigidos a superar el bloqueo de una conducta hacia su meta, pero también a insistir en las representaciones cognitivas que las personas van formándose de su entorno social, siendo estas percepciones subjetivas más determinantes en la conducta del sujeto que las características externas y objetivas de la situación.

El concepto de esquema elaborado por Bartlett (1932) y utilizado en su aproximación a la memoria y más especialmente en el recuerdo de narraciones (ver el capítulo 8 sobre el desarrollo de la memoria), está teniendo una enorme influencia no sólo en el campo de la memoria y la psicología cognitiva, sino también en el área del conocimiento social. Bartlett comprobó que los lectores y oyentes de un material utilizan sus experiencias y expectativas previas para comprenderlo, interpretando a través de ellas la información. Denominó «esquema» a esta organización activa de reacciones pasadas y experiencias, insistiendo continuamente en la interacción entre las estructuras mentales y la nueva información. En muchos casos, estos esquemas, que

están siendo influidos por las actitudes, intereses y estados afectivos de cada individuo, construyen una representación de la realidad social más próxima a lo que el sujeto esperaba recibir que a la realidad de la información transmitida.

El libro de Piaget sobre el *Juicio moral en el niño* (1932) es una de las obras de obligada referencia en este breve repaso histórico (Ver capítulo 12 sobre el desarrollo moral). En ella, Piaget exponía sus trabajos sobre la concepción de las reglas en el niño y su práctica, la evaluación de las acciones y la noción de justicia. El cambio evolutivo de la heteronomía a la autonomía moral era principalmente explicado en sus páginas por la desvinculación progresiva del niño de la autoridad adulta a través de la mayor interacción con los iguales. Este papel preferente atribuido por Piaget a la interacción social en la comprensión de las normas morales fue posteriormente olvidado —aunque no negado— en las investigaciones y explicaciones ulteriores sobre el desarrollo cognitivo. Papel de las interacciones sociales que también está siendo recuperado de nuevo en las formulaciones de investigadores que se sitúan dentro del marco teórico propuesto por Piaget.

Tres enfoques teóricos, conectados en mayor o menor grado con los autores que acaban de ser citados, están teniendo una mayor importancia en los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social: la teoría de la atribución, los modelos basados en la capacidad de los niños de adoptar una perspectiva social (*role taking* o *social perspective taking*) en contextos sociales y la teoría de los esquemas. Veamos brevemente cada uno de ellos

2.2. La teoría de la atribución

La teoría de la atribución se enfrenta con un hecho habitual en la vida de las personas: su intento de comprender las razones de la conducta de los otros y de uno mismo, la atribución de emociones, intenciones, actitudes... a otros y a uno mismo y la intuición de que estas causas que se atribuyen tienen consecuencias importantes para las conductas realizadas. La teoría de la atribución se constituye en torno a una visión específica del hombre: la de un psicólogo intuitivo que busca explicar la realidad social que le rodea y la conducta de las personas, realizando continuamente procesos inferenciales a partir de los datos que percibe (Ross, 1978, 1981). Esta metáfora del hombre de la calle como científico intuitivo tiene sus precursores más importantes en las obras de Kelly y de Heider. La teoría de los constructos personales de Kelly (1955), que trabajaba como psicólogo clínico, parte de la comprobación de que sus pacientes actuaban en muchas ocasiones como científicos, elaborando hipótesis, realizando inferencias y predicciones, y tratando de conectarlas a través de teorías explicativas. Por su parte, Heider (1958) insistía en las atribuciones causales que los individuos realizan continuamente acerca

de las acciones humanas, utilizando para ello continuas inferencias sobre diferentes aspectos de la conducta que eran después combinados. Sus ideas sobre la comprensión de las relaciones sociales del hombre de la calle contribuyeron a impulsar esta metáfora de la psicología ingenua o de sentido común.

Los estudios contemporáneos basados en la teoría de la atribución se han centrado en torno a tres tareas principales (Ross, 1978): a) el juicio causal: el individuo atribuye una causa o conjunto de causas que expliquen una acción o resultado concreto. Gran parte de las investigaciones se han basado en una distinción elemental: atribuir el hecho a las disposiciones internas del sujeto o a las características de la situación externa. b) La inferencia social: el observador realiza las inferencias necesarias a partir de los hechos observados para explicar la conducta, atribuyendo determinadas características de la personalidad, intenciones, sentimientos, influencias del ambiente, etc. c) La predicción de la conducta y de sus resultados: el observador, a partir de sus juicios causales y de las inferencias que realiza, puede también formarse expectativas sobre las consecuencias de los sucesos o anticipar el posible curso de las acciones.

En el análisis de estas tareas, que no hay que considerar independientes sino más bien complementarias y relacionadas, los teóricos de la atribución han orientado sus esfuerzos hacia dos objetivos prioritarios: por un lado, determinar los principios lógicos que son normalmente empleados por las personas para realizar juicios causales, inferencias y predicciones correctas y racionales, y, por otro, tratar de explicar los sesgos y errores que se producen en muchas ocasiones al realizar juicios y atribuciones causales. En este proceso de atribución, que puede conducir al acierto o al error, es posible distinguir dos amplios tipos de «herramientas cognitivas» (Nisbett y Ross, 1980): las estructuras de conocimiento (esquemas, marcos, *scripts*...) que permiten categorizar objetos y situaciones, interpretar los datos y comprender de forma más rápida y organizada el mundo social, y los heurísticos del razonamiento, que son estrategias intuitivas que permiten al hombre de la calle reducir la complejidad de los fenómenos sociales a situaciones más sencillas en las que es más fácil realizar inferencias y predicciones. Ambas herramientas, que permiten a las personas «ir más allá de la información dada», hacen posible una reflexión más rápida y económica, pero su utilización excesiva, con escaso control y por encima de otras estrategias más apropiadas a la situación, conduce a equivocaciones y sesgos en los juicios e inferencias sociales.

El análisis de las posibles distorsiones en las atribuciones se había situado durante muchos años en la dinámica motivacional de los observadores, que trataban de esta forma de mantener su auto-estima e imagen («sesgo defensivo del ego»); en los últimos años, sin embargo, se han ido abandonando los constructos motivacionales y se ha producido un mayor interés por los facto-

res cognitivos y perceptivos que podían provocar errores y distorsiones en los juicios de atribución. Entre los sesgos más estudiados hay que señalar el que Ross denomina «el error fundamental de atribución»: tendencia de los individuos a sobrevalorar el papel de los factores personales e internos en el control de la conducta, mientras que subestiman la incidencia de los factores situacionales.

Otros sesgos se refieren a las estrategias o heurísticos utilizados en los juicios de predicción, cuyos estudios más exhaustivos han sido realizados por Tversky y Kahneman (1973, 1974; Kahneman y Tversky, 1972, 1973, 1982), y en los que demostraron que las predicciones intuitivas se apartan a menudo de las leyes estadísticas. El heurístico de accesibilidad («availability») es utilizado cuando los sujetos juzgan la frecuencia o probabilidad de sucesos particulares no tanto por su frecuencia objetiva, cuanto por la facilidad con la que tales sucesos están presentes en los propios procesos de percepción, memoria o construcción, a través de la imaginación. Por su parte el heurístico de representatividad implica la tendencia intuitiva a realizar un juicio predictivo en función de que determinadas características de la información presentada se consideran representativas de una categoría determinada, ignorándose otros datos disponibles o criterios estadísticos. En uno de sus experimentos más llamativos, Kahneman y Tversky informaron a un grupo de sujetos de que las características de un individuo habían sido elegidas al azar entre 100 sujetos, de los cuales 70 eran ingenieros y 30 abogados. A otro grupo de sujetos se les informó que la muestra de sujetos estaba formada por 30 abogados y 70 ingenieros. Posteriormente se les leían esas características. Una de ellas, la que se ajustaba mejor al estereotipo de ingeniero, fue la siguiente:

Jack es un hombre de 45 años. Está casado y tiene cuatro niños. Generalmente es conservador, cuidadoso y ambicioso. No muestra interés en cuestiones sociales y políticas, y emplea la mayor parte de su tiempo libre en sus muchas aficiones que incluyen carpintería de la casa, vela y problemas matemáticos.

Los sujetos de ambos grupos dieron la misma estimación de que esa persona fuera un ingeniero (0,90) sin que hubieran tenido en cuenta la probabilidad previa.

La investigación evolutiva se ha centrado preferentemente en los cambios que se producen con la edad en los juicios causales, en la atribución del resultado de la conducta a causas internas frente a determinantes situacionales y en las inferencias sociales (ver apartado 4). En estos estudios, los errores o sesgos en el juicio o predicción de los niños son más bien considerados como índices de etapas evolutivamente más tempranas, que desaparecen progresivamente cuando el niño avanza en su desarrollo cognitivo y social. La centración de los niños preescolares es un buen ejemplo de esta orientación. Los

niños en estas edades centran su atención preferentemente en una dimensión del problema, la más llamativa para ellos (accesibilidad) y no prestan atención a dimensiones que son también importantes. El progreso del niño en su habilidad de descentrar y coordinar lleva consigo la superación de esta etapa. Todavía son muy escasas las investigaciones evolutivas cuyo objetivo central sea comprender los orígenes y vicisitudes de los heurísticos del razonamiento a los que se ha hecho referencia anteriormente.

2.3. *Situarse en la perspectiva de los otros*

El *role-taking*, *social perspective taking* o *situarse en el punto de vista de los otros* es quizá el constructo con mayor incidencia en la investigación evolutiva sobre el conocimiento social, ya que está siendo incorporado en la explicación de los cambios que se producen en múltiples dimensiones del comportamiento: moral, relaciones sociales, amistad. Los estudios sobre la habilidad para comprender el punto de vista de los otros tienen su origen en las obras de Mead, de Werner y de Piaget, si bien es éste último quien continúa teniendo una mayor influencia.

Hay que reconocer que no hay una referencia explícita en los libros de Piaget a la noción de *social perspective taking*. Existe, sin embargo, una mayor elaboración de conceptos como egocentrismo y centración-descentración, que están estrechamente relacionados con el de *role-taking*. El egocentrismo se refiere a la etapa del pensamiento infantil en la que el yo se confunde con el no-yo, en la que el niño toma su percepción inmediata como absoluta sin comprender el punto de vista de los otros. La centración supone tomar en consideración un solo aspecto de la realidad, no siendo capaz de coordinar y/o compensar las diferentes perspectivas y/o dimensiones de un objeto. Los cambios que se producen en los niños en su habilidad para comprender distintas perspectivas fueron analizados por Piaget e Inhelder en su trabajo sobre la representación del espacio, principalmente a través de la prueba de las tres montañas, una de las tareas que han tenido una mayor influencia no sólo en la investigación sobre el espacio, sino también en los estudios sobre el conocimiento social de los niños. (Ver el capítulo 6 sobre el pensamiento preoperatorio, en el que se han tratado más ampliamente estos temas.)

A partir de estos presupuestos piagetianos se ha ido produciendo un creciente interés en estudiar los procesos sociales en sí mismos, a través de tareas y problemas con un contenido social específico, describiéndose los cambios que se producen en la habilidad para situarse en la perspectiva de los otros dentro de contextos sociales. Coherente con estos planteamientos, Shantz (1975) señalaba que los experimentos de Piaget sobre la génesis de las nociones espaciales, incluyendo la prueba de las tres montañas, eran de gran utilidad para comprender cómo los niños se representan las relaciones espa-

ciales, pero eran menos adecuados para avanzar en el conocimiento de las relaciones sociales. De hecho, en la coordinación de perspectivas sociales, el individuo no se enfrenta con objetos inmóviles, sino con sujetos con los que interactúa y en donde se ponen en juego no sólo aspectos cognitivos sino también comunicativos, sociales y afectivos.

Tal vez la pregunta que surge ante estas reflexiones es qué significa exactamente *situarse en la perspectiva social de los otros*, cuáles son las dimensiones que subyacen en el desarrollo de esta habilidad. La respuesta ofrecida por Higgins (1981) es que hay tres dimensiones presentes en el desarrollo del *role-taking*: 1) Habilidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista sobre los sucesos y ser capaz de realizar inferencias y de anticipar lo que los demás pueden pensar o sentir. 2) Habilidad para relacionar dos o más elementos, lo que coincide con la conceptualización piagetiana de centración-descentración. Cuando el *role-taking* se desarrolla, hay un aumento del número de elementos y de relaciones entre ellos que son tenidos en cuenta. Flavell *et al.* (1968) se refieren por ejemplo a un nivel en el que una persona reacciona a las reacciones de una segunda que ha tenido una respuesta ante la reacción de una tercera por las características determinadas de otra; las personas y las relaciones entre ellas podrían continuar ampliándose. 3) Habilidad para controlar y relativizar el propio punto de vista cuando se debe juzgar o tener en cuenta el punto de vista de los demás; esta habilidad tiene una estrecha relación con la dimensión evolutiva egocentrismo-no egocentrismo primitivamente expuesta por Piaget.

Esta diferenciación de dimensiones que subyacen en el *role-taking* permite a Higgins abordar uno de los problemas existentes en las investigaciones en este campo: las bajas correlaciones encontradas entre diferentes tareas que pretenden ser medidas alternativas de *role-taking*. La explicación presentada señala que en estas distintas tareas puede estar implicada una dimensión diferente, no siendo homogéneo el ritmo de desarrollo de cada una de ellas. Por ejemplo, la habilidad de coordinar múltiples elementos está más relacionada con la adquisición de la conservación, mientras que el control del propio punto de vista tiene una mayor conexión con el desarrollo del altruismo.

A partir de los estudios realizados y los datos obtenidos se han elaborado secuencias de etapas en la habilidad de *situarse en la perspectiva social*. El sistema más completo e influyente es el propuesto por Selman (1971, 1975, 1976, 1980), que tiene muchos puntos en común con los estudios que Feffer y Flavell habían estado realizando respectivamente sobre la importancia del *role-taking* en las relaciones interpersonales y en la habilidad de comunicación.

Selman ha señalado que existen cinco niveles en el conocimiento y habilidad de situarse en la perspectiva social, que se desarrollan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia.

Nivel 0: Adopción de una perspectiva social egocéntrica (3 a 6 años). Aunque el niño puede identificar emociones sencillas en otras personas, confunde a menudo su propia subjetividad con la de los otros. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente. No hay por tanto diferenciación entre su propia perspectiva y la de las otras personas.

Nivel 1: Adopción de una perspectiva social subjetiva (6 a 8 años). El niño comienza a comprender que los pensamientos y sentimientos de los otros pueden ser iguales o diferentes a los suyos. Sin embargo, no puede manejar simultáneamente su propia perspectiva y la de los otros, ni tiene la habilidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros.

Nivel 2: Adopción de una perspectiva auto-reflexiva (8 a 10 años). El niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos. Puede anticipar el pensamiento de los otros y comprender que los otros le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás.

Nivel 3: Adopción de una perspectiva mutua (10 a 12 años). El niño puede asumir el punto de vista de una tercera persona. Es consciente de que en cada interacción entre dos personas ambas tienen la capacidad de conocer simultáneamente su propia perspectiva y la del otro.

Nivel 4: Adopción de una perspectiva dentro del sistema social y convencional (12 a 15 años). El adolescente comprende que hay un otro generalizado cuya perspectiva él comparte. Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro del sistema social.

Nivel 5: Adopción de una perspectiva de interacción simbólica (15 años en adelante). Se comprende la relatividad de las perspectivas que se basan en la sociedad y la posibilidad de adoptar otras nuevas más allá de los límites de una sociedad determinada.

Estos niveles propuestos por Selman están orientados fundamentalmente a dar cuenta de los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se van teniendo en cuenta y coordinando diferentes puntos de vista y en las que hay una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos. En torno a este núcleo central de la dinámica de las interacciones sociales humanas, lo que ha sido especialmente subrayado en la reciente descripción de estos niveles (1980), se encuentran también presentes algunas características específicas de las dimensiones que Higgins ha diferenciado: anticipación inferencial, egocentrismo y centración-descentración.

Diferentes investigaciones han afirmado que este sistema de coordinación de perspectivas sociales está influyendo en los cambios que se producen en nociones y relaciones sociales más específicas, como la justicia o la amistad. En un interesante estudio, Selman y Damon (1975) han planteado dentro de estos límites las relaciones entre los primeros niveles de *role-taking* y los tempranos estadios en la concepción de la justicia que Damon había ya

CUADRO 1

Estadios tempranos de las concepciones de justicia
(Selman y Damon, 1975, pág. 62)

Estadio 0:

Subestadio 0-A

Las elecciones sobre la justicia se basan en el deseo del sujeto de que un acto se produzca. Las razones para la elección y las elecciones mismas están indiferenciadas; las razones simplemente afirman las elecciones y no intentan justificarlas (por ejemplo, "yo debo obtener más porque quiero más")

Subestadio 0-B

Las elecciones sobre la justicia se basan todavía en los deseos propios. Sin embargo, las justificaciones para estas elecciones se refieren a las realidades observables, externas (por ejemplo, características físicas de las personas). Tales justificaciones, sin embargo, se exponen de una forma fluctuante, después del hecho.

Estadio 1:

Subestadio 1-A

Las elecciones sobre la justicia se basan en consideraciones sobre: a) las realidades sociales (por ejemplo, un acto está bien porque es premiado y está mal porque es castigado) y b) sobre la igualdad en las acciones (por ejemplo, todos deben tener lo mismo). Las justificaciones son consistentes pero unilaterales e inflexibles.

Subestadio 1-B

Las elecciones sobre la justicia se basan en: a) el punto de vista del sujeto sobre las intenciones del acto (buenas o malas), y b) en consideraciones de reciprocidad (por ejemplo, las personas deben ser pagadas con la misma moneda cuando hacen cosas buenas o cosas malas). Las justificaciones son consistentes pero unilaterales e inflexibles.

Estadio 2:

Subestadio 2-A

Una relatividad moral se desarrolla a partir de la comprensión de que personas diferentes pueden tener diferentes, aunque válidas, justificaciones para actos semejantes. Las elecciones morales intentan compromisos cuantitativos entre demandas que entran en competencia.

Subestadio 2-B

Las prescripciones del sujeto se realizan sobre la base de su visión de las demandas en competencia en su relación con cada persona. Los sujetos comienzan a coordinar la consideración de igualdad y reciprocidad.

estudiado¹ (cfr. Cuadro 1). La hipótesis presentada mantiene que cada nivel en la concepción de la justicia supone haber alcanzado un nuevo nivel en la habilidad de adoptar una perspectiva social y la aplicación de esta habilidad al dominio moral (cfr. Cuadro 2). Este nivel en la perspectiva social es solamente una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar su nivel correspondiente en el razonamiento sobre la justicia. Es preciso además que la adopción de una perspectiva social determinada tenga un valor prescriptivo para que se traduzca en el nivel paralelo del desarrollo moral.

CUADRO 2

Relaciones evolutivas entre niveles de situarse-en-la-perspectiva-de-otro y subestadios de justicia
(Selman y Damon, 1975, pág. 64)

<i>Niveles de situarse en una perspectiva social</i>	<i>Subestadios del concepto de justicia</i>
0 es necesario para	0-A etc 0-B
1 es necesario para	1-A 1-B
2 es necesario para	2-A 2-B
3 es necesario para	3-A 3-B 4-A etc

Damon (1977) ha propuesto igualmente una secuencia de cambios en el desarrollo de la amistad que presenta estrechas relaciones con los cambios que se producen en la adopción de una perspectiva social².

En el nivel 1 los amigos se asocian con quien uno juega o está en contacto habitualmente; la amistad se afirma cuando se hacen actos positivos como dar o compartir juguetes; la amistad puede comenzar y terminar de forma rápida y sencilla.

¹ Ver el capítulo sobre el desarrollo moral para una reflexión más completa sobre estos temas.

² Ver en el capítulo 13 sobre las amistades infantiles la secuencia formulada por Selman y Jaquette.

En el nivel 2 los amigos son personas que se ayudan unas a otras; la amistad se considera ahora como una relación con intereses recíprocos y cada parte debe responder a las necesidades o deseos del otro; la confianza mutua es un elemento fundamental; la amistad puede terminar por una acción del otro incongruente con el propio interés, como rehusar ayudar o ignorar una necesidad.

En el nivel 3 los amigos son personas que se comprenden mutuamente y comparten sus pensamientos, sentimientos y secretos; por ello los amigos son los más adecuados para ayudarse en problemas psicológicos (soledad, tristeza...); la amistad se considera una relación bastante permanente a través de compartir intereses y pensamientos personales; la verdadera amistad sólo puede terminar por una continua manifestación de desagrado y/o de mala fe.

2.4. *Esquemas, scripts e interacción social*

La teoría de los esquemas es otro de los marcos teóricos que está teniendo una mayor influencia en las investigaciones que se realizan sobre el conocimiento social de los niños. Los esquemas son los bloques constructivos del conocimiento (Rumelhart, 1980) que contienen información sobre diferentes aspectos de la realidad a distintos niveles de abstracción, haciendo posible de esta forma comprender los datos que están siendo percibidos. Estos esquemas o representaciones de nuestro conocimiento no solamente permiten identificar estímulos, adquirir información de forma más rápida y precisa, estructurar la experiencia y determinar qué tipo de información va a ser mantenida en la memoria, sino que también contribuyen a elaborar, completar e interpretar los datos recibidos. Los esquemas funcionan a modo de hipótesis y expectativas que orientan la búsqueda y selección de la información, realizan continuas inferencias, dirigen el curso de la acción al servicio de objetivos determinados y evalúan los ajustes o contradicciones que se van produciendo. Estas funciones de los esquemas son especialmente importantes en el campo del conocimiento y la interacción social, debido a la mayor imprecisión de sus límites y a las múltiples y variadas significaciones que pueden ser extraídas. Este hecho conduce también a un mayor número de sesgos y errores debido a la fuerza distorsionadora de hipótesis y preconcepciones arraigadas que no son modificadas al encontrarse con datos contradictorios.

Taylor y Crocker (1981) han diferenciado tres clases de esquemas sociales o tipos de representaciones sobre cómo funciona el mundo social. El primero son los esquemas de la persona que incluyen las concepciones sobre las características personales de los otros y sobre uno mismo. Un segundo tipo de esquemas se refiere a los roles sociales que personas o grupo pueden de-

sempañar: familiares, profesionales, grupos raciales, etc. Finalmente, el tercer tipo de esquemas sociales son los esquemas de sucesos o acontecimientos en los que se produce una secuencia de acciones relacionadas causal y/o temporalmente. Las expectativas que los sujetos poseen sobre cómo se organizan habitualmente los cuentos e historias en los que se narran las aventuras de un héroe podrían encajar en este grupo³. Con mayor razón estaría incluido en este apartado el concepto de *script*, cuyas primeras elaboraciones se encuentran en Schank y Abelson (1977) y que puede considerarse como un esquema particular que especifica una secuencia de acciones que se producen en un contexto social.

El *script* (ir a un restaurante, al dentista o a matricularse en la universidad) representa el conjunto de conocimiento estructurado que se posee sobre las conexiones causales y temporales de una secuencia de acciones que conducen a un objetivo (comer, evitar el dolor de muelas o acceder a los estudios universitarios). Es, por tanto, un conocimiento que surge a partir de experiencias sociales y que se aplica en situaciones sociales.

La investigación evolutiva ha elaborado recientemente cómo adquieren los niños este conocimiento de los sucesos habituales que les permite anticipar de forma correcta determinadas secuencias de su vida diaria (comer, dormir, limpieza...), cómo diferencian entre unas situaciones y otras (comer en casa, en la escuela infantil y en McDonald's), cómo se van relacionando categorías de conocimiento más abstractas con los sucesos del mundo real especificados en los *scripts*, y cómo los diálogos infantiles pueden ser más ricos y coordinados si se establecen en torno a un *script* conocido por los participantes.

Desde la teoría de los esquemas como impulsora de la investigación acerca del conocimiento social y a través principalmente de los *scripts*, nuestra reflexión se ha ido aproximando a uno de los enfoques más prometedores para abordar la adquisición del conocimiento social: el que se centra principalmente en la comunicación y las interacciones sociales de los niños. A través del diálogo, la acción conjunta, la participación en actividades sociales y en juegos, el niño va adquiriendo y organizando progresivamente su conocimiento del mundo social que le rodea⁴.

3. El conocimiento de sí mismo

A pesar de que la comprensión de cómo el niño avanza en su propio conocimiento parece un tema de indudable interés, los estudios sobre el mis-

³ Ver en el capítulo sobre el desarrollo de la memoria una referencia más amplia sobre el esquema de la historia.

⁴ Ver el capítulo 3 sobre la comunicación en el que se revisan las principales investigaciones que en esta dirección se han realizado con niños pequeños.

mo han sido especialmente dispersos y fragmentarios. Una de las razones de esta situación hay que situarla en los múltiples significados que pueden extraerse del concepto de «sí mismo»: el cuerpo, el yo psíquico y social, la conciencia, la identidad personal, la autoestima, la personalidad, etc. Si a esta dispersión conceptual le añadimos las dificultades metodológicas que entraña el estudio de este tipo de temas, no es extraño que haya existido un cierto bloqueo en las últimas décadas en los intentos por clarificar y organizar un campo tan amplio y tan impreciso. Es significativo a este respecto que ninguna de las revisiones más recientes sobre la cognición social (Shantz, 1975; Chandler, 1977; Gordon, 1981) haya incorporado en sus páginas un apartado específico dedicado a este tema.

Otra de las posibles causas de esta relativa ausencia de interés puede situarse en la extendida línea de pensamiento que ha venido planteando la estrecha similitud existente entre el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de los otros, por lo que sería suficiente estudiar de forma sistemática cómo el niño progresa en su conocimiento de los demás.

Esta última razón ha tenido históricamente el acierto de mantener en estrecha e insoluble relación la conciencia de sí mismo con la conciencia de los otros, pero ha oscurecido los rasgos específicos del conocimiento del yo. Damon y Hart (1982), en una excelente revisión cuyo eje argumental sirve de base a nuestra exposición, han apuntado algunas características que resaltan la distintividad de los estudios sobre el conocimiento de sí mismo. La diferente orientación en la percepción de uno mismo y de los otros es una de las más notables. La comprensión de uno mismo se centra principalmente en las situaciones en las que nuestra acción se realiza; mientras que en la percepción de los otros es mucho más sencillo comprobar y seguir el curso de la acción. Esta constatación no está muy alejada del error de atribución señalado por Nisbett y Ross (1980): las personas tienden a esperar mayor consistencia en la conducta de los otros, infravalorando la influencia de los factores situacionales; en cambio, en relación con uno mismo, los determinantes situacionales adquieren un mayor peso para explicar la propia conducta. Otra de las características diferenciadoras se refiere a que la información recibida sobre uno mismo es asimilada cognitiva y afectivamente de manera distinta a la información recogida sobre otras personas.

No se pretende en este capítulo intentar recoger los numerosos trabajos que de una u otra forma tienen relación con el conocimiento de uno mismo: la evolución del conocimiento del propio cuerpo, los comienzos de la conciencia de sí mismo, la crisis de personalidad y de auto-afirmación del niño de 3 años que tan acertadamente describió Wallon, la utilización del lenguaje para expresar y diferenciar el yo de los otros, lo mío de lo que pertenece a los demás... El objetivo de estas líneas es señalar solamente los principales cambios que se producen a lo largo del desarrollo en las propiedades que caracterizan el conocimiento de sí mismo.

El desarrollo del conocimiento de sí mismo en los primeros dos años de la vida del niño se ha centrado principalmente en estudiar el propio reconocimiento visual a través de las reacciones del niño ante su imagen en el espejo. Los estudios realizados señalan que el auto-reconocimiento se produce de forma clara entre los 18-24 meses. Antes de esta etapa, los niños reaccionan ante su propia imagen como si se tratara de otro niño al que estuvieran viendo a través de un cristal. Entre ambas fases hay un período intermedio en el que el reconocimiento de sí mismo o de otro en el espejo es global y difuso. El esquema del cuerpo que el niño posee es muy general, sin que exista todavía la discriminación y articulación que se alcanzan posteriormente.

Kagan (1981) ha señalado algunos avances importantes que se producen entre la segunda mitad del segundo año y el tercero, y que tienen relación con el tema que aquí se está tratando. La conciencia de la propia capacidad es uno de los más importantes. El niño de 18 a 24 meses trata de poner en acción sus propias habilidades, de realizar juegos de una mayor complejidad. Sus deseos de intentar comer solo o de realizar torres con cubos de madera son ejemplos representativos. La satisfacción del niño cuando es capaz de realizar sus objetivos y su tristeza y enfado cuando fracasa son también notables expresiones de este significativo progreso en la conciencia de sí mismo.

A partir de los dos años, los estudios realizados han podido recoger un mayor número de aspectos sobre el conocimiento de sí mismo debido a las posibilidades cognitivas y comunicativas del niño. Las conclusiones que van obteniéndose, todavía descriptivas y poco precisas, convergen en admitir algunos cambios significativos que se producen con la edad en la conciencia de sí mismo (Selman, 1980). Cuatro aspectos, cuya importancia se modifica a lo largo de la edad, han sido subrayados como constituyentes del conocimiento de sí mismo: físico, activo, social y psicológico. Los dos primeros predominan claramente en la concepción de los niños menores de 8-9 años. Los dos últimos van progresivamente imponiéndose desde estas edades hasta el final de la adolescencia.

Hasta los 8 años, aproximadamente, los niños tienen una concepción física y activa del yo. El sí mismo se considera parte del cuerpo y no se produce una distinción entre la realidad externa y la experiencia psíquica interna. En este nivel, los niños se distinguen unos de otros por sus características corporales: altura, color de la piel o de los ojos... Un estudio realizado por Keller *et al.* (1978) ha matizado esta concepción corporal del yo en los niños pequeños al comprobar que los de 3 a 5 años concebían el yo más en relación con las actividades que realizaban que por las características físicas y corporales. En una de las técnicas utilizadas se pedía a los niños que completaran las frases «Yo soy...» «Yo soy un/a niño/a que...». El 50 por 100 de las respuestas recogidas hacían referencia a algún tipo de actividad: «Yo soy un niño que juego al balón» «Yo soy un niño que voy a la escuela», mientras

que un número mucho más reducido indicaban datos corporales «Yo soy un niño que tengo los ojos azules».

A partir de los 8 años, la dimensión psíquica y social prevalece en la auto-comprensión del yo. El niño no sólo distingue entre las características físicas y mentales, sino que comprende que uno mismo puede conocer y controlar mejor que los otros sus propias experiencias y aparentar sentimientos e intereses diferentes a los que realmente se están viviendo. Las diferencias entre las personas se sitúan preferentemente en los pensamientos y afectos individuales y no tanto en las actividades, los aspectos corporales o las posesiones materiales. Se produce, por tanto, en estos años un cambio evolutivo importante en el conocimiento de sí mismo desde una percepción más física a una percepción más psicológica.

Junto con esta progresiva orientación hacia los niveles psíquicos, el niño va valorando cada vez más los aspectos sociales de su yo. En sus auto-descripciones hay una mayor proporción de expresiones que se refieren a su pertenencia a determinados grupos sociales, familiares o amistosos. Igualmente, las actividades no son consideradas de forma aislada e individual, sino en relación con la reacción positiva o negativa de los otros hacia ellas.

A lo largo de la adolescencia, los distintos estudios realizados muestran una gran coincidencia al señalar un aumento de los conceptos psíquicos y sociales utilizados en la descripción del yo y una integración creciente de los distintos aspectos del sí mismo en una totalidad más organizada, estable y coherente. La adolescencia temprana se caracteriza por la conciencia de la propia reflexión sobre sí mismo, lo que permite una mayor capacidad de controlar la propia experiencia. El adolescente tiende a la reflexión sobre sí mismo, una reflexión que está vinculada con su habilidad para dirigir sus propios pensamientos y sentimientos y para evaluar y valorarse a sí mismo. En esta edad, el adolescente se describe a sí mismo con rasgos generales y abstractos, más que a través de características y acciones concretas, lo que es propio de la infancia. En sus descripciones hay una notable incorporación de rasgos sociales y de personalidad. Este contraste en las descripciones entre unas edades y otras se encuentra también al considerar los factores temporales implicados: el adolescente se mueve más en torno a su pasado y a su futuro, mientras que en la infancia las descripciones se sitúan en el presente.

En la adolescencia tardía se produce un nuevo avance en el conocimiento de sí mismo. Hay una toma de conciencia de que no es posible el control de la totalidad de la propia experiencia, sino que una cierta parte del yo se escapa a ese control. Junto con una zona consciente, el adolescente reconoce la existencia de otra zona inconsciente que también influye en sus sentimientos y acciones y que forma parte de su propio yo (Selman, 1980). El conocimiento de uno mismo se enriquece de esta forma por la comprensión de sus límites y de sus posibilidades. Conocimiento de uno mismo que continúa caracterizándose por rasgos de personalidad y relaciones sociales, lo que unido

a la mayor importancia que adquieren los sistemas de valores y creencias, conduce a pensar que al final de la adolescencia el sujeto ha podido alcanzar una comprensión de sí mismo bastante estable y sistemática, en la que los distintos aspectos no sólo se relacionan entre sí, sino que también están en estrecha interdependencia con los otros agentes sociales con los que se relaciona.

4. El desarrollo de las inferencias sociales

Una de las áreas más estudiadas dentro del conocimiento social es la que hace referencia a las observaciones, inferencias y concepciones que los individuos poseen sobre qué ven los otros, cómo piensan, qué sienten, cuáles son sus rasgos de personalidad, sus intenciones y motivos. De hecho, la investigación evolutiva se ha centrado principalmente en la última década en determinar los cambios que se producen con la edad en la comprensión que los niños van teniendo de la experiencia psicológica interna de las otras personas. La revisión realizada por Shantz (1975) presenta la literatura disponible dividida en cinco núcleos de diferente contenido. Este mismo esquema será utilizado en la exposición que a continuación vamos a realizar.

4.1. La comprensión de lo que los otros ven

Gran parte de las investigaciones que se centran en el conocimiento de la percepción visual de los otros están relacionadas con el estudio de Piaget e Inhelder sobre la representación espacial y más en concreto con la prueba de las tres montañas, a la que se hizo ya referencia en páginas anteriores de este capítulo y en el capítulo previo sobre el pensamiento preoperatorio. La cuestión central que se plantea es si el niño es capaz de darse cuenta que los objetos físicos presentan características diferentes cuando se los observa desde distintos puntos de vista, produciéndose un cambio evolutivo desde la centración en la propia perspectiva a la descentración y coordinación de perspectivas en un espacio objetivo y articulado.

Investigaciones posteriores a las de Piaget e Inhelder, alguna de las cuales se revisan en el capítulo 6 de este volumen, han señalado que los niños de 3-4 años son capaces de inferir la perspectiva visual de otros cuando el dispositivo presentado es más sencillo que el de la prueba de las tres montañas, al tener solamente un objeto y no tres, y cuando las instrucciones se comunican de forma fácilmente comprensible por el niño.

4.2. La percepción de los sentimientos de los otros.

Conocer de forma acertada lo que los otros sienten a partir de sus conductas y expresiones externas es otra de las habilidades inferenciales que se ponen en juego en las interacciones sociales. En este apartado se va a hacer referencia a la dimensión cognitiva de la empatía, que supone la percepción de los sentimientos de los demás. Existe también otra concepción de la empatía como respuesta afectiva, a través de la cual el niño siente la misma emoción que la otra persona. A las relaciones entre esta empatía afectiva y la conducta prosocial se hará referencia en el apartado 2.2 del capítulo 12 sobre el desarrollo moral.

El estudio en los niños de su reconocimiento de expresiones faciales ha sido uno de los caminos habituales para determinar su comprensión del sentimiento de otras personas. A los niños se les muestran o bien fotografías con expresiones faciales, o bien situaciones que producen diferentes emociones o bien historias que conducen a reacciones afectivas determinadas; los niños deben o bien señalar un dibujo que representa la emoción expresada o bien nombrar esa emoción.

Las investigaciones que han utilizado la discriminación de fotografías con expresiones faciales han encontrado que los niños mayores reconocen las expresiones más frecuentemente que los más pequeños y que las expresiones felices se reconocían con más seguridad que las de sorpresa o enfado. En las investigaciones diferenciales no se obtuvieron diferencias étnicas, culturales o sexuales.

Otro de los procedimientos utilizados se basa en la presentación de historias acompañadas de dibujos con distintas expresiones faciales, teniendo el niño que seleccionar la que se corresponde con la reacción del protagonista de la historia. Este fue el método empleado por Borke (1971, 1973) en dos estudios ya clásicos, el primero con niños americanos y el segundo con niños americanos y chinos de clase media y baja. En primer lugar se presentaban a los niños cuatro rostros dibujados que representaban la expresión emocional de «alegre», «triste», «asustado» y «enfadado». A los niños se les pedía que identificaran las emociones en cada dibujo y se les indicaba su nombre si no eran capaces de expresarlo correctamente. Posteriormente, se les leía una serie de historias breves en las que al protagonista le sucedían ciertas cosas que le harían sentir feliz, triste, asustado o enfadado (por ejemplo, había comido su postre favorito, había perdido su juguete, se había perdido en un bosque por la noche o tenía que irse a la cama y no quería). Después de leer cada historia, se le mostraban al niño la serie de expresiones faciales y se le pedía que seleccionara la cara que mejor representara cómo se sentía el niño de la historia. Los niños de 3 años, chinos y americanos, identificaron con bastante exactitud las situaciones felices, mientras que las situaciones de miedo, tristeza y enfado —especialmente estas últimas— se reconocían con mayor seguri-

dad entre los 4 y los 7 años. Los niños chinos de 3-4 años identificaban mejor las situaciones tristes que los niños americanos de su misma edad. También se encontró que las situaciones de miedo eran reconocidas antes entre los chinos de clase media que entre los niños chinos de clase baja o los niños americanos de ambas clases sociales, lo que Burke interpreta como debido a la mayor protección que proporcionan los padres chinos de clase media.

Los estudios que se acaban de comentar se han centrado en la habilidad de los niños de distintas edades para identificar emociones. Más escasas han sido las investigaciones que han abordado cómo los niños comprenden las causas de los sentimientos de las otras personas. En ellas se ha puesto de manifiesto la mayor dificultad en inferir las razones de las emociones que en describirlas o deducirlas. Flapan (1968) encontró que las escasas explicaciones ofrecidas por los niños de 6 años estaban basadas en las situaciones que producían la conducta («estaba triste porque se le rompió un juguete»). Las explicaciones causales aumentaron significativamente a los 9 años y mostraban una mayor tendencia a elegir razones de tipo psicológico («estaba triste porque pensó que su padre no le quería»). A los 12 años había una mayor percepción de las influencias e interacciones recíprocas, sin que ello supusiera olvidar las explicaciones situacionales o psicológicas.

4.3. *Inferir lo que los otros piensan*

Las investigaciones realizadas sobre la comprensión del pensamiento de los otros están estrechamente relacionadas con las habilidades para situarse en la perspectiva de los otros, constructo sobre el que ya habló en el apartado 2.3 de este capítulo. Por ello vamos a comentar solamente los métodos principales de investigación y algunos trabajos puntuales, ya que el modelo de Selman, el más completo e influyente, fue también expuesto anteriormente.

Los paradigmas de mayor uso en los estudios evolutivos son el que se basa en algún tipo de juego y el que utiliza historias o narraciones que son analizadas posteriormente. En la situación de juego, el niño es un participante que debe intentar ganar. Este objetivo se ve facilitado si puede inferir los pensamientos y estrategias de los rivales y comprende que sus oponentes también están intentando averiguar sus propias estrategias. El estudio de DeVries (1970) con niños de 3 a 7 años estaba basado en un juego bastante frecuente: averiguar en qué mano escondía el otro una moneda y, en otras ocasiones, esconderla él mismo para que el contrario tratara de adivinarlo. Se señalaron cinco niveles en las habilidades para inferir la perspectiva de los otros. Nivel 1: el niño no es consciente de la influencia de la perspectiva y tampoco entiende bien el juego, ya que no trata de esconder la moneda. Nivel 2: Hay una mayor comprensión de las diferentes perspectivas; el niño

cambia de mano de vez en cuando, pero quiere que el contrario encuentre la moneda como él también quiere encontrarla. Nivel 3: el niño reconoce que las motivaciones de su oponente son distintas de las suyas, pero no es consciente de que el otro está tratando de descubrir su estrategia; por ello el niño utiliza una estrategia sencilla: cambiar alternativamente la mano en la que esconde la moneda. Nivel 4: El niño esconde ya la moneda de forma irregular, pero no hace uso de la misma estrategia cuando intenta averiguar dónde la ha escondido el otro. Esto último es específico del nivel 5, presente en la mayoría de los niños de 6-7 años.

Este último nivel encontrado por DeVries, que supone tener en cuenta que los otros también intentan conocer la estrategia propia, ha sido encontrado en otras investigaciones en edades posteriores, alrededor de los 8-9 años. Shantz (1975) ha señalado que esta discrepancia puede ser debida a que DeVries utiliza la conducta del niño en un juego e infiere después su razonamiento, mientras que las restantes investigaciones hacen uso de respuestas verbales ante historias o dilemas, lo que puede aumentar la dificultad de la tarea. Otra explicación puede situarse en la mayor o menor familiaridad de los niños con la situación experimental presentada.

La presentación de historias es otro de los métodos ampliamente empleados para estudiar las inferencias que los niños realizan sobre el pensamiento de los otros. Dos formas son las más habituales: 1. Se cuenta al niño una historia y éste debe volver a contarla desde la perspectiva de los distintos personajes que intervienen en la narración; 2. Se le presentan al niño problemas o dilemas sociales y se le pide que los evalúe desde distintos puntos de vista.

Los resultados obtenidos en diversas investigaciones presentan una secuencia evolutiva ampliamente convergente. Entre los 6-7 años los niños reconocen los pensamientos e intenciones de los otros y comprenden que también las demás personas interpretan los sucesos sociales. A los 8-9 años se produce una coordinación secuencial de perspectivas: el niño es consciente de que sus pensamientos y estrategias pueden también ser analizadas y pensadas por sus interlocutores. A partir de los 10 años hay una comprensión simultánea y mutua de los distintos puntos de vista implicados en una situación. Las habilidades inferenciales continúan desarrollándose durante los años posteriores, progresando en el reconocimiento de la forma entrelazada de los pensamientos y en la precisión de las inferencias. (Por ejemplo, «Pienso que tu estás pensando que yo estoy pensando en lo que tu piensas y sientes sobre una tercera persona».)

4.4. Inferir las intenciones de los otros

Las investigaciones sobre la comprensión de las intenciones tienen un punto de referencia clásico: el estudio de Piaget sobre el juicio moral de los

niños (Piaget, 1932), en el que analizaba la influencia de las intenciones y consecuencias en la evaluación moral de las conductas por niños de distintas edades. Trabajos más recientes han planteado la necesidad de diferenciar claramente entre los conceptos de motivo y de intencionalidad, y han señalado una secuencia evolutiva diferente en la comprensión de ambos. Dado que estas cuestiones van a ser tratadas ampliamente en el apartado 4 del capítulo 12 —dedicado al desarrollo moral— remitimos al lector a dichas páginas con el fin de evitar repeticiones innecesarias.

4.5. *La comprensión de la personalidad de los otros*

Los estudios realizados en este área presentan una gran disparidad teórica y metodológica. Algunas investigaciones han utilizado técnicas de descripción libre, teniendo los sujetos que describir las características de las personas con sus propias palabras. Otras, por el contrario, se han basado en la selección de categorías ya establecidas, en escalas de clasificación de rasgos o en diferentes tipos de protocolos, con lo que disminuye la ambigüedad en el análisis de los resultados pero se pierden la mayoría de las opiniones espontáneas del niño, que en muchos casos no coinciden con las encuestas preestablecidas. Finalmente, existe otro tipo de trabajos que se basan en la presentación a los sujetos de películas en las que se exponen diferentes situaciones e interacciones sociales. Posteriormente, se les pide que describan y expliquen la conducta observada y expongan las características de las personas que han intervenido y los determinantes de su comportamiento.

La investigación de Livesley y Bromley (1973) tiene un gran interés debido a su amplitud y a la utilización de descripciones libres. Los niños participantes estaban comprendidos entre los 7 y los 15 años. A todos ellos se les pedía que describieran a personas que conocían y que eran distintas en cuanto a la edad, el sexo y el tipo de relación establecida. Los resultados indicaron que la proporción de descripciones psicológicas aumentaba significativamente solamente entre los 7½ y los 8½ años. A menudo, señalan los autores, las diferencias entre los grupos de 7 y de 8 años eran superiores a las encontradas entre los 8 y los 15 años, lo que sugiere que la edad de 8 años puede ser un período especialmente importante en relación con los cambios que se producen en la comprensión de las características personales. En la calificación de los rasgos de personalidad, los niños más pequeños utilizaban adjetivos vagos y difusos, mientras que los mayores hacían uso de expresiones más abstractas y con una mayor referencia a la influencia que la conducta ejerce sobre otras personas.

Existe una amplia coincidencia en que se produce un cambio evolutivo significativo en la comprensión de las personas: las descripciones basadas en apariencias externas, como las características corporales, los bienes que se po-

seen o las relaciones familiares, van dejando paso a descripciones que se centran más en rasgos psicológicos, en intenciones, motivos y actitudes. Este cambio es sin duda fruto de la mayor habilidad cognitiva e inferencial del niño y de la amplitud de sus experiencias personales y sociales. Pero conduce también a uno de los sesgos característicos del razonamiento social humano: denominado por Ross «el error de atribución fundamental» (Nisbett y Ross, 1980): la tendencia a explicar la conducta de los otros a través exclusivamente de los rasgos y disposiciones de su personalidad, que son considerados estables y duraderos, y a ignorar la importante influencia de los determinantes situacionales en el comportamiento humano; determinantes situacionales que son, en cambio, más valorados cuando se trata de enjuiciar la propia conducta. La investigación evolutiva debe tratar de abordar la génesis de esta clase de sesgos en el razonamiento social y el tipo de influencias y experiencias sociales que permiten a los individuos comprender las características personales en estrecha interacción con sus determinantes situacionales.

5. El conocimiento de la sociedad

El conocimiento del niño no termina en su comprensión de los pensamientos, sentimientos e intenciones de las otras personas, sino que se extiende también al conjunto de instituciones y de relaciones sociales que poco a poco va descubriendo, y que constituyen «el mundo de la sociedad». Este mundo está formado por gran número de instituciones, de grupos, de roles, de normas, de valores y creencias, de intercambios... que se organizan y actúan en diversas áreas de la realidad: familiar, económica, política, religiosa, legal, etc. Inmerso en él, aunque cerrado a su conocimiento en sus primeros años de vida, el niño va construyendo poco a poco, en función de su experiencia, una representación cognitiva de los distintos campos y relaciones que constituyen la sociedad.

Gran parte de los estudios realizados sobre las ideas que los niños tienen sobre las instituciones económicas, sociales o políticas tienen su punto de partida en los primitivos trabajos de Piaget (1924; Piaget y Weil, 1951); sus resultados han sido interpretados dentro del marco teórico piagetiano y la metodología utilizada ha sido normalmente la entrevista clínica, de acuerdo con los cánones propios de la Escuela de Ginebra. No deja de ser llamativo constatar la enorme influencia del pensamiento piagetiano en un campo, el de lo social, que no ha ocupado un lugar destacado en su obra. No obstante, la concepción piagetiana de que todo conocimiento individual es eminentemente social, y de que el desarrollo de las operaciones lógicas se produce de forma paralela al desarrollo de la cooperación y descentración social, ha permitido estudiar la adquisición de los conceptos sociales en un contexto explicativo semejante al utilizado con los conceptos físicos.

Sin embargo, continúa abierto el debate acerca de las semejanzas y diferencias entre los principios organizadores del conocimiento físico y el conocimiento social. En páginas anteriores habíamos señalado la especificidad del conocimiento social por sus características propias de interacción, empatía y menor posibilidad de predicción.

Frente a esta posición, Gustav Jahoda, uno de los investigadores pioneros en el estudio del desarrollo de los conceptos sociales, ha expuesto en un reciente artículo (1979) algunas sugerentes precisiones de las distintas posiciones. Expone Jahoda en primer lugar una amplia cita de Furth *et al.* (1976) cuyas ideas principales son las siguientes: el conocimiento del mundo físico es semejante al conocimiento del mundo social; teóricamente, una experiencia a nivel evolutivo en la esfera social no es diferente de una experiencia del mismo nivel en el campo físico, ya que ambas son experiencias del pensamiento lógico. Pero desde un punto de vista psicológico y concreto, el mundo físico es más fácil y rápidamente observable que los roles sociales y las instituciones. Las relaciones sociales y las instituciones sociales tienen un mayor grado de afecto, arbitrariedad, historia y valores extralógicos, lo cual no está presente en los objetos físicos.

Al comentar el planteamiento de Furth, Jahoda establece una distinción entre: a) las relaciones sociales, que se refieren al conocimiento de las otras personas y de las interacciones sociales, y b) las instituciones o sistemas sociales. Las diferencias entre lo físico y lo social se aplicarían principalmente a las relaciones sociales, pero no tanto a las instituciones sociales, en cuyo conocimiento habría más puntos en común con el conocimiento físico que las señaladas por Furth. En el descubrimiento de las leyes que gobiernan los sistemas físicos, el niño tiene que realizar hipótesis e inferencias sobre la conexión y relación de variables observadas. Lo mismo sucede en la comprensión de los sistemas sociales: los niños, por ejemplo, para comprender el concepto de beneficio en la venta de alimentos por el comerciante, deben ser capaces de relacionar e integrar los conceptos de trabajo y su remuneración, compra a menor precio y venta a un precio superior. Los sistemas sociales tienen una mayor estabilidad, sus límites son más precisos y sus posibilidades de predicción son mayores que las relaciones e interacciones sociales, por lo que su conocimiento puede situarse en un lugar más próximo al del mundo físico.

Los estudios que se han realizado han abordado temas muy diversos: el concepto de dinero, las relaciones económicas, las diferencias sociales, el concepto de nación y de familia, la comprensión de la organización política (ayuntamiento, parlamento, leyes, partidos políticos), los conceptos religiosos... No es posible comentar las investigaciones realizadas sobre cada uno de estos campos. Se puede consultar una amplia revisión realizada por Juan Delval (1981). Por nuestra parte, vamos a tratar solamente dos de ellos: el trabajo clásico de Piaget y Weil (1951) y la amplia investigación realizada por Furth (1980), tal vez una de las más completas sobre este tema.

El estudio de Piaget y Weil (1951) aborda tres cuestiones principales: el desarrollo de la idea de patria en el niño, su comprensión de las otras naciones y la génesis de la reciprocidad intelectual y afectiva centrada en torno al concepto de extranjero.

La investigación sobre el propio país estaba basada por una parte en el diálogo con los niños sobre las relaciones entre Ginebra y Suiza y la posibilidad de ser suizo y ginebrino al mismo tiempo, y, por otra parte, en el análisis de los dibujos que los niños realizaban por medio de círculos sobre las relaciones entre ambos lugares. Hasta los 7-8 años los niños no comprenden lo que significa lógicamente y espacialmente que Ginebra está en Suiza. Admiten esta afirmación verbal pero piensan sobre ella en términos de yuxtaposición: los círculos que dibujan para representar las relaciones entre ambas están situados uno al lado del otro. A partir de esta edad, y hasta aproximadamente los 10-11 años, hay un segundo estadio en el que los niños expresan una correcta relación espacial pero sin comprender todavía la inclusión entre clases lógicas: Suiza se representa a veces por un círculo grande, dentro del cual hay un círculo pequeño que es Ginebra, pero Suiza es concebida solamente como la parte entre el círculo grande y el pequeño. A partir de los 10-11 años se produce una correcta comprensión de las relaciones lógicas implicadas. Este proceso de coordinación y descentración intelectual se acompaña de un proceso paralelo e isomórfico en el plano afectivo.

Conclusiones semejantes son obtenidas por Piaget al analizar las respuestas de los niños sobre las demás naciones: se produce un cambio progresivo desde la oposición entre el propio país y las otras naciones a una mayor interdependencia y reciprocidad. Este tema de la reciprocidad fue abordado finalmente a partir de dos tipos de preguntas: unas se referían a la dimensión intelectual y consistían en pedir al niño su opinión sobre lo que es ser extranjero, quién puede ser extranjero, etc.; otras abordaban el aspecto afectivo y adoptaban formulaciones de este tipo: «Si hubieras nacido sin nacionalidad, ¿qué país escogerías y por qué?» y «Si hiciese la misma pregunta a un niño francés, ¿qué país escogería él y por qué?». Las respuestas de los niños pusieron de manifiesto de nuevo un estrecho paralelismo entre el nivel intelectual y el nivel afectivo. En el primer estadio, y desde el punto de vista de la estructuración lógica, el concepto de extranjero se concibe como un absoluto, sin que haya ningún tipo de relatividad ni reciprocidad. Los niños suizos piensan que ellos nunca son extranjeros, aunque estén en un país distinto al suyo. Los extranjeros son personas de los otros países, incluso si están en el suyo propio. Las respuestas son muy semejantes ante las preguntas relacionadas con la motivación afectiva: el país que el niño prefiere en este primer estadio si no tuviera patria es el suyo, y piensa también que los niños de otros países preferirán Suiza a su respectiva patria.

A lo largo del segundo estadio hay una superación de este egocentrismo inicial y una mayor coordinación y descentración, si bien persisten todavía

residuos de sociocentrismo que conducen al niño a considerar que los suizos no son comparables con las personas de otras nacionalidades. En el tercer estadio las respuestas de los niños a ambos tipos de preguntas reflejan el establecimiento sólido de relaciones de reciprocidad y la comprensión afectiva de la relatividad en la selección del país preferido.

En relación con los estadios propuestos por Piaget, Delval (1981) señala la necesidad de distinguir cuatro aspectos diferentes en el estudio de este tipo de problemas, con el fin de abordarlo con un procedimiento más riguroso:

- a) El conocimiento geográfico-verbal que el niño tiene y que se expresa a través de formulaciones como «Madrid está en España».
- b) El conocimiento geográfico-espacial, que se puede estudiar a través de dibujos esquemáticos o figuras sencillas de las unidades geográficas.
- c) El conocimiento lógico-verbal, obtenido a través de preguntas sobre relaciones entre ciudades y naciones.
- d) El conocimiento de las relaciones lógicas a través de la manipulación de objetos que representen las clases y subclases implicadas en el problema.

El concepto lógico-geográfico de nación supone la adquisición e integración de estos diferentes aspectos, si bien no todos se adquieren al mismo tiempo: el conocimiento geográfico verbal es más temprano que el de tipo espacial y lógico.

Las investigaciones realizadas por Furth (1981) abordan un amplio número de temas a través del diálogo libre con los niños. Las preguntas concretas que se planteaban no estaban rígidamente prefijadas, sino que iban surgiendo en el curso de la entrevista a partir de la conversación sobre los sucesos y situaciones que el niño conocía y había experimentado. El estudio de Furth es, en sus propias palabras, un trabajo exploratorio que se dejó guiar por los temas que más interesaban al niño. Entre los abordados pueden citarse los siguientes: la comunidad, los roles sociales, el dinero, la compra y la venta en las tiendas, la escuela, el autobús, el gobierno y el ayuntamiento local siempre que sean nombrados por el niño, y cuestiones personales relacionadas con la casa.

Las respuestas de los niños fueron clasificadas en cuatro estadios, utilizando o bien unos criterios generales sobre las características globales del pensamiento social de los niños, o bien criterios más específicos, que analizaban solamente su comprensión del dinero. Las edades estudiadas estaban comprendidas entre los 5 y los 11 años. A los 5 y 6 años el pensamiento sobre la sociedad se corresponde con las características propias del estadio I. A los 7-8 años las características del estadio II se encuentran en el 75 por 100 de los niños. A los 9-10 años, alrededor del 70 por 100 de los niños pueden

situarse en el estadio III. A los 11 años hay un aumento del pensamiento propio del estadio IV, aunque el menor número de niños utilizado no permite una comparación satisfactoria. Igualmente, la ausencia de niños de edades superiores impide conocer los cambios posteriores que se producen en los niños y adolescentes en su concepción de la sociedad. La exposición de los criterios utilizados por Furth en cada estadio refleja con bastante claridad el desarrollo de la comprensión de la sociedad en los niños de 5 a 11 años.

Estadio I: Elaboraciones personales y ausencia de un sistema interpretativo.

Criterio general: Los niños no son capaces de reconocer las funciones básicas del dinero y confunden los roles personales y sociales. No ven la necesidad de explicar los sucesos sociales que observan. Sus propias reacciones psicológicas son el marco interpretativo que utilizan para su comprensión de los acontecimientos sociales.

Criterio específico: El dinero es libre. Las transacciones con dinero son un ritual vacío sin significado preciso.

Estadio II: Comprensión de las funciones sociales de primer orden.

Criterio general: Los niños comprenden la función básica del dinero como un instrumento especial de intercambio en las transacciones que observa. Distinguen en situaciones familiares la adquisición de un rol social de la de un rol personal. Su concepción del orden social es estática, sin que exista un sistema interpretativo.

Criterio específico: El dinero se paga para comprar mercancías. Se comprende el cambio, pero no lo que sucede con el dinero pagado al comerciante.

Estadio III: Conflicto entre los sistemas parciales.

Criterio general: Los niños construyen sistemas parciales funcionales a través de los cuales interpretan los sucesos sociales más allá de las observaciones de primer orden. Estos sistemas son incompletos y conducen a conflictos cognitivos. Los niños adoptan soluciones de compromiso y razonamientos unilaterales para camuflar sus problemas cognitivos.

Criterio específico: Los niños comprenden la necesidad de que el comerciante compre las mercancías pero no es capaz de coordinar la variedad de condiciones de compra-venta, en especial la noción de beneficio del comerciante.

Estadio IV: Un marco sistemático-concreto.

Criterio general: Los niños comprenden el mecanismo básico de las transacciones de dinero. Reconocen la base económica de los roles sociales, inclu-

yendo la función del dinero. Perciben las diferencias entre los sucesos personales y sociales. Su comprensión del sistema político y de las funciones del gobierno es todavía bastante vaga y su pensamiento sobre las necesidades generales de la comunidad social, su historia y sus símbolos es poco sistemático y se sitúa en un nivel más bien afectivo.

Criterio específico: Los niños comprenden que el comerciante vende las cosas a un precio superior al que las ha comprado, lo que le permite tener una cantidad de dinero disponible para el funcionamiento de la tienda y para sus gastos personales.

LABINOWICZ, ED. en: *Introducción a Piaget.*
Pensamiento, aprendizaje, enseñanza.
México, 1982

Fondo Interamericano educativo.

Trad. Humberto López Pineda
p.p. 113-119

00036

El lenguaje: una forma de representación

Un logro importante del desarrollo infantil en el inicio del período preoperacional es la habilidad del niño para separar su pensamiento de la acción física. El niño es ahora cada vez más capaz de representar objetos, acciones y eventos por sí mismo, mediante imágenes mentales y palabras. La adquisición infantil del lenguaje está íntimamente ligada a otras formas de representación-imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo.³

A medida que el niño avanza en el período preoperacional se vuelve cada vez más apto para representar objetos y eventos en una gran variedad de formas. Puede representar tanto los objetos existentes como los ausentes. También puede comunicar sus representaciones mentales a otros a través del lenguaje y del dibujo. Aunque este proceso de representaciones se inicia en la transición al período preoperacional, continúa desarrollándose gradualmente a través de todas las etapas posteriores.²



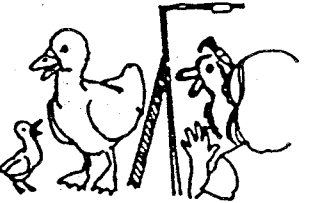
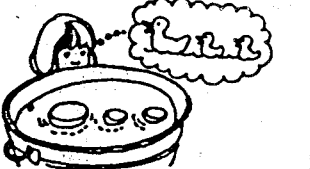
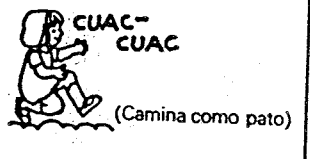

Estos modelos de representación varían en complejidad y abstracciones. El lenguaje es el modo de representación más complejo y abstracto. Donde otras formas de representación llevan algún parecido con los objetos o eventos que simbolizan, el lenguaje se expresa en símbolos que no tienen ningún parecido. Distinto a otras formas de representación que son creaciones personales, el lenguaje se adquiere dentro de los límites de un sistema socialmente definido. Aunque el lenguaje a menudo acompaña otras formas de representación y la mayoría de las reglas del lenguaje se han elaborado a la edad de 5 años, el dominio infantil de reglas más complejas y el total significado de las palabras es gradual³.

Piaget identifica tres niveles de representación, dos de los cuales son pre-verbales.⁴ Las clases de representación y su nivel aproximado de complejidad se ilustran en la tabla que se anexa.⁵ La tabla comienza abajo y va hacia arriba desde el nivel más simple de representación: el índice.

El lenguaje escrito: Representación de una representación

El lenguaje escrito es una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual a su vez no es otra cosa que una representación igualmente arbitraria, aunque socialmente determinada. Habiendo sido dos veces abstraído de la realidad, el lenguaje escrito es la forma más abstracta de representación. Estas configuraciones arbitrarias con formas características y arreglos, llamadas palabras, no llevan parecido con los objetos y eventos que representan. Las letras que forman las palabras son marcos arbitrarios. Cada letra tiene un nombre, una forma característica y representa uno o más sonidos. Descifrar esas marcas en sonidos no hace automáticamente que la palabra tenga significado. En el contexto de una oración, el uso proporciona sólo claves para el significado deseado por el que escribe. Los significados no se construyen en palabras escritas; son creados por el lector, quien los interpreta a través de su red de ideas. No hay dos personas que sientan un poema o una historia de la misma forma, ya que su conocimiento literario es personal y depende de la interpretación que den a los símbolos.⁶ De la misma forma, la matemática es un lenguaje con su propio conjunto de símbolos. Las relaciones de la matemática no están elaboradas en esos símbolos. Las relaciones son formadas por la mente humana que les asigna luego símbolos.

Niveles y tipos de representación ^{5-P.171}

NIVEL	TIPO	EJEMPLO
<p>Signo Una clase de símbolo sin parecido al objeto real.</p>	<p>Palabras Una palabra por sí misma evoca imágenes mentales claras y relaciones mentales con significado basado en una variedad de interacciones con objetos y eventos. Las palabras sirven para recuperar ideas personales y expresarlas.</p>	
<p>Símbolo Algún parecido con el objeto real aunque distinto del mismo.</p>	<p>Dibujos Los niños que tienen ricas experiencias con objetos y eventos pueden interpretar correctamente representaciones pictóricas en función de experiencias y nociones pasadas.</p>	
	<p>Modelos físicos El niño es capaz de representar un objeto físico con un modelo tridimensional hecho de barro o un dibujo plano, evocando una imagen del objeto real a partir de las representaciones.</p>	
	<p>Juego de fingir Los niños usan objetos para representar otros objetos (juego simbólico).</p>	
	<p>Imitación El niño puede representar el objeto usando su cuerpo para representar el sonido y los movimientos del objeto. Los niños también representan situaciones comunes de sus vidas al actuarlas (juego dramático).</p>	 <p>(Camina como pato)</p>
<p>Índice Parte del objeto real representa a todo el objeto.</p>	<p>Parte del objeto El niño es capaz de construir mentalmente la parte faltante y reorganizar el objeto. Elabora una imagen mental del objeto al ver algunas huellas o trazos causados por el mismo.</p>	

El lenguaje se desarrolla como parte de un gran sistema de representación. Es solamente una forma de representar el mundo.

La relación entre la lógica y el lenguaje

La lógica precede al lenguaje—La lógica es más profunda que el lenguaje

Antes que tratar con problemas similares al nivel proposicional verbal los niños muestran su pensamiento lógico en problemas que conciernen a materiales físicos. La lógica puede preceder en varios años al lenguaje. Los niños pueden ordenar longitudes y colores aproximadamente cinco años antes de poder resolver problemas verbales de seriación.⁷

Piaget nos muestra un ejemplo de esta brecha entre lógica y lenguaje. El niño pequeño evidencia una inteligencia, una clase de «lógica de las acciones» en el período senso-motor previo al surgimiento de lenguaje observable. Piaget cree que el lenguaje tiene raíces en la coordinación infantil de movimientos, los cuales son más profundos que el lenguaje. Durante el período senso-motor, el niño descubre y coordina sus movimientos para lograr fines de creciente complejidad. Estos patrones de acción de grupo y los patrones generales de descubrimiento no solamente preceden sino, también, parecen sostener la adquisición del lenguaje infantil.^{1,3,5}

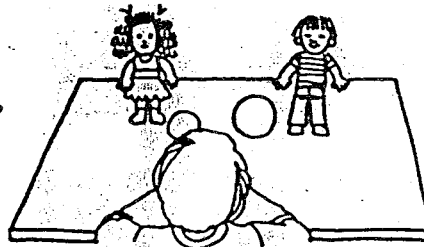
La laguna entre la lógica y el lenguaje continúa a través de las etapas, aun cuando el niño comience a adquirir el lenguaje. Piaget explica que los patrones de actividad efectivos para la acción inteligente a nivel físico necesitan ser reestructurados antes de que sean encerrados en un nivel de representación; en otras palabras, no pueden ser trasladados inmediatamente al nivel del pensamiento sino hasta ser reaprendidos. Este es un proceso gradual que explica el retraso entre la noción física y la verbal.⁷


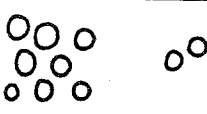

La lógica moldea el uso del lenguaje

Hasta alrededor de los 7 años de edad existe una lógica de las acciones (período senso-motor) que prepara las bases para el surgimiento del lenguaje y de una semi-lógica (período pre-operacional) que influye en la construcción del lenguaje infantil. Una vez que el niño entra a la etapa de operaciones concretas, por definición, el pensamiento infantil se convierte en operacional (lógico). Este surgimiento del pensamiento lógico influye aún más en el desarrollo del lenguaje y está acompañado de los cambios afines sucedidos en el uso del lenguaje.

Los colaboradores de Piaget han comparado el uso del lenguaje en grupos de niños con conservación y preconservación de cantidades.⁸ Se les pidió a los niños que compararan pares de objetos después de darles a cada uno dos muñecos.

¿Son felices
los muñecos?
¿Es justo?



	PERIODO DE NOCIONES DE PRECONSERVACION	PERIODO DE NOCIONES DE CONSERVACION
	-El niño tiene la grande, la niña tiene la pequeña.-	-El niño tiene una más grande que la de la niña.-
	-La niña tiene un montón y el niño poquito.-	-La niña tiene más.-
	-Este lápiz es largo, ese otro es corto.- (Una variable) o -Este lápiz es largo, aquél es corto. Este es grueso, aquél es delgado.- (Dos variables)	-Este lápiz es largo (más largo) pero delgado (más delgado). El otro es corto pero grueso.-

Los preconservadores tienden a concentrarse en una variable cuando descubren las diferencias en los objetos. No fueron capaces de aplicar términos comparativos tales como más, más grande, más largo, que se asocian a problemas de conservación. Estos preconservadores estaban todavía en el período preoperacional y su falta de operaciones lógicas los limita al uso del lenguaje. Por contraste, los conservadores cuentan con la capacidad de llevar a cabo operaciones lógicas para considerar dos objetos y dos variables al mismo tiempo. Esta capacidad mental influyó en el uso del lenguaje.⁸

La lógica da significado a las palabras

Los niños parecen entender términos comparativos tales como *más* y *menos* o *más largo* y *más corto* en algunos contextos, pero no en otros. Al observar la brecha entre la conservación infantil de cantidad, área, peso y volumen, Piaget demostró que los niños de 7 años de edad entiende «más» en función de cantidad, pero no en función del área, peso y volumen. Aunque tienen el vocabulario adecuado, éste puede estar limitado a aplicaciones específicas por su marco conceptual.⁹



El término *hermano* es parte del vocabulario de la mayoría de los niños. El niño preoperacional no puede comprender la relación recíproca involucrada y, por tanto, no puede pensar en sí mismo como un hermano de Jaime y Alvaro. Un niño de operaciones concretas es probable que se cuente él mismo como un hermano y utilice el término correctamente en ese contexto. Hasta la edad de 9 ó 10 años, sin embargo, este

niño es probable que defina un hermano como un niño «que vive en mi casa». Es en la etapa de operaciones formales cuando el niño tiene un completo dominio de la relación recíproca involucrada en las de parentesco. Aunque la mayoría cuenta con el término *hermano* en su vocabulario, su significado difiere drásticamente debido a diferencias en el grado en que su marco conceptual lo haya diferenciado y elaborado.⁹

Padres y maestros son a menudo engañados al tomar el habla infantil como aparece. Dan crédito a los niños por un nivel de comprensión más allá de su capacidad normal.



La mejor forma de entender la comprensión real de los niños es hablarles cuando interactúan con materiales.

El lenguaje ni desarrolla el pensamiento lógico ni explica el propio pensamiento

Si el lenguaje fuese decisivo en el desarrollo del pensamiento lógico, los niños que fuesen privados de él se verían gravemente afectados en su pensamiento lógico. Los niños sordos que carecen de lenguaje desarrollan, sin embargo, conceptos concretos comparables de clase, serie ordenada y número, casi al mismo tiempo que los niños no sordos. Las formas de representación además del lenguaje deben jugar, por tanto, una parte integral en el desarrollo del pensamiento lógico.⁸ En otras palabras, *el lenguaje es sólo una manera de expresar el pensamiento; no es el pensamiento mismo.*

El lenguaje está lleno de expresiones, de relaciones lógicas. Si uno enseña cuidadosamente tales expresiones lógicas a los niños, ¿mejoraría por esto su habilidad para pensar? Los colegas de Piaget enseñaron expresiones comparables como «más que, más largo que» y expresiones coordinadas como «largo pero delgado» a niños del período de preconservación. Este entrenamiento los ayudó a enfocar más de una dimensión del problema; no obstante, fallaron en demostrar un marcado aumento en la habilidad para conservar la cantidad. La habilidad para usar lenguaje comparativo preciso no mejoró su habilidad para las nociones de conservación de la cantidad—ellos continuaron pensando a su manera—. El pensamiento lógico no puede ser desarrollado solamente a través de la instrucción del lenguaje.⁸

Los pensamientos no siempre se acompañan con palabras. Todos nosotros podemos recordar situaciones en las cuales buscábamos palabras para expresar nuestros pensamientos. Científicos y matemáticos trabajando en la frontera del pensamiento pueden cambiar la realidad o hacer descubrimientos en áreas más allá de nuestra realidad; regiones que no pueden ser expresadas sin la invención de una nueva

terminología. Las palabras se inventan después que las ideas y son reestructuradas en otro sistema simbólico. El lenguaje no tiene la capacidad de crear nuevo conocimiento; el descubrimiento de nuevo conocimiento necesita la invención de un nuevo lenguaje para su comunicación.

Aun cuando solo el lenguaje no explica o desarrolla el pensamiento lógico, permanece como una condición necesaria para su desarrollo. El lenguaje juega un papel importante para refinar estructuras del pensamiento, particularmente en el período formal de su desarrollo. Sin lenguaje, los marcos de referencia serían personales y carentes de regulación social mediante la interacción. En este sentido, el lenguaje extiende el pensamiento lógico a su nivel óptimo.

A menudo el pensamiento formal se expresa verbalmente, pero las múltiples relaciones posibles dentro de un sistema total unificado de conceptos va más allá de la capacidad del lenguaje natural. Nuestro lenguaje hablado nos limita al análisis lineal de la realidad, a contemplar sólo las partes, una tras una, en lugar de miraras todas al mismo tiempo. Sin embargo, y particularmente durante el período de las operaciones formales, somos capaces de pensar más allá de las limitaciones lineales impuestas por el lenguaje.¹¹

La enseñanza como comunicación

¿Hay alguien que escuche?

Todos los días, en el salón de clases, se les pide a los niños que respondan a palabras escritas o habladas. El maestro da instrucciones, da explicaciones y hace surgir preguntas mediante palabras pero, ¿hasta qué punto se comunican?

Los colegas de Piaget han demostrado la limitación de las palabras en los siguientes ejemplos.⁸⁻¹²

	<p>En respuesta a preguntas anteriores el niño indica que hay siete caballos y dos vacas y que son animales.</p>	<p>¿HAY MAS CABALLOS O MAS ANIMALES ?</p> 	<p>¿QUE TE ACABO DE PREGUNTAR?</p> 
<p>USA TUS JUGUETES PARA MOSTRARME: "EL CARRO FUE EMPUJADO POR EL CAMION"</p> 	<p>¿QUE TE ACABO DE PEDIR QUE MUESTRES?</p> 	<p>El niño procede a actuar la petición de acuerdo con lo que comprendió.</p> 	

En ambos ejemplos, los niños tenían en mente algunas relaciones; por desgracia, no eran las que el maestro esperaba en respuesta a sus preguntas. Escuchamos lo que estamos preparados para oír. Si nuestro marco existente no puede asimilar correctamente la información y el acomodo o la reestructuración no son aún posibles, entonces

deformamos la información para ajustarla al marco existente. La incapacidad infantil para seguir instrucciones habladas o escritas no siempre se debe a falta de atención o escasa memoria. Los niños ven y oyen lo que entienden.¹²⁻¹³

Oímos lo que estamos preparados para oír.

¿Hablar es lo mismo que enseñar?/Decir o no decir

Una palabra por sí misma no tiene significado. Oír una palabra evoca representaciones internas de nociones basadas en nuestras interacciones anteriores con el medio ambiente y con ideas afines. A menos que nuestro marco de referencia existente pueda darle significado a las palabras, existiría una secuencia de sonidos de poco o ningún sentido.

El usar el habla como método principal de enseñanza requiere que ambos, maestro y alumno, tengan referencias mutuas para hacer posible la comunicación. Esto significa que idealmente debería existir una correspondencia uno-a-uno entre las ideas que el maestro pretende y la red de ideas del que aprende. Como la red de ideas del niño está todavía floreciendo, las oportunidades para tal correspondencia son limitadas.¹⁴

Un niño puede pronunciar la palabra *fotosíntesis*, pero esto no refleja que tenga alguna noción del concepto que representa. Puede usar la palabra en el contexto correcto, o puede repetir una definición del libro de texto palabra por palabra y aun así comprender sólo una noción mínima del concepto. Sin embargo, los niños, y adultos, a veces son estimulados para vomitar definiciones ya hechas como índice de su aprendizaje. Esta práctica llevó a Piaget a comentar sobre la «proliferación de pseudoideas enlazadas sin fuerza a un collar de palabras que carecen de significado real».¹⁴ La asimilación verdadera de nueva información implica su integración a una red de conceptos. El grado en que el estudiante puede repetir la definición del concepto y retener su significado, o aplicar el concepto en un contexto diferente, es un índice confiable de su verdadera comprensión.¹¹⁻¹²

Piaget recomienda a los futuros maestros que dediquen un tiempo considerable a entrevistar niños, individualmente, y cuestionarlos con el fin de estar en contacto con su pensamiento. Piaget piensa que esta experiencia es fundamental para la apreciación adulta del problema que significa darse a entender a los niños. Recomienda, además, que ese estudio del pensamiento infantil sea realizado con diferentes niños, utilizando la misma tarea. Esto daría experiencia al maestro sobre los enfoques requeridos para hacer contacto con el pensamiento infantil. El lector podría usar cualquiera de las tareas de Piaget que han sido descritas con anterioridad en este libro. Piaget está seguro que tal experiencia convencerá a los maestros de que no se es realista si se espera una verdadera comunicación con la clase completa de niños.¹⁵

Palabras: ¿Son solamente nombres o son conceptos?

Dado que las palabras son nombres convenientes para llamar los conceptos, los maestros, a veces, se engañan al creer que un niño ha comprendido un concepto por el

sólo hecho de haber aprendido su nombre. Los conceptos no pueden ser transmitidos por medio del lenguaje solamente. Tan sólo un niño que tenga ya una rica variedad de experiencias e ideas afines podrá entender el lenguaje del maestro y atar los cabos sueltos que se necesiten. Aun así, el niño debe, en forma activa, hacer esas conexiones por sí mismo. Las palabras son sólo nombres para los conceptos; no son los conceptos mismos.¹²

Limitaciones del lenguaje en el salón de clases

Piaget reconoce al lenguaje como un instrumento valioso de las personas involucradas en tareas académicas para expresar, organizar y debatir sus ideas. Sus experiencias nos dan alguna comprensión de los conceptos que su lenguaje intelectual codifica. En el caso de niños, cuyos conceptos están en formación, Piaget previene a los maestros sobre las limitaciones del lenguaje. También les da algunas ideas acerca de un problema que todos los maestros han experimentado: lo que enseñamos no siempre es lo que los niños aprenden.¹² Piaget afirma:

Las palabras probablemente no son el camino más corto para un mejor entendimiento... El nivel de comprensión parece modificar el lenguaje que se usa y no viceversa... El lenguaje sirve principalmente para traducir lo que ya es entendido; o el lenguaje puede inclusive presentar un peligro si es usado para introducir una idea que no siempre es comprendida.⁽¹⁵⁻¹⁶⁾

Lo que enseñamos no siempre es lo que los niños aprenden.

PIAGET, Jean en: "La formación del símbolo en el niño."

México 1966

Za ed. p.p. 371-372; 377-389

X. CONCLUSIONES: LAS ETAPAS GENERALES DE LA ACTIVIDAD REPRESENTATIVA

La idea capital de este estudio ha sido la de considerar las diversas formas de pensamiento representativo: imitación, juego simbólico y representación cognoscitiva como solidarias unas de otras, las tres evolucionando en función del equilibrio progresivo de la asimilación y la acomodación. El equilibrio de estas últimas funciones, que constituyen los dos polos de toda adaptación, determina el desarrollo de la inteligencia sensorio-motora, como hemos tratado de demostrarlo anteriormente. Pero no se trató entonces sino de asimilación y de acomodación actuales: lo característico de la representación es al contrario rebasar lo inmediato aumentando las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación, o sea evocar lo que sobrepasa al terreno perceptivo y motor. Quien dice representación, dice por consiguiente reunión de un "significador" que permite la evocación y de un "significado" procurado por el pensamiento. La institución colectiva del lenguaje es en cuanto a esto el factor principal de formación y socialización de las representaciones. Pero el empleo de los signos verbales no es plenamente asequible al niño sino en función de los progresos de su mismo pensamiento y, como acabamos de verlo a propósito de la intuición del espacio, el lenguaje corriente, sobre todo adaptado a las operaciones lógicas, es inadecuado para la descripción del objeto individual, es decir para la representación espacial o infralógica; no es necesario, por otra parte, recordar su pobreza fundamental cuando se trata de expresar lo vivido y la experiencia personal. Además de las palabras, la representación naciente supone el apoyo de un sistema de "significantes" manejables, a disposición del individuo como tal; por eso el pensamiento del niño es mucho más "simbólico" que el nuestro, en el sentido en que el símbolo se opone al signo. Ahora bien, aquí es donde interviene la hipótesis que nos ha guiado: ese "significador" común a toda representación nos parece estar constituido por la acomodación que se

372

LA REPRESENTACIÓN COGNOSCITIVA

prolonga en imitación y por consiguiente en imágenes o imitaciones interiorizadas. Recíprocamente el "significado" es, se sobrentiende, procurado por la asimilación que, incorporando el objeto a esquemas anteriores, por eso mismo le da una significación. Se deduce que la representación implica un doble juego de asimilación y acomodaciones, actuales y pasadas, cuyo equilibrio de unas con relación a otras no podría ser rápido, pues ocupa de hecho toda la temprana infancia. De aquí se deduce el proceso evolutivo que hemos encontrado varias veces: en tanto en cuanto hay desequilibrio, o bien la acomodación supera a la asimilación y hay imitación representativa, o la asimilación prevalece y hay juego simbólico, o bien ambos van hacia el equilibrio y hay representación cognoscitiva, pero entonces el pensamiento no rebasa el nivel de los preconceptos o de la intuición, porque la asimilación y la acomodación siguen siendo una y otra incompletas, pues la primera es directa y sin encajes jerárquicos, mientras que la segunda continúa atada a imágenes particulares; en la medida, en cambio, en que el equilibrio crece y alcanza la permanencia, la imitación y el juego se integran en la inteligencia; la primera se vuelve reflexiva y el segundo constructivo y la representación cognoscitiva misma alcanza entonces el nivel operativo gracias a la reversibilidad que caracteriza el equilibrio de una asimilación y de una acomodación generalizadas.

Tomando en cuenta la diversidad de los temas enfocados en los capítulos que preceden nos ha parecido útil, para marcar la unidad de la tesis que acabamos de resumir, volver a considerar esquemáticamente, como conclusión, los principales resultados obtenidos, agrupándolos según las etapas gene-

2. EL SEGUNDO PERÍODO: LA ACTIVIDAD REPRESENTATIVA
EGOCÉNTRICA. ESTADIO I: EL PENSAMIENTO PRECONCEPTUAL

La representación comienza cuando los datos sensorio-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado. Toda asimilación consiste en relacionar los datos actuales con elementos anteriores, puesto que asimilar es modificar el objeto en función de la acción y del punto de vista propios, es decir, en función de un "esquema". Ahora bien, este "esquema" es producto de una evolución y se ha constituido por la aplicación repetida del acto a otros objetos a los cuales es asimilado el objeto actual. Pero esta asimilación sensorio-motora de los objetos sucesivos entre sí no necesita de ninguna evocación, puesto que el objeto anterior no actúa sobre el objeto presente sino de manera implícita y por medio de un simple esquema de acción, es decir, de una repetición motora. Por el contrario, la asimilación representativa se caracteriza por el hecho de que los objetos no perceptibles actualmente, a los cuales es asimilado el objeto percibido, son evocados gracias a "significantes" que los actualizan. La representación nace, pues, de la unión de "significantes" que permiten evocar los objetos ausentes por medio de un juego de significaciones que los relaciona con los elementos presentes. Esta conexión específica entre "significan-

00096

tes" y "significados" constituye lo característico de una función nueva que sobrepasa a la actividad "sensorio-motora" y que se puede denominar de manera amplia "función simbólica". Es esta función la que hace posible la adquisición del lenguaje o de los "signos" colectivos; pero sobrepasa ampliamente a la sola función del lenguaje puesto que alcanza también al campo de los "símbolos" por oposición a los "signos", es decir, a las imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, el juego y las representaciones cognoscitivas mismas. Se ha anotado en particular, frecuentemente, a propósito de la afasia y de la evolución del niño, que existen ciertos lazos entre la función del lenguaje y la representación espacial, en la medida en que ésta sobrepasa a la percepción y al movimiento actuales para apoyarse a la vez sobre imágenes o "intuiciones" de configuraciones o sobre operaciones de relación (orden, distancias, etc.). La función simbólica es, pues, esencial para la constitución del espacio representativo así como para las categorías "reales" del pensamiento.

Pero la función simbólica plantea un problema de orden psicológico que no se resuelve por medio de la apelación a la vida social ya que el símbolo individual sobrepasa al símbolo colectivo, ni a la neurología, puesto que una conducta nueva aun cuando necesite de la intervención de diferentes aparatos nerviosos no se presenta nunca como discontinua sino como determinada en parte por las que la han precedido. Este problema es el de la diferenciación entre el significante y el significado, y para intentar resolverlo hemos querido en esta obra volver a trazar la historia de las diferentes formas iniciales de acomodaciones y asimilaciones sensorio-motoras y mentales. En efecto, la diferenciación entre dos tipos de esquema, los "significantes" y los "significados", es precisamente posible por la diferenciación entre la acomodación y la asimilación, es decir, de la imitación y los mecanismos asimiladores de la inteligencia y el juego. Durante el período sensorio-motor (salvo en el estadio VI en el que la disociación entra en su fase final), el significante y el significado siguen aún indefinidos y los únicos "significantes" están constituidos por "índices" o "señales" que son simples aspectos del objeto o del esquema de acción. Por el contrario, tan pronto como la

imitación se vuelve lo suficientemente ligera y sólida como para funcionar en estado diferenciado, se hace capaz de evocar modelos ausentes y por consecuencia de dar a la actividad asimiladora "significantes"; a condición de que ésta, igualmente diferenciada por su lado, sea capaz de relacionarlos a los datos presentes. Por su misma diferenciación, la acomodación y la asimilación adquieren el poder de integrarse en nuevos sistemas más complejos que las acciones sensorio-motoras y que se construyen por extensión de estos últimos en el dominio no perceptible. En tanto que la actividad sensorio-motora no tiene acomodación sino a los datos presentes y la asimilación que bajo la forma inconsciente y práctica de una aplicación de los esquemas anteriores al actual tiene lugar, la actividad representativa requiere de un doble juego de asimilaciones y acomodaciones: a la acomodación a los datos presentes se agrega una acomodación imitadora de los datos no perceptibles, de tal suerte que, además de la significación del objeto actual dada por la asimilación perceptiva, intervienen igualmente las significaciones asimiladoras que están ligadas a los significantes que constituyen la evocación imitativa. Es cierto que este mecanismo complejo es a la vez simplificado y uniformizado socialmente por el empleo de los signos colectivos constituidos por las palabras, pero el uso de tales significantes requiere que el niño lo aprenda: ahora bien, para que lo aprenda se necesita precisamente de la imitación y de la adquisición, gracias a ella, de la capacidad de pensamiento representativo; por otra parte, el lenguaje no excluye nunca la intervención de significantes individuales que siguen siendo imágenes imitativas interiores.

Si tal es la representación naciente, recordemos ahora las transformaciones que implica en los dominios de la imitación, el juego y la inteligencia misma. El doble sistema de asimilaciones y acomodaciones que constituye el pensamiento representativo es susceptible, en efecto, así como el sistema simple de las asimilaciones y acomodaciones sensorio-motoras, de perfeccionarse según tres modalidades, según primen los procesos acomodativos, los procesos asimilativos o que ambos tiendan al equilibrio.

La imitación característica de este segundo período es,

pues, representativa, por oposición a la imitación sensorio-motora que funciona en presencia del modelo solamente; y esto, no porque el sujeto imite de manera diferenciada sino principalmente porque esta imitación exterior se funde con la imagen mental del modelo. Hay, pues, inversión de la situación con relación al estadio anterior de la imitación. En el estadio VI del período sensorio-motor, la imitación es exterior, está en vía de interiorización, lo cual sirve de representación: por ejemplo, cuando L. abre la boca en un esfuerzo para alcanzar el contenido de una caja de cerillos, representa así el ampliamiento deseado de la apertura visible de la caja y el gesto imitativo toma un valor de "significante" representativo. En la imitación propiamente representativa, sucede lo contrario: la imagen interior precede al gesto exterior, el cual la copia como en un "modelo interno" que asegura la continuidad entre el modelo real ausente y la reproducción imitativa. Pero la imagen, como lo hemos visto ya varias veces, no viene a intercarse aquí por medio de una intervención súbita y milagrosa: no es otra cosa sino la acomodación de los esquemas sensorio-motores que se ha desarrollado en imitaciones exteriores, pero que se ha interiorizado y prolonga la actividad sensorio-motora que dirige a la percepción y la motricidad. La imagen es a la vez imitación sensorio-motora interiorizada y esquema de imitaciones representativas. La imagen sonora de una palabra, por ejemplo, es a la vez el resultado interiorizado de una imitación sensorio-motora adquirida y el resultado de su producción ulterior, o sea de una imitación representativa. Por lo mismo, una imagen visual es la prolongación de los movimientos y de la actividad perceptiva (por oposición a la percepción como tal, ver cap. III, sección 3) acomodados al objeto, al mismo tiempo que es la fuente de posibles imitaciones. En resumen, la imagen no es un elemento extraño que viene a intercalarse en un momento dado en el desarrollo de la imitación, sino una parte integrante del proceso de la acomodación imitativa: imitación interiorizada resultado de la imitación exteriorizada, marca el punto de conjunción de lo sensorio-motor y de lo representativo.

Pero si la imitación prosigue, con las imágenes, el sistema esencial de los significantes va a beneficiar la representación

individual o egocéntrica y permite igualmente la adquisición del lenguaje, es decir, del sistema de los signos sociales convencionales o arbitrarios (en el sentido que los lingüistas le dan y por oposición a la "motivación" del simbolismo imaginado). La imitación no llega a ser por este camino la causa directa de las representaciones nuevas, sino el instrumento de adquisición de un número indefinido de significantes colectivos, los cuales son formadores de una continuación innumerable de representaciones socializadas. En efecto, las representaciones verbales constituyen un tipo nuevo que sobrepasará ampliamente a las posibilidades de la representación imitativa: el tipo conceptual. Sólo que, lejos de alcanzar el nivel propiamente conceptual, el lenguaje inicial del niño se limita a reforzar el poder representativo ya preparado por la imitación como tal: las representaciones que evoca son entonces de tipo lúdico, es decir, apoyadas por un simbolismo que el lenguaje no crea sino que acompaña y subraya, de tipo pre-conceptual, es decir que engendran representaciones nuevas de un tipo que anuncia el concepto, pero que sigue aún independiente del esquema sensorio-motor y es intermedio entre el símbolo imaginado y el concepto mismo. La acomodación imitativa da cuenta así de la formación de "significantes", los cuales son necesarios para la actividad representativa; recordemos ahora cómo la asimilación va a determinar las significaciones expresadas por imágenes o por significantes imitativos individuales, o por signos o significantes arbitrarios que son socialmente imitados.

La primera posibilidad que le queda a la representación imaginada es la de que la asimilación prevalezca sobre la acomodación, es decir, que la imagen del objeto ausente no sirva para un sistema de asimilaciones que la relacionaría con los datos presentes de manera adaptada, sino que simplemente sea puesta al servicio de asimilaciones subjetivas. Tal es el caso del *juego simbólico*: asimilación de cualquier objeto a cualquier otro, por intermedio de imágenes imitativas. ¿Cuál es entonces la diferencia que hay entre el símbolo lúdico y la imagen, cuando aquél interviene en un acto de imitación representativa o de inteligencia adaptada y que toma forma

en el equilibrio entre los procesos asimilativos y acomodadores que caracterizan al juego simbólico?

La imagen simple es una imitación interiorizada del objeto con el cual se relaciona, lo mismo que las imitaciones exteriorizadas son una copia directa del modelo, por medio del propio cuerpo o de los movimientos que proyectan los caracteres imitados en una reproducción material (dibujo o construcción). Dentro de un símbolo lúdico, tal como una cáscara sobre una caja que representa un gato en una pared, se agrega el hecho de que el objetivo (gato) no es evocado directamente por un movimiento directo del propio cuerpo ni por una reproducción material (modelado, dibujo, etc.) sino por intermedio del objeto vagamente comparable al cual le son atribuidas calidades de significantes gracias a una imitación exterior o interior de este objeto.

En el llamado "juego de imitación", el objeto significativo es el propio cuerpo (por ejemplo "soy una iglesia", obs. 80), pero no hay en esto otra cosa que una diferencia de instrumento y, como lo hemos visto, hay imitación en todo juego simbólico. En el simbolismo secundario sucede lo mismo, salvo que la relación entre el objeto significativo y el objeto significado escapa a la reflexión del sujeto, y que el objeto significativo puede reducirse al estado de simple imagen.

Se reconoce en esta situación compleja el doble sistema de asimilación y acomodaciones que es característico de la representación: la relación asimiladora de la significación entre el objeto percibido y el objeto evocado y la relación entre las dos significaciones y las dos acomodaciones, de las cuales una es directa (objeto dado) y la otra imitativa (imagen "significante" del objeto evocado). Ahora bien, por lo que se refiere a la relación de las significaciones es claro que si el sujeto asimila, por ejemplo, una cáscara sobre una caja a un gato en la pared es porque no experimenta ningún interés, en el momento dado, por la cáscara como tal y la subordina a su interés por el gato: la asimilación de la cáscara al gato prevalece y con ella la acomodación a la cáscara y por consecuencia su asimilación perceptiva directa. Por otra parte, el niño no piensa en el gato sobre la pared para comprender y adaptarse sino simplemente por el placer de combinar estas

realidades con su idea y someterla a su actividad, lo cual refuerza la primacía de la asimilación y le confiere significaciones en un sentido puramente lúdico. En cuanto a los significantes, la imagen que representa el significado no es puramente imitativa, puesto que se integra al objeto dado a título de significativo que refuerza esta imitación, es decir, de sustituto simbólico del objetivo representado (la cáscara representa al gato). En ciertos casos se trata de una simple imagen (como la imagen onírica de un objeto exterior que representa una parte del cuerpo), pero que precisamente difiere de la imagen puramente imitativa que presenta a la vez los caracteres de lo que está representado directamente y de lo que representa, gracias al simbolismo inconsciente. Esta intervención de un objeto dado como significativo que refuerza la imitación del objeto significado es comparable a lo que sería la apelación a un dibujo para ilustrar un razonamiento (por ejemplo, una figura geométrica que facilita la comprensión deductiva). Pero en este último caso la imagen mental y el dibujo que sirven simultáneamente de significantes se corresponden uno con otro directamente y corresponden ambos también directamente al esquema significado (por ejemplo, la imagen mental, el dibujo y la noción de un triángulo equilátero). Por el contrario, en el caso del símbolo lúdico, el objeto significativo o simbólico tiene una relación más o menos lejana con lo que representa, así como con el esquema imitativo que le sirve para evocar este objeto representado: sin embargo, ambos, objeto significativo y esquema imitativo, constituyen el símbolo. Se ve por esto hasta qué punto es evidente que en una estructura de conjunto como ésta la asimilación prevalece sobre la acomodación: prima en el esquema significado, puesto que es evocada por el solo placer de la combinación y prima en la relación entre el significativo y el significado porque el primero es asimilado al segundo sin correspondencia objetiva; finalmente, modera también la acomodación a la significación puesto que ésta no es puramente imitativa, sino que se apoya sobre un sustituto cualquiera.

Finalmente, anotemos la diferencia entre el sistema de significantes y significaciones lúdicas y el sistema correspondiente que rige la imitación representativa. Cuando el sujeto

imita un modelo ausente que evoca por la imagen, se puede hablar también de un objeto sustituto o significativo que en este caso es el propio cuerpo, de un objeto evocado que es el modelo y de la imagen imitativa de éste. Pero, como en el ejemplo del acto del pensamiento adaptado que se acompaña de imagen mental y de dibujo, y al contrario de lo que sucede en el caso del símbolo lúdico, la imagen mental, el objeto significativo o sustituto (el propio cuerpo) y el objeto evocado (el modelo), están en correspondencia exacta y no sólo subjetivamente analógica. Pero, a diferencia de la búsqueda inteligente en la cual esta correspondencia es a la vez acomodación a los objetos y asimilación de éstos a los esquemas del sujeto, la correspondencia de la imitación representativa señala la primacía de la acomodación sobre la asimilación porque todo el sistema es moldeado sobre el objeto modelo y la actividad asimilativa se reduce a reproducir los esquemas acomodados.

Llegamos, pues, a la *representación cognoscitiva* que en este nivel está constituida por el "preconcepto". Caracterizada por una búsqueda de equilibrio entre la asimilación y la acomodación y favorecida por el apoyo de significantes colectivos que son los signos verbales, la representación cognoscitiva que nace debería poder transformar inmediatamente los esquemas de la inteligencia sensorio-motora en conceptos generales y sus coordinaciones en razonamientos operatorios. Por el contrario, es muy interesante comprobar que en el nivel señalado por el apogeo de los juegos simbólicos y de la imitación representativa cuyas estructuras acabamos de recordar, el pensamiento mejor adaptado de que fuera capaz el niño no pasaría una forma vecina de ambas. Por lo tanto, en función del conjunto del desarrollo de las representaciones, bajo su triple aspecto imitativo, lúdico y notional, conviene interpretar el pensamiento cognoscitivo elemental del niño cuyo carácter intermedio entre el pensamiento simbólico y el pensamiento lógico hemos señalado desde hace tiempo.

El preconcepto, es decir, la primera forma de pensamiento conceptual, se superpone a los esquemas sensorio-motores gracias al lenguaje, y es en efecto un cuadro notional que no alcanza ni la generalidad (intuiciones jerárquicas) ni la indivi-

dualidad verdadera (sigue siendo el objeto idéntico fuera del campo de acción cercana). Su mecanismo característico es el de asimilar el objeto dado o percibido a objetos evocados por la representación, pero no reunidos en clases o relaciones generales sino simplemente significados por la imagen y por designaciones verbales semiindividuales ("la" luna, etc.). El doble sistema de asimilaciones y acomodaciones que caracteriza toda representación testimonia en estos casos una tendencia al equilibrio entre las dos funciones y no una primacía de la una o de la otra como en la imitación o el juego simbólico: este equilibrio sigue siendo inestable e incompleto: uno de los objetos (percibido o evocado) del conjunto es considerado como ejemplar tipo del total, lo que recuerda al sustituto simbólico característico del esquema lúdico o al modelo característico del esquema imitativo, y no como un individuo entre otros, como es el caso en los esquemas conceptuales. Se deduce de aquí que la asimilación está centrada, como en el juego, en lugar de ser generalizada y que la acomodación al objeto típico continúa siendo imaginada, como en la imitación, en lugar de extenderse a todos y perder su carácter imitativo. En cuanto a la coordinación entre los preconceptos, es decir, en cuanto al razonamiento transductivo, sigue siendo un intermedio entre las coordinaciones simbólicas o imitativas y el razonamiento propiamente dicho o deductivo: consiste en un simple experiencia mental o la imitación de secuencias reales que prolongan los razonamientos prácticos o sensorio-motores y una continuación de las participaciones directas sin inclusiones o encajes jerárquicos, como es el caso de los razonamientos simbólicos. Ahora bien, es fácil explicar estos caracteres de la representación cognoscitiva al situarlos dentro del contexto general de las representaciones de este nivel y de las formas de equilibrio características de la asimilación y de la acomodación de este estadio.

El primer problema que se plantea a este respecto es el de comprender por qué, durante esta fase inicial del desarrollo de las representaciones, la representación cognoscitiva o notional no juega sino un papel tan limitado en el conjunto de la actividad representativa, mientras que después dominará cada vez más completamente. Lo cual equivale a volver a pregun-

tarse por qué el niño pequeño consagra casi todo su tiempo al juego simbólico o a la imitación en lugar de dedicarse a la búsqueda adaptada. La respuesta es simple: porque la adaptación a realidades nuevas antes de alcanzar las relaciones esenciales entre el sujeto y el objeto comienza siempre en la superficie del yo (egocentrismo) y de las cosas (imitación). Dicho de otra manera, la acomodación y la asimilación no pueden equilibrarse al comienzo, cuando, al sobrepasar la esfera de la acción práctica y próxima, el sujeto se encuentra en presencia de la realidad física y de la realidad del tiempo así como de la realidad social. El nuevo universo que se ha abierto a la representación obliga, pues, al niño a reproducir la evolución ya terminada en el plano del universo sensorio-motor: no pudiendo comprender inmediatamente (por asimilación y acomodación juntas), a veces asimila lo real a su yo sin acomodarse (juego simbólico) y a veces acomoda su actividad o su representación a modelos sin asimilarlos (imitación, dibujo, etc.); el esfuerzo de adaptación que reúne las dos funciones no ocupa, pues, una posición intermedia sino que está destinado a ampliarse cada vez más y a englobar progresivamente sus dos alas. El desequilibrio entre la acomodación y la asimilación es la simple expresión de la situación general que caracteriza la adaptación representativa en sus comienzos y basta para explicar la pobreza inicial de las representaciones propiamente cognoscitivas.

En cuanto a su estructura preconceptual y transductiva, proviene simplemente de este desequilibrio del conjunto, ya que, como acabamos de ver, testimonia en sí misma un equilibrio incompleto e inestable entre los procesos acomodadores y asimiladores. En efecto, si el juego simbólico señala una primacía de la asimilación sobre la acomodación, y la imitación la primacía inversa, el preconcepto se caracteriza por una asimilación incompleta, centrada sobre el ejemplar tipo en lugar de extenderse a todos los elementos del conjunto, y por una acomodación igualmente incompleta que está limitada a la evocación imaginada de este individuo-tipo, en lugar de extenderse a todos.

Es, pues, evidente que el carácter incompleto de estos dos componentes del equilibrio adaptativo se basa en las mismas

causas que dan lugar a su primacía adaptativa en el juego y la imitación y que son las mismas que ocasionan su desequilibrio de conjunto. Un equilibrio estable entre los dos procesos supone que el pensamiento no se ligue solamente a estados estáticos, sino que emprenda las transformaciones y que estas transformaciones no imiten apenas a las transformaciones irreversibles de la realidad, sino que puedan, gracias a su reversibilidad, volver a encontrar los estados anteriores y asegurar la existencia de constancias indeformables. Solamente un sistema de operaciones está en equilibrio permanente, porque una operación es a la vez una modificación posible de lo real que la acomodación imitativa podrá seguir paso a paso y una acción asimilativa cuya reversibilidad atestigua un poder propio. Pero para constituir un sistema de operaciones es necesario que la asimilación y la acomodación actúen de manera continua y no momentánea y alternativamente. Ahora bien, lo característico de las representaciones de este nivel es oscilar entre la asimilación egocéntrica cuya forma extrema es el juego y la acomodación fenomenista de la imagen imitativa; y lo característico del pensamiento preconceptual es no equilibrar sino asimilaciones y acomodaciones cortas e incompletas, estáticas y centradas en torno de elementos privilegiados. Por falta de este equilibrio móvil y permanente que caracteriza las operaciones, el pensamiento preconceptual sigue siendo intermedio entre el símbolo, la imagen y el concepto: en la medida en que la acomodación imitativa permanece estática y no logra seguir el conjunto de los elementos y de las transformaciones, queda como imaginada y expresa solamente situaciones instantáneas o elementos parciales; por otra parte, en la medida en que la asimilación es incompleta, es decir, que establece participaciones directas entre los objetos sin alcanzar la jerarquía de las clases o la coordinación de las relaciones, sigue siendo simbólica sin alcanzar la generalidad operatoria. Es, por lo tanto, comprensible que las estructuras características del pensamiento preconceptual, del juego y de la imitación, se influyan recíprocamente en este primer nivel de la representación, para formar una totalidad bien determinada por sus condiciones generales de equilibrio.

Ricci, Bitti.

Pio "Comportamiento no verbal
y desarrollo social primario",
en: Palmonari, A. et al.
Aspectos Cognitivos de la
Socialización en la edad
evolutiva, Buenos Aires,
Nueva Visión, 1990
p p. 111-115

COMPORTAMIENTO NO VERBAL Y DESARROLLO SOCIAL PRIMARIO*

Pio E. Ricci Bitti
Universidad de Bolonia

Mis consideraciones nacieron de observaciones y estudios que desarrollando y que se ubican en el ámbito de una aproximación al desarrollo social que podemos definir como interactivo-cognitivista. La aproximación pone el acento en la importancia de los fenómenos relacionales y comunicativos para el desarrollo global del niño y subraya la relevancia de algunos elementos que recuerdo aquí brevemente: entre otros, me parece importante enfatizar los que son más relevantes a los fines de nuestro *focus* conceptual.

Desde su nacimiento, el niño toma parte de una vasta gama de secuencias interpersonales que involucran diversos canales de comunicación (como el visual, el vocal, el táctil...); dijo toma parte en el sentido de que juega un rol decididamente *activo* ya desde los primeros meses. Esto es posible por el hecho de que el niño está dotado de un repertorio no verbal muy rico que, junto con una serie de capacidades sensoriales-perceptivas ya estructuradas y funcionales, permite fenómenos comunicativos significativos en el primer año de vida (Ricci Bitti y Conesi, 1977).

He hablado de fenómenos comunicativos; en realidad, en sentido pragmático se verifican ya *intercambios de informaciones* entre madre e hijo en las dos direcciones que dan lugar a precisos efectos de comportamiento en el sentido de una circularidad comunicativa. En este sentido se puede hablar en cierto modo de *reciprocidad* de los comportamientos expresivos, aunque no todavía en el sentido más global (intencionalidad de

* Agradezco a la doctora Sanna Conesi por sus útiles sugerencias.

la reciprocidad) que Schaffer (1977) considera cuando define precisamente la reciprocidad como uno de los elementos esenciales del diálogo, es decir, como conciencia de un proceso de circularidad, de interdependencia y de intercambiabilidad entre los dos interlocutores.

Llegado a este punto abro un paréntesis en relación con la distinción hecha por Schaffer (1977) entre diálogo y pseudo-diálogo. El diálogo entendido como intercambio de información, en realidad, ya está presente desde el nacimiento, en el sentido de que los comportamientos expresivos del niño influyen en los comportamientos del adulto que reacciona hacia el niño, que a su vez modifica su comportamiento en razón de esas reacciones y así sucesivamente. El diálogo, entendido como emisión de señales *intencionales* organizadas según estructuras medio-fin con el objetivo de obtener ciertos efectos sobre el adulto y, por tal motivo, emitidas en un código compartido por ambos interlocutores y que se caracteriza por la integración temporal y la sincronización entre los mismos, representa en cambio un proceso mucho más articulado y complejo que se realiza gradualmente en el tiempo y, ciertamente, no de manera automática y siempre sincrónica. Es más, son precisamente los procesos interactivos que ya se realizan antes de que se alcancen estas fundamentales etapas del diálogo adulto-niño, los que favorecen la verificación de estos importantes procesos cognitivos, ya sea en el adulto como en el niño, que dan razón de los fenómenos comunicativos absolutamente significativos que se realizan en la fase prelingüística y preverbal.

En este sentido, por lo tanto, a diferencia de cuanto se lee a menudo en los textos que se ocupan de tales problemas, en la fase preverbal podremos individualizar un proceso evolutivo durante el cual se construyen progresivamente la intencionalidad de la comunicación y la coparticipación de sus significados: esa construcción surge gradualmente y por eso no reproduce modelos del tipo todo/nada o presencia/ausencia, pero procede según estadios sucesivos en los que aumenta progresivamente el grado de intencionalidad y de coparticipación.

Por lo tanto, no es necesario que se alcance definitivamente la intencionalidad porque exista comunicación, aunque ella representa el resultado de las secuencias de interacción que se realizan en el primer año de vida y no hace falta la coparticipación definitiva de los significados, de las señales emitidas para que sean comunicativos; en efecto, el niño construye progresivamente y gradualmente un código comunicativo propio sobre la base de los efectos obtenidos sobre los interlocutores.

Para ello me parece oportuno recordar las investigaciones de Bruner (1975) que confirmaron la observación según la cual los sistemas de comunicación preverbal, organizados en una estructura cada vez más

evolucionada y compleja, no sólo son en sí mismos comunicaciones, sino que constituyen la base para la adquisición del lenguaje. El niño utilizaría estos primitivos modos expresivos para satisfacer una necesidad primaria de interacción con el adulto, el que aprendería muy pronto a comprender esos mensajes y a interactuar eficientemente con ellos (la *sensitivity* de Schaffer, 1977). Cuando entre el adulto y el niño se establece una relación estructurada con subdivisión de tareas, alternancia de roles, reglas y convenciones reconocidas por ambos, podemos hablar de un verdadero sistema de comunicación que precede al lenguaje, pero que posee todas las características formales y estructurales.

Me refiero también a la investigación de Camaioni, Volterra y Bates (1976) que intentó demostrar cómo, entre el primer y el segundo año de vida, los comportamientos expresivos del niño devienen cada vez más eficaces para producir ciertos efectos, en el sentido de que el niño mismo asume progresivamente la capacidad de organizar esos comportamientos según estructuras medio-fin que nos permiten definirlos como dirigidos a un fin e intencionales. La investigación documenta especialmente en el período del primer año de vida los diversos estadios evolutivos del proceso de socialización del niño analizando los medios de que dispone para señalar (sonrisa, llanto, vocalización) y los comportamientos de reacción ante lo extraño y el momento en que se establece el vínculo afectivo con la madre, describiendo un cuadro preciso de la progresiva organización de la intencionalidad y exactitud de uso de los comportamientos.

Para documentar la evolución organizativa de los comportamientos del niño podemos asumir como ejemplo el llanto, en la medida en que el es parte del repertorio no verbal del niño desde el nacimiento, posee características físicas que tienen un fuerte efecto activador sobre las personas que lo escuchan y un elevadísimo valor informativo; no obstante, no logró acaparar demasiado la atención de los investigadores y ha sido estudiado mucho menos que la sonrisa.

El problema relativo a las funciones del llanto y a las modalidades con las que influye la interacción adulto-niño suscitó un vivo debate que puso en evidencia posiciones más bien contrastantes. De todos modos existen algunos elementos de base sobre las que se ha establecido cierto acuerdo:

- mediante particulares métodos de registro (espectrografía de Wolff, 1969) se pusieron en evidencia peculiaridades características físicas del llanto que refieren a particulares "estados" del niño (hambre, dolor, cólera);
- parece acertada, en lo que atañe al llanto, la existencia de un mecanismo de organización endógena (inherente a la secuencia: fase de inspiración, fase de expiración, emisión de sonido, pausa) similar a la que

se documenta para otras actividades primarias, como por ejemplo la succión (esto no quita, evidentemente, que los ritmos del llanto tengan su peculiar individualidad);

* es computada la naturaleza de actividad refleja del llanto, que inicialmente es determinado por estímulos preferentemente viscerales y que se modifica sucesivamente en el ámbito del contexto interactivo de manera de convertirse progresivamente en una señal comunicativa cada vez más compleja, correctamente usado con vistas a una finalidad, una vez adquirido el control de sus efectos sobre los interactuantes.

Respecto de las funciones y de los significados atribuidos al llanto en el ámbito de la interacción existe, en cambio, una notable diversidad de posiciones. Richards (1974), por ejemplo, polemiza con los teóricos del vínculo afectivo según los cuales el llanto, en cuanto comportamiento útil para señalar al adulto un pedido de atención por parte del niño, asumiria un significado definido y universal y subraya el carácter etnocéntrico de este punto de vista que extiende de manera impropia e incorrecta una función, documentada en el interior de un contexto cultural, a culturas diversas en las que esa función puede parecer extraña. Recuerda, en efecto, que en una típica experiencia de aprendizaje de nuevas culturas un niño que al nacer transcurre los primeros meses de vida en continuo contacto con el cuerpo de la madre, será necesario reditir el significado de las señales a las que se le asigna función de acercamiento de la madre al niño. En el caso del llanto, por ejemplo, se puede documentar que en la cultura europea y americana representa la principal señal usada por el niño para demostrar que tiene hambre y regular, en consecuencia, los tiempos de amamantamiento, pero esta función no puede considerarse universal, entre los bosquimanos, por ejemplo, entre los cuales los niños están físicamente en contacto con la madre, parecen más bien los movimientos corporales de los pequeños los que indican a la madre el estado de hambre, mientras que el llanto es usado como señal de emergencia.

Por lo tanto, si por una parte nos parece oportuno poner en duda con Richards la presunta universalidad y absoluta de los significados y las funciones atribuidas al llanto y, más en general, a todo el repertorio de señales no verbales de que el niño dispone (el significado atribuido por el adulto a los modelos de comportamiento infantiles está determinado también por factores de orden social y cultural y, por lo tanto, no existe una correspondencia directa y universal entre comportamientos y significados), no obstante nos parece excesivo el énfasis dado por el mismo Richards al factor cultura en el sentido de que, incluso constituyendo la peculiaridad cultural un dato relevante, el elemento fundamental en la interpretación y

coparticipación de los significados y de las funciones de las señales está representado por el contexto interactivo diádico madre-niño, en el interior del cual se realiza un proceso de comunicación que, de fases iniciales menos sofisticadas, alcanza niveles cada vez más complejos y articulados.

Si se acepta la aproximación interactiva, en vistas a una solución del problema de los significados y de las funciones de los comportamientos, se abre un marco de nuevos interrogantes. En efecto, en el ámbito de un proceso comunicativo es importante comprender cómo poco a poco el interlocutor logra decodificar y por lo tanto atribuir significados y funciones a los comportamientos ejecutados por el emisor. En relación con estos problemas se capta la importancia que asume el concepto de *sensitiviv* formulado y subrayado por Schaffer (1977). En referencia con esta característica es oportuno recordar la investigación de Wolff (1969) que documenta la capacidad cada vez más refinada de las madres de atribuir diversos significados a distintos tipos de llanto y de los niños a producir tipos de llanto funcionales para obtener ciertos efectos.

Richards (1974) mismo propone una serie de problemas que compartimos: ¿cómo hace el niño para descubrir, por ejemplo, qué significa su sonrisa para otras personas en situaciones distintas? ¿Cómo pueden interpretar los adultos las distintas sfumaduras de los comportamientos del niño en relación, por ejemplo, con las situaciones o las diversas fases de edad? ¿cuánto de características personales, individuales y sociales está presente en la conformación de los comportamientos expresivos?

Consideramos que es necesario adoptar una estrategia de investigación más sistemática y rigurosa que pueda dar respuesta a los interrogantes formulados. En particular sería útil un estudio profundo de las relaciones (secuenciales y temporales) que existen en el proceso de interiorización y de vínculo afectivo a la figura adulta, por una parte, y el proceso que conduce a un uso eficaz y correcto (intencional y dirigido a un fin) del propio repertorio de señalación, por el otro.

FONZI, Ada. "La imagen de la sociedad en el niño" en: Palmonari A. et. al. aspectos cognitivos de la socialización en la edad evolutiva.

Buenos Aires. Nueva Versión 1990

p.p. 13-16

LA IMAGEN DE LA SOCIEDAD EN EL NIÑO

Ada Fonzi
Universidad de Turín

Socialización y contexto socio-cultural

Nuestro estudio no se ha orientado a los factores cognitivos de la socialización sino, más bien, a la socialización como modalidad de organización del proceso de producción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la socialización no puede reducirse a la conquista gradual del mundo exterior y al conocimiento de las transformaciones operadas: implica complejas dinámicas internas en las que interactúan aspectos sociales y cognitivos.

En lo que concierne a los factores sociales, no interesan tanto los factores intraindividuales e interindividuales del comportamiento, cuanto los más amplios factores sociales. Hablando entonces de factores sociales como generadores de mapas cognitivos, no haremos referencia a aquellos factores relativos a las situaciones intragrupal, acerca de las cuales hay una vasta y profunda producción literaria, sino a aquellos más amplios, del tipo intergrupar. Coincidimos, en efecto, con Tajfel, que subraya los límites de una descripción o explicación de los procesos psicológicos implicados en los conflictos sociales desde el punto de vista causal y reivindica la prioridad de los aspectos históricos, sociales y económicos frente a los psicológicos: Parece que lo que Tajfel sostiene a propósito del conflicto social puede extenderse a todo lo que concierne al comportamiento social y, en particular, al proceso de socialización (Tajfel, 1976).

Creemos, tal nuestra hipótesis, que existe una interacción dinámica entre el ambiente socio-cultural de proveniencia y los aspectos cognitivos del modo de representarse la sociedad. El proceso de socialización se cumple para el individuo en un ambiente particular, y eso determina la

00105

imagen de la sociedad que el individuo se construye, la cual, a su vez, determina su comportamiento en las estructuras de partida. El círculo se cierra, a menos que, bajo el impulso de factores deshomogeneizantes, se produzca un desfasaje entre la imagen de la sociedad que el individuo posee y los factores históricos, sociales y económicos que marcan el mundo al que el individuo pertenece. En este caso se origina el cambio social.

Schaffer considera que "los cambios progresivos tienen lugar durante el desarrollo según como se hayan organizado las estructuras cognitivas en el interior del individuo". Pero es justamente en el modo en el que se organizan estas estructuras cognitivas que —a nuestro entender— tiene particular incidencia el contexto socio-cultural. Por otra parte, esto lo afirma el mismo Schaffer (aunque su tratamiento persiga fines diversos) cuando dice que "en virtud de la experiencia pasada, el individuo adquiere ciertas representaciones internas de su ambiente exterior, una especie de modelo, que lo vuelven capaz de comparar y evaluar los estímulos sensoriales actuales"; y cuando subraya la "interacción estructurada del organismo con el ambiente". Y es justamente en esta interacción estructurada y, sobre todo, en estas representaciones internas del ambiente externo, donde nos parece importante indagar (Schaffer, 1973).

En el estado actual de nuestra investigación, nos hemos conformado con establecer si un cierto comportamiento (imagen de la sociedad) se manifiesta en ciertas condiciones (contexto socio-cultural). Hará falta sin embargo, ir más allá y elaborar un modelo de mecanismos merced a los cuales el individuo manifiesta ese comportamiento en esas condiciones. Para nosotros se trata de saber cómo construye el niño "su mapa cognitivo social", es decir, su representación de la realidad como sistema de relaciones, roles y normas de conducta. Más aún: en vez de limitarnos a relacionar la pertenencia a un determinado contexto y la adquisición de un determinado sistema de valores, trataremos de investigar cómo es que cierta imagen de la sociedad puede interactuar operativamente con una determinada conducta.

Percepción y evaluación de la desigualdad social

El estudio de la percepción y de la evaluación de la desigualdad social implicadas en la imagen que el individuo posee de la sociedad muestra una amplia tradición en la psicología contemporánea, pero ha sido escasamente enfrentado en el nivel infantil. A nosotros en cambio, este

tema nos parece de notable relevancia, ya que ofrece un terreno en el que es posible asir de cerca el proceso en el que interactúan factores cognitivos y factores de socialización.

Un grupo de investigadores de la Universidad de Turín (Fonzi, Celli, Bellando, Palazzo, Mangini) realizó una investigación todavía en elaboración, de la cual tomaremos sólo algunos datos que sirven a nuestro propósito. Las variables independientes que se tuvieron en consideración son tres: a) grupo socio-económico de pertenencia; b) edad; c) sexo. Los sujetos, en efecto, se subdividían en dos grupos: uno, constituido por niños de 2º grado —entre siete y ocho años de edad—, el otro, por niños de 4º grado —entre nueve y diez años—. En el interior de cada agrupamiento los sujetos se subdividían en dos sub-grupos, uno constituido por hijos de obreros que asistían a una escuela situada en la periferia de la ciudad y adyacente a una gran industria automotriz; el otro, por hijos de profesionales liberales que asistían a escuelas situadas en la zona "bien" de la ciudad. Cada sub-grupo en su interior estaba constituido por el mismo número de varones y mujeres, variable ésta que no tendremos en cuenta en nuestro estudio, a pesar de que presenta un notable interés en un ámbito más general.

La investigación se desarrolló en dos fases. En la primera, por medio de una técnica de juego que permitía limitar al máximo las intervenciones verbales (los sujetos tenían que construir una ciudad con material estandarizado, y colocarle muñecos anónimos a los que les habían atribuido una actividad laboral), se estudiaban tres aspectos que se consideraban fundamentales para entender el modo en el que el individuo se representa la sociedad: a) categorización social, entendida como estructura de creencias que contempla la disposición del ambiente social según agrupamientos de personas que implica atribución de valores; b) identificación social, entendida como concepción de sí mismo que el individuo tiene por el hecho de saberse miembro de un grupo social; c) movilidad social y cambio social; entendida la primera como estructura de creencias que contempla, para el individuo, la posibilidad de moverse de un grupo social a otro; el segundo, como posibilidad de cambios basados en las relaciones entre los grupos tomados en su totalidad.

En la segunda parte de la investigación, los niños fueron sometidos a algunas pruebas en las que era posible evidenciar: a) el grado de tolerancia de la ambigüedad; b) la percepción de situaciones conflictivas; c) la actitud frente a lo "diverso"; d) la rigidez o flexibilidad en la solución de problemas; e) la tendencia o no a la autolimitación. Esta segunda fase tenía como objetivo establecer o la existencia o la ausencia de una relación entre el modo en el que los sujetos se representan la sociedad y algunas

SEGUNDA UNIDAD

EL ESTABLECIMIENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES
EN EL NIÑO PREESCOLAR

00103

SCHAFFER, H.R. "Sistemas sociales de señalización en: El desarrollo de la sociabilidad.

Madrid. Aprendizaje Vóros 1986.

p.p. 71-96

3. SISTEMAS SOCIALES DE SEÑALIZACION

Es evidente que, en su interacción con el mundo exterior, el niño dista mucho de ser pasivo. No se limita a yacer en su cuna esperando a ser moldeado por cualesquiera fuerzas ambientales que incidán sobre él, movido únicamente a actuar por fuertes estímulos internos que indiquen hambre o dolor. Tal concepción del niño como *tabula rasa* no resiste un examen riguroso. Se basa en la indiscutida incapacidad motriz del niño y no atiende a su competencia en otros terrenos.

Como hemos visto, hay ciertas clases de estímulos que emanan primariamente de los objetos sociales, a los cuales el niño presta especial atención. Pero el vínculo entre los padres y los hijos no se basa sólo en estímulos emitidos por los primeros a los que el niño responde; se basa también en los estímulos que éste ofrece y que ejercen una influencia dominante sobre aquéllos. Tales estímulos pueden ser considerados como medios de señalización cuya función es garantizar la proximidad de las personas que cuidan a los niños y dar lugar a la interacción social.

Los niños pequeños utilizan muchos recursos para atraer sobre ellos la atención de los demás: gritan, tienden los brazos, tiran de las ropas, trepan al

regazo de su madre, dan golpes a las puertas, y son capaces de este modo de iniciar una interacción social. La relativa carencia de capacidades motrices durante la mayor parte del primer año, que no permite utilizar la mayoría de estos patrones de conducta, no debería impedir ver la fuerza de aquellos recursos con los que el niño está equipado desde el principio. Concretamente, el llanto y la sonrisa del bebé son medios poderosos de influir en las personas que le rodean, y de determinar, así, tanto la cantidad como la clase de estimulación a la que se halla expuesto.

La respuesta de llanto

Curiosamente, se ha prestado una atención mucho menos sistemática a la respuesta de llanto que a la de sonrisa. Sin embargo, el llanto está presente desde el momento de nacer, sus características físicas son tales que produce un efecto de lo más excitante en quien lo escucha y, mientras que la sonrisa sólo puede aparecer cuando ya se ha logrado la proximidad de la otra persona, la función del llanto es producir primero dicha proximidad. El valor de información del llanto es considerable, y en su forma más extrema puede considerarse a esta respuesta como una señal de peligro análoga a las vocalizaciones que se dan en muchos animales (Scott, 1971).

La organización de la respuesta de llanto

El llanto es, de hecho, un nombre genérico que se refiere a una serie de señales que ya en el período inmediatamente posterior al nacimiento se diferencian unas de otras. Wolff (1969), en uno de los pocos estudios exhaustivos sobre este problema,

fue capaz de identificar por medio de un análisis espectrográfico tres modelos distintos:

1. Un modelo básico, vinculado, entre otros factores, al hambre, que comienza arítmicamente y con poca intensidad, pero que se va haciendo gradualmente más fuerte y más rítmico.
2. El llanto «rabioso» o encolerizado, que se caracteriza por la misma secuencia temporal que el modelo básico (a saber, llanto-descanso-inspiración-descanso), pero que se distingue de él por las diferencias de duración de las diversas fases que lo componen.

3. El llanto de dolor, que comienza repentinamente, es fuerte desde el principio, y consiste en un gemido largo seguido de un largo silencio (durante el cual se contiene la respiración) y de una serie de jadeos cortos después.

Estos modelos transmiten una información bien distinta, y Wolff descubrió que las madres podían distinguir entre ellos con bastante facilidad y reaccionar adecuadamente.

La respuesta de llanto es un ejemplo de modelo de respuesta que parece estar endógenamente organizada en secuencias temporales complejas. Cada secuencia de gemido espirador-período de descanso-silbido inspirador-período de descanso, puede considerarse como un ejemplo de modelo rítmico de alta frecuencia, regulado intrínsecamente, que aparece ya en los recién nacidos con un orden serial notablemente estable (Wolff, 1967). Las madres a las que se les puso cintas magnetofónicas grabadas con el llanto de dolor solían responder con gran preocupación; pero cuando se alteraban las secuencias temporales de ese mismo llanto suprimiendo la mayor parte del largo período de silencio, las madres respondían uniformemente con menos ansiedad. La disposición temporal tenía, al parecer, una importante función de señalización. Cuando se po-

nía al oído del niño una cinta magnetofónica con un ruido enmascarador durante el llanto, la distorsión de la realimentación no alteraba el modelo básico. Esto refuerza la conclusión de que el ritmo de vocalización del recién nacido está controlado por mecanismos centrales autónomos.

Según Prechtel *et al.* (1969), en los recién nacidos normales la duración de los gemidos y de los intervalos entre ellos es característica de cada niño (uno de los primeros indicios de individualidad que hay que señalar). Tanto esta duración como los intervalos tienden a hacerse más cortos y a variar menos a lo largo de los primeros nueve días de vida. Los niños neurológicamente anormales, sin embargo, manifiestan una gran variación en los parámetros de llanto, como si estuviesen lesionados los mecanismos endógenos de control, y no fuesen capaces de imponer en el llanto la misma regularidad rítmica. Así, se pueden utilizar las características de la respuesta de llanto para diagnosticar lesiones cerebrales (Fischelli y Karelitz, 1963): dado un procedimiento estimular estandarizado (el chasquido de una goma elástica), los niños con lesión conocida respondían a la primera aplicación del estímulo con menor probabilidad que los niños normales, mostraban latencias más prolongadas y no mantenían el llanto tanto tiempo. La capacidad de señalización de tales niños se halla, pues, perturbada desde el principio, y la actividad maternal será con ellos una tarea mucho más difícil que con niños normales. Para que tenga lugar una adaptación mutua entre madre e hijo, cada uno debe poder predecir dentro de unos límites razonables la conducta del otro. No es este el caso, al parecer, de los niños con lesiones cerebrales.

Las condiciones de suscitación y de terminación

Wolff (1969) ha señalado que ya en la primera

semana, la gama de condiciones físicas y fisiológicas que provocan el llanto es más amplia de lo que generalmente se ha pensado. La temperatura, por ejemplo, tiene una influencia decisiva, ya que se ha descubierto que los niños de un nido para recién nacidos mantenido a 78 grados F lloraban considerablemente más que cuando se mantenía éste a 88 grados. Desvestirlos desempeñaba también un papel importante aun contando con la temperatura, ya que tanto la eliminación del contacto de la piel con la ropa como la liberación del encierro que ésta supone contribuían aparentemente a provocar el llanto. La colocación de una manta o una toalla sobre el cuerpo del bebé ponía fin al desasosiego, pero una sábana de plástico o de goma eran mucho menos eficaces en este sentido.

Inicialmente el llanto es debido a una actividad visceral intensa, pero, con la edad, muy pronto se amplían mucho las condiciones de suscitación y terminación del mismo. Kessen y Mandler (1961), utilizando el concepto de «inhibidor específico», identificaron inhibidores del llanto tales como la succión no nutritiva, el contacto físico, el mecimiento y la visión de un rostro humano. Wolff descubrió también que el chupar un chupete tendía a inhibir la actividad general, reduciendo así la entrada de autoestimulación e interrumpiendo ese ciclo de autoactivación que es el llanto y el sacudir de brazos y piernas. Cualquiera cosa, concluyó, que reduzca la cantidad total de realimentación propia o que suministre un fondo constante o rítmico de estimulación exteroceptora y propioceptora disminuirá el estado general de activación, inhibirá el llanto y preparará al niño para el sueño o para la vigilia silenciosa. Además, en edades más avanzadas y con mayor dominio del seguimiento visual, los objetos que se mueven dentro del campo visual, si son de tamaño suficiente y se presentan a

la distancia focal adecuada, se convierten también en eficaces inhibidores.

Se necesita realizar aún mucho trabajo sobre estas condiciones diversas de terminación. Que mecer a un niño, por ejemplo, es un medio eficaz de reducir su desasosiego, es algo comúnmente sabido por las madres; no obstante, las propiedades de semejante estimulación y sus efectos precisos sobre los niños han recibido escasa atención. Gordon y Foss (1965) pudieron demostrar la eficacia de esta forma de estimulación mecidiendo a recién nacidos y registrando la incidencia del llanto posterior. En comparación con el grupo de control no estimulado, la cantidad de llanto quedaba considerablemente reducida. No sirve cualquier clase de mecimiento, sin embargo. En un informe preliminar, Ambrose (1969) ha dado detalles de una máquina (un «vestibulador») que le permitía aplicar a un bebé movimientos rítmicos verticales de diversa y determinada amplitud y velocidad de oscilación; una especie de estabilímetro que funciona de arriba abajo. Utilizando una amplitud de dos y tres cuartos de pulgada, Ambrose ha descubierto una valocidad crítica de aproximadamente sesenta oscilaciones por minuto en la que los niños dejan invariablemente de llorar. Generalmente lo hacen a los quince segundos de alcanzar esta velocidad, y suelen quedarse callados incluso después de apagada la máquina. Registros poligráficos de funciones tales como la respiración y el ritmo cardíaco que se obtuviesen simultáneamente deberían conducir eventualmente a una mejor comprensión del mecanismo que subyace a este efecto; mientras tanto, bien puede uno preguntarse si no estarán actuando aquí también unos ritmos endógenamente organizados que dicten la velocidad a la que la estimulación sea eficaz. También resulta tentador especular acerca de si no tendrán esta misma función los

movimientos de mecimiento que inician los propios sujetos y que se observan principalmente en niños privados: a falta de estimulación humana, el niño se proporciona a sí mismo los estímulos requeridos a la velocidad apropiada, y obtiene así el bienestar necesario.

Hay pruebas de que la estimulación constante tiene el mismo efecto tranquilizador que la estimulación rítmica. En un experimento realizado con niños de un mes, Brackbill (1971) aplicó una estimulación continua a una, dos, tres o cuatro modalidades sensoriales distintas (auditiva, visual, propioceptora-táctil y térmica). Se registraron en las cuatro condiciones experimentales, así como en una condición de control sin estimulación adicional alguna, los índices del nivel de activación, incluyendo el llanto, el ritmo cardíaco, la respiración y la actividad motriz manifiesta. Los resultados de este estudio revelan claramente los efectos apaciguadores de una estimulación aplicada continuamente, y, además, muestran que este efecto no se circunscribe a una sola modalidad, sino que parece ser una característica general de la estimulación sensorial. Se descubrió también que la disminución de la excitación aumentaba cuanto mayor era el número de modalidades sensoriales involucradas.

Parece que los estímulos inhibidores son generalmente aquellos que suelen presentar otros seres humanos: estímulos tales como el mecimiento, el contacto físico y objetos visuales interesantes. Al principio no se necesita que sean específicamente humanos; esto es, bastará cualquier objeto que reúna los requisitos estimulares necesarios. Sin embargo, Wolff descubrió que, a partir de la quinta semana, se inhibía más eficazmente el llanto con una estimulación humana (voz o rostro) que con un estímulo no social. De un modo semejante, el llanto a esta edad empezaba a iniciarse con mayor

frecuencia por la desaparición de un objeto social que por la de un objeto no social, y, aunque no se manifestaba aún diferenciación alguna entre los objetos sociales, queda así bien ilustrada la limitación de la gama de los estímulos eficaces, que es un tema tan central en el desarrollo temprano.

La función del llanto

Al principio, el llanto es una pauta expresiva, esto es, suele iniciarse más o menos automáticamente con un conjunto de estímulos, principalmente de origen orgánico, que suscitan la respuesta sin considerar para nada las consecuencias probables de la misma. Su función señalizadora, aunque biológicamente adaptativa, no es apreciada aún por el niño mismo. Sólo como resultado de experimentar repetidamente los efectos de sus acciones llegará a aprender que suelen derivarse de ellas determinadas consecuencias, y, con el tiempo, aparecerá el llanto del tipo «atención, por favor». Wolff descubrió que ya en niños de edades comprendidas entre seis y ocho semanas aparecía el llanto cuando un adulto dejaba solo al niño, pero que era el hecho de desaparecer, con su consiguiente cambio de estimulación, lo que provocaba su inquietud, y no la ausencia de la persona en cuanto tal (cuando se le permitía al bebé seguir llorando después de dejarle solo, generalmente se calmaba de nuevo con bastante rapidez). Una nueva presencia y la posterior ausencia de una persona volvían a hacer llorar al niño, y así sucesivamente. Así, pues, era simplemente el hecho de ver que le habían dejado solo lo que provocaba las protestas del niño, sin que haya que invocar atención alguna para explicar esta conducta. Las señales intencionadas, cuando el niño llora para traer a su lado a su madre, aparecen más tarde. El llanto no se inicia ya por un cambio

de estimulación, a la que el niño se adapta pronto: el llanto se orienta ya al objeto, y el niño recurre a él porque intenta por este medio recuperar a su madre.

El niño tiene ciertamente muchas oportunidades de aprender las consecuencias de esta respuesta. Moss y Robson (1968) llevaron a cabo unas sesiones de observación de seis horas en hogares de niños que se hallaban al final de su primer mes de vida, y volvieron a efectuarlas al final del tercer mes. Durante estas sesiones, sus cincuenta y cuatro sujetos proporcionalmente 2.461 episodios de llanto, y de ellos, el 77 por 100 eran seguidos de una respuesta materna, pero sólo el 6 por 100 eran precedidos por el contacto con la madre. Los autores opinaban que estas cantidades reflejan la influencia que el niño ejerce sobre la madre: su llanto atrae a la madre, facilita la interacción con ella y contribuye así a establecer las condiciones favorables para el desarrollo del apego.

Un estudio de Korner y Grobstein (1966) ilustra una manera en la que este efecto tiene lugar. Estos autores habían observado que cuando se cogía en brazos a los niños que lloran y se les sube al hombro, no sólo se tranquilizan, sino que se ponen visualmente alertas y comienzan a explorar el entorno. Para investigar esta relación más sistemáticamente, registraron la incidencia de la alerta visual en los 30 segundos siguientes a la intervención del experimentador. Esta consistía en poner al niño sobre el hombro izquierdo, o sobre el hombro derecho, o (como condición de control) simplemente en sentarle. Se añadió una condición de control adicional en la que el niño permanecía tumbado boca arriba sin que el experimentador interviniese. Se descubrió que, cuando se les ponía sobre el hombro, los niños por lo general se calmaban, se ponían alerta y exploraban su entorno, mientras

que, cuando sólo se les tocaba, no se producía el estado de alerta significativamente más a menudo que cuando el experimentador no intervenía en absoluto. Los autores sugerían que quizá fuera éste un importante medio por el que la solicitud materna suministrase inadvertidamente experiencias visuales: al reducir la intensidad de las necesidades internas, el organismo puede volverse hacia afuera y atender al mundo externo. Y, podemos añadir, el objeto al que con mayor probabilidad van a prestar una atención especial es la madre misma.

La respuesta de sonrisa

La mayoría de las madres consideran la primera sonrisa del niño como un hito importante en su relación con él. La sonrisa aumenta el atractivo del niño, tiende a provocar más respuestas por parte de la madre, y comienza así una cadena de interacción que enlaza al uno con el otro. La sonrisa, señaló Darwin, tiene un valor de supervivencia, porque da lugar a la proximidad de la madre y la mantiene.

Estímulos suscitadores

La sonrisa es una respuesta típicamente social. Aunque se ha sugerido que al principio puede ser suscitada simplemente por un cambio en la brillantez o el contraste del medio visual (Salzen, 1963), esto, también, que es una respuesta a lo que resulta familiar y, por lo tanto, una señal del reconocimiento de cualquier objeto, animado o inanimado (Piaget, 1953), por lo general aparece en una situación interpersonal, en la que es suscitada, sobre todo, por estímulos sociales, en especial por la visión de un rostro humano.

Sin embargo, una serie de investigaciones

(Ahrens, 1954; Kaila, 1932; Spitz y Wolf, 1946) han aclarado sobradamente que en los primeros meses la sonrisa es provocada por un estímulo que, aunque se da en los rostros humanos, es de una naturaleza mucho más primitiva. Esta tesis se ha establecido al romper el rostro en pedazos, como si dijéramos, y presentar sus diversos rasgos y características uno por uno en combinaciones diversas, bien tapando partes del rostro del experimentador, bien presentando caretas de cartón. De esta manera se ha puesto de manifiesto que, en el segundo y tercer mes de vida, esto es, tras la primera aparición de la sonrisa, no se requiere la totalidad del rostro humano para provocarla, sino únicamente ciertas configuraciones estímulares bien sencillas, tales como un par de puntos semejantes a unos ojos. Una careta que no contenga más que tales puntos provocará la sonrisa del niño muy pequeño con la misma seguridad que el rostro de su madre. El movimiento del objeto estimular es una condición útil pero no necesaria, seguramente porque ayuda a mantener en el estímulo la atención del niño. Si se tapa la parte inferior del rostro del experimentador con un trozo de cartón, puede suscitarse la respuesta de sonrisa con tanta facilidad como sin ocultar la boca del adulto. Sin embargo, si se tapa la parte superior del rostro, incluyendo los ojos o incluso uno de ellos, no puede ya provocarse la sonrisa. Si el adulto se vuelve de perfil de tal modo que el niño no puede ver más que un ojo, la respuesta cesa abruptamente.

En los dos primeros meses, pues, los ojos representan el estímulo suscitador crucial. De nuevo encontramos, sin embargo, que el estímulo necesario tiene una forma más sencilla y primitiva de la que presentan los seres humanos. Ahrens comparó una serie de figuras (puntos, ángulos y una franja rectangular, dibujados en un trozo de cartón) con un

rostro representado con realismo, y descubrió que las figuras de puntos son en realidad más efectivas que el rostro. Que la forma del cartón fuese ovalada o redonda no tenía relevancia alguna: la atención del niño se centraba enteramente en los puntos. Además, igual que una respuesta de recuperación de los huevos en las aves se dará de forma mucho más intensa y persistente con huevos de un tamaño desmesuradamente grande que con huevos de tamaño natural, así también una careta con seis puntos provocará en los niños de dos meses más sonrisas que otra con dos puntos. En ambos casos, un estímulo supraóptico funciona con mayor eficacia que la naturaleza misma (Tinbergen, 1951). Estas consideraciones llevaron a Spitz (1965) a sugerir que la Gestalt centrada alrededor de los ojos constituye el estímulo clave para liberar un mecanismo innato, análogo a los estímulos descritos por los etólogos que suscitan una amplia gama de respuestas propias de la especie en los animales. En todos estos casos, el animal se halla dotado de una propensión innatamente determinada para responder de una manera especial a ciertos estímulos bastante específicos: la respuesta de dar picotazos de la joven gaviota argéntica se desencadena por el punto rojo que normalmente se encuentra en el pico de la madre; la conducta de atrapar moscas de la rana es suscitada por el movimiento de pequeños objetos dentro de una limitada área de extensión; los pinzones manifiestan respuestas alborotadas ante modelos que representan rasgos parecidos a los del búho. Y también el niño está estructurado de tal manera que ciertas secuencias estímulo-respuesta biológicamente importantes (como sonreír a figuras parecidas a los ojos) son parte de su dotación innata, que le ponen en contacto con otros seres humanos y que aumentan así sus oportunidades de obtener cuidados y protección, y de sobrevivir.

Cambios evolutivos

Los animales inferiores continúan respondiendo de esta manera más o menos automáticamente toda su vida. El niño, por el contrario, pronto aprende a responder a formas más diferenciadas y más individualizadas. Con la edad, la efectividad de los diversos rasgos del rostro va cambiando: por una parte, cada vez se precisa más el rostro para suscitar la sonrisa; y, por otra, el estímulo cada vez tiene que parecerse más a seres humanos verdaderos que a figuras geométricas, hasta que, eventualmente, sólo ciertos seres humanos son capaces de suscitara.

La figura 4 ilustra las propiedades críticas del rostro humano que suscitan la sonrisa en diferentes edades. Al ir madurando, el niño va atendiendo a otros rasgos además de los ojos; su aparato de procesamiento de la información deja de ocuparse sólo de aquellos estímulos a los que se halla innatamente ligado, y tiene en cuenta asimismo su contexto; y como consecuencia, el estímulo suscitador necesario requiere una mayor y más detallada especificación. A partir de los tres meses, el niño no atiende únicamente a los ojos, sino que relaciona visualmente los diversos rasgos entre sí. Hasta los cinco meses de edad responde de la misma manera a los rostros sonrientes, ceñudos y llorosos; a partir de entonces empieza a distinguir entre las distintas expresiones. Ahora importa el movimiento de la boca: una boca abierta ampliamente y que se mueve suscita la sonrisa con mayor facilidad que una boca inmóvil y cerrada. A los seis meses ya no bastan modelos de dos dimensiones y debe añadirse el volumen a estos requisitos. Y después de los siete meses, tiene lugar el cambio más importante de todos, dado que, desde entonces, la sonrisa ya no es suscitada indiscriminadamente por todos los rostros, sino sólo por ciertos rostros concretos y familiares

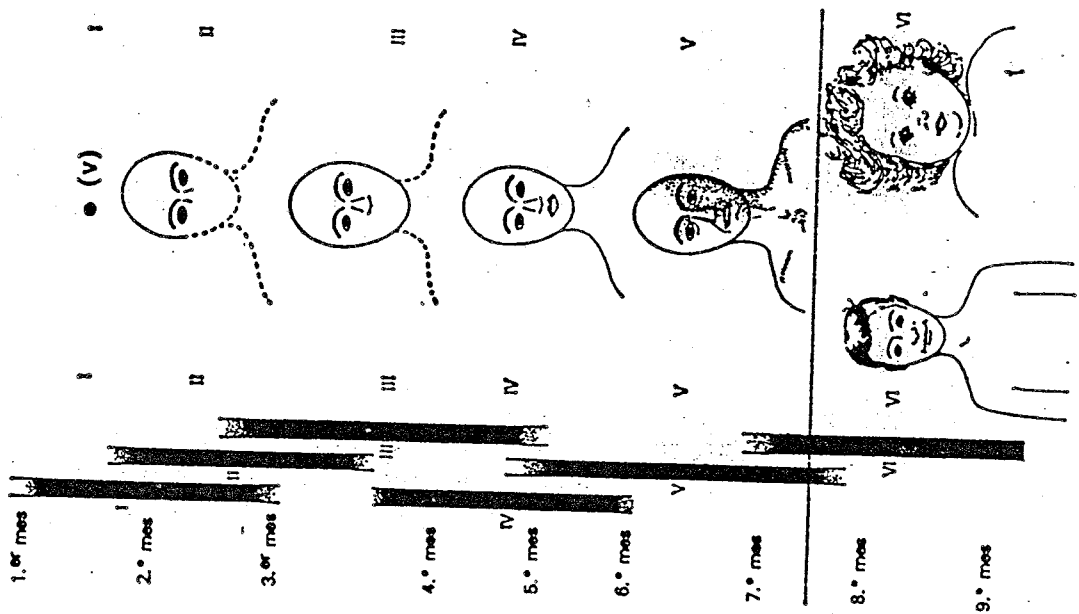


Figura 4. Condiciones necesarias y suficientes para provocar la sonrisa en niños hasta el noveno mes (según Ahrens, 1954).

No obstante, no hay nada mecánico en la sonrisa, ni siquiera en sus primeras etapas. Wolff (1963) concluyó de una investigación longitudinal detallada que las condiciones internas y externas que suscitan la sonrisa son de una complejidad considerable, y que en ningún momento debe considerarse esta como una pauta de conducta totalmente estereotipada. Aunque otros autores han situado la aparición de la primera sonrisa hacia las seis semanas, Wolff, utilizando un método de observación mucho más exhaustivo de lo que se solía, halló manifestaciones de sonrisas ya en la primera semana. En esta etapa, sin embargo, la sonrisa adopta la forma de una pauta espontánea de descarga, más que la de una respuesta ligada a estímulos externos concretos. Estos actúan, de hecho, por primera vez en la tercera semana, ya que, en esta época, una voz aguda empezaba a provocar sonrisas amplias y definidas cada vez que los niños estaban despiertos y alerta. Así, pues, la discrepancia en los resultados sobre la edad en que comienza a darse la sonrisa parece deberse, en primer lugar, al hecho de que Wolff no sólo se ocupó de estímulos visuales, sino también auditivos, y, en segundo lugar, a la atención que prestó al estado interno como factor determinante. Al principio la sonrisa sólo se da en ciertas condiciones de estado orgánico (durante la primera semana, las sonrisas espontáneas en estado de somnolencia, posteriormente, en estado de activación alerta), y, hasta que el niño no tiene más edad, la respuesta no logra un mayor grado de autonomía respecto de las variaciones de la condición interna. Al mismo tiempo, la dependencia del estímulo disminuye gradualmente, y el niño sonríe más selectivamente, como si ya no se viera obligado a sonreír cada vez que se le presenta el estímulo relevante.

Pueden hallarse, así, ciertos cambios ordenados y

progresivos en el desarrollo de la sonrisa; cambios que Gewirtz (1965) sugirió podían quedar englobados en un marco evolutivo de tres etapas: a) una fase de sonrisa refleja, en la que las sonrisas se dan sin la presencia de estímulos visuales fácilmente identificables; b) una fase de sonrisa «social», en la que los rostros humanos en general representan los estímulos necesarios; y c) una fase de sonrisa social «selectiva», cuando el niño ya no reacciona indiscriminadamente a todos los objetos sociales, sino que sólo ciertos individuos seleccionados continúan provocando la respuesta.

Con qué rapidez y de qué manera evoluciona el niño a lo largo de este proceso, parece depender principalmente del tipo de medio social en el que se cría. Al comparar el desarrollo de la sonrisa en niños criados en instituciones y en niños criados en su casa, Ambrose (1961) descubrió que la forma del desarrollo era en general semejante en las dos muestras, pero que las características equivalentes de cada una de ellas se daban significativamente más pronto en la muestra de los niños criados en casa. En éstos, por ejemplo, se observó que la sonrisa aparecía por primera vez en la situación experimental entre las seis y las diez semanas, mientras que, en los niños de las instituciones públicas, lo hacía entre las nueve y las catorce semanas; y así como el punto máximo de la fuerza de la respuesta aparecía en el primer grupo entre las once y las diecisiete semanas, en el segundo se halló entre las dieciséis y las veinte.

Gewirtz (1965) observó también las diferencias derivadas del método de crianza. En su estudio se examinaron cuatro grupos de niños israelitas, a saber, niños criados respectivamente en una institución residencial, en familia, en un *kibbutz* y en una guardería. Aparte de las diferencias cuantitativas en la velocidad de desarrollo, Gewirtz registró

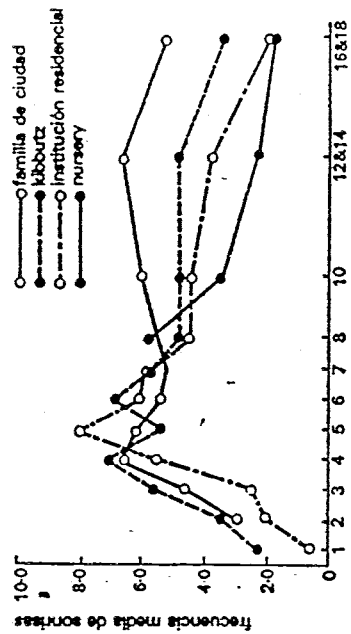


Figura 5. Curvas por edades de la frecuencia media de sonrisas producidas en dos minutos en niños, de uno a dieciocho meses lunares, procedentes de cuatro medios israelitas de crianza infantil (según Gewirtz, 1965).

también diferencias en la dirección del mismo. No sólo alcanzaron antes su punto máximo las curvas de fuerza de respuesta de los niños criados en familia y en el *kibbutz*, sino que la cantidad de sonrisas al experimentador disminuía menos en estos dos grupos que en las otras dos muestras (figura 5). Este estudio ilustra bien la utilización que puede hacerse de los matices existentes en la crianza de los niños. Se puede pasar después a buscar los factores responsables de las diferencias observadas, factores que, según sugiere Gewirtz, pueden abordarse en términos de la disponibilidad diferencial de los estímulos que suscitan y refuerzan la respuesta de sonrisa en cada caso.

Las diferencias individuales de «señalabilidad»

La función de la respuesta de llanto es provocar el acercamiento entre la madre y el hijo; la función

de la sonrisa es garantizar que la proximidad de ambos se mantenga y que tenga lugar la interacción social. Y, sin embargo, es evidente que la fuerza de las señales o «señalabilidad» es mayor y más intensa en unos niños que en otros. Al ser capaces de emitir señales más potentes, su efecto sobre el medio social y su capacidad de provocar y sostener la interacción es superior. ¿Qué puede explicar tales diferencias?

Los determinantes ambientales

Es necesario tener en cuenta dos tipos de factores: ambientales y orgánicos. Por lo que respecta a los primeros, de los estudios de Ambrose y Gewirtz recién mencionados se desprende que en ciertos ambientes se cría a los niños fomentándoles más el uso de señales que en otros, y que sus respuestas aumentan en consecuencia. Este proceso puede ser demostrado experimentalmente.

Utilizando un procedimiento de condicionamiento operante, Brackbill (1958) se propuso investigar si la respuesta de sonrisa de los niños de cuatro meses podía ser producida con un control ambiental. Se obtuvo una línea base con la tasa de sonrisa que el niño emitía mientras el experimentador permanecía inmóvil e inexpressivo inclinado sobre él. Durante el período de condicionamiento se aplicaron refuerzos contingentes a la aparición de la sonrisa: el experimentador sonreía a su vez, hablaba al niño y le cogía en brazos regularmente, a otros intermitentemente. De esta manera, Brackbill logró aumentar la tasa de sonrisa durante el condicionamiento, y demostrar, además, que del programa de refuerzo intermitente se derivaba una tasa de extinción más lenta que la que se daba en los niños reforzados continuamente. La cantidad de sonrisas

depende, pues, de la manera concreta en que responden a los niños las personas que los cuidan.

Brossard y Decarie (1968) intentaron refinar algo más esta conclusión examinando la efectividad de diversos modos de respuesta a la sonrisa. Compararon ocho tipos de refuerzo consistentes en patrones de respuesta visual, auditiva, táctil y cinestésica utilizados aisladamente o en combinación. Se descubrió así que coger al niño en brazos era el reforzador más efectivo, y que tocarle simplemente lo era el menos. Cuando se comparaba con el resto de los sujetos cuyo refuerzo suponía algún tipo de estimulación cinestésica, aparecía una diferencia significativa a favor de éstos. Esta técnica es claramente prometedora para intentar aislar las condiciones estimuladoras concretas que influyen sobre el desarrollo de la conducta social temprana. Se debe tener, sin embargo, cierta precaución al generalizar los resultados, ya que frecuentemente los sujetos empleados provienen de instituciones públicas, donde los patrones de refuerzo son probablemente muy distintos de los que se encuentran en los niños criados en familia. El modo en que un niño responde a la situación experimental depende, con toda probabilidad, no sólo de las condiciones experimentales concretas utilizadas, sino también de la norma establecida por su experiencia cotidiana. Y pudieran darse diferencias tanto cualitativas como cuantitativas a este respecto en los niños de las instituciones públicas.

Trabajando sobre otra respuesta social, a saber, la vocalización, Rheingold, Gewirtz y Ross (1959) pudieron demostrar también un efecto condicionante. En dos experimentos paralelos e idénticos con niños de tres meses, se reforzaron las vocalizaciones mediante tres acciones simultáneas por parte del experimentador: a saber, una sonrisa, el sonido «tsk» repetido tres veces y una ligera presión en el abdo-

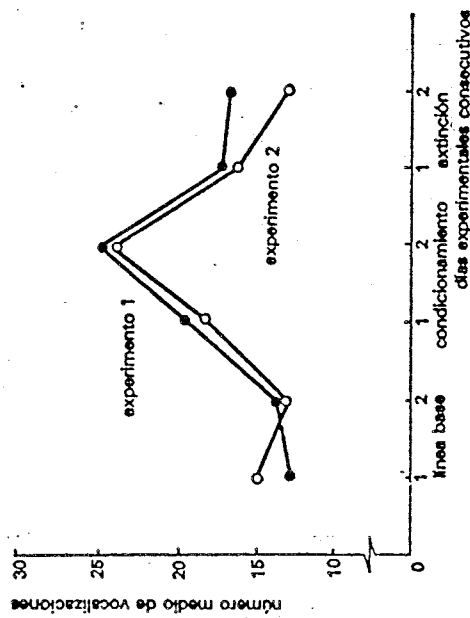


Figura 6. Número medio de vocalizaciones obtenido en tres condiciones experimentales a partir de dos experimentos paralelos (según Rheingold, Gewirtz y Ross, 1969).

men. Como se ve en la figura 6, el procedimiento de condicionamiento elevó el nivel de vocalizaciones desde una media aproximadamente de catorce en el período de línea base hasta un punto máximo de veinticinco. Al final de la extinción, su número había disminuido de nuevo a quince aproximadamente. La conducta vocal, pues, puede ser reforzada por un acto complejo por parte del adulto. Además, un experimento posterior de Weisberg (1963) dejó establecido que la estimulación social, por contraposición con la estimulación no social (al menos en la forma utilizada en este experimento), tiene un efecto especialmente poderoso en este sentido. Comparando la tasa de condicionamiento en un grupo de niños de tres meses, tratado como en el experimento de Rheingold, Gewirtz y Ross, con la de un grupo reforzado por el sonido del tambor

de una puerta, Weisberg sólo halló pruebas de condicionamiento en los niños socialmente reforzados. Se mostró también que la mera presencia de un adulto que permaneció con el grupo de control durante toda la sesión experimental pero sin moverse ni responder, no actuaba como suscitador de la vocalización. Lo mismo es aplicable a la estimulación suministrada al azar: debe concluirse que sólo la participación contingente del adulto en una secuencia de interacción iniciada por las señales del niño afecta a la señalabilidad.

Los determinantes orgánicos

El poderoso efecto de la experiencia no debería impedir ver, sin embargo, la existencia de diferencias individuales innatas. Esto puede ilustrarse con toda claridad mediante la referencia a un caso extremo. En un esfuerzo por obtener material sobre la conducta temprana de niños a los que posteriormente se diagnosticó como autistas, el presente autor entrevistó a las madres de nueve de estos niños que tenían en aquel momento de dos a seis años. Aunque la naturaleza retrospectiva e indirecta de los datos impone evidentes limitaciones, a su fiabilidad, sí se derivan de este material ciertas conclusiones bastante sólidas. Concretamente, parece que la capacidad de señalar de estos niños se halla severamente deteriorada durante los primeros meses de vida. Las madres los describían generalmente como «bebés muy buenos»; tras indagar más de cerca, resultaba que, en todos estos casos, ser «bueno» se refería a la incapacidad casi total de llorar en situaciones en las que normalmente sería de esperar que se diese esta respuesta. Así, pues (menos en un caso), estos niños no lloraban nunca cuando tenían hambre: dependía enteramente de sus madres determinar las horas de comer, y los

niños ni siquiera protestaban cuando, por alguna razón, se retrasaba mucho una toma. Asimismo, mientras que el niño normal aparta la cabeza al final de su toma o adopta algún otro medio de indicar que está satisfecho, estos niños no hacían nada: permanecían completamente pasivos, y dependía enteramente de la madre el decidir cuándo concluir la toma. De ninguno de estos niños se dijo que hubiera llorado nunca para atraer la atención durante la infancia, ni siquiera cuando se les dejaba solos durante prolongados períodos de tiempo, y nunca protestaban cuando se iba un adulto, ni la madre ni ningún otro. En la mayor parte de los casos se hallaba deteriorada la capacidad de respuesta al dolor o al malestar: ni los pañales sucios, ni trastornos gástricos, ni siquiera estímulos dolorosos repentinos como el pinchazo de una inyección, suscitaban por lo general las protestas que son de esperar en tales circunstancias. Por otra parte, sí parecía darse la capacidad de señalización en algunos sectores, ya que de todos estos niños se decía que habían sonreído y vocalizado, por lo menos en los primeros meses, antes de que apareciese de forma definida su ser incapacidad social hacia el final del primer año. Su incapacidad se refería primordialmente, pues, a una severa y patológica carencia de la respuesta de llanto, y, puesto que ésta se manifestaba a partir de las primeras semanas, puede suponerse que esta condición es de origen innato.

Aunque afortunadamente estos extremos son raros, sí indican la posibilidad de que la «señalabilidad» pueda estar tan determinada por el organismo como por el ambiente, y que las diferencias individuales en la capacidad de protestar o de sonreír no son necesariamente establecidas en el niño por su medio, sino que representan una parte de su constitución originaria. Hasta ahora, las pruebas direc-

tas de esta afirmación son algo escasas. En un estudio que se ocupaba primariamente de las bases genéticas de la conducta social temprana, Freedman (1965) observó, con intervalos de un mes, a un grupo de once gemelos idénticos y nueve gemelos fraternos durante el primer año. Los datos que obtuvo sugieren que un rasgo denominado «orientación social» parece estar bajo control genético, ya que se descubrió una mayor concordancia entre los gemelos idénticos que entre los fraternos en las puntuaciones de la cantidad de sonrisas y de fijación visual a un rostro. Son también sugerentes los resultados de otro estudio de Freedman y Freedman (1969), en el que se comparaba a niños americanos recién nacidos de origen chino con niños americanos recién nacidos de origen europeo. Se obtuvieron una serie de medidas de temperamento, desarrollo sensorial, madurez del sistema nervioso central, desarrollo motor y respuestas sociales. De ellas, sólo las puntuaciones de temperamento diferenciaban claramente a los dos grupos: concretamente, los recién nacidos chinos mostraban menor inestabilidad de estado, se consolaban más fácilmente cuando se les cogía en brazos después de llorar, y dejaban de llorar antes, incluso sin que se les consolara. Así, pues, aunque no había diferencias en la cantidad real de llanto, hay indicios de que, ya desde bebés, los chinos son menos cambiantes y menos perturbables.

El hecho de que tanto Gottesman (1966) como Scarr (1969) hayan aislado, a partir de sus respectivos estudios sobre gemelos, un factor determinado genéticamente denominado «orientación a la persona» o «sociabilidad» proporciona un argumento adicional en favor de la afirmación de que las diferencias individuales en la conducta social están determinadas en parte por la herencia. Como señala Scarr, ésta se halla corroborada por el descubri-

miento de que diversos estudios longitudinales han observado que tales diferencias son considerablemente estables a lo largo de los años. No obstante, son aún demasiado pocos los estudios que se poseen en este campo como para ocuparse confiadamente de los factores que subyacen a la señalabilidad.

Conclusiones

El llanto y la sonrisa ilustran bien la cualidad espontánea que caracteriza a una parte tan amplia de la conducta social temprana. Muestran que el niño mismo puede iniciar interacciones sociales, y que estos recursos señalizadores pueden ser utilizados para regular la estimulación que se precisa y que puede obtenerse de las demás personas.

El llanto, en concreto, ha sido atribuido algunas veces al «hambre de estímulos»; esto es, el niño al que se ha abandonado a sus propios recursos durante un largo período de tiempo atraerá compañía y atención de esta manera, y dará origen así a un cambio de posición y de panorama. Puede también derivarse, por otra parte, de una estimulación excesiva: si su fuente es un estímulo demasiado lleno o una madre demasiado solícita. En ambos casos, es una señal para que se intervenga, y, generalmente, las personas que cuidan del niño responden a ella como tal. Desempeña, pues, una función esencial, porque mientras que el adulto posee muchos mecanismos por los que puede modular su propio nivel de estimulación, el niño necesita inicialmente que un agente externo tome por él las medidas necesarias.

En las primeras semanas, el llanto y la sonrisa sirven como señal sólo en el sentido de que casi invariablemente moverán a los demás a reaccionar

ante ellas. No son todavía señales en el sentido de que el niño las utilice intencionadamente para atraer ayuda y atención. Tienden a ser suscitadas por ciertos estímulos primitivos, sin que ello implique anticipación alguna por parte del niño en cuanto a las consecuencias probables de sus acciones. La comprensión de que estas respuestas tienen efectos bastante predecibles sobre los demás sólo llega con el tiempo, y dependerá de las oportunidades de aprendizaje que el niño encuentre en su medio social concreto. Así, el niño criado en una institución pública, cuyo llanto queda generalmente sin respuesta y cuyas sonrisas sólo producen efectos mínimos, probablemente no utilizará tanto estos métodos de intercambio social, o no tan selectivamente, como un niño criado por una madre que responde a ellos de una manera sensible y regular. Todos los niños normales cambian gradualmente con el tiempo a partir de la etapa en la que se suscitan las pautas innatas de señalización de una manera puramente automática, pero la rapidez con que lo hagan, el grado en que utilicen estos recursos y las situaciones en que los empleen, dependen enteramente de su experiencia social.

También el aprendizaje tiene que ver en los cambios que pueden darse en los tipos de estímulos a los que el niño responde sonriendo o llorando. De la misma manera en que la fijación visual es producida inicialmente por una serie de propiedades estímulares sencillas que forman parte constitutiva del rostro humano pero que no son exclusivas de él, así también las señales del niño se asocian al principio a características estímulares que no son necesariamente de naturaleza específicamente social. Aparecerá la sonrisa ante cualquier configuración que se parezca a los ojos, y el llanto puede cesar con la misma efectividad con estímulos físicos que con estímulos sociales. Pero, igual que la fija-

ción visual del niño cambia al hacerse más selectiva hacia los objetos sociales, así sus respuestas de señalización se van centrando gradualmente a lo largo de los primeros meses en el objeto biológicamente «correcto». Este cambio evolutivo está también en función de la experiencia aprendida: nacido para responder a cierto número limitado de estímulos, el niño aprende que esos estímulos aparecen generalmente en un contexto determinado, y, con el tiempo, también se necesita ese contexto como parte del estímulo suscitador. Así, se da, pues, un aumento en la capacidad de procesar información: cuanto más se halla expuesto un niño a estímulos complejos como los rostros, tantos más estímulos éstos es capaz de asimilar. Su dotación innata le permite dar el primer paso: la experiencia debe hacer el resto.

Señalemos finalmente, que queda por averiguar toda la gama de recursos de señalización de que disponen los niños en distintas edades. Puede que el llanto y la sonrisa sean los más esenciales, pero no son en absoluto los únicos, ni siquiera en el primer medio año. El balbuceo y el arrullo son ciertamente otras señales de «cástrate», pero parece haber, además, recursos por los que los niños pueden *terminar* la interacción: recursos como volver la cabeza, cerrar los ojos e incluso quedarse dormidos. Un estudio detallado de las secuencias de interacción madre-hijo debería permitir identificar tales mecanismos, especificar las condiciones en las que se ponen en juego y determinar su papel en la relación que se desarrolla entre ambos.

Juan Delval en: *El Desarrollo Humano.*

Ed. Siglo XXI

México 1994,
p.p. 179-183

EL COMIENZO DE LAS RELACIONES SOCIALES: LA MADRE

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

En la mitología y la literatura hay ya historias sobre niños que se han criado en aislamiento, amamantados por animales, como Rómulo y Remo, los fundadores mitológicos de Roma, que sobrevivieron gracias a los cuidados de una loba. Esas historias ponen de manifiesto precisamente lo excepcional o milagroso de esas situaciones. En épocas más recientes se han ido recogiendo casos de «niños lobos», «niños selváticos», seres con profundas privaciones sociales, situados entre los hombres y los animales (véase el cuadro 2.2). Aunque los datos de que se dispone respecto a la mayoría de los casos no son completamente fiables, casi todas las historias de estos seres (entre las que se cuentan las de Víctor de l'Aveyron, plasmada por Truffaut en la película *El niño salvaje*, y la de Kaspar Hauser, que ha dado lugar a la película de Herzog del mismo título) muestran que esos niños o adolescentes, encontrados tras largos años de vida en condiciones precarias y de gran aislamiento, tenían una conducta muy alterada, muy lejos de los logros de sus compañeros de edad, y que el daño era en su mayor parte irreparable.

Gran parte del éxito adaptativo del hombre, hay que atribuirlo, sin duda, a su gran capacidad para cooperar (y quizá también para competir de una

00123

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

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

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

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

Naturalmente, las relaciones entre estos distintos sistemas son estrechas; probablemente sirven a una finalidad común. Aunque existen diferencias entre unas especies y otras, también hay considerables similitudes que pueden llevarnos a suponer que hay componentes, determinados biológicamente, en esas conductas.

La necesidad del contacto social

Así pues, parece claro que para sobrevivir el niño necesita a los demás, necesita adultos que se ocupen de él y satisfagan sus necesidades más elementales. Cuando tiene algún malestar, hambre, sueño, dolor, calor, frío, está en una mala postura, etc., se produce una reacción refleja de llanto. No es que el niño esté llamando a nadie, pero es probable que en las proximidades del bebé haya un adulto, porque no es costumbre dejar a los bebés abandonados durante mucho tiempo. El llanto va a tener como efecto que el adulto se acerque y trate de confortar al bebé, eliminando, en la medida de lo posible, la fuente de malestar. A lo largo de la evolución se han seleccionado conduc-

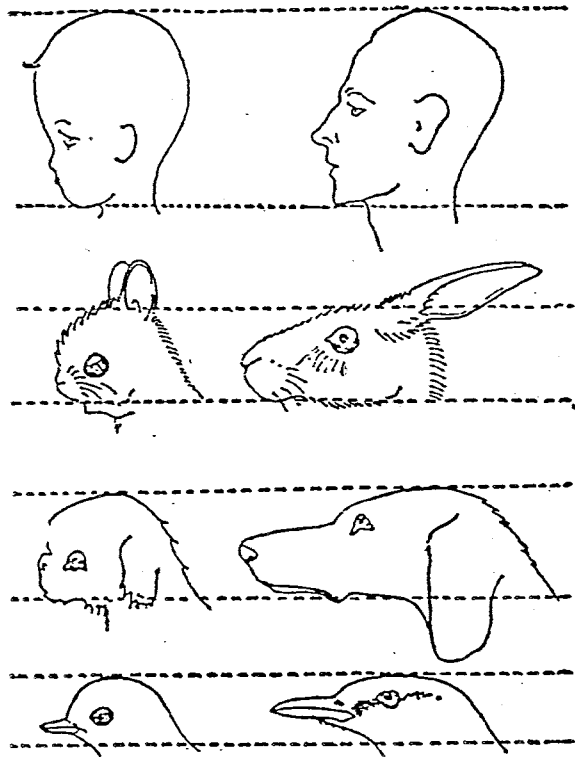


FIGURA 9.1. Esquema humano que despierta las reacciones del cuidado de las crías. A la izquierda, proporciones de la cabeza que se consideran «graciosas» (niño, jerbo de las stepas, pequinés, perrito); a la derecha, parientes que no despiertan el impulso del cuidado (hombre, liebre, perro de caza, oropéndola (tomada de Lorenz, 1950))

tas beneficiosas para la supervivencia de los individuos y de la especie; las llamadas del niño para pedir ayuda y contacto y luego para interaccionar con los adultos, así como el interés de éstos y sus respuestas a las demandas del niño, forman parte de esas conductas.

Konrad Lorenz, el destacado investigador del comportamiento animal (véase cuadro 1.4), ha señalado que existen unos rasgos infantiles en las crías que sirven para desencadenar en los adultos respuestas paternas y que los adultos tienen una predisposición innata para atender a las crías. El aspecto infantil se caracteriza por una cabeza muy grande frente a un cuerpo pequeño, con una gran frente abultada, unos ojos proporcionalmente muy grandes situados muy abajo en relación con la frente, barbilla poco abultada y, en general, rasgos suaves y redondeados. Estos rasgos están presentes en muchas especies, como puede verse en la figura 9.1, y también se aplican al hombre.

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

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

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

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

MORENO, Montserrat.

*La Pedagogía Operatoria.
Un enfoque constructivista de la educación.*

Barcelona, Laia 1989

4a. Ed. p.p. -271-290

Evolución de la noción de familia en el niño*

ASUNCIÓN LÓPEZ CARRETERO **

Introducción

La adaptación del individuo al medio es una función invariante que da lugar en los seres vivos a su desarrollo. Esta constante funcional permite que los individuos se transformen y se modifiquen en función tanto de las condiciones genéticas que heredan como de las condiciones del medio en que están inmersos. Sin embargo la adaptación que el individuo realiza con el medio en absoluto es unidimensional, la adaptación alcanza a todos los sistemas organizados a los que el individuo está expuesto. Así sabemos que el medio social, actúa como elemento regulador y estimulador de las funciones de adaptación del ser vivo en el sentido más amplio del término.

Investigaciones sobre el comportamiento social de los animales ponen de manifiesto hasta qué punto el ser vivo regula su conducta en función de las interacciones del grupo, lo que da lugar a un sistema entendido como totalidad que explica el funcionamiento colectivo, y las formas de equilibrio que adopta esta totalidad entendida como tal.

* "Infancia y Aprendizaje", núm. 9, enero 1980.
** En colaboración con Montserrat Benlloch.

Un grupo de investigadores nos comentaba a título personal la sorpresa que les causó el tipo de organización social de los liciones, perros salvajes que habitan en el África Oriental. Este grupo de animales tiene una curiosa organización social, cuyo rasgo más relevante es la formación de un colectivo a partir de una única hembra. Esta hembra a través de una serie de luchas violentas con las demás, se apareja con uno de los machos del grupo. El resultado a nivel individual de este tipo de organización es que tanto la hembra como los machos responden con patrones de conducta diferentes a otros grupos donde el apareamiento se realiza entre los diferentes machos y hembras del grupo. En este caso la hembra cumple las mismas funciones que los machos (caza, búsqueda de la pareja, etc.), incluida la reproducción, y los machos no apareados participan directamente del cuidado de las crías e inhiben sus funciones sexuales. Este hecho sorprendente nos lleva a reflexionar sobre las relaciones existentes entre el comportamiento individual y las formas de equilibrio diferentes que utiliza el colectivo para adaptarse a las condiciones del medio.

Las adaptaciones colectivas ofrecen un marco de posibilidades amplio que se manifiesta a través de diferentes formas de organización social, la elección de una parte de ellas explica tanto la conducta individual como la colectiva.

Así también vemos en el grupo humano cómo el funcionamiento colectivo actúa de marco canalizador de las conductas individuales.

De acuerdo con la tesis de Ruth Benedict, quien a partir de numerosos estudios antropológicos ha puesto de manifiesto cómo cada cultura selecciona entre las diferentes posibilidades de organización social algunas de ellas, interpretaremos las conductas individuales como relativas al tipo de elección que el grupo ha escogido entre las diferentes formas posibles de funcionamiento social. El equilibrio del grupo social es relativo

al sistema de conjunto y el comportamiento individual responde a las características de ese sistema.

Si bien hemos establecido este paralelismo para entender de qué forma las adaptaciones colectivas que dan lugar a diferentes organizaciones sociales regulan el comportamiento individual, en el hombre se da un tipo de órgano regulador específico de la adaptación al medio. En efecto, uno de los mediadores que permite la adaptación entre el individuo y su colectividad son las funciones propias de su pensamiento. Este órgano regulador confiere unas características propias tanto en lo que hace a la organización social como al intercambio que el individuo efectúa con ésta.

El pensamiento social es fruto del intercambio entre la actividad que desarrolla el individuo sobre la colectividad y las respuestas que el grupo le proporciona. Pero, a su vez, esta colectividad responde a unas formas de organización, resultado de la interacción de los individuos que la componen y cuyas leyes de funcionamiento actúan como factores exógenos que intervienen en el comportamiento individual. El resultado del intercambio entre las formas de organización colectiva y la interpretación por parte del individuo de estos hechos, da lugar al pensamiento social. Analizar los procesos funcionales que permiten al individuo el conocimiento de los fenómenos sociales, implica considerar, simultáneamente, las características que conforman el funcionamiento colectivo como entidad dinámica.

Así, es preciso tener en cuenta el sistema de normas que regulan los intercambios del grupo y que configuran su organización; y junto a este sistema de normas los criterios de valoración de los que se reviste —moral colectiva— que preservarán el sistema y orientarán la actividad de los individuos.

Planteamiento de problemas

Abordadas las cuestiones relativas al conocimiento de la realidad social ello sugiere una serie de interrogantes que derivan de la propia naturaleza de los hechos sociales. La característica diferenciadora del contenido social con respecto a otros contenidos (lógico, matemático, físico, etc.) es que en este campo el sujeto analiza las interacciones de los individuos del colectivo que han dado lugar a una determinada organización social, siendo él a la vez sujeto activo y objeto del resultado de estas interacciones.

Este último aspecto pone de manifiesto la importancia de las formas de transmisión que utiliza nuestra cultura a la hora de informar al individuo sobre las leyes que rigen su funcionamiento social teniendo presente las leyes más generales que rigen el funcionamiento intelectual del individuo y los factores dependientes de la organización de esta sociedad. Una forma de conocer los procesos funcionales a que dan lugar los fenómenos sociales, es recurrir a la infancia y realizar un estudio genético que sirva de aproximación al origen y naturaleza de estos procesos.

Para esto hemos escogido como tema de trabajo la familia, primera institución que informa al individuo sobre su realidad. La institución familiar como grupo social se define por unas características generales que le diferencian de otros grupos, se organiza a través de un sistema de normas que generan unas formas de valoración que justifican esta organización. Escogiendo esta noción podremos tener presente como elementos de análisis estos tres planos de la realidad social.

Técnica y población

Desde la perspectiva dialéctica en que proponíamos este estudio, debíamos adoptar un método de trabajo

que permitiera aislar variables del medio, para determinar la influencia de éste en las conductas individuales y por otra parte realizar un estudio genético que pusiera en evidencia la intervención de los factores endógenos que colaboran en el desarrollo intelectual.

Escogimos como variable ambiental el sexo, dado que en nuestra sociedad la pertenencia a uno de ambos sexos, sitúa al individuo ante un marco de expectativas diferentes.

Para analizar estas cuestiones utilizamos como instrumento de trabajo una encuesta clínica. Tal como hemos dicho, lo que nos proponíamos era abordar la noción de familia, desde el punto de vista del conocimiento que el niño elabora sobre esta noción, y de las implicaciones que sobre su estructura mental supone el tipo de organización y funciones que ostenta esta institución.

Nos interesaba, en primer lugar, aclarar qué tipo de características atribuía el niño al grupo familiar; para ello formulamos una serie de preguntas que nos permitieran entender de qué forma la mente infantil iba elaborando este concepto:

1. Concepto de familia

¿Qué es una familia?

¿Qué hace falta para tener una familia?

Una vez conocimos los atributos que permitían definir a los niños el grupo familiar, las preguntas siguientes iban dirigidas a comprobar la conservación de los criterios que los niños habían utilizado con anterioridad:

—Si un hijo de una familia se va a otra ciudad, ¿sigue siendo de la familia?

—Y si una persona de fuera viene a vivir a tu casa ¿será de la familia?

—¿Los animales tienen familia?

—Si un animal vive en tu casa ¿será de la familia?
Estas preguntas sobre el concepto de familia se complementaban con las siguientes que permitían analizar hasta qué punto los niños aplicaban correctamente el concepto a diferentes situaciones:

- ¿Qué se necesita para ser padre y madre?
- ¿Qué se necesita para tener hijos?
- ¿Las personas solteras pueden tener hijos?
- ¿Los que tienen hijos pueden ser solteros?

Si se observa este primer bloque de preguntas referentes al concepto de familia en el niño, queda patente que cada pregunta se interroga de forma directa e inversa. De esta manera, si la respuesta del niño tiene un cierto riesgo de ser consecuencia de una estereotipia verbal más que fruto de la reflexión, al abordar la pregunta desde otro punto de vista le obliga a caer en contradicción, caso de que el juicio emitido anteriormente no estuviera claramente consolidado.

En segundo lugar detallamos las preguntas dirigidas a entender qué tipo de organización y funciones atribuirían los niños al grupo familiar y las valoraciones que se desprendían de su visión de la familia.

2. Organización y funcionamiento del grupo familiar.

- ¿Qué hacen los padres?
- ¿Qué hacen las madres?
(caso de diferencia de roles).
- ¿Qué es más importante, lo que hacen los padres o lo que hacen las madres? ¿Por qué?
- ¿Los padres pueden hacer lo que hacen las madres? ¿Por qué?
- ¿Las madres pueden hacer lo que hacen los padres? ¿Por qué?
- ¿Quién manda más en la familia?
La población a la que se aplicó esta encuesta fueron

40 niños de un medio socioeconómico desfavorecido, 10 por edad, 5 niños y 5 niñas de edades comprendidas entre los seis y nueve años.

Análisis de los resultados

Sobre el concepto de familia en el niño

En primer lugar describiremos la evolución encontrada en algunos aspectos referentes a la construcción del concepto de familia.

En un primer momento la familia es, para el niño, una yuxtaposición de elementos o una totalidad global. La única reacción que la define es la proximidad espacial entre sus miembros.

A la pregunta ¿qué es una familia? los niños de este nivel dan respuestas de este tipo:

—«Un grupo de gente en montoncito».

—«Puedes hacer una familia muy larga».

Este hecho da lugar a una inestabilidad entre la pertenencia de elementos al grupo familiar. Si la única condición para pertenecer a este grupo es la proximidad espacio-temporal, un miembro pierde su calidad de tal si se aleja en el espacio y en el tiempo. Así mismo, cualquier nuevo elemento, siempre y cuando se integre perceptivamente al grupo, forma parte de él, incluso si se trata de elementos de distinta categoría, tal es el caso de los animales que viven con la familia. Si preguntamos a los niños de este nivel: «Si un hijo de una familia se va a otra ciudad, ¿sigue siendo de la familia?» las contestaciones son de este tipo:

—«No sigue siendo, es uno menos de la familia»

—¿Por qué?

—«Porque se va muy lejos» (6 años).

—«No porque no está en la misma casa» (7 años).

Del mismo modo para formar una familia el único requisito es que haya unas personas reunidas, bien cons-

tituyan un todo indisociado, bien sean una serie de individuos que ocupan un espacio común. Los criterios de paternidad-maternidad son aquellas características inmediatamente percibidas y que constituyen para el niño las diferencias entre él mismo y el adulto («para ser madre tiene que crecer el pelo... para ser padre no dejarse crecer el pelo»). Las edades características de este nivel son los seis y siete años.

En definitiva, los niños asimilan las características del grupo familiar a su estructura mental que en este caso sólo les permite abstraer de la realidad los datos inmediatos por lo que el niño yuxtapone juicios, tiene en cuenta algunos aspectos pero sin que haya una coordinación entre ellos.

En un *segundo momento*, los niños comienzan a abstraer características que les permiten definir el grupo familiar. Estas son las relaciones de tipo afectivo y biológico. Sin embargo, estas relaciones todavía coexisten con las de proximidad espacio-temporal, por lo que en el momento de admitir la pertenencia-no pertenencia de individuos al grupo familiar, éste se destruye de nuevo dada la fragilidad de esta nueva adquisición. La formación del grupo familiar exige características de tipo afectivo y biológico, pero también, en este caso, coexisten las relaciones de proximidad.

—¿Qué hace falta para tener una familia?
—«Hijos, padres, madres, organizar la casa, le organizas y ya está».

En el caso de las atribuciones de paternidad-maternidad comienzan también los criterios de tipo biológico, así como afectivo y de tipo social (el hecho de carse). Calificamos este nivel como un momento intermedio en que comienzan ya a abstraer características que se despegan de la percepción inmediata. Sin embargo, la falta de consideración de los diferentes aspectos, lleva al niño a juicios contradictorios.

En un *tercer momento*, las cualidades que el niño ha comenzado a abstraer en el momento anterior co-

mienzan a utilizarse en todas las situaciones que se le plantean a propósito del concepto de familia, la fuerza del hecho biológico para el niño se mantiene y la familia comienza a ser para él un grupo en donde aparecen las relaciones de parentesco más inmediatas.

—¿Qué es la familia?
—«Como un conjunto de personas que han nacido unos de otros».

Por ello, no admiten elementos de fuera, dentro del grupo familiar. Comienzan a definir las relaciones de paternidad-maternidad con respecto al hecho biológico de tener hijos: ¿Si un hijo de una familia se va a otra ciudad continúa siendo de la familia? —«Sí, porque es hijo de su madre...» —«Sí, porque sigue siendo un hijo, nació suyo». Sin embargo, los criterios afectivos y los hechos propios de la cultura, tales como el matrimonio, permanecen como características no coordinables todavía con los hechos biológicos. En definitiva, la familia comienza a tener una entidad, una permanencia como institución todavía nuclear (padres e hijos).

En un *cuarto nivel* las características anteriores se mantienen, apareciendo como novedad una mayor coordinación entre los diferentes criterios utilizados: afectivos, biológicos y sociales, lo que da lugar a una ampliación del marco de referencia del niño que le lleva a introducir ya relaciones de parentesco fuera del núcleo familiar.

Finalmente, en un *quinto nivel* integrativo de los anteriores, las relaciones de parentesco simétricas y asimétricas se coordinan correctamente. Ante la pregunta de pertenencia-no pertenencia de un elemento al grupo familiar, siguen respuestas de este tipo: —«No entra en el grupo formado porque si yo he nacido de mi madre y él no, no es mi hermano. Por ejemplo, mi abuela sí porque es la madre de mi padre y está relacionada conmigo... sí entra pero una persona de fuera no» (9 años). Queda claramente definida, en cuanto a estos aspectos, una evolución con la edad, que se caracteriza por una

00131

coordinación progresiva de las diferentes relaciones que se establecen en el grupo familiar, lo que contribuye a mantener a éste como una entidad estable.

Si bien hemos encontrado una evolución en algunos aspectos referentes a la noción de familia, es interesante analizar los desfases que se producen en la interpretación de algunos fenómenos.

Si preguntamos a los niños de edades tempranas si los animales tienen familia, dos cuestiones de interés quedan de manifiesto en sus respuestas. En primer lugar, sorprende el hecho de que en el análisis del comportamiento animal los niños más pequeños otorgan criterios para definir el grupo familiar humano y el animal de diferente categoría. En efecto, en el caso de los animales, observamos la aparición temprana de criterios biológicos para justificar este hecho. Este desfase entre la interpretación de la conducta humana y la conducta animal por parte del niño nos obliga a formularnos una serie de interrogantes. ¿Es que el contexto de análisis al que pertenece el grupo humano plantea unas dificultades propias que bloquean el acceso al conocimiento infantil?

Estas dificultades se deben a la proximidad del objeto de análisis para el niño, ya que éste se encuentra inmerso en la realidad familiar o bien a las presiones que este grupo ejerce sobre la mente infantil impiden una comprensión objetiva de los hechos que se desarrollan en la familia o ambas cuestiones a la vez.

Es decir, los factores endógenos y exógenos que intervienen en el proceso del conocimiento, de la realidad, repercuten de forma que algunos fenómenos son accesibles en edades más tempranas, mientras que otros son difícilmente integrables.

Si analizamos el tipo de respuesta ante esta misma pregunta, que nos dan los niños de edades más avanzadas, vemos que la evolución se detiene apareciendo una clara indisolución entre el comportamiento animal y el comportamiento humano. Es decir, el tener presen-

tes los hechos sociales de su propia cultura referente al grupo familiar humano les lleva a yuxtaponer estos criterios a la organización social animal. Esta concentración en el grupo humano y, como consecuencia, la aplicación incorrecta de estos criterios a grupos diferentes al propio, nos lleva a reflexionar sobre las dificultades inherentes a la interpretación de los hechos sociales. Para estos niños los animales se casan, tienen novios, etcétera, es decir, responden al modelo establecido para los adultos de su grupo social. Este sociocentrismo inconsciente recuerda fenómenos similares que se manifiestan en las conductas adultas en forma de modelos estáticos, que aplican a cualquier grupo cultural diferente del propio.

Estos desfases también los hemos encontrado en el momento en que interrogamos a los niños sobre la posibilidad de que los solteros tengan hijos. Hemos podido observar una evolución que les permite entender el concepto de soltero pero, sin embargo, se niegan a admitir el hecho de que una persona no casada pueda tener hijos.

Finalmente, donde se pone de manifiesto más claramente la influencia de las presiones sociales es cuando preguntamos ¿Qué hace falta para tener hijos? Aquí desahuciosamente parece totalmente la evolución con la edad en las respuestas de los niños; veremos unos ejemplos:

—«Llevar los niños a casa desde el hospital que es donde nacen, los coge la cigüeña y les hace un nudo en el pico... los lleva a un hospital y los médicos se los dan a los padres» (6 años).

—«Estar juntos el padre y la madre en la cama, hacer una cosa... yo lo he visto hacer a los animales...»

—Exp.: ¿Cómo tienen que estar los padres? «Bien vestidos y bien peinados» (8 años).

—«Esperar que le crezca» (—¿Dónde?) «en la clínica» (7 años).

Estas respuestas requieren un replanteamiento de

las cuestiones que anunciábamos al inicio de este trabajo. El acceso a la realidad social por parte del individuo, puede estar sujeto a unas presiones externas que impidan el análisis de algunos fenómenos. En efecto, de todos es conocido el tabú que supone en nuestra cultura el hecho del nacimiento. La falta de información sobre el tema, o en su caso, los datos confusos que reciben los niños, bloquea un conocimiento adaptado a la realidad de este hecho. Comenzamos a entrecer la importancia de las formas de transmisión que utiliza nuestra cultura, factores exógenos que intervienen en el desarrollo del conocimiento individual y cuyas repercusiones podremos determinar a través de la interpretación de los datos que nos aportan los niños.

La influencia de la organización social en el diálogo que se establece entre el individuo y la colectividad, la canalización de las conductas individuales en función del grupo social queda de manifiesto de manera relevante en aquellos aspectos que se refieren al análisis, por parte del niño, del funcionamiento del grupo familiar, en aquellas formas sociales que son el reflejo evidente del tipo de normas y valores que impéran en esta institución.

Vamos a pasar a analizar el segundo aspecto: la visión que los niños nos dan de la organización del grupo familiar y las valoraciones que atribuyen a esta organización.

Organización y funcionamiento del grupo familiar

Hemos podido comprobar aquí una ausencia de evolución con la edad. Los niños, desde los seis años, atribuyen las funciones diferenciadoras que nuestra cultura otorga al hombre y la mujer dentro y fuera del núcleo familiar. Si en las respuestas a los aspectos más generales de la familia, encontramos una relativización mayor de las interpretaciones en función de un desarrollo intelectual cada vez más evolucionado, en

este caso encontramos, a través de todas las edades, afirmaciones en términos absolutos. Los niños definen claramente desde los 6 años el «rol» paterno y materno estableciendo los papeles que cada uno cumple, es decir la madre «cocina», «lava», «fríega», «cuida a los niños», etcétera. Y el padre «trabaja». Algunos niños especifican el tipo de trabajo aunque para la mayoría queda definida la función del padre con el solo término de «trabajar».

Esta falta de interpretación propia, por parte de los niños, del aspecto de los «roles» que queda de manifiesto por la falta de evolución, limitándose todos ellos a una constatación de la realidad, se explica por el tipo de presiones que ejerce esta institución a la hora de determinar los papeles del hombre y la mujer. Si bien este fenómeno es sorprendente y nos lleva a reflexionar sobre la influencia de las presiones externas en la conducta individual, estas presiones se reflejan de forma más patente analizando las valoraciones que atribuyen los niños a esta diferenciación de «roles». Si ya en el apartado anterior comenzábamos a entrecer la interacción de los factores endógenos y exógenos en los procesos de conocimiento de la realidad social, a través de las respuestas que implican una valoración de los hechos sociales podremos ver claramente hasta qué punto la pertenencia a uno de ambos sexos, ya en la infancia, sitúa a los individuos en un marco de actuación diferente, que se manifiesta por una visión particular para cada grupo (niños-niñas) de un mismo fenómeno. En efecto, por primera vez, cuando pedimos a los niños que valoren qué función es más importante de las que han definido como propias del padre y de la madre, las respuestas no evolucionan pero sí se diferencian cualitativamente para los niños y las niñas. Si preguntamos: «¿Qué es más importante, lo que hace el padre o lo que hace la madre?» la mayoría de la población coincide (68,5 %) en que es más importante el trabajo del padre: sin embargo, las niñas atribuyen esta

valoración al hecho de que el padre es el que trae el dinero a casa, que mantiene a la familia, quedando pasivamente una actitud receptiva ante la figura del padre. En cambio, los niños describen en mayor medida las características que definen el trabajo que realiza el padre, situando en segundo término la cuestión económica. Las relaciones económicas que hasta ahora no se habían explicitado, aparecen aquí cobrando un significado de discriminación de «roles».

Veamos unos ejemplos que clarificarán este análisis:

Niños:

—«El del papá, porque es más difícil» (9 años).

—«El del padre porque es más difícil, porque a la mamá a veces le sale mal, al papá no, porque ha aprendido en la escuela» (6 años).

Niñas:

—«El del papá porque trabaja más y ahorra más dinero y mamá trabaja una hora o así y gana 100 pesetas al día» (6 años).

—«El del papá porque el papá gana dinero y con el dinero se puede comer» (8 años).

—«El del papá, mantiene a la familia, trae dinero a casa» (8 años).

Por primera vez se manifiesta una diferencia de actitud entre el niño y la niña, este hecho, tal como se ha dicho, parece apuntar la relevancia de la variable sexo a la hora de interpretar las relaciones interindividuales características de la familia. La figura del padre es considerada por parte de la niña, desde la perspectiva que se hace jugar a la mujer socialmente: persona que recibe el dinero y es mantenida; en cambio, los niños se sitúan desde la perspectiva del padre: persona activa que trabaja.

Nos preguntamos ¿qué factores del medio intervienen para que los niños delimiten de forma clara las funciones del padre y la madre desde edades tempranas? ¿De qué forma se integran los valores que se ma-

284

nifestarán como actitudes y expectativas de la vida adulta?

Vamos a ver ahora hasta qué punto esta diferenciación de papeles se asume en la familia de forma inamovible. Recordemos que preguntábamos a los niños: «¿Los padres pueden hacer el trabajo de las madres? ¿Por qué?» y «¿las madres pueden hacer el trabajo de los padres? ¿Por qué?»

Aquí vemos que ambos grupos, niños y niñas, coinciden en dos aspectos, consideran que los padres pueden hacer el trabajo de las madres pero no lo hacen porque tienen otras cosas más importantes que hacer y también están de acuerdo en que las madres no pueden hacer el trabajo de los padres por incapacidad.

Sin embargo, al justificar sus respuestas y por tanto emitir juicios de valor, niños y niñas se sitúan en perspectivas diferentes.

Los niños justifican el que los padres no hagan las tareas de las madres por la importancia u utilidad de su propio trabajo; mientras que las niñas excluyen a los padres de estas funciones porque «son hombres», eso es lo que corresponde hacer a las madres, lo que queda claro es que, en este caso, no es una cuestión de incapacidad por parte de los padres (no son tontos) sino que éstos tienen otras obligaciones propias de su sexo y en el caso de las niñas, hay un gran respeto por su condición «de hombres».

Cuando se trata de la madre vemos, en las justificaciones de los niños, cómo éstos se identifican con la superioridad del rol masculino y en cambio las niñas asumen la incapacidad de la madre para desarrollar el trabajo del padre.

Los ejemplos nos ilustrarán claramente estos aspectos; veamos una niña de nueve años cómo descubre su condición de mujer:

—«¿Los padres pueden hacer...? ¿Y las madres...?»

—«No, de este trabajo se encargan las mujeres porque desde pequeñas les han enseñado de generación en

285

generación; lo transmiten para tener la casa limpia, a mí me están educando así, hago sumas para antes de casarme... hemos de conseguir la felicidad de los maridos, hacer lo que podamos con los demás y aguantarnos con lo que nos toca porque primero son los maridos, yo pienso así porque mi madre se lo hace todo a mi padre y le ayuda a trabajar por que creo que lo primero es el hombre».

Y un niño de ocho años:

—«No; el padre trabaja en un trabajo más serio, la madre no tiene fábricas para trabajar. El padre tiene más fuerza y más trabajo; las madres son más delicadas y los padres trabajan en trabajos más duros».

Se ve aquí claramente cómo se conforman los papeles de *dominancia y sumisión*. Tanto niños como niñas ayudan a la madre, en caso de que trabajen, como a una madre que se consideran fáciles.

Ya podemos afirmar que existe realmente una presión muy fuerte por parte del medio que obliga a niños y niñas a adoptar actitudes diferentes respecto al «rol» de padre y madre y que mantiene a esta última, y como consecuencia a las niñas, en inferioridad de condiciones. Este hecho social, que integran, de forma pasiva (sin ninguna evolución y a partir de los seis años) pero sí de forma discriminatoria entre niños y niñas, es el de una realidad cotidiana que establece de una forma rígida e inamovible una función social diferente para el hombre y para la mujer. Las actitudes que se derivan de las valoraciones que se atribuyen a estas diferencias de «roles» quedan asumidas de forma mecánica (sin ninguna evolución con la edad) por los niños inmersos en la institución familiar.

Conclusiones

La finalidad primordial de nuestro trabajo consistía en una aproximación a las características del pensamien-

to social en el niño. En efecto, dichas características nos parecen de una importancia esencial desde el punto de vista de la psicología infantil ya que reflejan la integración del individuo en la vida social.

Para ello situáramos el problema en un marco de referencia amplio, el diálogo que se establece entre las funciones de adaptación propias del individuo y las condiciones sociales en las que se encuentra inmerso que regularán en cierta medida estas funciones.

Situados en esta perspectiva, la experiencia que hemos descrito es un intento de análisis de los procesos de la mente humana en la interpretación de algunos hechos sociales, sin olvidar los factores exógenos dependientes de nuestra organización social, de cuya incidencia el conocimiento individual no se puede sustraer.

Después de la descripción de los resultados obtenidos nos parece interesante esbozar los procesos funcionales que dan lugar a la concepción social y por otra parte detenernos en el campo de aplicación que sugieren estos datos en el marco escolar.

En la primera parte de este trabajo: «El estudio del concepto de familia en el niño», hemos podido comprobar las hipótesis generales del funcionamiento intelectual, quedando de manifiesto una génesis de los aspectos que definen a la familia como un grupo social con unas características que le diferencian de otros grupos.

En efecto, los hechos relativos a las relaciones estructurales que definen a la familia, no son el resultado de una constatación del niño sino, por el contrario, de una construcción progresiva que le lleva a una mayor adecuación a la realidad objetiva.

La consideración de propiedades afectivas y biológicas, inherentes a la relación entre los individuos que componen el grupo familiar, permiten entender la familia como una entidad estable, frente a la inestabilidad que supone la consideración de los aspectos perceptivo-figurales, propios de las conductas menos evolucionadas. Esta evolución es integrativa, caracterizán-

dose por la coordinación de aquellas propiedades inherentes al grupo, lo que otorga al pensamiento la movilidad propia de la comprensión de un fenómeno.

Si bien este hecho es cierto y pone en evidencia que la actividad mental del sujeto elabora los datos de la realidad, adecuando a su vez sus instrumentos intelectuales cuando la realidad se resiste a ser interpretada, no es menos cierto que no todos los aspectos de la realidad social son susceptibles de esta interpretación.

Los desfases que han quedado reflejados en la interpretación de algunos fenómenos e incluso en la ausencia total de interpretación de otros, obliga a reflexionar acerca de la influencia de los factores exógenos, dependientes de las condiciones sociales, en el desarrollo del pensamiento individual.

Recordemos las asimilaciones deformantes que los niños nos proporcionan a todas las edades del hecho biológico del nacimiento, a pesar de que han utilizado criterios biológicos para definir el grupo familiar. Así, también, las respuestas relativas a la imposibilidad de los solteros de tener hijos; la asimilación del comportamiento animal al comportamiento humano son hechos que si bien pueden deberse a la complejidad de la pregunta, se caracterizan por unas constantes que derivan de la falta de información o información confusa que proporciona el medio sobre estas cuestiones.

La ausencia total de evolución en las preguntas relativas a la organización y funciones del grupo familiar, no son el resultado de una interpretación por parte del niño de las relaciones interindividuales que se producen en el grupo, sino de una constatación de estos hechos o, lo que es lo mismo, de un sometimiento de la razón a los imperativos del medio. De esta forma, las presiones ejercidas por la familia a través de las respuestas que dan al niño bien en forma de actitudes, de acciones concretas, de transmisiones verbales, conforman su concepción social.

Tal como anunciábamos al principio, el comporta-

miento individual se explica por el tipo de elección que un determinado grupo ha escogido entre las posibles formas de organización social. En nuestra cultura la discriminación de funciones entre el hombre y la mujer es un hecho social que asegura la conservación de esta organización y que conlleva una escala de valoración que procura su mantenimiento.

En la medida en que las condiciones sociales ostentan una mayor rigidez obligarán al individuo a someterse a ellas e impedirán su transformación. Las valoraciones diferentes que los niños atribuyen a las funciones del padre y la madre en forma de constatación, confirman este hecho; estas valoraciones no son el resultado de las interacciones que se generan en el medio social del que el niño participa sino que, por el contrario, son elementos que su propia cultura yuxtaponen en su estructura mental. La actitud diferente que manifiestan los niños y las niñas ante la figura del padre y de la madre nos informan de la presión que ejerce el medio de cara a la diferente proyección social que en función del sexo determinará a los individuos; esta presión comienza ya en la infancia en el seno de la familia. Si las valoraciones que los niños otorgan a los individuos en función del sexo, no son el resultado de un análisis racional, este hecho no viene condicionado, tal como ha quedado de manifiesto, por unas características inherentes al sujeto (propias de su evolución individual) sino a las presiones que recibe y la falta de recursos que le proporciona el medio para poder analizarlos objetivamente. De aquí se desprende que la obligatoriedad de estos valores se mantendrá en forma de actitudes en el adulto que reproducirá mecánicamente este sistema de valores de su propia cultura.

La comprensión de los fenómenos que rodean al individuo será posible en la medida en que las condiciones externas permitan al individuo actualizar las formas propias de su pensamiento. Si el niño se ve obligado a aceptar los signos colectivos de su propia cultura,

00138

inhibe sus propios recursos intelectuales sometiéndose a los imperativos que, de forma acabada y a través de métodos unidireccionales, la sociedad, en la figura del adulto, le transmite.

Sin embargo, el niño tiene sus propios sistemas de interpretación de la realidad y en la medida en que pueda poner en funcionamiento los procesos intelectuales que dan lugar al conocimiento de los fenómenos que le rodean, elaborará una visión autónoma de los hechos de su cultura. De la misma manera que la construcción de las nociones operatorias del pensamiento referentes a aspectos físicos, matemáticos, etc., supone un proceso no exento de creatividad, en el que el niño representa el papel de actor principal, también las nociones sociales, las normas de relaciones interindividuales, deben ser el fruto de un descubrimiento creativo que posibilite al individuo superar los aspectos negativos de las formas actuales y crear nuevas formas que conduzcan a un mejoramiento de los actuales sistemas de relaciones sociales.

La escuela es uno de los lugares privilegiados donde el niño puede aprender a construir las relaciones interindividuales, a orientar su conducta social en función de sus necesidades, a entender que la organización social es relativa a los individuos que la componen y como tal puede modificarse.

Saturno Maciel Magaña.

II Congreso Nacional de problemas de Aprendizaje en la educación preescolar.

Instituto de Investigaciones de los problemas de aprendizaje, A.C.

México. 1995
p.p. 56-60

LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO NORMAL DEL NIÑO *

LA FAMILIA.

La influencia de la familia en el desarrollo normal del niño.

El ser humano es un sujeto sociable por naturaleza, es ser que, (en la mayoría de los casos) es producto de una relación amorosa. Los sujetos quienes lo engendraron se amarraron y se desearon, formaron una relación amorosa, unieron sus propios intereses y lo que es al unirse estos unieron a sus familias - - a través de la manifestación de la educación, costumbre creencias etc. de cada uno.

Es decir al unirse esta pareja (nace una familia) tendrá que - considerar sus propias expectativas, ya que heredará (lo mismo que en cuestión genética) su propia formación a sus vástagos.

Desde el punto de vista psicológico (ackerman"66), muy acertadamente define a la familia como EL GRUPO DONDE EXPERIMENTAMOS NUESTROS AMORES MAS FUERTES, NUESTROS ODIOS MAS GRANDES, DONDE DISFRUTAMOS LAS SATISFACCIONES MAS PROFUNDAS Y LAS PENAS MAS INTENSAS" aquí (dentro del sistema familiar, actúan fuerzas - tanto positivas como negativas - determinantes del buen funcionamiento de está unidad biológico-natural.

Es preferible no utilizar los calificativos "normal" o "anormal" para referirnos a la dinámica de la familia en su lugar - lo definiremos así:

FAMILIA

FUNCIONAL

Es aquella donde los hijos no presentan trastornos graves de conducta y cuyos padres no están en lucha continua

DISFUNCIONAL

Es aquella donde por los conflictos de los miembros de ésta manera rompen con el ciclo vital de la misma. Los sentimientos se manifiestan en odios, celos e insatisfacciones.

00138

Al romper el ciclo vital de la familia (casi indistintamente) - se rompe en el desarrollo armónico del o de los hijos.

Podemos decir que el ciclo vital de esta es:

CICLO VITAL DE
LA FAMILIA.

FORMACION DE LA PAREJA.
EL NACIMIENTO DE LOS HIJOS
LA EDUCACION DE ESTOS
- SU LLEGADA A LA ADOLESCENCIA
- SU LLEGADA A LA VIDA ADULTA
LA CONSTRUCCION O DESAPARICION DE
LA FAMILIA.

Las anteriores son etapas naturales ante las cuales la adaptación del grupo familiar no siempre es fácil.

FRAMO, J. (1981) ha delineado algunos principios ideales del funcionamiento familiar (relación que influye PADRES-HIJOS- HERMANOS.

- 1.- Que los padres hayan superado através de la madurez su dependencia de la familia de origen para fundar su propio -- hogar.
- 2.- Que exista una línea clara en cuanto a los límites generacionales, que los padres se comporten como padres y los -- hijos como hijos.
- 3.- Que sean realistas las percepciones y expectativas que los padres tengan de ellos mismos y de sus hijos.
- 4.- Que sea mayor la lealtad a la familia de procreación que a -- la de origen.
- 5.- Que lo más importante para cada esposo sea su pareja y que -- los niños no sientan que al acercarse a uno de sus padres se separan del otro.

6.- Que existen expresiones de cariño y afecto no posesivo entre padres e hijos/ hijos y hermanos.

7.- Que sean capaces de comunicarse en forma honesta y clara.

8.- Que los padres tengan con sus propios padres y hermanos -- una relación de respeto y cuidado de tipo adulto.

Padres-hijo-escuela:

La familia y su influencia en la vista extra familiar de los hijos, esta es determinante cuando el niño descubre que el mundo no es solo las paredes que existen en su casa, cuando el niño se da cuenta que es capaz de desempeñar su propia independencia, que se autónomo al mundo de la autonomía el niño -- lleva consigo los patrones de relación y la personalidad que desarrolló en su casa.

De aquí en adelante la importancia de las relaciones familiares van disminuyendo mientras que las extra familiares van en aumento.

Al respecto de lo anterior un beneficio indudable que ofrece la escuela es que los patrones para relacionarse con el mundo que el niño aprendió en casa tienen ahora que adaptarse a una realidad más objetiva que emocional o bien tienen que ser -- especialmente si son tan emocionales que bordean en la rigidez neurótica.

Se considera que el niño es la "etiqueta familiar de presentación ante la sociedad que rodea a la familia misma".

El niño aprende a relacionarse con las personas de su familia en un contexto limitado al hogar y ahora se encuentra con otras personas y en otro contexto. Los patrones de intercambio que él sabe usar están ahora afuera del contexto adecuado y va a -- requerir la destilación necesaria para encontrar y aprender -- juegos sanos so pena de caer en un conflicto cuya solución -- pueda resultar más o menos difícil.

Pensando en la formación que tiene el niño dentro de su familia y pensando que sus padres tienen una educación y formación - - creadora cada una por su lado en niño tiene que regularse según.

NIÑO

EXPECTATIVAS MATERNAS
EXPECTATIVAS PATERNAS

(AUTONOMIA

CONDUCTA INTRAFAMILIAR)

AUTONOMIA

CONDUCTA INTRAFAMILIAR

NIÑO EXTROVERTIDO

EL NIÑO RECHAZADO

NIÑO INTROVERTIDO

EL NIÑO INTELIGENTE

NIÑO NEUROTIZADO*

NIÑO C/B.T.F.

NIÑO INSEGURO

(Y OTROS CALIFICATIVOS ("ETIQUETAS") QUE PADRES Y MAESTROS PONEN A LOS NIÑOS).

Si el niño aprendió juegos neuróticos por ejemplo: retraerse, usar pretextos, agredir, quejarse, justificarse etc., y utiliza cualquiera de estas conductas no resulten productivas y el niño aprenderá que las relaciones que se llevan en su casa son diferentes a las que se dan fuera de ella.

La dinámica familiar es importante en la construcción del aparato psíquico de niño y según las oportunidades que ésta brinde al desarrollo del sujeto será como se desarrollará este - - aparato psicológico del niño.

00141

	Familia integrada
	" interrumpida
	" constraída
Diferentes diná-	" reconstruida
micas de la familia	" desintegrada
	de extensión
	de procreación

Por todo lo anterior podemos afirmar que:

La familia juega un papel primordial en el crecimiento social, intelectual y biológico de los niños, así como también en la creación y mantenimiento de la psicopatología infantil.

Si bien es verdad que una dinámica familiar disfuncional no es siempre la causa de un trastorno psicológico, no es menos cierto que, en la mayor parte de los casos la influencia de la familia condiciona la persistencia del síntoma.

La discordancia familiar se asocia fuertemente con (trastornos de conducta en los niños) (OPosICIONISMO, DESTRUCTIVIDAD, - - AGRESIVIDAD, CONDUCTAS SOCIOPATAS ETC.) y la sobre protección, probablemente, genera trastornos no emocionales.

Por último y pensando en la influencia que tiene la familia en el desarrollo poseen muchas situaciones ambientales adversas. Podemos comentar que, el niño emocionalmente traumatizado no está perdido, los errores tempranos de los padres no son irrevocables y las intervenciones preventivas y terapéuticas pueden casi siempre producir resultados favorables.

El arte del matrimonio consiste en que la pareja mantenga su independencia sin que esto implique cortar los lazos emocionales que los unen a sus familias de origen.

E. Erikson.

GRACIAS.

00142

SATIR, V. "¿Cómo es tu familia?", en:
Relaciones Humanas en el
Núcleo Familiar.

México Pax-Mex. 1980
pp. 9-19

¿Cómo es tu familia?

¿Estás satisfecho con tu vida familiar en la actualidad?

Esta pregunta nunca se le ocurre a la mayoría de las familias con quienes trabajo. Antes de visitarme, la convivencia les parecía muy natural. Si no se producía una crisis familiar notoria, todos suponían que los demás estaban satisfechos con la situación. Sospecho que muchas de las personas que viven en familia no hayan querido hacerse esta pregunta —¿se sienten atados a la familia para bien o para mal, sin saber cómo cambiar?

¿Sientes que vives entre amigos, entre personas que quieres y en quienes confías, y que te quieren y confían en ti?

Esta pregunta generalmente da lugar a respuestas confusas. "¡Caray! nunca había pensado en eso; después de todo es mi familia" —como si los miembros de la familia fueran diferentes de la demás gente.

¿Es divertido y estimulante formar parte de tu familia?

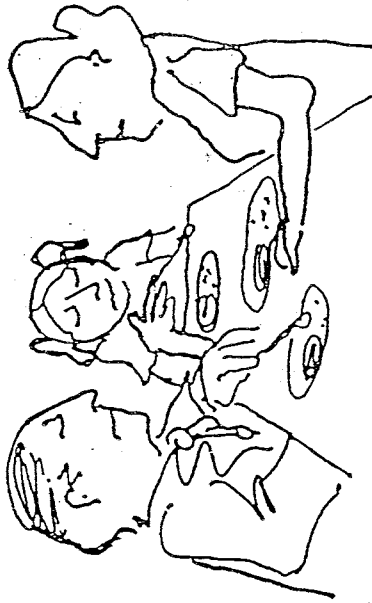
Sí, realmente existen familias en que los miembros encuentran que el hogar es uno de los lugares más interesantes y satisfactorios del mundo. Pero mucha gente vive año tras año entre familias que les resulta una amenaza, una carga, o una aburrición.

Si puedes contestar "sí" a estas tres preguntas, estoy segura que vives en lo que llamo una familia *nutridora*. Si respondes "no" o "no mucho", es probable que vivas en una familia que es más bien conflictiva o problemática.

Después de conocer a cientos de familias, encuentro que puedo ubicar a cada una en una escala que va desde *muy nu-*

tridora hasta muy conflictiva o problemática. Cada familia nutridora forma un núcleo, pero todas se semejan en su forma de actuar. También las familias conflictivas, sin importar la naturaleza de los problemas aparentes, parecen tener mucho en común. Quiero esbozar una imagen escrita de cada tipo de familia, tal como las he observado. Por supuesto, estas imágenes no describen a ninguna familia específica, pero en ellas cada quién encontrará formas de comportamiento de su propia familia.

Es fácil notar el ambiente que existe en una familia conflictiva, de inmediato me siento incómoda. A veces predomina cierta frialdad, como si todos estuvieran congelados; el ambiente es en extremo cortés y cada quien obviamente está aburrido. Otras veces, se introduce la sensación de encontrarse en un carrusel; se siente uno mareado y con falta de equilibrio o puede haber una atmósfera de tensión, como la calma que precede



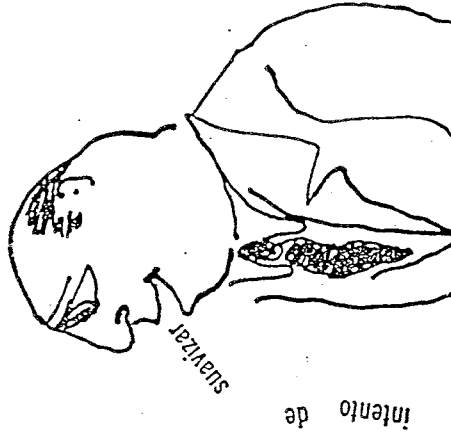
a la tormenta, cuando los rayos y truenos pueden caer en cualquier momento. En ocasiones, el ambiente está lleno de secretos, como si fuera un centro de espionaje.

Cuando me encuentro en uno de estos ambientes conflictivos, mi cuerpo reacciona violentamente. Siento revuelto el estómago; me duelen los hombros y la espalda y también la cabeza. Antes me solía preguntar si la reacción física de las personas que vivían en una familia así, era como la mía.

Después, al conocerlas mejor y tener la libertad de contarles mis reacciones, supe que efectivamente sentían lo mismo. Al pasar por esta experiencia una y otra vez, empecé a comprender por qué tantos miembros de familias conflictivas padecían males físicos. Sus cuerpos respondían como era de esperarse ante un ambiente inhumano.*

En las familias problemáticas, los cuerpos y rostros son una muestra viviente del conflicto existente. Los cuerpos están tensos y rígidos, o bien desmañados. Los rostros de aspecto hueraño o triste, son inexpressivos como máscaras. Los ojos bajos esquivan la mirada. Los oídos obviamente no escuchan y las voces son duras, estridentes, o apenas audibles.

Existe una actitud poco amistosa entre cada uno de los miembros de la familia, no hay alegría. La familia parece estar



* Cualquier individuo tiene algún tipo de reacción física ante las personas que lo rodean, pero muchos no están conscientes de ella. La mayoría de la gente aprende, a medida que va creciendo, a ahogar estos sentimientos. Con años de práctica, se logra inhibirlos a tal grado que hasta horas después comienzan el dolor de cabeza, malestar estomacal, etc., sin razón aparente. Como terapeuta, he aprendido a reconocer estas reacciones en mi misma e identificar los síntomas en mis pacientes. Estos síntomas significan una fuente de información para saber lo que nos está sucediendo. Espero que este libro les ayude a seguir las mismas pautas en sus propias personas.

unida por el deber y sus integrantes apenas se toleran mutuamente. De vez en cuando alguien hace un intento para suavizar las cosas, pero sus palabras caen en el vacío. Con frecuencia el sentido del humor es amargo, sarcástico, aún cruel. Los adultos están tan ocupados diciéndoles a sus hijos lo que deben y no deben hacer que nunca llegan a conocerlos en realidad, ni jamás los disfrutan como personas. El resultado es que ellos tampoco disfrutan de la compañía de sus padres como personas. A menudo resulta una gran sorpresa para miembros de familias conflictivas, que realmente puedan estar a gusto juntos.

Cuando he llegado a ver familias enteras en mi oficina, que trataban de vivir juntos en un ambiente así, me preguntaba cómo habían podido sobrevivir./Descubrí que en algunos casos las personas simplemente se evitaban unas a otras; se dedicaban tanto al trabajo y demás actividades fuera del hogar, que rara vez tenían algún contacto real con la familia.

Es una experiencia triste tratar con familias así. Veo la desesperanza, la desolación, la soledad, y comprendo el valor de gentes que hacen lo posible por cubrir las apariencias —un valor que a la larga puede llegar hasta matarlos. Hay quienes se aferran todavía a una esperanza, los que gritan, regañan o lloriquean. A otros ya nada les importa. Todas estas personas siguen año tras año soportando su desgracia, o en su desesperación, haciendo infelices a los demás.

El concepto tradicional de la familia es el de un lugar donde pueden encontrarse el amor, la comprensión y el apoyo, aún cuando todo lo demás haya fracasado; el lugar donde podemos recuperar el aliento y sacar "nuevas energías" para enfrentarnos mejor al mundo exterior. Sin embargo, para millones de familias conflictivas, esto resulta un mito.

Nuestra enorme sociedad urbana industrializada, las instituciones con las que tenemos que convivir, han sido proyectadas para ser prácticas, eficientes, costeables y productivas —pero en muy pocas ocasiones para proteger y servir al elemento humano del ser humano. Casi todos hemos experimentado la pobreza o la discriminación, las incesantes presiones mundiales o demás consecuencias de las instituciones sociales

deshumanizadas. Para personas que pertenecen a familias conflictivas que también encuentran condiciones inhumanas en el hogar, estas tensiones son aún más difíciles de soportar.

Nadie elegiría intencionalmente un modo de vivir tan complicado. Las familias lo aceptan solamente porque no conocen otro camino.

Deja la lectura por un instante y acuérdate de algunas familias que conozcas que encajen en la descripción de "conflictivas". ¿La familia a la que perteneces tuvo alguna vez estas características? ¿A la que perteneciste antes, las tuvo? ¿Puedes descubrir indicios de dificultades que no notabas antes?

¡Qué distinto es estar con una familia nutridora! En seguida intuyo la vitalidad, sinceridad, honestidad y amor. Siento la presencia de alma y corazón y de sentido común.

Siento que si viviera en una familia como ésta, me escucharían y yo tendría interés en escuchar a los demás; me tendría consideración y yo tendría deseos de considerarlos; podría demostrarles mi afecto así como también mi dolor y desacuerdo; no tendría miedo de correr riesgos puesto que toda la familia comprendería que inevitablemente cometería errores, los cuales son una señal de madurez. Sería una persona con derechos propios —importante, valorada, querida y que obviamente tendría que valorar, tomar en cuenta y querer a los demás y darles su lugar.

Uno puede realmente palpar y observar la vitalidad en tales familias. Los cuerpos ágiles, las expresiones tranquilas, las personas se ven a la cara, no con miradas esquivas ni bajando la vista, hablan con voz clara y sonora. Hay armonía y fluidez en sus relaciones. Los hijos, aún de pequeños, parecen espontáneos y amables, y el resto de la familia los toma en cuenta como personas.

El hogar donde viven está lleno de luz y color. Definitivamente, es un lugar donde *habita* la gente, plancado para su solaz y esparcimiento, y no únicamente para cubrir las apariencias.

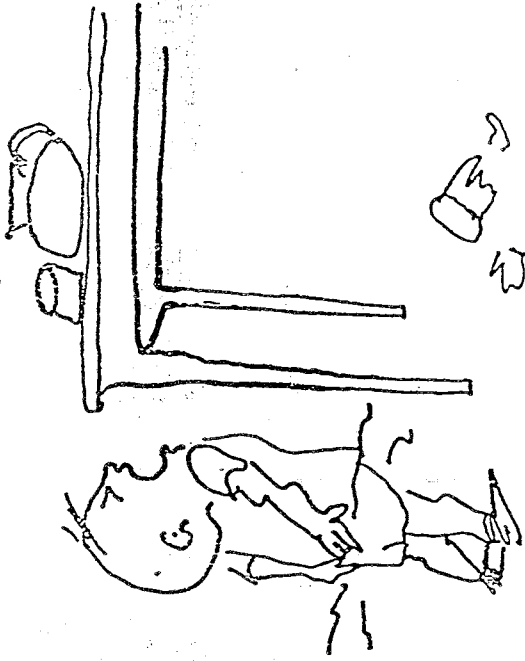
Cuando hay calma, es una calma pacífica; no la quietud del zolado y de la cautela. Cuando hay ruido, es el de una

actividad significativa, no el estruendo que enerva. Cada uno parece saber que tendrá la oportunidad de ser escuchado. Si falta de cariño.

Las personas ven como normal el contacto físico y demuestran su afecto, cualquiera que sea su edad. La evidencia de querer y preocuparse por los demás no se limita a salir al mandado, guisar la comida, o traer el gasto quincenal. Se manifiesta hablando con franqueza y escuchando con interés; en el trato abierto y sincero que se apoya en el simple gusto de estar juntos.

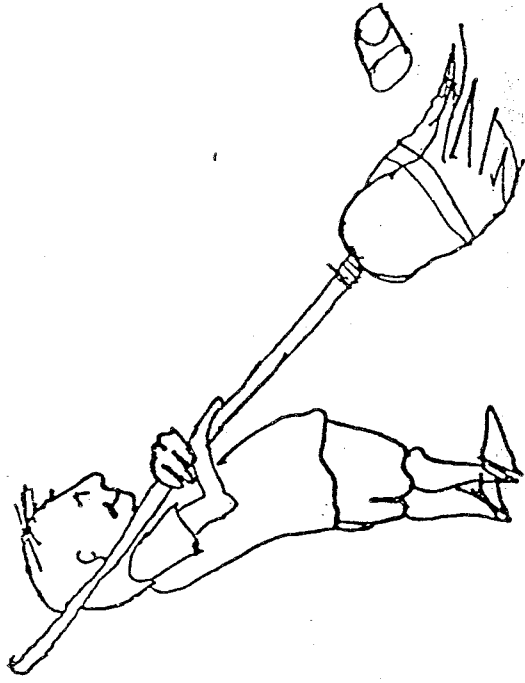
Los integrantes de la familia nutridora se sienten libres para expresar sus sentimientos. Pueden hablar de todo. —desengaños, temores, penas, críticas, al igual que de alegrías y éxitos. Si el padre está de mal humor por alguna causa, su hijo puede decirlo con franqueza, "Oye, papá, estás de muy mal humor hoy". No siente temor de que su padre le conteste, en la misma forma, "¡Vaya, que estoy de mal humor! ¡Tuvo un día bien pasadlo!" Y el muchacho responde: "Qué bueno que me lo dices, papá. Pensé que a lo mejor estabas enojado conmigo".

Las familias nutridoras demuestran claramente que planean las cosas, pero si sucede algo imprevisto, fácilmente se acomodan al cambio. Así sortean sin dificultad ni confusión muchos problemas de la vida. Supongamos, por ejemplo, que el niño tira un vaso y lo rompe. En una familia conflictiva, este accidente conducirá a un regaño de media hora, una paliza, o que se mande al niño llorando a su cuarto. En una familia nutridora, por el contrario, alguien dirá: "¡Ah! qué Juanito, rompiste tu vaso. ¿Te cortaste? Te voy a poner una curita y luego traes la escoba y recoges los pedazos". Si el padre se percató que Juanito no tenía bien agarrado el vaso, podrá decirle, "Creo que tiraste el vaso porque no lo cogiste con las dos manos como se debe". Así, el incidente significará una oportunidad de aprendizaje que aumentará la autoestima del niño, y no será causa de un castigo que lo ponga en entredicho.



En la familia nutridora, es fácil percibir que se lo da una gran importancia a los sentimientos y a la persona.

Los padres se consideran guías y no jefes, y definen su tarea primordialmente como la de enseñar a sus hijos un com-



portamiento verdaderamente humano en cualquier situación. Reconocen ante ellos sus desaciertos al igual que aciertos; su disgusto, coraje o desengaño tanto como su alegría. Su comportamiento para con ellos, se basa en lo que le cuentan. (Cuán diferente del padre conflictivo que le dice a sus hijos que no se deben pegar unos a otros, pero él mismo les pega cuando no le dan gusto en algo.)

Los padres vitales y nutridores, saben que tienen que pararse para orientar y guiar a sus hijos; saben que no lo aprendieron automáticamente el día que nació su primer hijo. Como buenos guías buscan el momento oportuno para hablar con ellos, cuando realmente puede hacerles caso. Si el niño se comporta mal, el padre o la madre se lo acercan para ofrecerle apoyo. Esto le ayuda a sobrellevarlo a sus temores y sentimientos de culpa y a sacar mayor provecho de la enseñanza que le brindan sus padres.

Hace poco, vi a la madre de una familia nutridora manejar una situación difícil, en forma hábil y humana. Al día siguiente que se peleaban sus dos hijos, de 5 y 6 años de edad, los separó con toda calma, tomó a cada uno de la mano y se sentó entre ellos. Sin soltarles la mano, pidió que le contaran lo que sucedía. Escuchó a ambos atentamente, y por medio de preguntas pudo reconstruir lo acontecido: el más pequeño había tomado una moneda del cajón del mayor. A medida que los dos niños exponían sus quejas y vociferaban sus puntos de vista, pudo ayudarlos a entablar un nuevo contacto mutuo, lograr la devolución de la moneda y abrir el camino hacia mejores formas de interacción. Además, los muchachos recibieron una buena lección en la solución constructiva de problemas.

Los padres de familias nutridoras saben que sus hijos no son intencionalmente malos. Si alguno se comporta o conduce de una manera que no les gusta, ellos lo entienden y comprenden que hay algún mal entendido o que la autogestión anda peligrosamente baja. Saben que el niño puede aprender únicamente cuando se valora a sí mismo y siente que los demás también lo hacen; por lo cual no reaccionan a las acciones del niño en una forma que lo haga sentirse menospreciado. Saben que aun cuando sea posible

cambiar el comportamiento por medio de sentimientos de culpa o, lo castigo, la herida que queda no cicatriza fácilmente.

Cuando existe la necesidad de corregir al niño, como sucede tarde o temprano con todos los padres nutridores, saben escuchar, acartar, comprender, buscar el momento propicio, tener conciencia de los sentimientos del niño y de su deseo natural de aprender y complacer. Todos estos factores los ayudan a convertirse en maestros eficaces.

Probablemente, una de las tareas más difíciles del mundo sea la de criar una familia. Tiene cierta semejanza con dos empresas que combinen sus respectivos recursos para elaborar un solo producto. Todas las complicaciones potenciales en esta operación existen cuando dos adultos se unen para guiar al hijo desde la infancia hasta la mayoría de edad. Los padres de la familia nutridora saben que habrá problemas, por el simple hecho que la vida los presenta, pero ellos estarán siempre alertas para buscar soluciones creativas para cada nuevo problema, a medida que éste se suscite. Las familias conflictivas por otra parte, invierten todas sus energías en un esfuerzo inútil por evitar que aparezcan dificultades, cuando esto sucede —y por supuesto no puede fallar— dichas personas ya no tienen recursos para buscar soluciones.

Quizás una de las características más sobresalientes de padres nutridores, es que comprenden que los cambios son inevitables: los hijos pasan rápidamente de una etapa a la otra, el adulto constructivo igualmente nunca deja de crecer y cambiar; el mundo que los rodea jamás permanece estático. Esta clase de personas acepta el cambio como una parte inevitable de la vida y tratan de aprovecharlo en forma creativa para que sus familias sean cada vez más nutridoras.

¿Puedes recordar alguna familia que llamas nutridora, cuando menos en parte? ¿Te viene a la memoria algún momento reciente en que tu propia familia pudiera describirse como nutridora o positiva? Trata de recordar cómo te sentías entonces en el seno familiar. ¿Son frecuentes estos momentos?

Algunas personas se burlan de la imagen que he creado de la familia nutridora y dirán que no es posible que una

familia viva en esa forma. A ellos les diré que he tenido la buena suerte de conocer íntimamente a gran número de familias de este tipo, y que *sí es posible*. Desgraciadamente, sólo cuatro familias en tal vez cada cien saben vivir así.

Otros podrán protestar diciendo que con todas las presiones de la vida cotidiana, simplemente no hay tiempo para que a ellos les diré que más vale que encuentren tiempo; *es básico para la supervivencia*. Considero este asunto de gran prioridad. Las familias conflictivas forman personas conflictivas, y contribuyen así al crimen, a la enfermedad mental, al alcoholismo, abuso de drogas, pobreza, juventud enajenada, extremismo político y muchos otros problemas sociales. Si no dedicamos nuestros mayores esfuerzos al desarrollo familiar y a la formación de gentes que tengan un sentido más verdadero de lo humano, creo que nuestros problemas sociales actuales irán aumentando día a día, terminando quizás con la extinción de todos.

Si es tan alto el precio del fracaso, también lo es el premio del éxito. Toda persona que tiene una posición importante o influyente en un mundo, sea niño alguna vez. La forma en que ejerce su poder o influencia, depende en gran parte de lo que aprendió en la familia durante su crecimiento. Si sólo pudiéramos ayudar a familias conflictivas a convertirse en nutritoras —y a éstas a que sean más nutritoras— el impacto de su creciente sentido de humanidad llegaría a infiltrarse en el gobierno, la educación, las empresas, la religión, y en todos los campos que determinan la calidad de nuestras vidas.

Estoy convencida de que cualquier familia conflictiva puede volverse nutritora. La mayoría de los factores que originan los conflictos en estas familias, se aprende después de nacer. Puesto que se aprenden, pueden también desaprenderse, y nuevos factores pueden ser aprendidos en su lugar. La cuestión es, ¿cómo?

Primero, tienes que reconocer que tu familia es una familia conflictiva.

Segundo, debes tener la esperanza de que las cosas pueden cambiar.

Tercero, necesitas tomar alguna medida para iniciar el proceso de cambio.

A medida que empieces a ver con mayor claridad los problemas de tu familia, podrás darte cuenta que cualquier cosa que haya sucedido en el pasado, no tenía mejor solución en aquel momento. No hay ninguna razón para que alguien se sienta culpable o culpe a otro de la familia. Es probable que las causas de las dificultades familiares hayan sido invisibles para todos... no porque no las quisieran ver, sino más bien porque no sabían dónde buscarlas o habían aprendido a ver la vida a través de "anteojos" mentales que impedían mirar con claridad.

En este libro, empezarán a quitarse estos anteojos y verán directamente los factores que contribuyen a la alegría o al dolor en la vida familiar. El primero de ellos, es la *autoestima*.



OSTERRIETH, P. en: *Psicología Infantil*
Madrid, Morata 1980

Trad. Gonzalo Gonzalvo
p.p. 123-126

La conciencia moral primitiva

Una importante herencia subsiste de este período: la personalidad infantil, que había comenzado a afianzarse hacia los 2,6 años, en la oposición a los padres, se encuentra reafirmada y robustecida por la presencia en ella de las imágenes paternas interiorizadas, que le aseguran, a la vez, un autocontrol y una seguridad interna acrecentados y, por consiguiente, un gran aumento de independencia.

Antes de esta etapa, el niño se conformaba a sus padres, indudablemente por imitación, tras de someterse mal de su grado a las exigencias de la madre con el fin de conservar la seguridad que emanaba de su cariño. Pero bastaba, por ejemplo, que la madre se hallara ausente o que el niño saliera del marco regular del que ella formaba parte, para que surgieran inmediatamente las perturbaciones; los «accidentes» de la limpieza lo acreditan hasta la saciedad. Luego, con ayuda de la representación, el niño es capaz de prever algunos inconvenientes e incluso de conjurarlos comportándose de la manera deseada; se producen determinadas interiorizaciones parciales, siempre con el fin de poner a salvo la seguridad. La observación muestra claramente que los órganos de control del comportamiento y de adaptación a las restricciones comienzan a constituirse bastante antes de la fase edipiana. Pero, con la interiorización de las imágenes parentales que aseguraría la liquidación del complejo de Edipo, parece que esto sea todo el sistema de actitudes, exigencias, prohibiciones y esperanzas parentales que el niño hace suyo.

Teniendo «en sí» a su padre y a su madre, el niño experimentará en adelante menos necesidad de su presencia efectiva para comportarse convenientemente y para salvaguardar

00149

así su seguridad. Se constituye entonces su «conciencia moral», de la cual él oye «la voz», que no es otra que la de sus padres. Esa conciencia, heredera de éstos, es, en lo sucesivo, como ellos, fuente de amenazas o de aseguramiento: estar a bien con ella equivale a ser querido por sus padres; rechazar sus advertencias, suscita culpabilidad y remordimientos, y reaviva la antigua amenaza de que le sea retirado su cariño.

No hay duda de que esa importante adquisición es muy valiosa, ya que permite al niño acomodarse a las exigencias del ambiente social; constituye, por otra parte, efectivamente, el fundamento de su moralidad futura. Sin embargo, limitado a este aspecto positivo, el cuadro sería demasiado hermoso y completamente inexacto. Por lo que el niño interioriza no puede ser una imagen objetiva de sus padres y de sus razonables exigencias; si se identifica con ellos, es tal como los ve, con su propia ambivalencia a su respecto; si interioriza y hace suyas sus exigencias, será tal como él las comprende, deformadas por sus propios sentimientos. Los padres sólo pueden ser apreciados a través del prisma deformador del actualismo y del egocentrismo: son interiorizados como omnipotentes, como perfectos, como aseguradores, fuente de todo bien y de toda valoración; pero, al mismo tiempo, como frustradores y agresivos, con todos los rasgos temibles que, según hemos visto, les atribuye el niño en este estadio. Esta «conciencia» moral naciente está, pues, llena de adherencias infantiles tan irrazonadas como incontrolables, entre las que figura, en primer término, el principio del talón; se halla obliterada por los caracteres negativos y amenazadores del progenitor-rival. Por ello, ese «super-yo», como lo denominan los freudianos, aparece, sobre todo, como un órgano de represión de las veleidades instintivas y sensoriales, capaz de llevar al niño a comportamientos propiciatorios y autopunitivos por la menor causa; o de sumirle en la ansiedad ante el mínimo resurgimiento de alguna emoción sensual. Así, es comprensible ver, a veces, que un niño se autocastigue o se prive de goces legítimos; e incluso se comporte de modo que suscite el castigo por el adulto para consolarle de su culpabilidad inconsciente. Muchos adultos hacen lo mismo; y numerosos fracasos, tanto en los estudios como en la vida profesional o sentimental, no tienen otro móvil profundo. Esto equivale a decir cuánto

necesita el niño, de esta edad, un control adulto, una autoridad exterior firme, pero tranquilizadora, que le libre de una inculpación interior demasiado violenta. Esa conciencia primitiva —de la que algunos hacen, gustosos, un ideal infantil— debe ser superada, rebasada: el niño ha de ser liberado de la «voz» de su conciencia infantil. Es posible que ésta sea una de las tareas esenciales para con el adolescente: la de sustituirla por una verdadera «conciencia» moral controlada por la razón y basada en un sistema de valores, personal y colectivo a la vez.

Los caracteres rígidos e irracionales del «super-yo» infantil aparecen claramente en la moral de esta edad, estudiada ya por PIAGET [57]. En esta moral, los actos son evaluados según su conformidad material con las normas dictadas por el adulto; cualquier infracción debe ser castigada severamente; el bien es la voluntad de los padres y de los adultos, que siempre —y necesariamente— tienen razón, y el niño suele tomarla al pie de la letra aun en contra del buen sentido. PIAGET ha demostrado que para el pequeño una mentira es tanto más grave cuanto más manifiesta e increíble; pero ¡una mentira creída por un adulto ya no es completamente mentira! Se ve, por ese solo ejemplo, cómo la primera moral infantil, impregnada aún de egocentrismo, se halla en oposición con la moral auténtica; se ve también cómo la educación puede robustecer esa pseudomoral, en la medida en que es autoritaria como el super-yo, y en la que el prestigio del adulto significa la piedra clave. ¡Habría tantas cosas que decir, a tal respecto, desde el punto de vista pedagógico!

Sin detenernos mucho en ello, acaso podamos señalar acerca de las angustias y las tensiones de esta edad que cuanto más pequeño es el niño menos puede comprender y racionalizar las intervenciones médicas que sufre. Las inter-pretará siempre en un sentido agresivo y de punición; y, en consecuencia, provocará su ansiedad, tanto más cuanto que el niño se encuentra en período de crisis psicológica. Sorprende ver el grado de colaboración que puede obtenerse del niño, con ocasión de los cuidados médicos, si nos hemos preocupado de darle las explicaciones que a su edad permite y de ayudarle a «formarse una razón», insistiendo acerca de la naturaleza de la intervención y sobre los beneficios que resultarán de ella. Esta preparación psicológica contribuye

poderosamente a reducir la angustia y, con ello, a evitar consecuencias que suelen ser desastrosas; apenas nos percatamos de los fantasmas ansiosos y autopyntivos que pueden asediar al niño en esa ocasión: son de naturaleza tal, que le sensibilizan profundamente para muchos años. Los padres, por otra parte, tienen necesidad de esta preparación psicológica, a fin de que su propia ansiedad no vaya a reforzar la del niño. A pesar de los grandes progresos que se han realizado en este sentido, y la verdadera toma de conciencia de estos fenómenos que ha tenido lugar en los médicos pediatras, será útil recordar dos investigaciones ya clásicas. MacGrew [41], estudiando a 189 niños hospitalizados, pudo establecer que el 36 % de los miedos mostrados por ellos estaban sencillamente unidos a un total desconocimiento de las funciones del hospital. Levy [38], al estudiar a 124 niños que habían sufrido una intervención quirúrgica, comprobó que ésta tenía consecuencias emocionales directas en el 25 % de aquéllos, manifestadas por terrores nocturnos, negativismo y regresión afectiva, sobre todo cuando la intervención se había hecho alrededor de los 3 años. Por ello, dicho autor sugiere la conveniencia de retardar lo más posible las operaciones, dar explicaciones al niño, y asegurarle la presencia materna, antes y después de la intervención, para evitar la angustia de abandono. Sugiere, también, que se generalice la anestesia preparatoria en la habitación, infinitamente menos ansiógena: se nos concederá, sin duda, que «sentirse ir» bajo la careta, cuando se está firmemente sujeto por varios adultos contra los que se debate en vano, no constituye para el niño una experiencia particularmente tranquilizadora, propia para robustecer su confianza en los adultos que lo rodean y a los que, en cierto modo, los padres lo han «entregado». En cuanto a las operaciones «por sorpresa», de las que oímos hablar aún, no es necesario subrayar que constituyen, necesariamente, un grave traumatismo psíquico; debían ser proscritas. Además, es muy de desear que el niño siga confiando en su médico.

OSTERRIETH, P. en: *Psicología infantil*.
Madrid, Morata, 1980

Trad. Gonzalo Gonzalvo

p.p. 129-134

iguales y se inclinaba a tratarlos como objetos, sus «relaciones sociales» con ellos solían limitarse a esfuerzos de apropiación de un objeto cualquiera codiciado, o a los juegos alternativos a los cuales hicimos alusión. La cuarta etapa está caracterizada por la organización de la actividad colectiva, situada hacia 6-7 años. Hablaremos de esto en los capítulos siguientes. Durante el período que en este momento nos ocupa, se sitúan las dos etapas intermedias, en el curso de las cuales los otros niños adquieren gradualmente figura de compañeros de juego, participantes cada vez más indispensables, pasando el individuo desde una actitud de «cada uno para sí», y de espectador de la actividad de «cada acciones sociales activas, aunque todavía esporádicas y limitadas al principio. Esta evolución es apoyada evidentemente por el continuo mejoramiento de las posibilidades de intercambio verbal: el vocabulario del niño pasa, aproximadamente, de mil a dos mil palabras entre 3 y 5 años, asegurando una comunicación cada vez más variada y eficaz.

Estas etapas intermedias son designadas a menudo por las denominaciones de juego paralelo y de juego asociativo. El juego paralelo aparece en el curso del tercer año: los niños se buscan y hallan placer en estar juntos, a dos o a tres; cada uno es sensible, por cierto, a la presencia de los otros, mas prosigue su actividad particular; las tentativas de comunicación se revelan raras y poco fructuosas, pues no existe aún organización alguna de la actividad. A partir del quinto año, se habla sobre todo de juego asociativo; el grupo se extiende a cuatro o cinco participantes, entre los cuales se hacen más frecuentes y amplias las interacciones: aparecen esbozos de asociaciones, de convenciones recíprocas, de regulaciones de la actividad, que constituyen otras tantas tentativas de una organización colectiva, tentativas constantemente amenazadas, o al borde del fracaso, a causa de las disposiciones al egocentrismo y a la afirmación de sí de cada uno de los participantes, y por su incapacidad para formarse una representación colectiva de la finalidad común que desean alcanzar, así como de gestiones necesarias para lograrla. En realidad, el límite entre estas dos etapas es bastante fluctuante, y son frecuentes los pases de episodios de juego paralelo a otros de asociativo, y a la inversa.

En el universo egocéntrico de esta edad, el otro comienza por ser percibido, sin duda, sobre todo, como una ame-

La socialización por los Iguales

Esta envidia fraterna, de la que se ha dicho que es el prototipo de todos los sentimientos entre iguales, la encontramos de nuevo en la rivalidad que aparece en las relaciones que el niño inicia con sus coetáneos. Cada vez más a menudo, en efecto, el niño frecuenta desde los 3 años alguna institución de nivel preescolar, e incluso, si se queda en casa, tiene ocasión de encontrarse con pequeños compañeros. Parece que hoy se presta más atención que en otro tiempo a favorecer estos contactos, y que se perciben mejor las condiciones de su aportación positiva al desarrollo del individuo. De todos modos, en el cuadro de estas experiencias sociales, el niño va a estar confrontado con la realidad de la existencia del otro.

Es conveniente esquematizar la evolución de las relaciones espontáneas entre iguales en cuatro grandes etapas, como encontramos en MILLAR [45], p. ej., a propósito de los comportamientos lúdicos, o en REYMOND-RIVIER [67] en su magnífico libro consagrado al desarrollo social. La primera etapa es aquella de la actividad esencialmente solitaria: ya hemos visto cómo el bebé no prestaba casi atención a sus

naza: no puede, en efecto, sino interferir en la actividad individual de cada uno, trastornar los proyectos personales en vías de elaboración. Así, la regla será la existencia de conflictos y disputas, breves, pero frecuentes, según THOMPSON [74]; si tiende a disminuir su frecuencia con la edad, aumenta muy pronto la duración, los gritos, los llantos, los recursos al adulto tutelar, ceden gradualmente el lugar a las disputas verbales, adornadas de los peores insultos. De varias investigaciones, resulta que los varones se querellan más que las hembras, y los compañeros regulares más que los ocasionales; parece también que las discusiones son más violentas cuando en las actividades se implican material o propiedades individuales. Intervienen, por otra parte, factores de peculiaridad diferencial de los individuos, pues algunos niños provocan más disputas que otros. Por último, el control ejercido por el adulto no deja de tener una influencia que está lejos de ser siempre un alivio.

Pero no sólo existe el otro en tanto que amenaza, sino también en concepto de rival, de objeto de identificación. Se ha podido mostrar, con ocasión de actividades en las que los niños eran invitados a trabajar en pareja, que el menor de 4 años puede ser perturbado por lo que hace su compañero, en tan alto grado, que sus propias realizaciones padecen considerablemente. A este nivel, suele observarse la húsqueda de una especie de fusión con el otro; el niño ya no busca tanto imitar al otro o arrebatarse su juguete, sino más bien ser «el-otro-que maneja su juguete». Haciendo alusión a los juegos de playa, COUSINER [12], que ha descrito bien el fenómeno, dice lissamente que el niño no desea jugar con su compañero, ni con la pala de éste, sino con el «compañero-palaa». La compra de un juguete análogo, en efecto, no resuelve en general el problema: se ve frecuentemente cómo el pequeño se desinteresa por el juguete nuevo y se precipita directamente hacia su compañero-al-juguete.

A partir de los cuatro años la competición se hace más objetiva; y los niños invitados a rivalizar en sus prestaciones son estimulados por la presencia de concurrentes a quienes desean sobrepasar. Algo más tarde, la escuela tradicionalista no vacila en recurrir a ese género de motivación primitiva, cuyo valor pedagógico real es discutible en un mundo en el que la cooperación parece más indispensable que la competición, cuyo comportamiento mucho más

evolucionado y que necesita mayor madurez social e intelectual, sigue siendo muy rudimentaria en el nivel que nos ocupa; todo lo más, pueden observarse sus primeros balbuceos. Hacia 3 años, según NOELTING [51], evocando las observaciones más clásicas, el niño cuenta a sus pequeños compañeros lo que va a hacer. Todo juego es apoyado por este acompañamiento verbal —pensamiento todavía no interiorizado—, que aun no garantizando la menor colaboración, da testimonio de una toma de conciencia del compañero. El hecho de llamarle, de buscar atraer su atención de manera más o menos insistente, prueba bien que el niño no es, en ningún modo, indiferente a su presencia. La terquedad, sin duda, debe ser incluida entre estas conductas de sollicitación de la atención de otro. Pero el niño que comienza, en el monólogo colectivo, a representarse su acción contándola, comienza también a poder representarse que el otro posee, igualmente, deseos y proyectos. Responde en ello confundéndose con él, prestándole sus propios deseos, interpretando egocéntricamente sus avances. Esta respuesta colectiva obtaculiza, evidentemente, toda coordinación de las gestiones, y supone conflictos inevitables. NOELTING señala, sin embargo, que a partir del 5.º año los deseos de los compañeros comienzan a ser tenidos en consideración, según atestiguan las promesas compensatorias tales como: «Yo voy a hacer esto; y luego tú podrás hacer lo otro.» Esos esbozos de colaboración son quizá más claros en el terreno de ese «pensamiento accionado» que constituye el juego simbólico o representativo, cuyo carácter eminentemente individual y poco transmisible hemos subrayado con anterioridad.

Esta actividad simbólica, cuando reúne a varios niños, conduce a lo que se ha llamado el «juego de papeles», en el que cada participante representa un personaje de la escena que se quiere evocar, previo acuerdo entre ellos: «Hemos dicho que tú serás la mamá y yo seré el papá...» «Yo seré el elefante y tú el payaso...» En esta situación, como en lo pasado, el niño puede identificarse con el personaje o con el animal de que se trate, reviviendo algunos hechos que le hayan impresionado. Además, como el juego es ahora colectivo, cada uno ha de desempeñar su papel y ello «como es necesario», como «debe» hacerse para que dicho papel sea reconocido, sin lo cual el juego se pierde en la confusión y la incoherencia dando lugar a que haya disputas. La si-

tuación colectiva implica cierta constancia en las acciones individuales, necesaria para su calidad complementaria: por esto aparece, entonces, un elemento de regla de juego. Pero, simultáneamente, esa acción debe ser inteligible para los compañeros; así surge el fingimiento, y la representación tiende hacia una imitación cada vez más escrupulosa de lo real: la alusión gesticular, que bastaba para evocar todo un contenido individual, se precisa, convirtiéndose en más objetivamente representativa. Puede decirse que lo mismo sucede en lo relativo al material del juego, cuya significación, como se recordará, estaba determinada por el gesto y por la intención del que jugaba. Ese material se hace también más «objetivo»: al gesto, ahora sólidamente apoyado por las palabras, viene a unirse todo un arsenal de significado concreto: las plumas del indio, la toca de la enfermera, los utensilios, las armas... Pronto, la casa señalada en el suelo será reemplazada por la tienda o la choza efectivamente construida. Ese realismo creciente de la imitación y del material constituye el mejor medio de hacerse comprender por los compañeros; y con el elemento de acuerdo y convención previa entre los participantes, contribuye a bosquejar una socialización —laboriosa, por otra parte— del simbolismo individual, que sólo subsistirá, pronto, en su forma primitiva: en el sueño.

La socialización del niño encuentra su mejor ámbito, evidentemente, en la escuela maternal, y algunos trabajos revelan la indiscutible superioridad —desde el punto de vista de independencia, confianza en sí mismo, adaptabilidad social y curiosidad intelectual— de los que frecuentaron la escuela, ventajas que se conservan varios años después de haber salido de ella. Pero es necesario que tal experiencia no sea prematura, que sus comienzos sean graduales, cortinuando la madre como personaje principal, en esta edad... y que se trate de una «buena» escuela maternal, o, más exactamente, de una buena maestra «maternal», consciente de las necesidades afectivas y de los conflictos normales de esa edad. La adaptación a ese nuevo marco no es, por otra parte, siempre cómoda, y no está determinada solamente por la personalidad de la educadora, sea cual fuere su importancia; las actitudes de los padres y las formas de disciplina familiar a las que el niño se ve sometido desempeñan también un papel esencial. Así, por ejemplo, ha podido compro-

barse que una actitud excesivamente punitiva y severa de los padres (que provoca una dependencia emocional enorme y una inclinación excesiva hacia ellos, en razón del miedo a ser rechazado afectivamente) desvía a los niños del contacto de la realidad y entorpece así su adaptación escolar y social. Se comprueba, por el contrario, que los niños que gozan de un régimen más liberal, que les permite «beneficiarse de sus errores» o de sus faltas sin interferencias emocionales, son mucho más aptos para afrontar las realidades, aun las ingratas, más sociables y mucho menos dependientes del adulto. Si se piensa un instante en todo el problema afectivo que entraña este período, no se verá en ello nada sorprendente.

Lo cierto es que, para la mayoría de los niños, desde los 4 años, la escuela maternal ofrece posibilidades de estimulación y de experimentación social e intelectual, que la familia actual raramente es capaz de suministrar. Sin embargo, desearíamos subrayar dos puntos a este respecto. Si el niño, sin duda alguna, puede obtener gran beneficio de actividades colectivas y organizadas, no conviene perder de vista que el núcleo de su vida es afectivo y familiar. Si el contacto con otros se nos aparece como un ingrediente del desarrollo de su personalidad naciente, ésta tiene necesidad también de soledad, tranquilidad y actividad autónoma: al «manejarse» en su rincón, con sus tesoros personales, el niño hace importantes descubrimientos, y aprende a actuar sin estar siempre motivado por otro.

KAMI Constance, et al

"La teoría de Piaget y la Educación Preescolar".

Barcelona, Paber del Río Editor, S.A. 1981

Col. Aprendizaje Pedagogía
p.p. 62-69

00155

A. Objetivos a largo plazo

Insistimos en la importancia de los objetivos a largo plazo derivados del trabajo de Piaget que muestra el valor adaptativo de la madurez intelectual, moral y socioafectiva. Estos valores no son valores arbitrarios de gusto personal, escogidos de un saco de virtudes, sino que derivan de la investigación y teoría que abarcan el desarrollo de las especies y del individuo. Así, pues, creemos

que los objetivos de la educación de los niños hay que concebirlos en el contexto de fines a largo plazo. Esto permiten el desarrollo de toda la personalidad con un énfasis especial sobre la autonomía intelectual y moral.

En el campo intelectual, los puntos de vista de Piaget se pueden ver en la siguiente acotación:

«El fin principal de la educación es el de crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, y no repetir simplemente lo que las otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo fin de la educación es formar mentes capaces de criticar, de verificar y de no aceptar todo lo que se les ofrece. El gran peligro de hoy en día es el de los eslógans, las opiniones colectivas y la tendencia al pensamiento hecho acabado por otros. Tenemos que ser capaces de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre lo que está comprobado y lo que no. Así, pues, necesitamos alumnos que sean activos, que aprendan pronto a desenvolverse por sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte a través del material que ponemos a su disposición, que aprendan pronto a conocer lo que es verificable y lo que es simplemente la primera idea que les viene a la cabeza» (1964, pág. 5).

Estos objetivos son evidentemente mucho más amplios que las operaciones formales en el sentido de la habilidad para resolver las pruebas piagetianas a un nivel operacional formal. Los adultos necesitan de las operaciones formales para ser críticos e inventivos en la vida diaria y para poder distinguir entre lo que se puede demostrar y lo que no se puede. Para criticar y resistir individualmente se necesita también mucho conocimiento específico y mucho valor moral. Una educación conformista, o la escuela tradicional, según Piaget, no estimulan el pensamiento crítico, independiente. Las escuelas deben de estimular la autonomía desde un principio si quieren triunfar en ayudar a los individuos a llegar a los más altos niveles de desarrollo afectivo y cognoscitivo. No podemos esperar que los niños se sometan a las presiones de sus padres y de la escuela durante los primeros diez años (o más) y que luego y de repente se muestren con iniciativas y con autonomía.

B. Objetivos a corto plazo

1. Objetivos socio-afectivos

Dentro del contexto de los objetivos a largo plazo

concebimos los siguientes fines a corto plazo para la educación infantil. El desarrollo socio-afectivo, se considera el más importante por tres razones (7).

Primeramente, el desarrollo de la autonomía (tanto intelectual como socio-afectiva) requiere un contexto de relación adulto-niño caracterizadas por el respeto mutuo, el afecto y la confianza. La primera responsabilidad del educador, pues, debe de ser la de desarrollar una relación afectuosa y de igualdad con el niño y respetar su autonomía dejándose ejercer su voluntad en lo posible.

La segunda razón por la que situamos en primer término los objetivos socio-emocionales es que para el desarrollo es necesario un cierto equilibrio emocional. Si un niño es ansioso e inseguro o está afectivamente trastornado por cualquier razón, su desarrollo general en todos los campos se verá entorpecido en la medida que estas preocupaciones canalicen sus energías. Por ejemplo, si un niño está deprimido porque ninguno de la clase le quiere, el educador deberá centrar su atención en el problema socio-afectivo de este niño (8).

Una tercera razón por la que recalamos los objetivos socio-afectivos es que el aprendizaje depende, en gran parte, de la motivación. Si la motivación es fuerte, los niños (y también los adultos) se esfuerzan a gusto por vencer las dificultades. Por esta razón, las necesidades e intereses intrínsecos del niño tienen prioridad sobre cualquier otra razón para que el niño se empeñe en una actividad. Nuestros objetivos socio-afectivos para el niño son específicamente los siguientes:

- a) Que se sienta seguro en sus relaciones con los adultos y que vaya haciéndose cada vez más adulto.
- b) Que respete los sentimientos y derechos de los demás y que comience a coordinar diferentes puntos de vista (descentración y cooperación).
- c) Que sea independiente, curioso, despierto, que use la iniciativa ante sus curiosidades, que tenga en su capacidad de descubrir las cosas por sí mismo, y que exprese su opinión con convicción.

Aquellos a los que les guste la estrategia de «psicología industrial» se reirán de la lista anterior por considerar que es demasiado vaga y romántica. Por otro lado, los que prefieren la estrategia del «saco de virtudes», posiblemente dirán: «Estos objetivos son exactamente iguales que los nuestros». Es cierto que nuestros objetivos tienen un cierto parecido con los de las virtudes. Sin embargo, nuestra estrategia para definir los objetivos es diferente.

tal y como lo hemos expuesto más arriba, ya que la hemos extraído de una teoría y de una investigación. Así pues, estos objetivos se mantienen por un razonamiento que va más allá del carácter arbitrario de las virtudes, basado en valores personales (9).

La principal diferencia entre nuestros objetivos y objetivos similares de otros programas es que cuando el profesor comprende la red teórica sobre la que descansa cada objetivo en interdependencia con los demás, las razones para definir un objetivo adquieren una coherencia explícita basada en los resultados de la investigación.

Para examinar cada uno de los objetivos arriba mencionados en relación a la teoría de Piaget el lector puede quizá releer la parte teórica de este capítulo, especialmente los tres principios de enseñanza en el campo socio-afectivo que se trató en «Implicaciones Pedagógicas».

Puesto que los conceptos de «actividad» y «curiosidad» son particularmente propensos a diferentes interpretaciones, quizá sea útil hacer constar que lo que nosotros queremos decir es totalmente opuesto a una concepción empirista como la de Engelmann, a pesar de que Engelmann está de acuerdo en que los niños deberían ser curiosos y activos. La diferencia en nuestras interpretaciones apareció cuando observamos a niños enseñados por Engelmann. Un niño que nosotros habíamos creído que era activo estaba considerado como «apático» por Engelmann. Por otro lado, los niños que nosotros consideramos como «conformistas», Engelmann los consideraba activos (Kamii & Derman, 1971). Lo que Engelmann entendía por «curiosidad» se refería al interés del niño por lo que el profesor sentía curiosidad. Tal curiosidad, *definida a priori por el educador*, no es lo que nosotros entendemos en el tercer objetivo.

La falta de confianza puede suponer un serio obstáculo para el desarrollo. Hemos observado en las pruebas piagetianas, así como en la clase, que los niños que se desaniman fácilmente o que están llenos de miedo no se esfuerzan lo más mínimo cuando se enfrentan a cualquier dificultad.

Otros niños se divierten y se rien de cosas que llegarían a traumatizar a otros niños. En una prueba piagetiana de aprendizaje de lenguaje, Montangero (1971, comunicación personal) observó que los niños decididos que cometen mayores errores son los que aprenden más rápidamente. Descubrió que los niños que no tratan de decir una misma cosa de manera diferente no cometen errores y por eso no construyen una nueva estructura sintáctica.

00156

Los que lo intentan cometen toda clase de errores, pero siguen intentándolo y acaban por aprender antes. Así, pues, nuestra conclusión es que deberíamos estimular y ayudar a pensar a los niños, aun cuando sus ideas sean «falsas».

2. Objetivos cognoscitivos

Dentro de los objetivos socio-afectivos, concebimos los siguientes objetivos cognoscitivos para el niño:

- 1) Que propongan ideas, problemas y preguntas interesantes.
- 2) Que relacionen las cosas y se den cuenta de las semejanzas y diferencias entre ellas.

Esta lista es corta comparada a las anteriores concepciones de uno de los autores (Kamii, 1971, 1972a, 1972b, 1973a, 1973b, 1973c; Kamii & Radin, 1967, 1970; Sonquist & Kamii, 1967; Sonquist, Kamii & Derman, 1970). Las anteriores concepciones no tienen mucho sentido para nosotros, ahora, por dos razones. Primero, confundían el desarrollo visto a través de las pruebas piagetianas con el desarrollo del niño en el mundo de cada día. Segundo, dividían los objetivos en clasificación, seriación, razonamiento numérico, reconocimiento espacial, etc.

Esta yuxtaposición de competencias cognoscitivas, como si fueran mecanismos separados (como se muestra en la figura 2) tiene algo de similar con la teoría de Piaget dentro de una noción mecanista de la inteligencia. Una de las ideas centrales de la teoría de Piaget es que la inteligencia se desarrolla como un todo. Es, pues, incorrecto presentar los objetivos como si la inteligencia consistiese en mecanismos por los cuales se puede clasificar, seriar, contar, razonar espacialmente, etc.

La figura 3 representa más claramente la idea piagetiana de la inseparabilidad de todos los aspectos del desarrollo.

El primer objetivo cognoscitivo dentro de esta reciente conceptualización (que el niño proponga ideas, problemas y preguntas interesantes) está íntimamente relacionado con los objetivos socio-afectivos (favorecer la iniciativa del niño y la confianza en sus ideas). Se podrá haber presentado de una forma más brillante como en «Tener ideas maravillosas» (Duckworth, 1972). Por ejemplo, por Pascua, nos dimos cuenta de que un niño estaba haciendo algo, durante largo tiempo, al pie de un tobogán del patio de recreo. Cuando nos acercamos para

Figura 2. Yuxtaposición de objetivos.

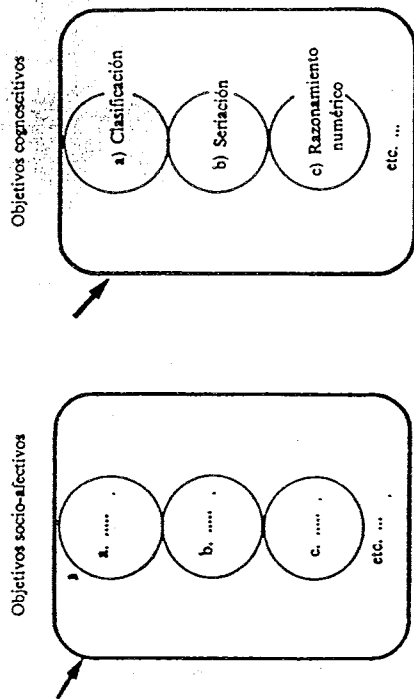
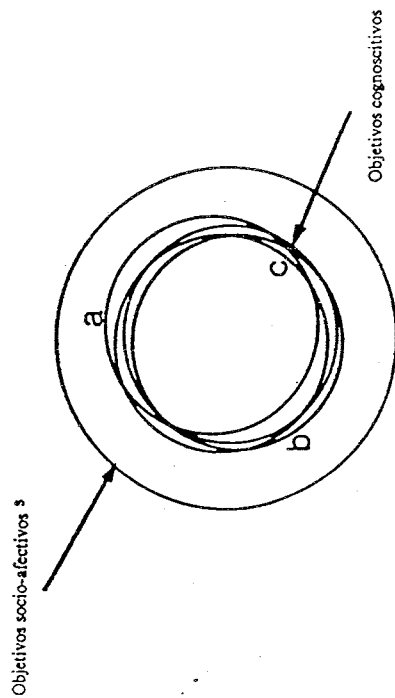


Figura 3. Jerarquía de objetivos.



a, b, c, etc., corresponden a los diferentes campos cognoscitivos descritos por Piaget.

descubrir lo que hacía, nos dijo que era fácil hacer todar un huevo por su parte redonda; él había estado intentándolo por el lado ovalado. El niño que preguntó por qué el sol calentaba y por qué su madre tomaba el sol, también es un ejemplo que ilustra lo que queremos decir. Si hay una atmósfera favorable al aprendizaje, los niños propondrán cuestiones tan difíciles que ni los mismos adultos se atreverían a proponer. Cuando los problemas son realmente los suyos, los niños se concentran y trabajan duro durante un tiempo considerablemente largo.

En relación con las propuestas de ideas interesantes por parte de los niños, recalamos que tiene más importancia el hecho de que den muchas respuestas diferentes a una misma pregunta que el que den una sola respuesta correcta a cada pregunta. Por ejemplo, jugando con la Torre Rosa de Montessori se puede pedir a los niños una respuesta correcta o diferentes formas de ordenar los bloques. En el segundo caso, el orden seriado es una de las muchas maneras de poner en orden los bloques. Este énfasis en las diferentes cosas que se pueden hacer con el mismo material no es simplemente un énfasis sobre la creatividad considerada como un valor. Según la teoría de Piaget, la creación de nuevas relaciones, así como la agilidad mental que requiere el mirar la misma casa desde diferentes puntos de vista, son la parte central del desarrollo cognoscitivo.

El segundo objetivo (relacionar las cosas y notar similitudes y diferencias) no difiere del primero. Mientras que el primer objetivo se centra en la iniciativa del niño y el contenido de sus ideas; el segundo recalca el proceso de abstracción reflexiva.

Notas

(1) La importancia de la seriación estriba no en ordenar los bastones, sino en la cuantificación y comprensión de la realidad. Para encontrar un factor causal, por ejemplo, seríamos en su sistema combinatorio. Tenemos el ejemplo de un péndulo sobre el que se nos pregunta si, entre otras cosas, la longitud de la cuerda es un factor causal en la velocidad de la oscilación. En el primer intento por responder a esta pregunta, primero ponemos la cuerda muy corta (por ejemplo, 10 cm.), y vemos a qué velocidad oscila el péndulo. Luego ponemos la cuerda larga (por ejemplo a 50 cm.) y comparamos las dos velocidades. Llegando a la conclusión, con sólo dos observaciones, de que la longitud de la cuerda es un factor causal, *interpolamos* entre las dos longitudes y entre las dos velocidades. También *extrapolamos* más allá de los dos extremos que observamos. Cuando interpolamos y extrapolamos y deducimos que

cuanto más larga es la cuerda más despacio oscila el péndulo, estamos utilizando un esquema de seriación.

La significación de la seriación no está, pues, en ordenar los objetos, que son observables, sino en la coordinación mental de las relaciones, que no se pueden observar.

(2) No queremos decir que esta construcción por los niños pequeños complete su desarrollo moral. De hecho Kohlberg (1964) ha ampliado el trabajo de Piaget y ha creado seis etapas de desarrollo moral, cuyo último grado no es alcanzado por todos los adultos.

(3) Deberíamos notar, además, que el juicio moral no asegura una conducta moral. Todo el mundo actúa a veces a un nivel inferior al de sus convicciones morales.

(4) Es importante que el profesor sea consciente de esta prioridad, por que al tomar decisiones sobre la marcha día a día tiene que saber qué objetivo puede abandonar en un momento dado en favor de otro más simple.

(5) Hay que hacer notar que, aunque el problema sea principalmente socio-afectivo, la solución no será sólo socio-afectiva. El niño debe de movilizar su inteligencia para cambiar la situación objetiva y subjetiva.

(6) Creemos, sin embargo, que los objetivos pedagógicos nunca pueden escapar por completo a la problemática de los valores e ideologías.

00153

Vida en grupo y desarrollo social

La importancia de la necesidad de asociación y la atracción que ejercen las actividades colectivas en este nivel parecen bien demostradas por una observación de FROYLAND-NIRLSEN [24] durante sus investigaciones acerca del comportamiento de los niños considerados en grupo; entre los 5,6 y los 6,6 años, el 70 por ciento de los niños actúan en aislamiento, sin que las interacciones tengan otro carácter que el ocasional de que ya hemos hablado; entre los 6,6 y los 7,6 años, por el contrario, todos los miembros del grupo trabajan en asociación. Parece ser que sobre todo en el curso del séptimo año, los niños tienden espontáneamente a agruparse, y expresan el deseo de jugar o de trabajar con otros.

Estos no aparecen ya como una amenaza de interferencia o de frustración para un yo débil; constituyen, por el contrario, una oportunidad de valorización y de afirmación para un yo que se ha hecho más consistente, pero que, sin confundirse con el adulto, se ha dado cuenta de su pequeñez y de la limitación de sus medios. El niño comprende ahora

que no es más que un niño: los adultos que le rodean y su *super-yo* le ayudan a convencerse de ello; comprueba, perfectamente, que no es el centro del mundo y que el universo adulto está cerrado para él; mide mejor la distancia que le separa del adulto, al que está sometido. Desviándose entonces de esos contactos menos necesarios ya para su aseguramiento, el niño se refugia entre sus iguales, donde halla muchas más ocasiones de mostrarse *grande* y de ser aceptado como tal. Aunque es siempre el deseo de *ser mayor* lo que le anima, como advierte CHATEAU [11], la realización se es-trella por la presencia del adulto y cuanto ella comporta; por ello, ahora es en el grupo donde mejor se expresará ese deseo. En consecuencia, el hecho de recurrir al grupo tendría un carácter en cierto modo compensador: la única manera de no ser «el pequeño» es asociarse con otros pequeños, buscar dominarlos y tratar, con ellos, de imitar a los niños mayores de ese mundo infantil. Diversos estudios han confirmado esa doble evolución, que ya se dibujaba al final de la etapa precedente: por un lado, se nota una creciente tendencia a independizarse del adulto, porque el niño desea, cada vez más, actuar por sí mismo, «desentenderse» el solo, incluso excluyendo de su actividad, en cierta medida, al adulto; por otro lado, se advierte una tendencia inversa a la dependencia social, ya que el niño busca llamar la atención de sus iguales mediante la terquedad y el exhibicionismo, tratando de hacerse interesante de mil maneras y de imponerse a ellos.

Entre la búsqueda de un refugio o de una valorización en la cooperación y la realización efectiva y duradera de esa cooperación, hay un margen. Así, parece justificando el ver un *«su primera «edad de grupo»*, la de la «puesta en marcha» de la colaboración, de sus primeras tentativas, más o menos fructuosas; siendo el estadio siguiente, alrededor de los 9 años, el del grupo debidamente constituido. El problema con el que los niños han de enfrentarse es, en efecto, muy complicado, y no puede resolverse de pronto: se trata, nada menos, para cada participante, de asegurar la afirmación de sí mismo y la valorización que busca; para ello necesita a los otros y no puede enajenárselos; pero esos otros tienen, exactamente, el mismo deseo, y también tratan de afirmarse. Hay, pues, que organizar entre sí esas tendencias contradictorias, asegurar a cada uno la satisfacción de su

deso, manteniendo entre tanto la cohesión del grupo, necesaria para todos; tal es la tentativa que desde los 6 años se perfila en uno de los juegos colectivos más elementales, el célebre y clásico juego de «el ratón y el gato», cuya organización es, a la vez, espacial en la complementariedad que asegura la «división del trabajo» (el que «está ahí», los que debe perseguir), y temporal, en la reciprocidad del «cada cual su turno» (el perseguido que es alcanzado se convierte, seguidamente, en perseguidor). NOELTING [51] señala que en situaciones de trabajo en común (actividad de construcción) se halla, en ese mismo estadio, «búsqueda de reciprocidad y de composición de las actividades», que ya vimos anunciarse a propósito de la colectivización del juego simbólico. Así aparece la regla del juego, por acuerdo —¡que no podría denominarse tácito!— acerca de los derechos de cada uno, ya que, cada cual necesita de los otros, y mediante un control sobre éstos, afirma sus derechos para que no rebasen los suyos respectivos. La regla del juego y la organización de la actividad colectiva resultan, pues, de un compromiso entre la necesidad de la afirmación individual y la de conservar el grupo, que permite esa afirmación. No se trata, en modo alguno, de generación espontánea: por una parte, los más pequeños aprenden juegos y actividades de los mayores, a quienes observan con admiración; por otra, ya hemos visto las primeras tentativas de organización en el nivel precedente; e incluso acaso se pueda, como dice CHARVAU, encontrarle a la regla orígenes completamente individuales en el nivel de las manías y los ritos de la primera edad. Subrayamos que, además del acuerdo y del control recíprocos, la organización de la actividad colectiva implica también la comprensión por cada uno de la actividad de los otros y que para complementar el juego no es necesaria la imitación o la identificación, sino la adaptación al comportamiento del compañero, es decir, la diferenciación. Se advierte cómo en ese contacto de los puntos de vista y de las perspectivas individuales el aspecto intelectual y social son estrechamente solidarios uno del otro.

La aparición desde los 6 años de juegos colectivos y organizados muestra que se ha hecho posible una colaboración, al menos en condiciones bien determinadas y, evidentemente, con la ayuda de los «modelos» proporcionados por los mayores, a quienes los pequeños pueden observar en

la calle o en el patio de recreo. Esa colaboración es aún más defectuosa, como lo prueba la abundancia de conflictos y disputas. Frecuentemente, los más pequeños, al imitar un juego de mayores, no han comprendido las reglas y las aplican a su capricho o las violan involuntariamente; a menudo, la afirmación del yo viene a perturbar con vigor la organización colectiva, mediante la obstinación y el desorden; con frecuencia, se impone el deseo de sobreponerse a los compañeros, impulsando al niño a transgredir, egocéntricamente, las reglas establecidas, que, sin embargo, procura hacer respetar por sus camaradas. En estos casos interviene el control mutuo de que hemos hablado, lo que da lugar a discusiones y altercados, en los que el niño, al menos hasta los ocho años, suele reaccionar retirándose enfadado: «¡Si es así, yo no juego más!» El que así se excluye del juego parece esperar, de ese modo, entorpecer el juego y hacer sentir a los otros cuánta necesidad tienen de él; pero al hacerlo se frustra a sí mismo, de una manera intolerable, porque él tiene la misma necesidad de los otros. Lo más frecuente es que no tarde en volver a su puesto, sometido al rigoroso veredicto de sus compañeros. Después de cada disputa, el grupo se reformata, e intenta nuevas experiencias colectivas, con los enfadados o sin ellos, porque, como advierte COUSNET [12], «lo esencial es que el juego dure», y poco importa «con quién. En efecto: hasta los 9 años el grupo permanece fluctuante, porque los compañeros no son aún sino elementos necesarios para la actividad del niño y para su afirmación, y no personas plenamente individualizadas. Las discriminaciones personales no empezarán hasta más tarde a desempeñar su papel.

Hay que señalar también que el niño apenas tiene posibilidad de escoger a sus compañeros; en las etapas anteriores le son prácticamente impuestos por el adulto, según las relaciones sociales de éste; luego, se los imponen la organización escolar y la distribución más o menos arbitraria en clases o en grupos de trabajo. Prevalen, pues, muchos factores exteriores al niño, y puede decirse que éste toma a sus camaradas donde los encuentra: en la misma clase o en el mismo edificio o en el mismo barrio, sin hacer una elección verdadera basada en afinidades personales. Por ello, el primer grupo infantil carece de cohesión, y necesariamente es poco estable y poco organizado. Las camaradas

rias infantiles, por sólidas que sean, conservan siempre algo de ese carácter exterior y fluctuante, en cierto modo accidental, y por eso se distinguen de las amistades mucho más íntimas y personales que florecerán al comienzo de la adolescencia. Citemos un ejemplo que ilustrará la evolución de esas relaciones: en los medios donde el niño tiene la posibilidad de invitar a sus compañeros con ocasión de su cumpleaños, se le ve, al principio de la escolaridad, expresar su deseo de invitar a toda su clase, e incluso al maestro; pero conforme avanza en edad el grupo de invitados va restringiéndose, para limitarse, finalmente, a unos cuantos compañeros, siempre los mismos, los «amigos», que forman entre ellos una «pandilla» cada vez más estable y cerrada, de la que el adulto es excluido por completo. Hacia los 9 ó 10 años el grupo se organiza, estabilizándose, para convertirse —con su código secreto, su santo y seña, sus signos particulares— en verdadero centro de la vida infantil, y más tarde aún, hacia los 11 años, es cuando se hará norma la constancia en las amistades, que crecerá regularmente en función de la edad.

En el momento del ingreso en la escuela, el adulto es aún como el eje del grupo infantil. Según subraya HUBER [34], la acción del maestro es el aglutinante primero de la solidez de la clase, que se funda en un deseo común de conformidad con la autoridad del educador: el «nuestro maestro es el mejor», el «nuestra señorita es la más simpática», están en el fondo del sentimiento del grupo. El prestigio y la autoridad del maestro, heredero de la omnipotencia paterna, dominan incontestablemente la vida colectiva a los 6 y los 7 años, como lo revela el fenómeno de la delación: al principio de la escolaridad, cada niño está, en cierto modo, «del lado del maestro» y deseoso de satisfacerlo; por ello es corriente y normal el «acusar», y los niños no sé abstienen de hacerlo. «La busca de alianza con una potencia extranjera más poderosa que el grupo», según la fórmula de COUSINER, es la medida clásica de seguridad a que recurre el pequeño, perdido aún en la masa de sus iguales y poco socializado todavía; en las clases, sus compañeros no piensan en hacerle daño: «estar bien» con el maestro es fuente de consideración. Pero a los 8 años ya no ocurre lo mismo, y la delación disminuye, en favor de la lealtad al grupo; el «acusar» es objeto de reprobación general, e incluso corre pe-

gro de ser excluido del grupo; en tal caso, por lo demás, es frecuente que se trate de un niño con retraso de socialización y trastornos afectivos. Si el maestro no es «el enemigo» —como afirma una imagen clásica y, ¡ay!, demasiado realista aún—, tampoco es, en lo sucesivo, el polo de atracción para el pequeño; la gran cuestión no es ya estar conforme con la voluntad del maestro, sino ser plenamente aceptado por el grupo, por los «amigos». El niño es ahora muy sensible a la opinión pública de sus iguales; se preocupa de su éxito social, de su popularidad —que sabrá mantener, en caso necesario, mediante regañitos— tanto, si no más, que a su rendimiento escolar o a la aprobación de sus maestros y de sus padres.

Esa popularidad no tiene tanta importancia a los ojos de éstos, más celosos de la opinión que los demás adultos tengan sobre su retoño que de la de sus compañeros. Por regla general, el maestro no se preocupa más de ella, descurriendo así —bien que algo por fuerza de las cosas— esa importante misión de la escuela que constituye la integración social del niño entre sus iguales. Si podemos lamentarnos con COUSINER [12], de que la mayor parte del tiempo —al menos en la enseñanza tradicional— la socialización ha de hacerse de un modo casi clandestino y fuera de las actividades «oficiales» del escolar, hay que añadir, también, que son muy pocas las familias en el seno de las cuales el niño sea preparado y entrenado para la experiencia social que constituye su escolaridad. Las experiencias que el niño no puede menos de hacer en el seno del grupo son, sin embargo, tan capitales para su desarrollo, que es muy deseable que pueda establecer relaciones armónicas con sus iguales y que sea preparado para ello.

Porque es en el grupo —y sólo en el grupo, no insistiremos nunca bastante en esto— donde el niño puede hacer las experiencias de la reciprocidad y de la solidaridad, tan esenciales para su crecimiento mental y su equilibrio futuro. En el curso de las inevitables diferencias que hemos mencionado, aprende a afirmar y defender sus derechos, o lo que él toma por tales; y si comienza a hacerlo mediante los enfados, los insultos o los golpes, pronto lo hará también por la discusión. Después de haberse contentado con afirmar o recurrir al célebre «mi papá me lo ha dicho» de los 7 u 8 años, el niño va a intentar convencer a sus iguales y a bus-

car los argumentos o las pruebas que le procuren su adhesión: por su presencia y su resistencia, se orientará hacia la demostración más o menos objetiva. Y esa misma presencia le obligará a la búsqueda de compromisos, habida cuenta de la perspectiva del adversario, y a la coherencia en sus actos y en sus palabras, en los que cualquier contradicción le será implacablemente señalada por sus compañeros, que desean, como él, valorizarse y tener razón.

No todo es obstinación y rivalidad en el grupo; hay también la ayuda necesaria, el socorro mutuo, la complicidad, el acuerdo para la consecución de los mismos fines; hay intercambios materiales, el «toma y daca», que crean la necesidad de coordinar su propio punto de vista con el de los otros, y la voluntad de comprender al otro, haciéndose comprender a sí mismo. Hay, también, la participación en las mismas proezas, en las mismas alegrías, los mismos riesgos e idénticas dificultades, lo que crea, a la vez, la solidaridad y la valoración recíproca. El niño es ora felicitado, ora designado responsable de este o de aquel fracaso colectivo: la crítica valorado por los otros, aprende a valorarse a sí mismo y a reconocer en los otros sus propias cualidades. Así, de modo paulatino, el niño llega a apreciar que potencias, poderes y ventajas son relativas y que, en definitiva, se equilibran: «Yo soy el que mejor trepa a los árboles; pero X corre más aprisa que yo, y Z es extraordinario con el balón.» Se percata de su valor y, sobre todo, del de los demás, y acepta la igualdad de los miembros del grupo, mientras que antes no conocía sino su egocentrismo y la omnipotencia del adulto.

Esas experiencias sociales tienen importantes prolongaciones en el ámbito de la moral infantil. Esta se limitaba, hasta entonces, a la sumisión al adulto, representante de todo bien y de toda virtud, promulgador de toda regla y de toda ley, y con respecto al cual el niño se hallaba en la posición de un inferior. En el seno del grupo ya es otra cosa: aunque está bien controlado por sus compañeros, éstos no le son en nada superiores, puesto que él, bajo la misma norma, también los controla a ellos. En el grupo, el niño es, por turno, el sometido a la autoridad y el que la ejerce, en virtud de un control recíproco; simultáneamente, será lo uno y lo otro, en la medida que habrá contribuido a establecer

las reglas a las que se somete o, por lo menos, las habrá aceptado libremente, de previo acuerdo con sus camaradas. El niño hace, pues, el descubrimiento de una forma de obligación diferente de la que emana de la coacción del adulto; descubre la que se deriva de un acuerdo entre iguales y de una adhesión personal. Así como de un modo magistral dice PIAGET en su hermoso libro consagrado al *Juicio moral en el niño* [57], éste va de una moral de respeto unilateral y de sumisión al adulto hacia otra moral de respeto mutuo, de convenio entre iguales, que, sin embargo, no alcanzará su pleno desarrollo hasta el estadio siguiente, cuando el grupo haya conseguido toda su consistencia.

de representaciones individuales. Pero en otros trabajos evocados, el aspecto social de las representaciones es secundario, hallándose el énfasis sobre las representaciones individuales propiamente dichas.

MOSCOVICI, S. "Representaciones y Educación"
en: Psicología social II.

Cognición y Desarrollo.

Madrid, Paidós, 1993
p.p. 610-626

a. Las percepciones o representaciones reciprocas maestro-alumno

Los dispositivos utilizados por los autores siempre tienen por finalidad obtener de una de las dos categorías de interlocutores una producción verbal sobre el otro. De esta forma, los enfoques pueden diferir, dependiendo de que el objeto sobre el que se solicita la producción verbal sea una entidad abstracta (los alumnos o una categoría determinada de alumnos en general, por ejemplo) o, por el contrario, individuos concretos (un alumno o un maestro en particular). Estos enfoques también pueden diferir dependiendo de las técnicas aplicadas: técnicas directas que interrogan de entrada sobre el objeto estudiado; técnicas indirectas que no preguntan directamente sobre el objeto, pero que hacen necesariamente que la persona hable sobre él, que emita opiniones sobre el tema. En todos los casos, los tratamientos efectuados permiten caracterizar las imágenes generales subyacentes desde el triple punto de vista de la actitud, la información y el campo de representación. Quien habla de estudio del campo, habla del estudio de la organización de las producciones verbales por medio de técnicas variadas de análisis estructural de los datos.

1 / Imágenes generales y estructura de los sistemas de percepción: influencia del rol y de la posición en la relación enseñante-educando.

El alumno visto por el maestro H. Meyer (1981) usa los trabajos obtenidos en un ejemplo de enfoque indirecto para estudiar la imagen general de la infancia en los enseñantes. Este autor analiza diferentes producciones de los tutores (resultados de entrevistas y cuestionarios) relativos al status de la relación dentro de sus prácticas pedagógicas. La imagen subyacente del niño que se desprende de ellas subraya la influencia predominante del modelo teórico de la pedagogía de la "verdad". Por otra parte, este trabajo pone de manifiesto el conflicto, en el momento, entre la referencia a cierto ideal educativo y la influencia de los determinantes institucionales y sociales. Destaca la acción de una psicología implícita del niño que, por las tendencias, orientadas y necesidades que la son atribuidas, tanto justifica como determina las prácticas pedagógicas aplicadas. Los resultados de H. Meyer tocan un aspecto importante del funcionamiento psicológico del maestro, en su papel profesional, ya que las características principales atribuidas al niño parecen ser, en

El interés por las construcciones teóricas propuestas por Moscovici (1961) de las representaciones sociales es relativamente reciente en psicología de la educación. Sin embargo, numerosas trabajos anteriores pueden interpretarse en relación con este mismo tema, cuya fecundidad no debe a que en la atención en los niños, de la infancia, de los interlocutores, en (entre) en tanto que posibles fuentes de explicación de las conductas, como modo podemos distinguir actualmente tres tipos de trabajos: los más centrados en el estudio de las instituciones, de la escuela y de sus prácticas; los que abordan las imágenes subyacentes de representaciones. Ya en la obra de Moscovici (en el apartado B.B.A) y por supuesto, no tratamos de ellos aquí; los trabajos centrados en el estudio de las representaciones reciprocas entre maestro y alumno por último, trabajos que tratan de evaluar el impacto de los fenómenos de representación sobre los aprendizajes y los resultados de la acción educativa. En los últimos años, algunas de las investigaciones mencionadas se refieren más particularmente a los aspectos de las representaciones sociales subyacentes de ser aprendices a través de los tratamientos operados sobre seres

Representaciones y educación

arte, función de los objetivos y del modo de funcionamiento de la escuela. La influencia del papel institucional se encuentra en todos los trabajos que han utilizado métodos directos, en los que se invita a los maestros a que juzgen a sus alumnos mediante preguntas cerradas (Gilly, 1980). Independientemente de cuáles sean los métodos de análisis estructural y las soluciones teorías elegidas por los autores, uno queda impresionado por la existencia de un sistema dimensional, cuyo significado está ligado al papel profesional del maestro. Esto es válido desde el jardín de infancia hasta la enseñanza secundaria. Al parecer, el campo de captación estaría subentendido por algunas dimensiones que obtienen su significado de las propias normas (objetivos y modalidades de funcionamiento) que definen dicho papel. Esto queda particularmente claro en las investigaciones que insisten en el carácter sincrético de la captación y se apoyan en la interpretación del primer factor inicial. Este factor siempre explica una parte importante de la varianza y traduce la existencia de una impresión general gobernada por la percepción que tiene el maestro de la motivación, del grado de participación, de la calidad de la motivación y, aunque posteriormente, de las cualidades de orden intelectual, las cualidades de la vertiente de asimilación imponiéndose sobre las de la vertiente de creatividad. Pero la importancia del rol profesional resulta igualmente importante en los trabajos que se interesan por varios factores. Los resultados diferenciales de un reciente trabajo de Londéix (1982) son una ilustración de ello. Este autor compara las estructuras de los juicios de profesores de matemáticas y de francés, y pone de manifiesto, además de ciertas unidades donde la actitud escolar del alumno y su relación con el trabajo desempeñan un papel primordial, la existencia de diferencias en la manera de estructurar los comportamientos cognitivos según la materia impartida, es decir, en «el valor clasificador concedido a un conjunto determinado de rasgos» (1982, pág. 183).

b) *El maestro visto por el alumno.* — Se ha podido mostrar (M. Lecanur, 1981) que, desde el jardín de infancia, los alumnos tienen una estructura de percepción bien organizada que se apoya tanto en aspectos observables de funciones ejercidas como en necesidades del alumno en su relación con el maestro. Las dimensiones de la percepción se precisan y diversifican con la edad, siendo los tres factores más frecuentemente citados en la edad de la enseñanza media la «empatía» en las relaciones con el alumno, la «organización» de la enseñanza y la calidad de las «explicaciones» (el aspecto del centro). Pero en todas las edades, la dimensión organizadora más citada e importante es la dimensión empática. Las variables más saturadas por esta dimensión muestran la importancia que los alumnos conceden a la manera de recibir al maestro en sus relaciones socioafectivas con ellos; la dimensión patética asocia calor, benevolencia, disponibilidad ante la preocupación materna, en el ejercicio de la función, para cada individuo.

2 / *Algunos factores de las representaciones maestro-alumno.* — Los diversos factores que han sido objeto de estudio se refieren sobre todo a la representación del alumno por parte del maestro. Aquí mencionaremos tres tipos de factores: el rol profesional, las ideologías de referencia y el sexo.

Ya hemos citado con anterioridad (en el apartado C.a.1) algunos resultados diferenciales que muestran la influencia del rol profesional preciso del maestro sobre la estructura de su sistema de percepción del alumno. En un trabajo que presenta el mismo tipo de preocupación, Gilly y Mandrille (citado por Gilly, 1980) comparan las estructuras subyacentes de las descripciones dadas por institutores y dos categorías de educadores especializados de sus alumnos. Estos autores observan importantes efectos sobre el significado y el peso del factor general de captación que también pueden explicarse por medio de las diferencias de roles entre las dos categorías de educadores.

También se ha podido demostrar (Gilly, Partoli y Gilly, en M. Gilly, 1980) en varias comparaciones entre maestros caracterizados por ideologías ideológicas diferentes (ideologías sindicales, ideologías pedagógicas) que la misma estructura de las representaciones subyacentes podía verse afectada, en un sentido previsible, por las diferencias de ideologías manifestadas. Pero las diferencias siempre resultaron relativamente ligeras, ya que afectaban poco lo que depende de los principales aspectos del universo dimensional, siendo estos últimos sobre todo tributarios de los papeles realmente desempeñados. Según las investigaciones citadas, la influencia de los factores ideológicos estaría relacionada con su pertinencia desde el punto de vista de las diferencias de prácticas que generan o legitiman.

A función pedagógica idéntica y con los mismos tipos de alumnos, el sexo y la edad no parecen tener una gran influencia sobre la estructura de las representaciones. Numerosos resultados (entre ellos los de Paxson, 1968; Gilly, 1974) muestran, en cambio, que el sexo de los maestros, así como el de los alumnos, ejerce una clara influencia sobre el carácter más o menos favorable de los que son objeto los alumnos, siendo la pertenencia al sexo femenino (tanto del sujeto que percibe como del sujeto que es percibido) un factor que tiende a acentuar el carácter favorable de las representaciones del alumno. Las interpretaciones propuestas se basan en las interacciones entre la influencia de las actitudes y comportamientos de rol de sexo y del modelo esperado de rol de escolar.

Los trabajos diferenciales relativos a la percepción del maestro por parte del alumno son poco numerosos. Esto resulta lamentable, ya que en ellos podría haber una perspectiva de trabajo que podría contribuir a una mejor comprensión de las diferencias de adaptación escolar. Resulta interesante, por ejemplo, observar que se han podido notar diferencias debidas al origen social de los alumnos: ya sea acerca del carácter más o menos favorable de la representación de que son objeto los maestros (Davidson y Lang, 1960; Thompson, 1969), ya sea acerca de las competencias que le son atribuidas

Zarour y Gilly, 1981) o bien acerca de la estructura dimensional de los juicios emitidos (Yee, 1969).

2. De las representaciones del interlocutor a la acción pedagógica

Básicamente nos atenderemos a tres corrientes de investigaciones conducidas en tres perspectivas teóricas generales de psicología social.

1 / *Exactitud de la percepción del alumno por parte del maestro y acción educativa.* — Esta es la corriente más antigua y de los tres aspectos de la representación (campo, información y actitud), es la información la que se halla en el centro de sus preocupaciones. La perspectiva teórica adoptada se articula en torno a dos hipótesis: la existencia en los individuos de una aptitud empática, en el sentido derivado de exactitud de la percepción el otro y la existencia de una relación entre las diferencias interindividuales diferentes a esta aptitud y ciertos logros sociales e interpersonales. Es a iniciativa de Gage (Gage, 1958) que se emprenden investigaciones en el medio escolar. Los autores utilizan la técnica del «cuestionario por procuración» para evaluar la exactitud con la que los maestros perciben a sus alumnos. Luego relacionan los grados de exactitud así evaluados con la calidad de los comportamientos del maestro apreciada por los alumnos.

Los resultados obtenidos resultan poco demostrativos y contradictorios. No se debe a varias razones, una de orden metodológico y otras de orden indamental. Entre otras últimas, la razón esencial es que estos trabajos no permitieron desprenderse de la influencia de la ideología de las aptitudes, preponderante en esa época. Esto explica que el acento haya recaído en la investigación de diferencias interindividuales en términos de aptitud en detrimento del análisis *in vivo* de las interacciones y de la investigación de los aspectos pertinentes de la percepción del otro y de las condiciones en que su grado de exactitud puede tener un impacto positivo sobre el desarrollo de interacción educativa y su resultado.

2 / *Influencia de la información proporcionada al maestro sobre la representación de que es objeto.* — Esta segunda corriente de investigación, surge a partir de los años sesenta, obtiene su justificación de las teorías que necedan a la necesidad de coherencia cognitiva un papel esencial en la organización de las representaciones individuales y, en particular, de la teoría propuesta por Heider con el nombre de teoría del equilibrio. Todas las investigaciones realizadas se basan en el mismo tipo de paradigma experimental o el utilizado por Gage *et al.* (1963) en su investigación *princeps*. En este estudio, los autores utilizan cuestionarios para que los alumnos produzcan una descripción de su maestro actual y de un maestro ideal. Las descripciones

(perfiles medios) son comunicadas más tarde a los maestros. La comparación con un grupo testigo, realizada algún tiempo después a partir de los testimonios de los alumnos, permite observar si los maestros han modificado o no sus comportamientos. La hipótesis privilegiada por estos autores es que la toma de conciencia de la percepción de que es objeto creará en el maestro un cierto desequilibrio intra-psíquico que presentará un carácter desagradable y, en virtud de una necesidad de coherencia cognitiva, modificará sus comportamientos en el sentido esperado por sus alumnos a fin de restablecer el equilibrio roto.

El conjunto de las investigaciones, con algunas variantes en los dispositivos para poner a prueba la influencia de interacciones posibles con otros factores, arrojan resultados medios que resultan compatibles con la hipótesis inicial. Sin embargo, conviene saber que el contexto teórico general ha sido objeto de serias críticas que ponen en duda la existencia de una «necesidad» de coherencia con status de *drive* y que la comprensión de los mecanismos psicosociales por medio de los cuales la información de retorno puede tener una influencia, en el caso que nos interesa, continúa siendo una cuestión abierta. Tanto más si consideramos que las interacciones estudiadas (con la edad, la antigüedad, el prestigio de los maestros o su creencia en el efecto de la opinión de los alumnos) no han dado ninguna indicación sobre las condiciones en que la información de retorno puede producir el efecto previsto. De hecho, los autores siempre privilegiaron una manera de restablecer el equilibrio, aquella que va en el sentido de una conformidad al deseo supuesto de los alumnos. Pero el modelo inicial también permite prever otras maneras de actuar por parte del maestro. La solución adoptada podrá depender de sus propias concepciones educativas, lo que explicaría que, en numerosos casos, los cambios esperados no se produzcan y que la hipótesis planteada tan sólo se verifique en términos de diferencias medias.

3 / *Representación del alumno por parte del maestro y efectos de expectativa.* — Esta corriente de trabajos es más reciente y tiene como punto de partida el interés por el estudio de los efectos debidos al experimentador en experimentación de laboratorio. Es conocido el papel desempeñado por Rosenthal en tanto que principal iniciador de dichas investigaciones y, más particularmente, de las investigaciones sobre los efectos de las expectativas relacionadas con las hipótesis de trabajo en tanto que factores que pueden contribuir a la producción de los resultados esperados por el investigador.

A través de la transferencia de dichas hipótesis en el campo de la educación, el interés se desplazará hacia los posibles efectos de la expectativa del maestro respecto a sus alumnos sobre sus comportamientos y rendimientos escolares. Podemos referirnos a dos revisiones de tema de lengua francesa (Carlier y Gottesdiener, 1975; Gilly, 1980). Los treinta o cuarenta trabajos efectuados hasta ahora presentan de hecho dos procedimientos diferentes.

Una primera serie de investigaciones —más numerosa y cuyo trabajo más conocido (pero también más criticado) es el relatado por Rosenthal y Jacobson en su obra de 1968— utiliza un dispositivo cuyo principio general es el siguiente: una muestra experimental de alumnos es objeto de un «sesgo» de información; muy a menudo positivo, dirigiéndose a su maestro acerca de sus posibilidades intelectuales o de la evolución más probable de sus adquisiciones. Luego se compara la muestra experimental con un grupo testigo en base a pre-tests (antes de la introducción del sesgo) y post-test. La distancia entre el momento de la introducción del sesgo y el momento del post-test puede variar considerablemente entre un estudio y otro. Con mucha frecuencia, las comparaciones se refieren a evaluaciones medidas por tests de inteligencia y de adquisiciones escolares. Los comportamientos pedagógicos son rara vez observados, salvo en situaciones educativas elaboradas de tipo «laboratorio». Hay que añadir que las investigaciones experimentales efectuadas son de dos tipos: algunas (las menos numerosas) son experimentaciones de laboratorio en situaciones educativas de una duración muy breve; otras (las más numerosas) son experimentaciones sobre el terreno y se basan en la introducción de diferencias en situaciones institucionales reales de enseñanza, efectuándose los pre-tests tras varios meses e incluso varios años. La hipótesis sobre los efectos es la hipótesis de efectos en cascada: se supone que el sesgo de información modifica la representación del maestro y sus expectativas respectivas a sus alumnos experimentales y estas modificaciones de expectativa pueden, a su vez, provocar modificaciones concomitantes de los comportamientos educativos, cuyas últimas consecuencias podrían ser una modificación de los comportamientos y resultados escolares de los alumnos.

Una segunda serie de investigaciones, poco numerosas, utiliza el método diferencial. Esta vez ya no se trata de provocar diferencias, sino de explotar (invocar) diferencias existentes en las expectativas reales. Es lo que hace, por ejemplo, Palardy (1969) acerca de la creencia o no creencia de las maestras en la superioridad de las chicas sobre los chicos por lo que respecta al aprendizaje de la lectura. Entonces se remite a dispositivos diferenciales clásicos de terreno, resolviendo la dificultad en encontrar diferencias preexistentes pertinentes en el universo de creencias y representaciones de los maestros y poderlas explotar.

Se puede decir que los trabajos que utilizan el método diferencial o la experimentación de laboratorio han arrojado resultados que concuerdan con las hipótesis; en cambio, esto tan sólo sucede en la mitad de los casos de experimentaciones sobre el terreno, algo que no resulta sorprendente. Que se puedan producir efectos de expectativa es una cosa. Que se produzcan siempre otra. El esquema de implicación causal mencionado con anterioridad es un esquema complejo que merecería que nos preguntáramos cuáles son las condiciones de eficacia de los sesgos, en situación institucional real, para modificar las representaciones y expectativas, y cuáles son todas las otras condiciones

nes necesarias para producir los cambios previstos en los diferentes eslabones de la cadena.

En un trabajo experimental realizado con 50 clases primarias, Zaffrila (1982) muestra, por ejemplo, que el sesgo de información que introduce tendrá tantas menos probabilidades de poder modificar las representaciones iniciales de los maestros, cuanto mayor sea la importancia de la dimensión sincrética de su percepción de los alumnos, cuanto mayor edad tengan y cuanto menor sea el número de alumnos en su clase. La primera variable remite a la mayor o menor inercia del sistema habitual de capacitación, según el lugar que en él ocupa la impresión general. Las otras dos variables remiten a la mayor o menor confianza concedida a los juicios iniciales, según las condiciones (experiencia, efectivos) en que son expresados.

Pero no basta con poder modificar la representación que tiene el maestro de algunos de sus alumnos para que se produzcan efectos de expectativa. La previsión del investigador es, por otra parte, que el maestro manifestará (consciente o inconscientemente) un nuevo interés por el alumno valorado de forma arbitraria. Este postulado significa que el investigador adopta cierto modelo de funcionamiento de la escuela y de funcionamiento profesional del maestro. La experimentación permitirá verificar la hipótesis únicamente si el postulado implícito del investigador es correcto. Si no lo es, en uno u otro caso debido a concepciones y prácticas pedagógicas reales, el sesgo de información ya no tendrá por qué producir los efectos previstos.

4 / *Influencia sobre el trabajo de los alumnos de una representación inicial de su maestro: un ejemplo de investigación.* — Al parecer ha existido muy poca preocupación por desarrollar trabajos complementarios a los mencionados anteriormente, es decir, que intentasen apreciar el efecto que su propio representación del maestro tiene sobre el trabajo del alumno. Un trabajo experimental sumamente circunscrito de L. Pinho de Ventura (1983) muestra que en este aspecto existe una interesante vía de investigación. Este autor parte de un análisis estructural previo de respuestas a un cuestionario para seleccionar comportamientos del maestro que sean significativos, un opinión de los alumnos, de manifestaciones de empatía (en el sentido de comprensión, disponibilidad, calor afectivo) hacia ellos. Partiendo de los comportamientos observados y con la misma sinopsis, elabora dos cuestionarios de doce minutos en los que el mismo maestro se comporta con el mismo grupo de alumnos ya sea de manera empática o bien de manera no empática. Entonces invita a nuevos alumnos que no conocen al maestro a que efectúen, bajo su autoridad pedagógica, cierto número de tareas que tiene por objetivo apreciar la calidad de su movilización desde el doble punto de vista de la velocidad y la exactitud con la que es ejecutada la tarea propuesta. Pero justo antes, este nuevo maestro les habla sido presentado por medio de una de las dos películas inductoras, sin que el maestro sepa de cuál de ellas se

trataba. El maestro se comporta de forma normalizada según un esquema preestablecido. Aparte de esta variable experimental (película inductora con dos modalidades) se incluyen dos variables diferenciales: el sexo de los alumnos y su nivel de éxito escolar.

Los resultados no autorizan ninguna generalización hacia otros tipos de tareas. Pero muestran con claridad que la representación inducida tiene un efecto inmediato sumamente significativo sobre la calidad de la movilización. También muestran que este efecto es modulado tanto por el status escolar como por el sexo. Por supuesto carecen de sentido fuera de la estructura racional propuesta por el experimentador, estructura relacional que presenta, en este caso, un modelo jerárquico.

5 / Conclusión. — Las perspectivas de investigación que acabamos de examinar tienen en común el haberse apoyado en proposiciones teóricas elaboradas fuera del campo educativo. Desde luego, el esclarecimiento que permiten depende de su valor heurístico respecto a las opciones, incluyendo las ideológicas, subyacentes. Ya lo hemos visto en la primera corriente citada. Pero también hemos visto que, por interesante que sea su aportación, su aplicación en el campo educativo plantea nuevos problemas relacionados con las especificidades mismas de la práctica social en cuestión, que a su vez interroga y relativiza los propósitos teóricos iniciales. En todas estas investigaciones, los autores no se han preocupado mucho, o no han podido hacerlo, por las relaciones entre hechos de representación y comportamientos *in vivo*. Las incidencias de los primeros muy a menudo tan sólo han sido apreciadas a nivel de ciertas consecuencias de los segundos.

D. Las interacciones en el seno de la clase

El estudio de las interacciones ha dado lugar a un importante número de trabajos que conceden un amplio lugar a las observaciones *in vivo* y se ha desarrollado de forma esquemática en torno a dos preocupaciones: preocupaciones por las interacciones maestro-alumnos (el maestro y la clase) o maestro-alumno (interacciones a dos), y preocupaciones por las interacciones entre pares en referencia al trabajo de grupo.

a. Dos tipos de enfoque

Ya se trate de interacciones maestro-alumnos o entre pares, los trabajos efectuados presentan dos tipos de enfoques. O bien han tomado por objeto principal el estudio de los fenómenos interactivos observables en el grupo-clase, de manera general, y los mecanismos psicológicos que los subtienden.

De esta forma, las perspectivas teóricas referentes a los aspectos socio-afectivos de las interacciones son los privilegiados con mayor frecuencia y la interrogación sobre las incidencias en la realización de los objetivos, cuando está presente, es secundaria. O bien parten del principio de que la interacción educativa debe ser estudiada en tanto que interacción finalizada a través de sus objetivos. La prioridad concedida a los objetivos de instrucción conduce así a privilegiar con mayor frecuencia las perspectivas teóricas cognitivistas y las hipótesis planteadas remiten a tres tipos de preguntas: ¿cuál es la dinámica social interactiva más pertinente para la realización de un objetivo determinado y claramente definible?, ¿de qué depende esta dinámica y cuáles son las condiciones de su aplicación óptima?, ¿por qué medios contribuye a la realización de los cambios considerados?

El segundo tipo de enfoque presenta una inversión de perspectiva que nos obliga a una difícil reflexión teórica de conjunto, ya que debe poder articular los tres niveles de preguntas, y que también nos obliga a distinguir claramente la estructura misma de los intercambios comunicativos durante la interacción de sus eventuales implicaciones de orden socio-afectivo.

b. Acerca de las Interacciones maestro-alumnos

1 / Algunos procesos generales. — En su libro sobre la relación educativa, Postic (1979) menciona varios procesos interactivos observables: procesos relacionados con las modalidades funcionales de las comunicaciones fijadas por normas (explícitas o implícitas), procesos relacionados con los comportamientos de roles y de interdependencia de los roles, procesos relacionados con el juego de los reforzamientos (positivos o negativos) y procesos de dependencia. Estos procesos pueden observarse en otras situaciones de interacción social, pero Postic examina de forma muy concreta las formas que adoptan en situación educativa y sus eventuales incidencias.

Entre estos procesos hay que citar los procesos de interdependencia de los roles, analizado desde hace mucho tiempo por Anderson, quien ya en 1939 describía una conducta «dominadora» del maestro que genera pasividad, ausencia de cooperación y agresividad en los alumnos, por oposición a una conducta «integradora» que provoca comportamientos amistosos, activos y cooperativos. Otra categoría de procesos de gran importancia se refiere a los fenómenos de dependencia (funcional y/o afectiva) y de contradependencia que se pueden observar en clase, así como en cualquier otro grupo que presente una estructura asimétrica de poder. C. Filloux (1974) consagró a estos procesos un análisis que hace referencia a la influencia de las tesis de W. Bion sobre este tema y examina diferentes hipótesis posibles por lo que hace a los mecanismos psicológicos subyacentes.

El estudio de estos procesos generales ha contribuido de manera muy

útil a comprender lo que sucede entre maestro y alumnos: acerca de la regulación de las relaciones a través de un cierto modo, de ciertos obstáculos del aprendizaje (bloqueo, inhibiciones, etc.), los diferentes tipos de jaleos u oposiciones, etc. Sin embargo, su conocimiento no basta para resolver el problema de las diferentes opciones posibles en cuanto a las estructuras generales de funcionamiento interactivo más adecuadas para los objetivos educativos perseguidos, estructuras generales de las que dependen dichos objetivos y en el seno de las cuales pueden no tener siempre el mismo alcance.

2 / *El enfoque «centrado en el maestro-centrado en el alumno».* — La investigación princeps de Lewin y Lippitt (1938) sobre la influencia de tres tipos de liderazgo (autocrático, democrático y dejar hacer) en grupos no escolares (clubs infantiles) constituyó el inicio de todo un conjunto de trabajos (caracterizados posteriormente en mayor o menor medida por la influencia de Rogers y de la no-directividad) que tenían por finalidad analizar la interacción maestro-alumnos por medio de redes que categorizan el conjunto de los intercambios en dimensiones de tipo: «centrado en el maestro-centrado en el alumno», «autocrático-democrático» o «directivo-no directivo». Con ello se esperaba identificar una dimensión principal de la que dependería, de manera general, la eficacia de la acción educativa. Pero una hipótesis tan general nunca pudo ser confirmada, lo que no excluye, en ciertas condiciones y con ciertos alumnos, que pudieran descubrirse algunas relaciones parciales.

El relativo fracaso de esta perspectiva se debe a varias razones: presuposiciones ideológicas, insuficiente consideración de la especificidad de las situaciones escolares y de sus objetivos respecto a las situaciones en las que habrían sido llevadas a cabo las experiencias princeps. Pero también la reducción de la complejidad de las interacciones por acumulación de indicadores que remiten de hecho a aspectos diferentes y, en particular, al valor afectivo de las relaciones maestro-alumno y a la estructura propiamente dicha de la comunicación.

3 / *Del análisis de los objetivos educativos perseguidos al estudio de las interacciones.* — Ilustraremos el segundo tipo de enfoque, mencionado en el apartado D.a, mediante dos investigaciones. Habida cuenta de un objetivo determinado, esta vez se trata de explorar un marco teórico supuestamente pertinente, de deducir de éste hipótesis sobre los comportamientos interactivos deseables y de aplicar un dispositivo para verificar su eficacia.

El primer ejemplo se refiere a la influencia de los comportamientos educativos sobre la construcción cognitiva de los alumnos. Al igual que otros investigadores antes que él (Lautrey, 1980; Drevillon, 1980), M. Menez (1982) parte de los aspectos funcionales de la teoría de la inteligencia formulada por Piaget. De ella deduce dos hipótesis: una sobre los aspectos formales (grado y tipo de complejidad) y otra sobre los aspectos funcionales

(tipos de funcionamiento cognitivos requeridos) de la interacción educativa. Después construye dos redes de observación para operacionalizar la evaluación de estos dos aspectos. Su utilización en clase le permite distinguir a los maestros entre sí y verificar, en un primer tiempo, que ambos aspectos (formales y funcionales) mantienen las relaciones previstas. Luego, al comparar la evolución cognitiva de los alumnos entre el principio y el fin de curso utilizando clases contrastadas, confirma su hipótesis inicial y, al mismo tiempo la validez del método utilizado.

El segundo ejemplo se refiere a la incidencia de lo que los autores denominan, utilizando un término de Scriven, la evaluación «formativa» sobre la adquisición de conocimientos y la construcción de sí mismo. De hecho, M. Genthon (1983) compara clases o grupos experimentales, dependiendo de que el maestro explícite o no los objetivos precisos de su enseñanza, sus criterios de evaluación, y lleve o no a sus alumnos a apropiárselos a fin de que estén en condiciones de poder ejercer un autocontrol regulador sobre su trabajo. Este objetivo pedagógico implica modalidades de interacción dominantes relacionadas con el significado que tomen las propias situaciones escolares para los participantes y con el significado de sus funciones (reparto de poderes) en sus relaciones con las adquisiciones por realizar. Este análisis teórico de los procesos psicológicos movilizados por los procedimientos de autocontrol y de regulación requeridos en la interacción conduce así a avanzar la hipótesis de una posible transferencia de aplicación de dichos procedimientos en otros tipos de actividades; así como la hipótesis de que la apropiación en estos procedimientos «metacognitivos» permitirán a los alumnos en cuestión ser menos dependientes de los estereotipos para construir sus roles sociales. Y en efecto, los resultados de estas comparaciones confirman las hipótesis iniciales.

En los dos trabajos citados resulta evidente que es la reflexión sobre las finalidades de la interacción la que guía la reflexión sobre las modalidades interactivas que hay que aplicar y que los procesos mencionados en el apartado D.b.1 no intervendrán necesariamente con el mismo grado ni con las mismas formas según las opciones tomadas. Tanto en un caso como en el otro, por ejemplo, las estructuras interactivas más pertinentes para realizar los objetivos implican la reducción tanto de la dependencia funcional como de la dependencia afectiva en un contexto que, no obstante, continúa siendo el de una pedagogía directiva.

c. A propósito de las interacciones entre pares

También aquí volveremos a encontrar los dos tipos de enfoques mencionados en el apartado D.a. Además, estos enfoques están relacionados con el mayor o menor interés que los pedagogos siempre han manifestado por el tra-

Los trabajos efectuados esencialmente con niños pequeños pusieron de manifiesto dos fenómenos importantes. El primero se refiere a la dinámica social que produce progresos cognitivos individuales: bajo ciertas condiciones pre-requisitos, los niños que trabajan colectivamente progresan más que aquellos que trabajan individualmente. Aparentemente, estos progresos no pueden explicarse por el hecho de que un niño tomase como modelo a otro (imitación o efecto modelo), sino por la existencia de «conflictos sociocognitivos», es decir, de desacuerdos de centraciones y de puntos de vista entre los coactores sociales. En efecto, algunos resultados muestran que, incluso en el caso de dos sujetos con el mismo nivel inicial, se pueden lograr progresos cuando la comunicación entre los sujetos introduce puntos de vista diferentes por medio de centraciones diferentes. La confrontación con el otro obliga a una reorganización del enfoque cognitivo individual.

El segundo fenómeno se refiere a lo que los autores denominan el «matrimonio social» (Doise y Mugny, 1981) y ofrece una posible comprensión de los procesos de causalidad mediante los cuales las representaciones que ya existen antes de la situación de aprendizaje podrían inducir o, al contrario, obstaculizar, la solución de conflictos sociocognitivos. En efecto, varias experiencias muestran que los progresos son más importantes cuando existe una «homología» entre las relaciones sociales que caracterizan la interacción de los protagonistas de una situación específica, por una parte, y las relaciones cognitivas referentes a ciertas propiedades de los objetos que mediatizan las relaciones sociales, por la otra» (Doise y Mugny, 1981, pág. 42).

Estos trabajos, que aún presentan una inspiración muy estructuralista por lo que se refiere a la cognitiva, interesan a la psicología de la inteligencia, puesto que proponen una tesis del desarrollo social de la inteligencia a través de la interiorización de las coordinaciones interindividuales. Pero también interesan en igual medida a la psicología de la educación, debido a su observación de una dinámica social susceptible de ser explotada por el pedagogo a fin de constituir y hacer funcionar grupos que persigan ciertos objetivos de instrucción.

c) *Interacciones entre pares y funcionamiento cognitivo en las tareas escolares.* — Esta corriente de investigación se distanció progresivamente de la anterior, centrando su preocupación ya no en el desarrollo intelectual, sino en la realización de tareas escolares. Si bien continúa la referencia a la teoría operatoria de la inteligencia, la perspectiva es claramente funcionalista, ya que se trata de estudiar el papel desempeñado por las condiciones sociales en el funcionamiento cognitivo del sujeto y no en la estructura operatoria de la inteligencia. La importancia concedida a los significados sociales de las situaciones ya no es únicamente en relación con la sola noción de marcaje social en el sentido estricto mencionado precedentemente. Por último, esta corriente se caracteriza por intentar comprender los resultados de los dispositivos experi-

mentales a través de su confrontación con observaciones realizadas sobre el terreno en situación institucional de interacción.

Ilustramos muy parcialmente esta perspectiva con un trabajo reciente del campo de las matemáticas. M. L. Schubauer-Leoni y A.-N. Perret-Clerici (1980) estudian cómo simbolizan los alumnos de corta edad las actividades elementales de adición. Las modalidades experimentales comparadas consisten en el cruce de dos variables independientes: trabajo individual o entre sujetos; transmisión o no de la codificación a otro niño que descifra en presencia del codificador o de los codificadores. La influencia de estas modalidades se aprecia por medio de post-tests individuales; composición de intervenciones escritas subsecuentes a una manipulación en el terreno.

De una manera general, los resultados de este estudio indican, antes que nada, que no existe necesariamente una correspondencia entre el nivel operatorio de los sujetos, su capacidad para completar igualdades incompletas o recurso al formalismo ecuacional para codificar, lo que demuestra que el funcionamiento cognitivo no puede comprenderse únicamente a través de una concepción estructuralista. Pero aquí nosotros destacaremos sobre todo que la modalidad experimental que combina la interacción entre pares y la codificación de la codificación simbólica a otra persona favorece de forma específica el recurso al formalismo abstracto en la codificación. Los autores proponen una explicación de este resultado a través de la intervención de dos tipos de conflictos: el conflicto sociocognitivo durante la fase de codificación y el conflicto de comunicación durante la fase de transmisión del mensaje. Este tipo de investigación desemboga en otros mecanismos relacionados con el envite social de las situaciones en las que se requiere el trabajo social, no solamente en los mecanismos que dependen del conflicto sociocognitivo y del marcaje social en sentido estricto.

d. Observaciones finales

El interés de los últimos trabajos de los que hemos hablado reside en que parten de una reflexión que intenta articular diferentes campos teóricos. Una de las virtudes de la psicología de la educación consiste en obligar a redefinir dichas articulaciones. Su propio objeto la obliga a ello, ya que no puede definirse de otra manera sino como la intersección de lo social y de lo individual. De esta forma no hay nada sorprendente en que una teoría del desarrollo individual tan potente como la de Piaget haya ocupado un lugar en la reflexión teórica de numerosos psicólogos. No para una aplicación mecánica, sino como hemos visto, para inspirar hipótesis que la cuestionan a su vez por el papel que conceden a lo social en la elaboración cognitiva. Por otra parte, el procedimiento utilizado en estos trabajos...

jo de grupo: el interés por la formación de la personalidad y el desarrollo cualidades humanas y sociales, y el interés por favorecer o permitir la realización de ciertas tareas y adquisiciones individuales. El entusiasmo de e ha sido objeto la sociometría escolar justifica que hablemos sobre ella, esto que es sumamente representativa del primer enfoque. Los trabajos e utilizan el segundo enfoque son mucho más recientes y menos conocidos. es por esta razón que les dedicaremos un mayor espacio.

1 / *Interacciones entre pares, sociometría y socioafectividad.* — La idea e se halla bajo el método sociométrico es que es posible llegar a las rela- ones e interacciones sociales efectivas en el seno de un grupo a través de expresión individual de elecciones y rechazos respecto a otra persona (véa- Maisonneuve, 1969; Toesca, 1972). Estas relaciones e interacciones se ducen, de hecho, de representaciones que los sujetos dan de ellas con las sibles distorsiones en relación con la realidad que implica cualquier cons- ición representativa. Este problema no escapó a los propios partidarios de sociometría y condujo a Y. Toesca (1972) a proponer arreglos técnicos en iometría escolar con el objetivo de hacer que los niños actuaran, en lugar hacerlos solamente hablar. Las «elecciones sociométricas» se complemen- i generalmente con tests de «percepción sociométrica» que invitan a cada to a que diga por quién se cree elegido o rechazado.

Los autores que utilizan estos métodos han manifestado un primer inte- por el análisis de los determinantes de las afinidades y enemistades y, de este punto de vista, sus trabajos pronto revelaron el peso de variables «prestigio» como el status escolar o la pertenencia social. Pero únicamente observación *in vivo* permite apreciar la influencia de variables de este tipo las relaciones reales. Por lo que se refiere a las relaciones con los comporta- mentos reales resulta interesante señalar que en los niños pequeños se han dido observar relaciones entre el status sociométrico (líderes, aislados, re- azados, controvertidos) y el status relacional basado en la observación eto- jica de los comportamientos no verbales.

Por otra parte, a menudo se ha señalado que el estudio de la «red» socio- trica» y de los «átomos sociales» (las constelaciones más reducidas en el rior de la red) ofrece un conocimiento de la «estructura informal» de la la de la clase, que puede ayudar a comprender la naturaleza de ciertos stáculos que se oponen a una gestión fácil y eficaz del grupo; o incluso a ar decisiones para reestructurar la clase a fin de reducir tensiones, integrar os aislados, etc. De esta forma, la evolución de la estructura informal del ipo-clase, apreciada por medio de sucesivos sociogramas, permitirá evaluar efecto de las intervenciones pedagógicas sobre el «clima sociométrico» de junto y los status sociométricos individuales. Toda esta opción de trabajo integra dentro de una concepción general que algunos autores han califi- o de psicopsicoterapéutica (Toesca, 1972). Los beneficios cognitivos no

están ausentes en las preocupaciones manifestadas, pero se les considera más bien como una consecuencia implícita de la función socializante del grupo y no tanto como un objeto de estudio en sí mismos.

2 / *Interacciones entre pares y elaboración cognitivas*

a) *Orígenes de las recientes corrientes de investigación.* — El interés por las condiciones y mecanismos mediante los cuales la interacción entre pares puede ser benéfica para la actividad intelectual se renovó gracias a perspectivas de investigación que, si bien prolongaban los trabajos de la psicología experimental del trabajo de grupo (véase Moscovici, Paicheler, 1973), pronto se constituirían en perspectivas originales. También los trabajos rea- lizados concederían una gran importancia al aspecto instrumental de la tarea (su estructura) y a su aspecto simbólico (las representaciones y significados sociales aferentes). Pero lo que constituirá su aspecto principal no son las condiciones y mecanismos de los que dependen el trabajo y el rendimiento colectivos, sino las condiciones y mecanismos que contribuyen al desarrollo y a las adquisiciones individuales. Así, los autores se apoyarán conjuntamente en dos campos teóricos: uno relativo a la psicología del trabajo de grupo y el otro relativo al desarrollo individual de la inteligencia y a los procesos cognitivos movilizados por las adquisiciones. De esta forma se desarrollarán dos categorías de investigaciones: las primeras sobre el papel desempeñado por la interacción social entre pares en la construcción de la inteligencia y las segundas sobre su papel en las adquisiciones escolares pro- plamente dichas.

b) *Interacciones entre pares y construcción cognitiva individual.* — En las obras de A.-N. Perret-Clermont (1979) y de W. Doise y G. Mugny (1981) encontraremos numerosos ejemplos de investigaciones experimentales cuyo paradigma general es el siguiente. Mediante un pre-test de una o varias pruebas operatorias clásicas se constituyen varias muestras equivalentes de sujetos. Luego se somete a estas muestras, según diversas modalidades, a una sesión (o varias) de aprendizaje de una operación intelectual clásica, en el sentido de la teoría operatoria de la inteligencia. Posteriormente se evalúa el beneficio del aprendizaje por medio de post-tests individuales con diferentes pruebas operatorias. Se trata de ver, a partir de eventuales transferencias, si los progresos consecutivos son de naturaleza operatoria, es decir, si afectan la estructura misma de las operaciones intelectuales. Las comparaciones entre modalidades experimentales se refirieron, en primer lugar, al carácter colectivo (dos o tres sujetos) o individual de los aprendizajes; en segundo lugar y en interacción con esta primera variable, al significado social de las tareas propuestas durante el aprendizaje.

drá parecer sumamente simplificador, ya que se apoya esencialmente en dispositivos experimentales depurados, con dos o tres coactores confrontados con tareas rigurosamente controladas y de duración, además, efímera.

Una psicología de la educación que pretenda serlo no puede dejar de preguntarse cuál es el valor heurístico de los resultados obtenidos en tales condiciones para comprender el funcionamiento y la eficacia de grupos institucionales más importantes, relativamente estables y confrontados con adquisiciones complejas extendidas en el tiempo, lo que hace necesario un incesante ir y venir entre experimentaciones de laboratorio y trabajo de investigación en situación natural. Por ejemplo, resulta interesante constatar que Cornetti *et al.* (1983) registran un importante porcentaje (55 %) de confrontaciones sociocognitivas en la observación de un grupo real de estudiantes de física confrontados con la resolución de ejercicios; igualmente interesante resulta constatar que cuanto más complejos sean los procesos movilizados, más crecerán las confrontaciones argumentadas; por último, es interesante observar que las confrontaciones argumentadas engendran cambios a nivel funcional en las intervenciones subsecuentes. En todo esto podemos ver una confirmación sobre el terreno, por el lugar que toma y sus consecuencias, del papel de la confrontación sociocognitiva en la elaboración del saber. Pero la observación en situación natural nos indica que existen otros aspectos del funcionamiento del grupo cuya eventual pertinencia podrá ser puesta a prueba mediante nuevas experimentaciones.

Si bien la psicología de la interacción educativa se constituyó en torno a los dos ejes que hemos utilizado para hablar de ella, las dos perspectivas de investigación que se derivan de estos ejes no se excluyen entre sí. La consideración, en la perspectiva sociocognitiva actual, de los aspectos simbólicos y significantes de las tareas, así como de las relaciones entre la estructura de las tareas y las características del funcionamiento cognitivo, abre fructíferas perspectivas. Pero las comprensiones que autorizan tan sólo podrían ser parciales si no llegaran a aprovechar todo lo que la perspectiva de la centración socioafectiva ha contribuido, por su parte, a poner de manifiesto.

Gilly Michel:

"Psicosociología de la educación", en: Mscovici, S. Psicología Social II

Psicosociología de la educación

Cognición y Desarrollo
Madrid, Paidós 1993
pp. 601-610

por MICHEL GILLY

La estructuración de este capítulo y sus opciones se deben a una doble intención: abordar las cuestiones que puedan interesar tanto al estudiante como al pedagogo, y para las cuales ciertos desarrollos de la investigación abren nuevas perspectivas. Cualquiera que sean las perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas, los problemas psicológicos planteados por las desigualdades sociales ante la escuela constituyen actualmente una de las principales preocupaciones de la psicología de la educación. Por esta razón le hemos reservado un sitio por separado. En cuanto al resto del material ya no es en torno a temas que se elabora el presente capítulo, sino a partir de dos perspectivas complementarias de investigación: (una que toma como punto de partida las representaciones y otra que parte de las interacciones.) En ello hay que ver una comodidad de presentación. Intentaremos mostrar que entre estas dos perspectivas comienzan a esbozarse articulaciones y que el desarrollo de la psicología de la educación depende en gran parte de los progresos que podrán llevarse a cabo a este nivel. Conviene señalar que por razones de competencia hemos privilegiado los enfoques experimental y diferencial y que nos hemos atendido casi exclusivamente a problemas de educación escolar.

A. Psicología de la educación y psicología de la educación

Una manera de definir la psicología de la educación sería considerarla una rama particular de la psicología de la educación y, tras haber definido esta última, precisar sus especificidades desde el doble punto de vista de su objeto y sus métodos.

De este modo nos volvemos a topar con la dificultad, encontrada en numerosas ocasiones, de definir la propia psicología de la educación. Una de

las tentativas más sistemáticas, a la que se ha hecho referencia muy a menudo, es la de Mialaret (1971). Este autor recuerda que la palabra «educación» se emplea clásicamente en tres sentidos principales: acerca de una realidad sociológica y de un sistema de conjunto («educación francesa», «educación norteamericana», etc.); para designar un punto de llegada, el resultado de un proceso; y finalmente, para designar el proceso en sí. Mialaret se apoya así en estos tres sentidos, que remiten a tres objetos generales de estudio, para proponer tres definiciones relativas a la «psicología de los sistemas educativos», a la «psicología del educando» y a lo que él denomina «pedapsicología» (1971, págs. 67-68).

Si es verdad que el psicólogo de la educación tiene estos tres tipos de preocupaciones, ¿debe por tanto renunciar a toda concepción unificadora de su disciplina? En cualquier caso, el psicólogo de la educación no saca provecho alguno de ello, en la medida en que la especificidad misma de su enfoque resulta difícilmente compatible con la dispersión de su objeto de estudio en torno a estos tres polos propuestos. Esto es lo que quisieramos mostrar ahora tomando esta vez como punto de partida no al objeto o a los diversos objetos de preocupación posibles, sino a lo más específico del procedimiento del psicólogo cuando aborda su estudio.

Frente al estudio de los «cambios por educación» (para tomar una expresión de M. Piolat, 1981), el campo más específico del psicólogo es la interacción educativa propiamente dicha en sus relaciones con los cambios individuales provocados. Su tarea principal consiste en estudiar los procesos interindividuales (generales y diferenciales) a través de los cuales y gracias a los cuales se operan los cambios individuales. El interés prestado al campo interindividual en las situaciones educativas va acompañado de un interés simultáneo por el campo intraindividual. Pero la preocupación por el individuo resulta indisoluble del estudio de las interacciones sociales que contribuyen a hacerlo cambiar, puesto que el sujeto educado tiene el status de coactor de su propio cambio.

Si éste es el campo privilegiado del psicólogo de la educación, la parte más específica de su procedimiento es, antes que nada, de orden psicossociológico, ya que debe estudiar los mecanismos psicossociológicos del cambio en situaciones educativas. Su particularidad, en el seno de la psicossociología, consiste en consagrarse a una clase particular de procesos interactivos de cambios: aquellos provenientes de la educación.

Pero las interacciones que producen el cambio por educación no tienen lugar en un vacío social. Los procesos interactivos que aparecen se manifiestan con motivo de prácticas significantes. Si la psicossociología de la educación obtiene su justificación de la naturaleza psicossocial de los *mecanismos* que estudia, también la obtiene simultáneamente de las *dimensiones* y *significados sociales* propios de las prácticas a las cuales se enfrenta. Por esta razón se preocupa, en primer lugar, por las dimensiones sociales más generales

de todo acto educativo en el seno de una sociedad determinada: ideas y sistemas de valores de referencia, objetivos-normas, modelos de comportamientos esperados, organización y funcionamiento de las instituciones. Tendrá que comprender en qué y cómo estas condiciones muy genéricas que caracterizan al conjunto de un sistema educativo, contribuyen a minar las expectativas de los diferentes actores, las concepciones que tienen de sus papeles, sus representaciones y su funcionamiento en el interior del sistema, etc. Pero también se preocupa por las incidencias a nivel interactivo de las diferencias y separaciones existentes dentro de dicha sociología en la relación de producción, diferencias socioculturales, comportamientos ideológicos particulares, etc. Así, su problema principal, tras haber conseguido identificar los factores que intervienen, consistirá en estudiar las condiciones de su influencia y los mecanismos psicossociales a través de los cuales modifican los procesos interactivos en situación y la realización de los objetivos.

Ya que, en última instancia, el procedimiento del psicossociólogo de la educación sólo alcanzará plenamente su objetivo si dilucida la comprensión de las prácticas socioeducativas en su aspecto más «agudo», si resulta para la edificación de una psicossociología de las situaciones educativas capaz por finalidad precisar las estructuras de funcionamiento más adecuadas para realizar un objetivo preciso con categorías determinadas de sujetos, esta forma deberá contribuir a la búsqueda del conjunto de las condiciones más pertinentes para poner en práctica, desde el punto de vista de la naturaleza de las tareas, condiciones institucionales y modalidades de interacción social. Este nivel de análisis tan fino es tributario de los niveles anteriores y no puede existir sin ellos. Está fuertemente caracterizado por los signos de los sociales generales antes mencionados, pero también por significados institucionales más específicos, relacionados con los significados, para los actores, de cada situación educativa particular desde el doble punto de vista de la naturaleza propiamente dicha de las tareas y del envite social que son objeto en la interacción educativa del momento.

En su proceder, el psicossociólogo de la educación a menudo se beneficiará de construcciones teóricas ofrecidas por los diferentes sectores de la psicología, y en particular, por la psicología social, siempre que éstas sean pertinentes para el estudio de sus problemáticas. Pero como ya se ha señalado (A. N. Perret-Clermont, 1980; M. Gilly, 1981) no puede limitarse a aplicar conocimientos elaborados por otras disciplinas en el terreno de la educación. A. N. Perret-Clermont muestra con claridad que el peligro de este procedimiento, exclusivamente deductivo, consistiría en reducir la problemática educativa a problemáticas teóricas que no han sido concebidas para explicar. De esta forma, la especificidad de las prácticas sociales y del campo educativo implica también poner en práctica un procedimiento inductivo y creador

nuevos conocimientos, que contribuyan a enriquecer y trascender las opciones teóricas iniciales.

B. Clases sociales y éxito escolar

a. Las constataciones de relaciones

Los trabajos de los sociólogos fueron los que más cristalizaron la atención sobre esta cuestión durante la década 1960-1970. Pero desde hacia mucho tiempo (desde principios de siglo), los psicólogos se habían dedicado a establecer progresivamente constataciones básicas.

He aquí, muy esquemáticamente, lo más esencial de estas constataciones: 1/ Existen correlaciones de gran importancia entre tres variables: el medio social de los alumnos, su éxito escolar y sus rendimientos en los diferentes tests conocidos de eficiencia intelectual; 2/ La influencia del medio social sobre el éxito y el destino escolares se observa desde el jardín de infancia pero aumenta con el nivel de escolaridad; 3/ A pesar de sus esfuerzos, los psicólogos no han logrado elaborar tests «independientes de la cultura» que escapen a la influencia del medio y cuya validez sea incontestable; pero de todos los tests, aquellos que hacen intervenir el lenguaje son los más diferenciadores (véase Reuchlin, 1972; Reuchlin (ed.), 1976).

b. A la búsqueda de explicaciones

1 / Una tesis muy contestada: *la influencia de la herencia*. — Que existan diferencias de éxito escolar relacionadas con diferencias intelectuales interindividuales provenientes en parte de factores biológicos de orden hereditario es una cosa. Que la repartición del patrimonio intelectual de orden hereditario sea desigual entre un medio social y otro, es otra. Actualmente, ningún dato permite afirmarlo y, al mismo tiempo, encontrar en ello una explicación de las desigualdades sociales frente a la escuela.

En cambio existen numerosos hechos que alegan en favor de factores diferentes a los hereditarios. Antes que nada conviene recordar que la aparición de una correlación entre factores socioeconómicos y desarrollo parece situarse entre 18 y 24 meses (Reuchlin, 1972), lo que permite suponer que la acción del medio podría ser responsable de las diferencias observadas. En trabajos muy recientes sobre los aprendizajes cognitivos, algunos datos sugieren que, a pesar de sus diferencias de desarrollo en un momento determinado, los niños de medios desfavorecidos tienen las mismas capacidades de aprendizaje cognitivo que los demás (Perret-Clermont, 1981).

El psicólogo es remitido a varios tipos de preguntas: ¿Cómo con-

tribuye el medio sociofamiliar a la elaboración de las herramientas cognitivas de la adaptación escolar? ¿No se ejerce también su influencia de adaptación a través de otros medios? Y finalmente, ¿cuáles son los tipos de mecanismos psicosociales a través de los cuales la escuela podría también generar, mantener y acrecentar las diferencias de éxito en función del medio social?

2 / *Clases sociales, lenguaje, desarrollo y éxito escolar*. — Primero, los trabajos psicossociológicos se apoyaron en la bien conocida tesis de Bernstein en virtud de la cual la estructura social provoca y refuerza el código lingüístico necesario para su conservación. Es sabido que Bernstein describe los códigos lingüísticos utilizados de forma desigual por las diferentes clases sociales: un «código restringido» estereotipado de simbolismo concreto, que utiliza conceptos insuficientemente precisos y diferenciados y con un significado frecuentemente implícito; un «código elaborado» de simbolismo abstracto, rico en conceptos clasificadores y con significado explícito. La idea maestra, que va en el sentido de las explicaciones buscadas entonces por los psicólogos, es que sería posible derivar rasgos estables característicos de los usos lingüísticos de un grupo social determinado. Desde esta perspectiva el handicap escolar de los niños de medios socialmente desfavorecidos proveniría de un doble mecanismo: la transmisión del código lingüístico que simboliza su pertenencia social sería responsable de un retraso del desarrollo culturalmente adquirido; pero este handicap cultural se vería reforzado debido a que la escuela utiliza preferentemente (contenido de las obras, lenguaje utilizado y exigido por el maestro) el código lingüístico elaborado.

Los trabajos realizados posteriormente mostraron que las cosas no son tan sencillas y pusieron en duda la tesis del déficit lingüístico. Como ejemplo tomaremos el procedimiento de Brossard (1981). Este autor compara las producciones de niños de medios contrastados en dos tareas diferentes: relatos y explicaciones. Los resultados obtenidos, habida cuenta de los criterios lingüísticos y de las redes de análisis de contenido que se utilizaron, muestran, primero, que existen grandes comunidades de lenguaje (sobre todo sintácticas) entre los niños de ambos medios. También muestran que las diferencias relacionadas con la naturaleza de las tareas son mucho más importantes que las diferencias según los locutores para una misma tarea. Por último muestran que la inferioridad de los niños de los medios desfavorecidos tan sólo afecta a una de las dos situaciones (el relato) y probablemente se debe más a la identificación de la tarea propuesta, a la evaluación del grado de explicidad esperado, que a sus capacidades de lenguaje propiamente dichas. Este tipo de investigación marca un giro al centrar el interés ya no en la investigación de las características estables del lenguaje de los niños en función de su origen social, sino en las situaciones de interacción social (función de estas situaciones y significados atribuidos) en las que las conductas de lenguaje

son puestas en práctica y en sus efectos diferenciales según el medio social de los niños. Esto equivaldría a dar vía libre a los primeros trabajos de observación en situaciones escolares, donde las interacciones verbales maestro-alumno actualmente comienzan a considerarse en referencia a las relaciones socioinstitucionales que subtienden las relaciones lingüísticas y al sentido atribuido a dichas situaciones por parte de los interactores (Brossard, 1981).

3 / *Medio social, prácticas educativas de los padres y construcción cognitiva del niño.* — Los trabajos derivados de esta perspectiva consideran lo cognitivo desde un punto de vista más general. En un primer tiempo, se caracterizan por una falta de marco teórico sólido que permitan plantear hipótesis explícitas sobre las relaciones entre un aspecto determinado de las prácticas educativas y un aspecto determinado del desarrollo. Con gran frecuencia, este método consiste en elaborar cuestionarios a priori que describan ciertas prácticas educativas familiares y en identificar aquellas que establecen diferencias entre los medios sociofamiliares. De esta forma, resulta difícil saber si las diferencias de prácticas observadas son efectivamente responsables de las diferencias de desarrollo de los niños en la medida en que no son las únicas variables que diferencian los medios en los trabajos efectuados. Si se examina la reseña crítica que de ellos hace Lautrey (1980), se aprecia, no obstante, que la influencia del medio social podría ser mediada por variables como la «aceptación» y la «democracia» en las relaciones con el niño. Además, numerosos resultados sugieren la existencia de relaciones no lineales o de efectos «umbral» y de las interacciones posibles que conduzcan a una influencia eventualmente diferente de una u otra variable, dependiendo del conjunto de condiciones en que intervienen.

Los años setenta marcaron el inicio de investigaciones mejor teorizadas que partían de la teoría de la construcción de la inteligencia de Piaget. El trabajo de Lautrey (1980) resulta sumamente ilustrativo. Su objetivo consiste en buscar «invariantes de base», «características fundamentales», susceptibles de favorecer la construcción cognitiva y de estar presentes en diversos grados en los diferentes medios. Este autor se apoya en los aspectos funcionales de la teoría de Piaget y se pregunta cuáles son las características de las prácticas educativas familiares más capaces de favorecer la puesta en marcha de los procesos de equilibrio generadores de reorganizaciones cognitivas en el niño, a través de las regulaciones que llevan a cabo entre asimilación y adaptación. Luego avanza la hipótesis de que el entorno social, al igual que el entorno físico, debe presentar regularidades para que sean posibles los procesos de asimilación; pero que también debe ser fuente de desequilibrios a fin de dar lugar a acomodamientos de las estructuras cognitivas existentes y, por consiguiente, a nuevas construcciones cognitivas individuales. Así, considera tres tipos de estructuras posibles del entorno (rígido, flexible y alegórico o débil) y elabora un cuestionario sobre las prácti-

cas educativas cotidianas que permite clasificar las familias en relación con estos tres tipos de estructuras del entorno familiar.

Una vez elaborada esta herramienta, Lautrey primero verifica que las estructuras interactivas familiares no se reparten de la misma manera de un medio a otro y que las familias con una estructura favorable (flexible) sea estadísticamente más numerosas en los medios socialmente favorecidos y viceversa por lo que respecta a las familias con una estructura desfavorable (rígida). En un segundo tiempo, manteniendo constante esta vez el medio social, compara el desarrollo intelectual de los niños dependiendo de si sus familias presentan una u otra de las tres estructuras de interacción educativas. Los resultados confirman la hipótesis de una influencia del medio que puede explicarse en parte por medio de las características de la interacción educativa deducibles de la teoría de la inteligencia que había servido como punto de partida. Estos resultados son sumamente interesantes, pero obviamente dejan preguntas sin responder.

Una primera pregunta consiste en saber por qué y en qué condiciones las diferencias de medio social generan los tipos de diferencias observadas en las interacciones educativas familiares. Otra pregunta consiste en saber si los resultados obtenidos sólo pueden explicarse por medio de la hipótesis teórica inicial; tal como son descritos por el cuestionario utilizado es probable que los medios con estructura «flexible» y con estructura «rígida» no se diferencien siempre tan sólo por la estructura formal de la interacción, sino también, en ciertos casos, por las connotaciones afectivas que conllevan, dejando así sitio para otras pistas explicativas (al menos complementarias). Finalmente, una última cuestión invita a preguntarse si es o no legítimo creer que estructuras interactivas formales que se pretenden «universales» siempre pueden tener las mismas incidencias según la función que realizan y los significados que toman en medios con tradiciones sociales diferentes. Pero la pregunta presenta tal dificultad que plantearse la equivale actualmente a no poderla responder.

4 / *Medio social, actitudes de los padres ante la escuela y mecanismos extracognitivos de la adaptación escolar.* — En el contexto de las hipótesis propiamente sociológicas propuestas por Bourdieu y Passeron para explicar las desigualdades sociales ante la escuela, el concepto de «esperanza subjetiva» es uno de los que mejor permiten articular el enfoque sociológico y el enfoque psicológico. Este concepto plantea al psicólogo la siguiente pregunta: ¿qué representa la escuela para los padres de los diferentes medios, cuáles son sus actitudes y comportamientos a este respecto y las consecuencias de estas representaciones y actitudes sobre las representaciones, actitudes y comportamientos de los propios niños?

El primer nivel de preocupación dio lugar a trabajos en las diversas etapas de la escolaridad, desde el jardín de infancia hasta la enseñanza secundaria,

como los de Zoberman (1972), Paillard y Gilly (1972) y Clerc (1970). Los procedimientos empleados van desde la entrevista semidirectiva hasta el cuestionario, y arrojan resultados que presentan convergencias. Primero, las diferencias se refieren a las funciones y objetivos prioritarios. Comparadas a las familias de medios favorecidos, las familias de medios desfavorecidos conciben, en promedio, una mayor importancia relativa a las funciones escolares tradicionales de instrucción (adquisición de conocimientos básicos) que a las funciones más amplias de formación cognitiva (apertura y cultivo del espíritu); pero al mismo tiempo esperan que la escuela garantice clara y rápidamente su función de selección hacia los diversos tipos de orientaciones formativas. En promedio, su discurso además traduce la existencia de actitudes poco críticas y mucha más conformistas que las de las familias de medios más favorecidos. Paradójicamente, al menos en apariencia, su privación cultural los lleva a valorar los objetivos conocimientos-escolares en los que más se apoya la escuela en su función de selección en detrimento de sus propios hijos. Conscientes de que la escuela representa para estos últimos una esperanza de promoción social por medio del saber, casi nunca cuestionan sus finalidades y funcionamiento, pero desean, no obstante, saber rápidamente a qué atenderse en cuanto al porvenir, de ahí su deseo realista de que la escuela garantice con claridad su función de evaluación-orientación.

Sabemos muy poco acerca de los mecanismos psicológicos a través de los cuales pueden actuar estas diferencias de representación, de actitud y de expectativa familiares para favorecer o no la adaptación escolar. Una de las cuestiones importantes planteadas consiste en saber cómo se traducen las representaciones y actitudes de los padres, analizadas a partir de hechos producidos en una interacción social dual adulta entre padres y psicólogo, cuando los padres se dirigen al niño. En dos investigaciones recientes (en colaboración con A. Bochede, C. Bochede, R. San e I. Rouges) se mostraba a madres o futuras madres varios dibujos-estímulos que representaban a una madre, a su hijo y, en ocasiones, al maestro, acerca de pequeños problemas escolares. El procedimiento consistía en proponer a las participantes un juego de rol, invitándolas a que interpretaran a su manera el rol de la madre representada, mientras que el psicólogo interpretaba el rol del niño, siguiendo un guión establecido previamente. El postulado metodológico subyacente es el de una proyección, en una situación arreglada, del discurso mantenido de forma habitual en la familia (postulado sin duda discutible). Se realizaron dos comparaciones entre familias de medios contrastados: una con madres que no tenían hijos por encima del curso preparatorio y otra con mujeres embarazadas que esperaban su primer hijo. En ambos casos las diferencias resultan claras y se organizan en torno a tres ejes: el primero se refiere a la actitud general más o menos comprensiva y desdramatizadora o, al contrario, incomprensiva y estimulante de conflictos; el segundo está relacionado con la manera de hablar de la escuela en tanto que objeto más o menos «fami-

liar», conocido, o al contrario, en tanto que objeto distante y relativamente poco evocado en su funcionamiento cotidiano; el tercer eje expresa las variaciones de los diferentes grados de aceptación, por parte de la madre, de la articulación trabajo-juego en situaciones escolares. La organización de las diferencias en torno a estos tres ejes conduce a avanzar la hipótesis de que las representaciones evocadas y las actitudes expresadas en el diálogo con el niño confrontan a éste con un modelo de funcionamiento de la escuela que despierta mucha mayor ansiedad en el medio socialmente desfavorecido que en el otro. Se observa la articulación que puede hacerse con las diferencias de expectativa y representación de los padres mencionadas anteriormente.

5.- Medio sociofamiliar de los alumnos y prácticas pedagógicas en clase.

Los mecanismos posibles que han podido ser evocados en la literatura son de dos tipos. El primer tipo de mecanismo se debe a la prematuridad misma de las enseñanzas impartidas en clase respecto al nivel medio de los alumnos. Esta prematuridad afectará en mayor medida los resultados (cuy mediocridad relativa ella misma aumenta), mientras mayor sea la separación entre los alumnos y la media, como sucede con mucha mayor frecuencia con niños de los medios desfavorecidos que con los otros. El segundo tipo de mecanismo que nos interesa de forma más directa se refiere a los comportamientos educativos propiamente dichos.

A menudo se ha avanzado la hipótesis de que existe un tratamiento preferencial por parte del maestro, ligado a sus diferencias de actitudes y de expectativas iniciales o bien a diferencias de actitudes y de comportamientos efectivos de los alumnos según su medio social de origen.

Las diferencias medias en las evaluaciones de copias observadas en docimasiología experimental, dependiendo de que dichas copias sean atribuidas arbitrariamente a alumnos de status valorizante o de status desvalorizante (Bonniol *et al.*, 1972) evidencian posibles efectos relacionados con el conocimiento de los rendimientos habituales de los alumnos que tienen diferentes status. Pero estos efectos no son automáticos. Y merecerían ser objeto de estudios que introduzcan variaciones en otros parámetros: concepciones educativas generales del profesional, de su papel respecto a los alumnos desfavorecidos, etc. Ya que comúnmente se puede observar, por el contrario, que ciertos maestros valoran mediante notas el esfuerzo de uno u otro alumno desfavorecido sin que su rendimiento alcance la calidad deseada. En situación experimental se han observado efectos de este tipo, con compensación de prejuicio de la que tiene conciencia el evaluador (Amigues *et al.*, 1975; Noizet y Caverni, 1978).

Las observaciones de los comportamientos interactivos *in vivo* tampoco permiten hacer una conclusión de forma simple. El empleo de redes descriptivas por parte de autores como Good y Brophy (1972) muestra que los

niños de medios desfavorecidos son objeto de un mayor número de intervenciones negativas que pueden reforzar las conductas mal adaptadas en lugar de reducirlas. Pero las diferencias se difuminan o, en ocasiones, desaparecen totalmente cuando las comparaciones se refieren a índices relativos, es decir, a intervenciones del maestro ante comportamientos idénticos de los alumnos. En un estudio sumamente minucioso en jardín de infancia, donde analiza las interacciones desde el punto de vista de la forma, de su objeto y de las funciones de los mensajes, J.-P. Roux (1981) tampoco encuentra diferencias sensibles: de los tres modelos de comportamientos de referencia (elitista, igualitario y compensatorio), el modelo aplicado es el modelo igualitario con tendencias compensatorias. Lo que no significa que, en este trabajo, el hecho de tratar a todos los alumnos de la misma manera, en respuesta a sus comportamientos, tenga necesariamente una virtud igualizadora, ni que las tentativas compensatorias observadas sean siempre las adecuadas para la finalidad perseguida.

La mayor carencia de los trabajos de observación *in vivo* que acabamos de mencionar son opciones teóricas iniciales más sólidas por lo que se refiere a la pertinencia de los aspectos interactivos que hay que tomar en consideración desde la perspectiva de sus consecuencias eventuales para los alumnos de status sociales diferentes. Los análisis de las relaciones lingüísticas entre maestro y alumno que señalábamos en el apartado B.b.2 forman parte de los trabajos que tienden a reducir esta dificultad de fondo.

**EL JARDÍN DE NIÑOS
Y EL DESARROLLO
DE LA COMUNIDAD**

SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

00178

Septiembre de 1992

INDICE

PRESENTACION	Pág. 5
1. EL DOCENTE Y LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	7
1.1 Caracterización de las comunidades urbana, urbana-marginada y rural	7
1.2 Importancia de la relación del docente y la escuela en la comunidad	9
1.3 Proyectos de desarrollo de la comunidad	10
1.3.1 Concepto de proyecto	10
1.3.2 Tipos de proyecto	11
1.3.3 Etapas del proyecto	13
2. LA PROPUESTA METODOLOGICA PARA ELABORAR PROYECTOS DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	15
2.1 Diagnóstico.	15
2.1.1 Caracterización de la comunidad	15
2.1.2 Determinación de la problemática comunitaria	19
2.1.3 Jerarquización de problemas y selección de la problemática por atender	22
2.2 Programación	23
2.2.1 Determinación del objetivo	23
2.2.2 Establecimiento de acciones y asignación de tiempos	23

El Jardín de niños y el desarrollo de la comunidad
fue elaborado por personal de la Dirección General de Educación
Preescolar de la SEP, con la colaboración del Consejo Nacional
Técnico de la Educación.

El Jardín de niños y el desarrollo de la comunidad
forma parte de los materiales elaborados en el marco de
los Programas Emergentes de Actualización del Maestro
y de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

Primera Edición: 1992

Producción: Secretaría de Educación Pública
Argentina 28, México, D.F.

D.R. © 1992 de la presente edición por
la Secretaría de Educación Pública.

ISBN: 968-29-4291-8

Impreso y hecho en México.

Portada: El Equilibrista,
Diseño Gráfico y Servicios Editoriales, S. C.

Fotógrafo: José Pablo Fernández.
Libro: *Los niños de México*.

D.R. © Fernández Cueto Editores, S. A. de C. V.

PRESENTACION

En el jardín de niños ha existido siempre la preocupación por el trabajo con los padres de familia y con el resto de la comunidad. Para dar continuidad y sistematización a esta labor que realiza el docente, la Dirección General de Educación Preescolar emite el presente documento de apoyo que plantea el importante papel que el educador desempeña como agente promotor de cambio, que orienta, guía, coordina y evalúa las acciones para el desarrollo de la comunidad. En este trabajo se destaca la importancia de involucrar a la escuela como parte de un contexto en el que se dan relaciones de diversa índole y en donde existen carencias y problemáticas susceptibles de ser atendidas por el personal directivo y docente, y por los educandos y padres de familia como miembros de la comunidad. Esto puede lograrse a través de organizar el trabajo mediante proyectos que busquen soluciones a la problemática más apremiante.

El documento se presenta en dos capítulos, en el primero se hace referencia al papel del docente y de la escuela en el desarrollo de la comunidad, se resaltan los problemas de mayor incidencia en nuestro país y la relación que se establece entre la escuela y la comunidad. Además, se describen los tipos de proyectos y las etapas que lo constituyen.

El segundo capítulo plantea una propuesta metodológica para elaborar proyectos de desarrollo de la comunidad, partiendo del diagnóstico para seleccionar la problemática que debe ser atendida, así como la programación, desarrollo y evaluación del proyecto.

Al final se presenta un anexo, en donde aparece un ejemplo de proyecto para abordar problemas de índole educativa, de salud y de ecología.

	Pág.
2.3 Desarrollo del proyecto	29
2.3.1 Realización de etapas, acciones y actividades	29
2.3.2 Sensibilización con los miembros de la comunidad	30
2.4 Evaluación	31
2.4.1 Evaluación del proyecto	31
2.4.2 Autoevaluación de los participantes	34
2.4.3 Replanteamiento de las acciones	34
ANEXO. EJEMPLO DE PROYECTO DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	35
BIBLIOGRAFIA	45

El interés del docente por el desarrollo de la comunidad y su experiencia en el quehacer educativo son piezas fundamentales para el éxito del presente proyecto. Estas cualidades se reflejan de inmediato en un cambio de actitudes positivo por parte de la comunidad de la que forma parte el jardín de niños y en una sensible mejoría de su calidad de vida.

Objetivo

Proporcionar al docente del nivel preescolar elementos metodológicos que sistematicen las acciones tendientes al desarrollo de la comunidad, a través de proyectos educativos, de salud y de ecología, para el mejoramiento de la comunidad con la participación de sus miembros.

1. EL DOCENTE Y LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

1.1 Caracterización de las comunidades urbana, urbana-marginada y rural

En México existen numerosas y diferentes comunidades de tipo urbano, urbano-marginado, rural e indígena, cuyas particularidades geográficas, culturales, sociales y económicas, las caracterizan y determinan su forma de vida.

El 31% del total de la población (1) se ubica en zonas indígenas y rurales, mientras que alrededor del 60% se distribuyen en el sector urbano y el resto es la población flotante que emigra a las grandes ciudades y se establece en las periferias conformando los grupos urbano-marginados.

En esta diversidad de zonas, la escuela se encuentra inmersa y forma parte de la comunidad. A continuación se describen algunas de las características de las comunidades urbana, urbana-marginada y rural, ya que en ellas se circunscribe la labor que desarrolla el docente de preescolar con los miembros de la comunidad, principalmente con los padres de familia.

La comunidad urbana está constituida por población heterogénea, compuesta por nativos e inmigrantes que provienen de diferentes zonas del país, cuyo ambiente social y cultural también difiere. Las construcciones varían de acuerdo con los diversos estratos socio-económicos que se establecen en este tipo de comunidad, aunque general-

(1) 81 millones 140 mil 922 habitantes. XI Censo General de Población y Vivienda 1990. INEGI, México, 1990.

El enlace entre la comunidad y la escuela lo constituyen los educandos y los padres de familia, a partir de quienes el docente llega a conocer y comprender los valores culturales, recursos naturales, carencias y problemas que caracterizan la organización familiar y de la comunidad, que son consecuencia de las condiciones económicas, naturales y sociales que como grupo afrontan.

Una de las formas en que el jardín de niños puede colaborar al desarrollo de la comunidad, y en la que se encuentra inmerso, es a través de los proyectos de búsqueda de solución de problemáticas que enfrentan o el desarrollo de algunas de las posibilidades latentes que no han sido suficientemente aprovechadas.

Las características y antecedentes de la comunidad donde se asienta el jardín de niños determinarán el papel del educador en el desarrollo de la comunidad: como observador, asesor de grupo, enlace con instituciones, promotor, orientador y/o coordinador de acciones.

La sensibilización que el docente lleva a cabo con los diferentes miembros de la comunidad y la evaluación consistente de las acciones que éstos realizan, permiten mantener el interés, el compromiso y la participación en las actividades, así como dar continuidad y seguimiento al desarrollo del proyecto comunitario.

1.3 Proyectos de desarrollo de la comunidad

1.3.1 Concepto de proyecto

Sin desconocer la existencia de diversos conceptos de proyecto de desarrollo de la comunidad, para los fines de este documento, se concibe como el esquema general

donde se plantean acciones por desarrollar para atender una problemática determinada y alcanzar los propósitos establecidos por los miembros de la comunidad.

1.3.2 Tipos de proyectos

Por su naturaleza misma, los proyectos de desarrollo de la comunidad se inscriben en la investigación de campo y se pueden clasificar de la siguiente forma:

- A. Por su origen:
 - a. Espontáneo
 - b. Extra-comunal
- B. Por las características socio-económicas:
 - a. Urbano
 - b. Urbano - marginado
 - c. Rural
- C. Por la problemática específica:
 - a. Producción
 - b. Servicios
 - c. Recursos naturales

A. Por su origen

A partir del interés o necesidad de los miembros de la comunidad, surgen los proyectos denominados espontáneos; la participación del docente se puede dar a nivel de apoyo orientando la organización o el desarrollo de las acciones, este tipo de proyectos se presenta cuando la comunidad mantiene un alto grado de cohesión social, producto de su historia. El docente se involucra como miembro de la comunidad, identificado con su problemática, respetando la dinámica generada en el interior de ésta y en un plano de igualdad con el resto de los participantes, sin imponer criterios en el desarrollo de las actividades o en la toma de decisiones. Un ejemplo de este tipo de proyecto es cuando se considera que se requiere otra escuela primaria para atender a la demanda y que sus integrantes se dan a la tarea de buscar el terreno, hacen trámites en el municipio o delegación y con las autoridades educativas. Los proyectos

de tipo extracomunal surgen de personas, autoridades y/o instituciones ajenas, éstos deben partir de un análisis de las necesidades, para establecer los proyectos conjuntamente con los miembros de la comunidad, ya que de no ser así, se llega a caer en programas que no atienden la problemática como la perciben sus miembros, sino que responden a cuestiones de prestigio social, acciones partidistas, intereses de grupos específicos, etcétera.

El docente participa como facilitador de la información, como observador que objetiviza las necesidades de la comunidad y como promotor de las acciones tendientes a su desarrollo, partiendo siempre del trabajo coordinado y la puesta en común con los miembros de la comunidad. Un ejemplo de este tipo de proyectos es cuando la Secretaría de Salud decide implantar un programa de prevención de enfermedades en la población infantil e informa al personal del jardín y demás miembros de la comunidad de las actividades que llevará a cabo.

B. Por las características socio-económicas

Se considerará la caracterización de las comunidades urbana, urbana-marginal y rural, presentada al principio del documento, a partir de las cuales se desarrollará el tipo de proyecto que responda a las necesidades de los miembros de la comunidad.

C. Por la problemática específica

En este tipo de clasificación, los proyectos comunitarios responden a un problema especial que tiene la comunidad y que ha sido detectado a través de un diagnóstico. De acuerdo con los datos arrojados por el XI Censo General de Población y Vivienda, en las diversas comunidades de nuestro país se presentan básicamente tres problemas que requieren especial atención: educación, salud y ecología.

En materia de educación, la problemática por atender para el desarrollo de la comunidad son principalmente las relativas al alto índice de analfabetismo y baja escolaridad; en cuanto a la problemática de salud, se refiere a los aspectos de prevención de enfermedades a través de adecuadas prácticas higiénicas y hábitos alimenticios. Los principales problemas ecológicos son la destrucción de bosques, sejyas, deterioro de la calidad del aire, escasez de agua y contaminación de los suelos, inapropiado manejo y disposición de residuos domésticos e industriales y extinción de múltiples espacios de flora y fauna.

1.3.3 Etapas del proyecto

Para elaborar los proyectos de desarrollo de la comunidad en el jardín de niños, se proponen las siguientes etapas:

ETAPA I Diagnóstico

1. Caracterización de la comunidad
2. Determinación de la problemática
3. Jerarquización de problemas y selección de la problemática por atender

ETAPA II Programación

1. Determinación del objetivo
2. Establecimiento de acciones y asignación de tiempos

ETAPA III Desarrollo del proyecto

1. Realización de etapas, acciones y actividades
2. Sensibilización con los miembros de la comunidad

ETAPA IV Evaluación

1. Evaluación del proyecto
2. Autoevaluación de los participantes
3. Replanteamiento de las acciones

ETAPA I. Diagnóstico

En esta etapa, los docentes determinan la problemática por atender a partir del conocimiento y caracterización de la comunidad, de donde se derivan los problemas y necesidades que la afectan; una vez determinada la problemática de la comunidad, se lleva a cabo la jerarquización de los problemas y se selecciona aquel que requiera atención prioritaria, considerando la susceptibilidad de ser abordados por la escuela en los rubros de educación, salud y ecología.

ETAPA II. Programación

Es en esta la etapa donde se planea y se ubica el propósito del proyecto. Se establecen y programan las acciones y actividades por realizar, se plantea la organización del trabajo, se prevén los recursos y se asignan tareas específicas a los participantes; también se define el grado de colaboración de las instituciones involucradas.

ETAPA III. Desarrollo del proyecto

Este es el momento en el que se llevan a cabo las estrategias, acciones y actividades previamente planeadas y programadas, a partir de una labor de sensibilización con los participantes en la realización del proyecto.

ETAPA IV. Evaluación

Esta etapa, aunque se menciona al último, es una acción constante a lo largo de todo el proyecto, en ella se realiza el balance de los logros alcanzados de la programación, de la realización de acciones y limitaciones. En la evaluación, se involucra a los miembros participantes, se considera el grado de efectividad de las acciones asignadas a éstos, mediante una autoevaluación y análisis de los resultados para el replanteamiento y la realización de las acciones.

2. LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ELABORAR PROYECTOS DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

2.1 Diagnóstico

2.1.1 Caracterización de la comunidad

Con el propósito de conocer el contexto del jardín de niños es importante determinar las características de la comunidad, como parte inicial del diagnóstico; el docente puede valerse de la observación y entrevistas a los miembros de la comunidad, los documentos, ficha de identificación del pre-escolar y proyecto anual de trabajo —en la etapa diagnóstico de necesidades— son puntos de partida que apoyan y facilitan la obtención de esta información. El tiempo para llevar a cabo la caracterización depende del número de personal docente involucrado, así como del conocimiento previo que se tenga de la comunidad y de la magnitud del problema.

Se plantea a continuación una Guía General para realizar dicha caracterización de la comunidad, de la cual el docente retomará los aspectos que más convengan al tipo de proyecto planteado.

A. Generalidades

- Ubicación
- Ubicación geográfica: colonia, región, municipio, entidad, etcétera
- Límites de la comunidad

- Clima

- Temperatura media anual por estaciones
- Duración del periodo de lluvias

- Trabajo
- Trabajos y ocupaciones existentes
- Ingreso familiar medio
- Inscripciones en instituciones de salud
- Trabajo infantil asalariado
- Comercio
- Establecimientos comerciales existentes
- Demografía
- Número de habitantes por sexo y edad
- Migración
- Emigración permanente y periódica
- Inmigración permanente y periódica
- Obras públicas
- Calles, plazas y jardines
- Panteones, rastros y mercados
- Edificios y oficinas públicas
- Comunicación
- Vías de comunicación
- Medios de transporte
- Vivienda
- Tipo de vivienda predominante
- Materiales con que están construidas
- Familia
- Número de familias
- Promedio de hijos por familia
- Ocupación del hombre y la mujer
- Alimentación de la familia
- Vestido
- Fiestas y celebraciones familiares

- Seguridad Pública
- Organización del gobierno de la comunidad
- Medidas contra el alcoholismo y vicios
- Delincuencia infantil, juvenil y adulta
- Agricultura
- Cultivos predominantes
- Combate de plagas y enfermedades
- Ganadería
- Especie de ganado
- Combate de enfermedades
- Producción y mercado de ganado
- Productos que se industrializan
- Avicultura
- Especies de aves
- Combate de enfermedades
- Productos que se industrializan
- 8. Educación
- Escolaridad
- Número y tipo de escuelas existentes
- Promedio de escolaridad
- Centros culturales
- Bibliotecas
- Museos
- Casas de la Cultura
- Patrones culturales
- Lenguas y razas predominantes
- Costumbres y tradiciones
- Antecedentes históricos
- Fecha y fundación de la comunidad
- Sucesos y figuras relevantes de la comunidad

C. Salud

- Agua potable y luz eléctrica
- Drenaje y servicios de limpieza

- Higiene

- Hábitos higiénicos de la comunidad

- Salubridad

- Aprovechamiento de agua potable
- Tratamiento de charcos, lagos, pantanos y basureros
- Servicios sanitarios domésticos
- Centros de salud existentes

- Recreación social

- Número de cines y teatros
- Parques infantiles
- Campos deportivos
- Calendario de fiestas y ferias populares

D. Ecología

- Orografía

- Topografía del terreno: montañas, elevaciones de suelo, llanuras, valles y tierras planas

- Hidrografía

- Manantiales, ríos, arroyos, lagos, estanques naturales
- mares
- Presas

- Recursos naturales

- Flora natural
- Fauna silvestre
- Fauna acuática

- Calidad de la tierra

- Clases de tierras predominantes
- Superficies de bosques o selvas

- Industrias

- Industrias existentes
- Producción y mercado
- Materias primas existentes

- Fuentes de contaminación

- Desalajo de desechos industriales
- Basureros

2.1.2 Determinación de la problemática comunitaria

Al contar con la caracterización de la comunidad, se procede a la revisión de la información a fin de determinar los problemas existentes. Esta acción se realiza por parte de todo el personal docente involucrado en el proyecto comunitario y puede llevarse a cabo en diversas sesiones de trabajo.

Una forma de efectuar esta acción es por medio de cuestionamientos de los datos obtenidos; a continuación se dan algunos ejemplos para determinar la problemática en los aspectos de salud, educación y ecología y se considerarán a partir del tipo de comunidad donde se desarrolle el proyecto.

Salud

¿Las condiciones geográficas de la comunidad favorecen algún tipo de enfermedad en especial?

¿Qué medidas se tienen para purificar el agua?

¿Qué eficiencia tienen los servicios de limpieza y recolección de basura?

¿Se hace uso de los servicios de salud pública?

¿De qué tipo son los servicios de salud pública con que se cuenta?

¿Preventivo? ¿Remedial?

¿Qué relación tienen los servicios de salud de la comunidad con el jardín de niños?

¿Cuáles son las enfermedades que deben informarse como peligrosas y transmisibles?

¿Existen campañas educativas para prevención de enfermedades infecciosas?

¿Están vacunados los niños de la comunidad?

¿Existen organismos en la comunidad que fomenten la buena nutrición?

¿Los niños de la comunidad están bien alimentados?

¿Se aprovecha la época de producción agrícola para conservar los alimentos?

Educación.

¿Qué matrícula escolar existe en los diversos niveles educativos de la comunidad?

¿Qué grado de deserción existe en las escuelas de la comunidad?

¿Existen grupos de educación abierta?

¿Cómo se suplen los niveles educativos faltantes en la comunidad?

∞
∞
∞
∞

¿De qué fuentes provienen los fondos con que se sostienen las escuelas de la comunidad?

¿Cuáles son las condiciones físicas y materiales de los edificios escolares?

¿Qué preparación tienen los maestros?

¿Qué promedio de alumnos tiene a su cargo cada maestro?

¿Existe alguna asociación de maestros? ¿Qué actividades lleva a cabo esa asociación?

¿Cuántos maestros residen en la comunidad o en el lugar donde trabajan?

¿Cuáles son las causas principales de ausencia de los alumnos?

Ecología

¿Qué tipo de fauna nociva hay en la comunidad?

¿Cuenta con agua potable para las necesidades básicas de la comunidad?

¿Cómo se provee la comunidad de agua potable?

¿Hay campañas en la comunidad para el cultivo de huertos y parcelas?

¿Existe apoyo técnico para el uso adecuado de la tierra que se cultiva?

¿Cómo se maneja y dispone de los residuos domésticos e industriales?

¿Existe contaminación en los mantos acuíferos? ¿Qué se hace al respecto?

¿Qué tipo de problemática ambiental enfrenta la comunidad?

¿Existen zonas verdes en la comunidad?

¿Se controla de alguna manera la conservación de bosques y selvas?

¿Existe problemática ambiental de la comunidad con respecto al aire?

2.1.3 Jerarquización de problemas y selección de la problemática por atender

Una vez detectados los problemas, carencias y posibilidades (todos los recursos, situaciones o acontecimientos con los que cuenta la comunidad y que son aprovechados por la misma) que existen en la comunidad, se ordenarán dando prioridad a aquellos cuya solución requiera atención urgente y respondan al interés del grupo social.

Con el fin de que el impacto en la comunidad sea más efectivo se seleccionarán uno o dos problemas, carencias o posibilidades, de acuerdo con la jerarquización realizada y con la factibilidad que tenga el jardín de niños para abordarlos.

Los proyectos que surjan a partir de los problemas seleccionados pueden contar con la participación directa de los niños o de su contribución a través de actividades educativas como campañas, periódicos murales, trípticos, volantes, visitas a la comunidad, etcétera.

2.2 Programación

2.2.1 Determinación del objetivo

Se refiere a los propósitos que se pretenden alcanzar a través de la realización del proyecto.

En el momento en que se establece el objetivo mediato del cual derivarán los inmediatos, de acuerdo con las características del proyecto mismo.

El objetivo mediato abarca todo el proyecto, mientras que los inmediatos corresponden a las acciones específicas que se pretenden realizar; éstas deben ser planteadas en términos que impliquen acciones susceptibles de ser ejecutadas, a cada acción corresponde un objetivo inmediato. La determinación de los propósitos del proyecto implica una propuesta de trabajo en la cual se verán involucrados los docentes, de ahí la importancia de que en la elaboración de los objetivos participe todo el personal, ya que de esta forma se establece una corresponsabilidad de las acciones propuestas.

2.2.2 Establecimiento de acciones y asignación de tiempos

En este rubro se plantean las acciones y actividades que corresponden a cada una de las etapas del proyecto, así como los recursos humanos y materiales que se requieren para la realización del proyecto y la organización del trabajo a partir de la asignación de responsabilidades y la determinación del alcance y duración. El tiempo de ejecución se programará en función de las acciones concretas por realizar, del número de participantes involucrados, de las características de la comunidad y del tipo de proyecto que se desarrollará.

Durante la realización de esta etapa, es conveniente considerar el desarrollo histórico de la comunidad, ya que la experiencia de anteriores proyectos comunitarios puede afectar los resultados de futuras acciones. Ante campañas, gestiones con autoridades o ciclos de conferencias que tuvieron dudosos resultados, es altamente probable que la comunidad responda con escaso o nulo interés.

Este es el momento en que se establece la distribución de tareas por realizar: se forman grupos, se asignan responsabilidades específicas y se determinan los responsables o coordinadores de acciones.

La distribución de las cargas de trabajo puede ser en tareas individuales o por equipos; ello dependerá básicamente de las características de las actividades como laboriosidad, complejidad, extensión, así como del interés, experiencia e iniciativa de los docentes participantes.

La coordinación global del proyecto corresponde generalmente al docente de mayor jerarquía, sin embargo, esta práctica puede variar con base en la experiencia en este tipo de trabajos y siempre con el consentimiento previo de todos los integrantes de la plantilla docente.

En la organización del trabajo se incluye la especificación de los recursos o medios a partir de los cuales se desarrollará el proyecto comunitario. Los recursos por considerar pueden ser técnicos e instituciones especializadas a las cuales se puede recurrir, materiales que apoyan el desarrollo de las actividades; recursos humanos que son quienes efectúan las actividades; el personal docente y, en su caso; diversos miembros de la propia comunidad (mesa directiva y líderes comunitarios).

Parte importante de la organización del trabajo la constituye el enlace que se establece con otras instituciones, las

que pudieron haberse detectado en la caracterización de la comunidad, o bien, que se encuentran instaladas físicamente fuera de ésta, pero que tienen injerencia en la misma.

Es relevante que la escuela se vincule y coordine sus acciones de desarrollo comunitario con instituciones de salud, ecología, educación, servicios públicos, etc., a fin de coordinar esfuerzos y evitar la duplicidad, cuya consecuencia es el desperdicio de recursos humanos, económicos y de tiempo.

Para este tipo de enlaces, es necesario conocer con anticipación cuáles son los trámites correctos para solicitar información, apoyo de personal especializado, participación en acciones de la Institución o coordinación de acciones del Jardín de niños con actividades ya establecidas por las demás instituciones.

En la organización del trabajo, se puede considerar el coordinar acciones con asociaciones civiles de la misma comunidad que tienen programas de desarrollo o cuya influencia sea propicia para el proyecto que se pretende realizar. Al enunciar las actividades propuestas deben señalarse los tiempos en que se desarrollarán, para ello deben considerarse conjuntamente los periodos de preparación y realización a fin de tener una visión realista del tiempo de ejecución del proyecto. Esto es, determinar si durará seis meses, todo el ciclo escolar o más tiempo.

2.2.2 Establecimiento de acciones y asignación de tiempos

ETAPAS	ACCIONES	ACTIVIDADES
I. DIAGNOSTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de las características socio-económicas y culturales de la comunidad. 2. Determinación de la problemática de la comunidad en los aspectos de educación, salud y ecología. 3. Jerarquización de problemas y selección de la problemática por atender. 	<ul style="list-style-type: none"> - El personal docente realizará un recorrido exploratorio por la comunidad. - El personal docente efectuará visitas domiciliarias a los padres de familia. - Reunión con padres de familia para la aplicación de entrevistas. - Registro en la Guía General de la información recopilada. - El personal docente hará la revisión y análisis de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos y la recabada en la Guía General. - El equipo de trabajo asignado determinará las problemáticas a partir de cuestionamientos de los datos obtenidos. - El equipo de trabajo ordenará los problemas, carencias y posibilidades de la comunidad, tomando como criterios a aquellos que requieren atención urgente, atiendan al interés común del grupo y que sean factibles de ser abordados por el jardín de niños. - Los integrantes del equipo de trabajo seleccionarán uno o dos problemas, carencias o posibilidades de acuerdo con la jerarquización realizada.

ETAPAS	ACCIONES	ACTIVIDADES
II. PROGRAMACION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de objetivos del proyecto. 2. Establecimiento de acciones y asignación de tiempos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El personal docente definirá el objetivo mediano que abarca todo el proyecto, de éste se derivarán los objetivos inmediatos que corresponden a las acciones específicas que se pretenden realizar. - El equipo, al definir los objetivos, establecerá su compromiso y corresponsabilidad en el desarrollo del proyecto. - Reunión del equipo de trabajo para programar y organizar las acciones por realizar, asignando tiempos y tareas específicas. - El personal docente establecerá la formación de grupos y tareas individuales; asignará responsables y determinará el tipo de recursos materiales y humanos que se requieren para el desarrollo del proyecto. - Los equipos de trabajo llevarán a cabo las acciones planeadas y encomendadas a cada uno de éstos.
III. DESARROLLO DEL PROYECTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilización con los miembros de la comunidad. 2. Realización de etapas, acciones y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - El equipo asignado establecerá vinculación con las instituciones que apoyarán el desarrollo del proyecto. - El equipo de trabajo se acercará a los miembros de la comunidad y promoverá reuniones, para llevar a cabo una labor de sensibilización, para involucrarlos y comprometerlos en la puesta en marcha del proyecto. - El personal docente promoverá reuniones con los padres de familia, invitándolos por medio de trabajos realizados por los niños, tales como: carteles, periódicos murales, pláticas, etcétera.

ETAPAS

ACCIONES

ACTIVIDADES

IV. EVALUACION

- 1. Evaluación del proyecto.
 - Realización de sesiones permanentes de trabajo con los participantes en el proyecto, para ajustar y corregir la pertinencia de las acciones y actividades, así como los resultados parciales de las diversas etapas desarrolladas.
 - Reunión de trabajo con los participantes para evaluar de manera conjunta el proyecto en su totalidad, donde se valorará el logro de los objetivos, el aprovechamiento de los recursos y la realización en los tiempos establecidos.
 - En sesiones de trabajo permanentes, los participantes en el proyecto analizarán su desempeño y colaboración en el desarrollo de las acciones, cambio de actitudes.
 - De estas sesiones de evaluación, surgirán comentarios y sugerencias, que den pie a otros proyectos.
 - A partir de los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto y la autoevaluación de los participantes, harán los ajustes, modificaciones y/o ampliaciones en las acciones planteadas para el logro del objetivo propuesto.
 - Una vez culminado el proyecto, el equipo docente elaborará un informe final, donde se muestre el trabajo desarrollado, el logro o no -según el caso- del objetivo propuesto, así como el impacto que el proyecto tiene en la comunidad.
- 3. Replantamiento de acciones.
- 2. Autoevaluación de los participantes.

2.3 Desarrollo del proyecto

2.3.1 Realización de etapas, acciones y actividades

Consiste en la puesta en práctica de las acciones planeadas; es la etapa en la cual se trabaja directamente con la comunidad, por lo tanto, es la más importante en el proyecto comunitario.

Para este momento del proyecto, existen algunas consideraciones que merecen ser tomadas en cuenta a fin de desarrollar mejor las actividades:

- Los ejecutantes de las acciones deben establecer relaciones amigables y de confianza con los miembros de la comunidad.
- El desarrollo de las actividades debe considerar la cultura del grupo comunitario en cuanto a costumbres y tradiciones, para evitar enfrentamientos o proponer situaciones que tendrán poca o nula repercusión en el comportamiento comunitario.
- Los responsables de las actividades deben ser los primeros en creer y confiar en el cambio propuesto, ya que de esta manera se infunde en la comunidad la confianza en los buenos resultados de las propuestas.
- En los casos en que las propuestas para el desarrollo de la comunidad sean novedosas, requerirán que sean explicadas ampliamente y mostrar las ventajas que se tienen respecto a prácticas tradicionales.
- Es necesario recordar constantemente que la comunidad y los individuos que la forman, tienen una historia propia, de la cual son producto y a partir de ésta aprueban o desaprueban las propuestas que se plantean; además tienen en sí experiencias que les permiten proponer, en ocasiones, más y

- Hidrografía
- Manantiales: 2
- Presas: No
- Ríos: No
- Recursos naturales
- Flora: Árboles y vegetación mínima, tierra de siembra (8 hectáreas)
- Fauna silvestre: conejos, ardillas y pájaros
- Calidad de la tierra
- Clases de tierra predominantes: De siembra de temporal
- Superficies de bosque: No
- Superficies de selva: No
- Desierto: No
- Industrias
- Industrias existentes: No
- Materias primas: Piel de ganado
- Fuentes de contaminación
- Desalojo de desechos industriales: No
- Basureros: 4

1.2 Determinación de problemática comunitaria

A partir de la caracterización de la comunidad, la problemática predominante es la siguiente:

- a) Bajo promedio de escolaridad.
- b) Falta de medidas contra el alcoholismo y la drogadicción.
- c) Falta de promoción para el cultivo mixto.
- d) Falta de servicios de agua potable.
- e) Mínimo servicio de salud pública.
- f) Falta de lugares de recreación.

- g) Falta de escuelas secundarias y del nivel medio superior.
- h) Elevado porcentaje de desempleo.

1.3 Jerarquización de problemas y selección de la problemática a atender

- 1º Bajo promedio de escolaridad.
- 2º Falta de escuelas secundaria y preparatoria.
- 3º Falta de servicios de agua potable.
- 4º Mínimo servicio de salud pública.
- 5º Falta de medidas contra alcoholismo y drogadicción.
- 6º Falta de promoción para el cultivo mixto.
- 7º Elevado porcentaje de desempleo.
- 8º Falta de lugares de recreación.

De acuerdo con la jerarquización de la problemática detectada, el personal del Jardín de Niños establecido que es prioritario atender el bajo promedio de escolaridad entre la población (que es de tercer grado de educación primaria), por lo que se decidió implantar un grupo de primaria abierta, para lo cual se establecerá coordinación con el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) de la capital del estado.

Dicha coordinación se hará con el fin de seguir los lineamientos y programas establecidos, que posibilite a los participantes para acreditar los grados correspondientes y culminar la educación primaria.

Otro de los criterios para abordar este problema es el interés manifiesto de los padres de familia por concluir el ciclo de la educación primaria, pues consideran que les será útil para apoyar a sus hijos en su educación, a la vez que pueden obtener mejores oportunidades de trabajo o para ampliar sus perspectivas comerciales.

2. PROGRAMACION

2.1 Objetivo del Proyecto

Que los padres de familia del jardín de niños Benito Juárez acrediten el ciclo de educación primaria.

2.3 Desarrollo del proyecto

Las maestras de primer grado Rosa Sánchez y de tercer grado Ma. Elena Figueroa, acompañadas de la presidenta de la sociedad de padres de familia, Sra. Carreón, acudirán a Hermosillo a establecer la coordinación con el INEA (octubre).

La maestra del segundo grado, Julieta Fernández, elaborará con los niños carteles de invitación a los padres de familia. La directora, Angeles García, gestionará en el sector, la reproducción en mimeógrafo de volantes que se repartirán en la comunidad.

La asociación de padres de familia repartirá los volantes en diversos lugares públicos de la comunidad (presidencia municipal y mercado) (octubre).

La profesora García, como responsable de la bitácora, iniciará el registro de las acciones que se vayan realizando (octubre).

Se propone que la responsable del grupo sea Ana María Burrola M. que es la maestra del tercero B (octubre).

Todo el personal docente elaborará el material de apoyo que se requiera para las sesiones (octubre-junio).

La maestra Ana María Burrola M. acudirá a la capacitación para atender al grupo de primaria abierta para adultos, en el

horario correspondiente a su plaza de tiempo completo del Esquema Básico (octubre).

Las maestras Burrola y Sánchez realizarán la inscripción y distribución de grupos (octubre-noviembre).

La maestra García coordinará la reunión con los padres de familia y presentará a la promotora del grupo, Profra. Burrola (noviembre).

De acuerdo con el programa establecido por el INEA y el material para los participantes proporcionado por el instituto; la profesora Burrola iniciará las sesiones con el grupo (noviembre-mayo).

La maestra García elaborará los cuestionarios de autoevaluación para el personal docente que participa en el proyecto (noviembre).

La maestra Figueroa elaborará las guías de evaluación de los participantes, con respecto al desarrollo del curso y el papel del promotor.

Las maestras García y Burrola, junto con el responsable de la aplicación de los exámenes de acreditación del INEA, realizarán la evaluación de los participantes al curso (enero-junio).

Para la evaluación de los participantes, estarán aplicando la guía las maestras Figueroa y Burrola (junio).

Todo el personal docente y la directora del plantel, realizarán los documentos de autoevaluación, así como analizarán los registros de la bitácora, para conocer el impacto del proyecto (junio).

Se elaborará un informe del proyecto, de parte de los docentes, dirigido a la supervisora de la zona (junio).

2.4 Evaluación.

Evaluación del proyecto

- Se aplicará la guía de evaluación de los participantes con respecto al desarrollo del curso y el papel del promotor.
- Se aplicarán los exámenes de acreditación del INEA.
- Se analizarán los puntos contenidos en la bitácora para conocer el impacto del proyecto.
- Número de adultos inscritos: 30
- Número de adultos que terminaron el curso: 28

Autoevaluación de los participantes

- Los participantes darán respuesta a un cuestionario
- Se realizará la autoevaluación por parte de los participantes en sesión plenaria, así como de los docentes involucrados en el proyecto.

Realimentación de las acciones

A partir del análisis del resultado de los instrumentos aplicados, de los registros en la bitácora y de los planteamientos de los participantes se elaborará un informe que permita conocer el impacto del proyecto en la comunidad y el planteamiento de objetivos y acciones.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRREBELTRAN, GONZALO. *El proceso de aculturación*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, 1962; 226 p.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Desarrollo de la comunidad*. Teoría y práctica. México, 1966; 225 p.
- BATTEN, T.R. *Las comunidades y su desarrollo*. Fondo de Cultura Económica. México, 1977; 199 p.
- BIDDLE W. WILLIAM y LOUREIDE J. BIDDLE. *Desarrollo de la comunidad*. Limusa. México, 1977; 316 p.
- CENTRO OPERACIONAL DE VIVIENDA Y POBLACION. *Primeros pasos para el desarrollo de la comunidad*. (Perspectiva habitacional en un ingenio.) COPEVI; México, s/f.
- ESCALANTE FORTON, ROSENDO y MAX H. MIÑANO. *Investigación, organización y desarrollo de la comunidad*. Nueva Biblioteca Pedagógica, 23; 1a. edición; México, 1990; 295 p.
- FIERRO, CECILIA. *Ser maestro rural. ¿Una labor imposible ?* SEP. Libros del Rincón; México, 1991; 64 p.
- FUENTE, JULIO DE LA. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; México, 1989; 315 p.
- INEGI XI. *Censo general de población y vivienda 1990*. Resultados preliminares. México, 1990; 235 p.
- LANGROD, WITOL L. *Desarrollo de la comunidad*. CREFAL; México, 1965.
- LEON, IMELDA DE. *Calendario de fiestas populares*. SEP; México, 1988; 437 p.
- LEONARD OLENE. *Evaluando el desarrollo de la comunidad*. CREFAL; México, 1968; 29 p.
- LOEWE, RICARDO. *Panorama de la educación para la salud en México*. UAM-Xochimilco; México, 1985.
- ROJAS SORIANO, RAUL. *Guía para realizar investigaciones sociales*. UNAM, 8a. edición; México, 1985. 280 p.
- SEDFUE. *Consulta para el programa nacional de conservación ecológica y de protección al ambiente 1988-1994*. Lineamientos. SEDUE;

- SEP. *Proyecto anual de trabajo de docentes de educación preescolar.* DGEP; México, 1991; 19 p.
- SEP. *Proyecto modalidades de atención a la demanda.* DGEP; México, 1989; 70 p.
- SEP. *Sistema de Superación Profesional.* DGEP; México, 1988; 286 p.
- SOCAS, CARLOS. *Experiencias de desarrollo a nivel de comunidad.* Informe de un estudio exploratorio en México, Colombia, Perú y Argentina. FAO; Roma, 1977; 107 p.
- VALDEZ ANGULO, CELIA ESTHER. *La escuela en el desarrollo de la comunidad.* Manual técnico para promotores sociales. Tesis; México, 1964; 161 p.
- WARE, CAROLINE. *Análisis y evaluación de programas de desarrollo de la comunidad.* Centro Nacional de Capacitación e Investigación Aplicada para el Desarrollo de la Comunidad. Venezuela, 1970; 114 p.
- WARE, CAROLINE. *Estudio de la comunidad.* OEA, 2a. ed. Washington, 1963; 162 p.
- WARE, CAROLINE. *Trabajos prácticos en organización y desarrollo de la comunidad.* OEA, Washington, 1960; 97 p.

El Jardín de niños y el desarrollo de la comunidad se terminó de imprimir en junio de 1992 en los talleres de FERNÁNDEZ editores, s.a. de c.v., ubicados en Eje 1 Pte. México Coyacan 321, Col. Xoco. Delegación Benito Juárez. 03330 México, D. F. (México).

El tiraje fue de 50,000 ejemplares más sobrantes de reposición.

sistema educativo pero tal vez se consuele con la perspectiva de llegar a ver el tipo de persona que los métodos educativos tradicionales quisieron producir sin éxito. Ahora, le sugiero a usted una innovación mucho más radical: educar a personas que constantemente son estimuladas para pensar y aplicar este pensamiento no solamente a las ciencias y a las letras o a las artes creativas, sino, y muy conscientemente, a la vida moral y social, a la relación del hombre con sus semejantes y con la sociedad y a las relaciones entre las diferentes sociedades.

Usted me confiesa que un maestro de Harlem (el barrio negro de Nueva York) se refería a la teoría de Piaget acerca del conocimiento como a algo *liberador* puesto que en las ideas de nuestro autor, el aprendizaje no es algo impuesto desde afuera para ser manejado de acuerdo con las normas arbitrarias de un individuo o de un grupo. De hecho, el aprendizaje creador implica lo que es más profundo y más objetivo en el ser humano. El conocimiento operativo, en el sentido de Piaget, es un conocimiento *comprometido*. A través de la asimilación y mediante los esquemas de acción cognoscitivos, el individuo se pone en contacto con el medio. Hasta ahora sólo nos hemos ocupado, aparentemente, del conocimiento en relación con el medio físico. Aprendimos que para Piaget el conocimiento se vuelve estable y objetivo en un grado proporcional a la contribución activa del sujeto (la persona que conoce). La libertad de un pensamiento crítico implica la participación activa del sujeto pensante. Con respecto a la realidad física, esta libertad supone una sujeción y un respeto por la verdad crítica.

¿Qué es lo que implica que un pensamiento sea crítico?

que desde la segunda guerra mundial se han producido cambios enormes en la sociedad. Estos cambios no se limitan a un país particular. Las repercusiones de una visión cambiante de sociedad se sienten en todas las partes del globo. Las personas piensan reconocen la imperfección de nuestras estructuras sociales, pero ¿dónde podemos ir a buscar respuestas definitivas? Yo no lo sé, pero una cosa es cierta: no puede haber respuesta constructiva a las exigencias de la vida social si ciudadanos ordinarios no aplican su intelecto a la realidad social, con el mismo fervor y el mismo compromiso como lo hicieron el pasado algunos investigadores con la realidad física. La sociedad puede producir grandes científicos y grandes artistas, aún cuando una pequeña proporción de personas reciba una educación formal. Sin embargo, hoy, nuestra mayor necesidad no es que algunos científicos realicen descubrimientos espectaculares, sino que miles de personas, producto de la educación masiva, vivan y aprovechen la vida como seres humanos plenamente realizados. Este estado de cosas no se alcanzará hasta que cada persona aplique conscientemente y con responsabilidad su intelecto a los problemas reales de la sociedad. Al mismo tiempo, un desarrollo intelectual que detenga antes de encarar la realidad social estará condenado a ser considerado hoy como incompleto e inútil.

El objetivo indirecto más importante de una "educación para pensar" es ayudar a que los individuos tomen parte activa e inteligente en la formación de la vida de la sociedad, desde relaciones personales dentro de la familia hasta las actitudes de los pueblos que viven en otros países bajo sistemas sociales diferentes.

HANS G. FURTH en: *Las ideas de Piaget.*

Su aplicación en el aula.

Buenos Aires, Kapelusz, 1971
p.p. 141-152

Estimado maestro:

No es sorprendente que usted haya imaginado otras variaciones y funciones donde aplicar la técnica dramática. Mucho me hubiera gustado que usted hablase personalmente con el maestro cuyo entusiasmo por esta técnica parecía ilimitado, ya que él pensaba que se podría enseñar cualquier programa o materia mediante la dramatización. Usted me dice que esta técnica se prestaría muy bien para que los niños tomaran conciencia de cuestiones sociales y morales antes de que pudiesen formularlas de forma verbal. Menciona, además, que cuando visitó algunas escuelas primarias de los barrios pobres de la ciudad se preguntó de qué manera podrían aplicarse allí las ideas que hemos analizado en nuestra correspondencia.

Tiene razón al decir que en estas escuelas se debería producir el efecto más importante de la educación. Sin embargo, mientras escribo percibo con claridad que el campo en donde la educación ha tenido menos éxito también incluye a las escuelas de la clase media. Este fracaso general presenta tal vez un estímulo mayor para la educación que el fracaso en las escuelas más pobres. El cambio evidente que se puede sugerir en las primeras implicaría una modificación de la actitud mental; poner más acento en el pensamiento y menos en las habilidades específicas. Pero todas las escuelas, de hecho, han fracasado en su intento de despertar en la mayoría del pueblo una preocupación intensa acerca de la justicia, la compasión y la dignidad humana, que deben estar presentes en la abundancia si el sistema democrático pretende prosperar y funcionar para el beneficio de las generaciones presentes y futuras. Nuestra sociedad necesita un cambio en los sentimientos y esto es más difícil de obtener que cualquier cambio de programa.

La gente puede protestar cuando se sugiere un cambio en el

que los rodean. El resentimiento, la represión y la falta de compromiso de "bajo nivel operativo" son actitudes que difícilmente puedan concebirse como socialmente sanas y bien constituidas.

El período que precede a la edad escolar no es el momento óptimo para intervenir en la educación social porque aún no se han desarrollado las estructuras de un pensamiento estable. Pero esta intervención no debe establecerse de una manera didáctica formal; más bien el niño debe ser expuesto ante el medio social y moral de su cultura para que aproveche las oportunidades de aplicar sus habilidades intelectuales en esta área. Alguna de las observaciones más brillantes de Piaget sobre la construcción de la realidad por parte del niño preescolar, la caracteriza como un estado crepuscular donde "todo es necesario y todo es posible". Las cosas están allí, los fenómenos suceden y el niño piensa que todo tiene lugar porque así debe ser. Al mismo tiempo, la visión que tiene el niño pequeño del mundo es tan fluida que prácticamente todo puede ocurrir sin ocasionar gran sorpresa. Pero a la edad de 6 ó 7 años el niño construye sus primeras nociones estables. Comienza a comprender la extraordinaria variedad de un medio físico constantemente cambiante. Estas nociones son llamadas por Piaget "operaciones"; permiten que el individuo realice experimentos mentales y eventualmente que considere a la realidad física no tanto como algo dado sino más bien como ejemplos concretos entre muchas posibilidades teóricas.

La realidad social es, por supuesto, una parte del medio donde cada niño crece. El niño la acepta sin cuestionar, así como acepta los acontecimientos físicos. Además, las primeras relaciones personales que le ayudan a crecer intelectualmente se dan con sus compañeros o iguales. En la interacción social con sus pares crece y alcanza la edad intelectual de las operaciones. En este sentido, la teoría de Piaget se aplica tanto a la sociedad como a la realidad física. El niño forma parte de la comunidad de los individuos pensantes a medida que aplica sus estructuras operatorias a una variedad de problemas físicos que dependen de situaciones dadas. Análogamente, va a formar parte activa de la comunidad de individuos sociales en tanto aplica estas estructuras a los problemas sociales. En el primer caso hablamos de "operaciones"; en el caso de la sociedad hablamos de "cooperación". Piaget se complace en esta coincidencia semántica (¿será algo más que una coincidencia?), donde las estructuras de las operaciones reversibles aplicadas a la sociedad se convierten en estructuras de cooperación recíproca.

La primera exigencia de una escuela elemental para pensar exponer la inteligencia en desarrollo a las estructuras sociales existentes. Los niños deben ser alentados para que exploren el medio inmediato, de una manera que no les dé meramente conocimiento figurativo de las cosas aquí y ahora, sino que se proporcione la oportunidad de un desarrollo operativo. El conocimiento figurativo, como usted podrá darse cuenta, se refiere a un conocimiento de bajo nivel operativo centralizado en consideraciones figurativas externas, como sería el conocer que un negocio está abierto desde las 9 de la mañana hasta las 9 de la noche o que un banco tiene una caja de caudales. Demasiadas excursiones llamadas de "campo" se convierten en un simple coleccionar de conocimientos figurativos y en consecuencia comprometen ni interesan en demasía a los niños. El resultado general, dentro y fuera de la escuela, es una indiferencia universal hacia las estructuras sociales; se aceptan simplemente y se interesan particularmente a la inteligencia de un niño.

¿Pero, percibe usted lo que yo sugiero? Escuchamos a diario palabras como "indiferentes" e "inútiles" que se aplican a nuestros establecimientos educativos, desde la universidad hasta la escuela primaria. A no ser que me equivoque, la causa fundamental de este desagrado es una insatisfacción con las estructuras vigentes. El intelecto indiferente considera que estas estructuras son inútiles; el sentido preciso que ya no ofrecen alimento para que lo asimile intelectualmente, y que nunca lo han hecho. Estas estructuras aparecen incomprensibles y extrañas, como algo impuesto desde afuera y no una fuerza orgánica de nuestra propia personalidad. Usted recordará que Piaget insiste continuamente en que conocer significa trabajar activamente y operar mentalmente sobre algo. En mi tesis sostengo que una gran cantidad de nuestros jóvenes son indiferentes porque intelectualmente están mal nutridos. ¡Hay tantas cosas en el mundo moderno, físico o social, que los niños no pueden asimilar espontáneamente! Nuestras escuelas tienen una obligación clara y urgente de ayudar a nuestros niños para que sientan intelectualmente "en su hogar" dentro del mundo en que viven.

Si logramos relacionar el pensamiento operativo poniéndolo en contacto con el medio social alcanzaremos tres cosas vitales para el sano desarrollo del niño. Primero, le ayudaremos a crecer intelectualmente dándole ocasiones para que aplique las estructuras del conocimiento. Segundo, **Introduciremos al niño en las realidades sociales como participante activo.** Le haremos entender

00205

que, así como la realidad física, las realidades sociales no están dadas simplemente sino que son un producto y requieren la contribución inteligente de los individuos. Finalmente, podemos esperar razonablemente que a medida que los niños crezcan estarán mejor preparados para trabajar en los problemas que más interesan a una sociedad y que, sin cesar, emergen bajo las condiciones rápidamente cambiantes de la vida moderna.

Quando hablo de esta suerte con dirigentes socialmente interesados me preguntan casi siempre: "¿Debemos esperar hasta que los niños de hoy crezcan y se conviertan en los dirigentes de mañana?" Esta pregunta es acertada. No digo que mis ideas sobre la educación primaria constituyan una respuesta adecuada para todos nuestros problemas sociales presentes, pero, ciertamente, la educación de nuestros niños más pequeños debe sensibilizarse a estos problemas, y cuanto antes, mejor. Si una educación primaria en la década del 50 hubiese estado mejor dirigida hacia las operaciones activas y las cooperaciones que exigen nuestros tiempos cambiantes ¿quién sabe si la década del 60 no hubiese sido más constructiva y promisoria? Puesto que hoy nos encontramos con niños pequeños en la escuela, debemos realizar el máximo esfuerzo concebible para ofrecerles una educación que los ayude a ejercitar su inteligencia operativa en desarrollo sobre las cuestiones candentes de la vida social y política de hoy, a fin de prepararlos mejor para los problemas de mañana. En este punto no puede haber duda. Las posibilidades de estructurar con éxito una vida humana valiosa y constructiva en un período de los 6 a los 10 años de edad es inmensamente más elevada e incomparablemente menos onerosa que un esfuerzo similar de "recuperación" en un período posterior.

Temo haber dicho muchas cosas especulativas, y ya es tiempo de volver a la realidad práctica. ¿Qué podemos hacer nosotros los maestros? Hubiese deseado darle muchos ejemplos precisos en lugar de una perspectiva general. Sin embargo, puedo pensar en tres ámbitos extensos de la vida moral y social que deben ser articulados por el niño que piensa; permítasenos llamar a estos ámbitos el medio "visible", el medio "disfrazado" y el medio "escondido".

Las excursiones fuera del aula deberían ser una parte ordinaria de la vida escolar y no algo especial que sucede pocas veces durante el año. El propósito será familiarizar al niño con su medio social y físico inmediato. Como maestros nos damos cuenta rápidamente que no tenemos todos los recursos que necesitamos para que la conciencia social es vergonzosamente inadecuada. Por ejemplo,

está bien probado que no poseemos conocimiento de los datos básicos acerca de cómo la gente de nuestra propia comunidad vive cuando pertenece a otra clase social distinta a la que pertenecemos nosotros. La gente de clase media no entiende la vida de los barrios muy pobres de la ciudad y los habitantes de estos barrios tienen una idea deformada de la clase media. O, en un nivel mucho más banal, ¿acaso conocemos cómo se distribuyen los alimentos en el depósito de un almacén y cómo se conservan mientras se venden?

Como en otros ejercicios para pensar, tal vez usted no tenga la posibilidad de tomar una clase íntegra y llevarla a un determinado lugar, pero podrá intentar que todos los niños compartan la experiencia. Observen a una maestra que, junto con sus niños de segundo grado, elaboró una lista de los lugares, acontecimientos, personas que los niños encuentran en su vida diaria. Esta lista incluía lugares y personas como un almacén, el cartero, el banco el policía, el conductor de ómnibus, el garaje, la farmacia, e médico, una oficina del gobierno, etc. Lo importante era con prometer el interés del niño y evitar darle respuestas ya hechas.

La maestra me dijo que generalmente las visitas se pueden concertar con facilidad. La gente que trabaja tiene una cierta satisfacción en explicar a los niños el trabajo que está haciendo, y porqué. Durante la visita, la maestra se mantiene alejada y deja que los niños hablen. Su labor más importante es mantenerse atenta: los intereses de los niños y alentar las preguntas. Además lleva una cámara fotográfica para que los niños puedan tomar algunas fotografías.

Una vez terminada la visita, continúa la parte más importante de la excursión: análisis y evaluación. La maestra se convierte en guía de la discusión y en secretaria (escribe y lee las cosas que los niños narran; esto estimula el aprendizaje de la lectura). Las preguntas del comienzo son obligatoriamente de un nivel muy simple. La maestra las registra junto con la respuesta y ayuda a que los niños las evalúen. ¿Son cuestiones importantes? ¿Las respuestas hacen real el evento? (Recuerde que "hacer real" es "hacer conocer".) Luego la maestra ayuda a que los niños reúnan todas las respuestas. La maestra debe estar satisfecha con un mínimo de conocimientos bien articulados y debe convencerse, y convencer a los niños, que es más importante la pregunta en sí que memoriza las respuestas. Una pregunta que ha sido hecha espontáneamente fue respondida tiene mayor valor que cualquier número de respuestas a cuestiones que han sido impuestas al niño. En lugar de preguntarnos que sabe un niño (que puede ser suscitado por una respuesta de bajo nivel operativo) nos debemos ocupar del uso

operativo de su inteligencia: ¿el niño hace preguntas que manifiestan su nivel intelectual?

He escuchado a niños que preguntaban sobre cosas del propio hogar. Cuando la maestra no conocía la respuesta lo decía sin vergüenza, cuando la conocía, era reacia a dar una respuesta puramente verbal. Estuve presente cuando un niño preguntó sobre el funcionamiento de un refrigerador y respiré aliviado cuando la maestra prefirió no explicarlo mediante un discurso verbal o diagramas.

En otra aula observé a un maestro que había convertido el juego habitual de "muestra y dime" en una verdadera ocasión para provocar un pensamiento con sentido social. Los niños habían decidido traer alguna pieza postal de sus casas. El maestro ayudaba a que los niños clasificaran estas cartas y se agrupaban de acuerdo con ello. En un rincón veíamos a niños con cartas particulares, en otro a niños con cartas de negocios, comerciales y facturas, en tercer grupo tenía avisos, el cuarto grupo revistas y paquetes. Cada grupo debía elegir dos piezas que fueran especialmente interesantes. El maestro iba de un grupo a otro y ayudaba a los niños a decidirse y a justificar su elección. Un grupo por vez presentaba sus dos piezas de correspondencia y con la ayuda discreta del maestro respondía a las preguntas de los otros niños. Había una carta postal antigua de cumpleaños enviada por un pariente de Canadá, una factura de la compañía de suministro eléctrico, un anuncio de una ferretería que acababa de instalarse y una revista. Por medio de estos ejemplos se fijaron muchos puntos de vista espontáneos sobre el medio social, que podían ser ampliados o, en caso que fuera necesario, corregidos. Pero el factor de control en esta discusión fue más el grupo de compañeros que la autoridad del maestro.

Para conocer la propia casa y el vecindario, la técnica teatral o dramática que analizamos en la carta anterior es particularmente útil. Un maestro me contó cómo los niños representaban "la casa" (el hogar), donde cada grupo de niños representaba objetos en una habitación particular. ¿Se había olvidado algo importante? Con alguna frecuencia los niños representaban algo pero sin conocer su verdadero nombre. Un maestro con quien hablé tenía la costumbre de llevar a los niños a hacer excursiones a escenarios de la vida real con el propósito de hacerles observar la situación. Entonces debían decidir respecto de un tema que improvisarían luego en el "juego dramático". Este juego conducía naturalmente a evaluar y preguntar acerca de las condiciones sociales, contribuyendo así a que el niño se sintiera en su ambiente.

sencillo puede relacionarse con la atmósfera del pensamiento general de la escuela. Puedo asegurar que estos temas son frecuentemente mencionados en nuestras escuelas primarias aunque, por lo común, de una manera demasiado descriptiva y verbal; ya hemos empleado el término "bajo nivel operativo" para caracterizar estas actividades. Por otra parte, las fuerzas principales que determinan la vida en el vecindario se analizan raramente. Me refiero aquí al ambiente "disfrazado" (del cual pretendemos proteger y aislar a nuestros niños) incluyendo la situación y los sucesos que configuran la comunidad en donde viven los niños. En este sentido me parece que un maestro no tiene que cerrar la puerta de la discusión si el tema es del interés espontáneo del niño. Las palabras que los niños escuchan en sus casas, comprendiéndolas vagamente y deformándolas, no deben ser excluidas de los primeros años de la vida escolar. Por el contrario, el niño está ahora pronto y abierto para aceptar y encarar la realidad como nunca lo estará después. Los maestros debemos guiar a los niños hacia la realidad que denotan algunas palabras tales como nacional y extranjero, pobreza y bienestar, trabajo y desempleo, enfermedad física y mental, delito y alcohol, guerra y paz, etc.

Mientras que se considere primariamente a la escuela como un lugar que facilita al niño algunos conocimientos fijos que debe retener no es raro que estemos inclinados a omitir toda mención de estas y otras palabras similares. Como sucede con la educación religiosa y sexual respetamos el derecho del individuo y de la familia e instintivamente evitamos toda tendencia a imponer cierto sistema de valores en los niños pequeños. Sin embargo, aquí consideramos a la escuela como una situación donde el pensamiento del niño es alentado para progresar y para desarrollarse. Para nosotros, la tarea de un maestro no es dar juicios de valor sinceros a los niños a que tomen conciencia de la responsabilidad moral que existe detrás de los hechos cotidianos y comunes. De la misma manera que procedimos en nuestros ejercicios de pensamiento lógico, no sugerimos aquí tampoco la imposición de respuestas "ya hechas". De acuerdo con su propia capacidad, los niños pueden ser guiados a descubrir y aplicar los invariantes de un razonamiento "objetivo" (reglas lógicas y articulación simbólica) y en el área social, pueden ser conducidos a reconocer los factores invariantes que determinan la responsabilidad social. Estos factores pueden resumirse en la dignidad moral de la persona.

Piaget en sus análisis de la mente infantil no descarta el campo moral. De hecho, a través de sus escritos ha contribuido en sumo

00207

grado a una comprensión más equilibrada del sentido moral de los niños. Algunos programas educativos experimentales utilizan los estadios sugeridos por Piaget, del desarrollo moral, o una versión modificada de ellos, pero se centran en un nivel de edad que es superior al de la escuela primaria. Piaget ha mostrado que no se puede esperar un juicio maduro y verbal antes del estadio de las operaciones formales, esto es, el período en el que las estructuras del pensamiento se expresan apropiadamente en proposiciones verbales y tratan directamente de situaciones hipotéticas. Piaget ha insistido aquí particularmente, en que las formulaciones verbales llegan después del comportamiento concreto y que las verbalizaciones prematuras corren el riesgo de contribuir a una moralidad adulta que se mantiene inmadura.

Consecuentemente, en materia de juicio moral el "maestro ideal" (tal vez no exista, pero la estructura educativa debe alentar y no suprimir el acercamiento a lo ideal) continuará conduciendo, pensar o los dramáticos anteriores. No está allí esencialmente para dar información aunque se esfuerce por asegurar una medida respetable de objetividad cuando los hechos sociales y las estadísticas son importantes. Es una buena regla evitar que se pronuncien juicios comparativos explícitos que llamen "bueno" a algo y "mala" a otra cosa puesto que esta articulación de juicios de valor (como definiciones) pertenecen al término del desarrollo de la persona humana y no a su comienzo. Luchamos aquí para abrir la discusión, especialmente entre los niños, para que estos comiencen a interrogarse y analizar los juicios de valor que eventualmente serán suyos.

El último sector que relaciono con el pensamiento social es lo que llamo el medio "oculto". Abarca factores que determinan, individual y socialmente, nuestro estilo de vida. Son los responsables de nuestras convicciones más profundas, de nuestros presupuestos no analizados, de nuestros valores preferidos. Estas fuerzas tienen influencia en el medio social de la escuela y del aula. Es bueno que el maestro se pregunte qué clase de mensaje transmite a los niños. ¿Es siempre un mensaje que demuestra que ha aceptado la personalidad del niño, que alienta su desarrollo social e intelectual?

Sabemos que los educadores por una larga tradición han puesto una insistencia fundamental en factores tales como la aceptación personal, y yo seré el último en disminuir esta tradición. Sin embargo, qué decir que la sensibilidad hacia el medio "oculto" no es suficiente para lograr una escuela exitosa.

"El amor no es suficiente para el niño que tiene hambre", así necesita buena comida en la mesa. Las teorías educativas han seguido una oscilación peligrosa de un extremo que exageraba disciplina y el aprendizaje a otro extremo que se ocupaba esencialmente de una adaptación emocional o afectiva y social. Sugiero que no se puede tener uno sin lo otro. Una teoría viable del desarrollo del conocimiento será también una teoría viable de desarrollo afectivo o emocional y social. Un sistema educativo cuya finalidad corresponde a un crecimiento intelectual saludable debe conducir a un crecimiento afectivo y social igualmente sano. Por esta simple razón, mi consejo profesional en problemas de adaptación educativa o de motivación será ante todo el de verificar el programa objetivo que se le ofrece al niño. Si este programa psicológico o socialmente inadecuado para el desarrollo intelectual del niño, debemos ser prudentes antes de buscar otras causas secundarias e indirectas.

Estas pocas observaciones sólo esbozan algunas ideas del tema tan vasto del pensamiento social. Todo lo que quiero enseñarle la íntima conexión orgánica entre inteligencia y realidad social. Si las escuelas deben ser auténticas también el aliment intelectual debe serlo. Esto implica, particularmente en las edades del comienzo de la inteligencia operatoria (de 6 a 9 años), una exploración intelectual activa y una evaluación del medio social. Yo espero que con su ayuda y con la ayuda de otros que preocupan de la relación del niño con la sociedad, no esté muy lejano el día en que estas ideas lleguen a ser elaboradas y puestas en práctica. Por este propósito, más que por las otras razones necesitamos escuelas primarias con programas que subordine todas las actividades al criterio de un desarrollo operativo sano.

Muchos educadores tienen preocupaciones sociales que n están lejos de éstas que acabamos de expresar. El dato nuevo que espero haber aportado es la actitud global de Piaget respecto del desarrollo del niño. Si, en nuestros análisis previos, la palabra "intelectual" aparecía en primer término en contraste con "social", o "emocional", esto se debió simplemente a que las reglas de la inteligencia lógica se pueden articular con mayor claridad. Pero tenga presente que todas las formas subyacentes de comportamiento humano son estructuras del conocimiento intelectual. Muchas habilidades específicas que son obligatorias en educación tradicional pueden ser suprimidas si nos interesa el desarrollo mental saludable. Sin embargo, el pensamiento operativo es el elemento de la personalidad social y moral que es indispensable de todo desarrollo humano. En este sentido,

teoría de Piaget no es sólo una teoría del desarrollo intelectual, es también una teoría del desarrollo *humano* y de esa forma unifica todas las actividades que hemos llamado lógicas, creativas y sociales.

Mis mejores saludos, cordialmente,

H. G. F.

00203

SEP. Guía para la Organización e
Investigación de la escuela para padres.

México, 1992
p.p. 3-76

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR

GUIA PARA LA ORGANIZACION E IMPLANTACION
DE ESCUELA DE PADRES

00210

I N D I C E

	Pág.
Presentación	5
Objetivo	7
1. La Escuela de padres en el jardín de niños.....	9
2. Organización de la Escuela de padres.....	17
2.1 Reuniones de aprendizaje conjunto.....	21
2.2 Talleres.....	29
2.3 Actividades de difusión.....	32
3. Sugerencias para el desarrollo de reuniones de aprendizaje conjunto.....	41
4. Características del trabajo con grupos.....	61
5. Técnicas sugeridas para la integración grupal.....	67
Bibliografía	75

PRELIMINAR IV

La familia y la comunidad como poseedoras de las estructuras y las relaciones sociales que, en el plano de la cultura, se expresan en diferentes formas de manifestarse en sus comportamientos, hábitos y actividades cotidianas que realizan. En favor de educar corresponde fundamentalmente a los padres, el interés que a los docentes del niño y sus unidades dentro de la familia prestan las leyes mexicanas expresa la preocupación por proteger la niñez y considerar al niño como individuo que requiere ser atendido por la familia, así como por la escuela y la sociedad en su conjunto.

Dada la edad de los niños que se atienden en los planteles de educación preescolar, la comunicación entre padres de familia, personal y comunidad se ha visto favorecida a través de diferentes acciones, a partir del momento de los talleres, reuniones informativas y de orientación, así como al participar en eventos culturales, recreativos y de mejoramiento a las condiciones del plantel de niños y de la comunidad.

Para orientar a los padres de familia en la acción educativa de sus hijos, el programa para la modernización educativa 1988-1994 establece con fines educativos como propósito implantar las Escuelas de padres en todas las condiciones de niños a nivel nacional.

LA ESCUELA DE PADRES
EN EL JARDIN DE NIÑOS

00214

1. LA ESCUELA DE PADRES EN EL JARDIN DE NIÑOS

Familia-jardín de niños-comunidad

La familia se define como el... "grupo primario formado por dos o más personas emparentadas por la sangre, el matrimonio o la adopción"(2). constituye el primer ámbito social del niño en el que cumple con diferente magnitud todas las funciones sociales: la división del trabajo, la producción de bienes, la conservación del orden, entre otras.

El ambiente familiar en el que vive el niño es decisivo para su formación y es el núcleo básico donde se adquieren las primeras experiencias y aprendizajes, de la manera de concebir el mundo y su adaptación a éste.

La formación de la población infantil está vinculada principalmente a la familia, al proporcionar al niño protección, afecto, seguridad, cariño y cuidado, la carencia de éstos influye en su estabilidad emocional y en los aprendizajes posteriores.

"...dentro de la historia y cultura mexicana, la familia ha sido un valor de nuestra tradición y lo sigue siendo en muchas situaciones. Los mexicanos hemos encontrado en la familia un centro importante de vida; un motivo de preocupación que vale la pena: una fuente de apoyo y a la vez un espacio permanente de aprendizajes. Esto nos lleva a que quien se eduque en la escuela reciba en ella orientaciones, motivaciones e información, acordes con el fomento y aprecio de la relación familiar." (3)

El artículo 3º constitucional resalta la integración de la familia para contribuir a una mejor convivencia humana.

(2) Plan Pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar. Aplicación experimental, 1968, p. 70.
(3) Conalite. Hacia un nuevo modelo educativo. México, 1991. p. 98.

En el apartado correspondiente al componente filosófico del modelo educativo se plantea el aprecio a la integridad de la familia: "...es este el espacio original y privilegiado de convivencia y núcleo social que reclama especial atención. Una intencionalidad de construir procesos educativos persistentes debe mirar hacia el ámbito en el que aparece la familia como parte esencial de la vida; en el que de tantas maneras puede lesionarse o acrecentarse; en que puede ser cimiento para el futuro del convivir en grupos sociales más amplos y abiertos. Mirar, desde luego, no se alude a una mera actitud contemplativa o informativa, sino que pide un interés activo, dentro del proceso de educar para robustecer aprecio y valoraciones positivas respecto a la familia, por el ejercicio de buscar soluciones a los problemas que en ella surgen; por la disposición a remediarlos con generosidad" (3)

Los padres de familia requieren estar orientados sobre cómo conocer a sus hijos, cómo guiar su formación, identificar su papel como padres, analizar su actuación frente a sus hijos y a la sociedad, para ello la coordinación de esfuerzos es determinante en una labor conjunta padres-educadores.

En cuanto al jardín de niños, éste mantiene una estrecha relación con los padres de familia debido, por una parte, a la presencia física de éstos en el plantel, por ser quienes conducen a sus hijos a la escuela; además de que cada uno de los planteles promueve la interacción familia-escuela-comunidad.

El tercer factor que se menciona es la comunidad. En términos generales, se entiende por comunidad el núcleo de la población con unidad histórico-social, autónoma y con estabilidad relativa, cuyos miembros se encuentran unidos por tradición y normas.

(3) Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, Hacia un nuevo modelo educativo, 1991, p. 90.

De esta manera, el medio ambiente de la comunidad y algunos otros factores, influyen en la forma de vida de las personas, en su forma de pensar, hablar, actuar y de relacionarse con los demás; las costumbres y tradiciones, lo que hace la familia los domingos, cómo se celebran los cumpleaños, las fiestas y fiestas de la localidad, cómo se festeja una boda, un bautizo, son también realidades que se aprenden y que están relacionadas con el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Durante los primeros años de vida, la familia y comunidad son los agentes más cercanos para el niño, de ahí que resulte primordial hacer énfasis en la importancia que tiene la comunidad dentro del proceso de aprendizaje, como realidad sociocultural del educando.

Conocer la comunidad donde se ubica el plantel, permite identificar las características de ésta, detectar necesidades y problemáticas, para generar acciones que contribuyan al beneficio de la comunidad.

Si bien el docente conoce algunas características de la comunidad, hay aspectos que requieren mayor atención; para recabar la información se sugiere consultar la ficha de identificación del niño preescolar que contiene datos sobre el ambiente familiar y social de los niños. Entre los datos a observar se sugiere considerar aquellos aspectos que se refieren a:

Centros recreativos

Centros culturales

Principales actividades productivas de la comunidad

Servicios públicos

- Medios de transporte y comunicación
- Problemas sociales más relevantes
- Condiciones ambientales

Los aspectos relacionados con salud, ecología y problemas sociales deben tomarse en cuenta para desarrollar así acciones de la Escuela de padres y de esta manera incidir en la formación y consolidación de una cultura de compromiso individual y social.

Escuela de padres

Ser padres es una tarea de todos los días, de la cual depende la formación de los niños que más tarde serán soporte del desarrollo de la comunidad; sin embargo, el tiempo que se dedica a la reflexión y planeación de la educación en el núcleo familiar es muy escaso o nulo, por lo que motivar a los padres de familia para compartir entre sí sus experiencias, inquietudes y expectativas educativas, contribuye a que tomen conciencia acerca de lo fundamental de su papel en la vida de sus hijos y de la comunidad misma.

La Escuela de padres constituye la formación de un grupo de padres de familia que se organizan para realizar acciones en beneficio de ellos y de la comunidad, orientados por el personal directivo y docente del Jardín de niños al que asisten sus hijos. Se denomina así por considerar que es de ellos y para ellos

ellos, es decir, los padres la forman y organizan con ayuda del docente para crear su propio espacio en el que intercambien puntos de vista, concluyan y caractericen un trabajo a realizar para beneficio de ellos y de la comunidad.

A través de esta Escuela se establece una dinámica en la que los participantes analizan el rol que desempeñan como padres, así como los aspectos familiares y sociales que inciden en el desarrollo del niño para definir algunas alternativas que propicien la solución a sus necesidades.

Los padres de familia tienen una forma de ser, hacer y saber, con una capacidad propia para organizarse y realizar trabajos en grupo encaminados a dar respuesta a sus necesidades. "La comunidad debe tener la oportunidad de descubrirse como sujeto que educa, partiendo de su realidad a la cual cuestiona para transformarla".(4)

La Escuela de padres brinda la posibilidad de establecer una mayor interrelación entre ellos y unir esfuerzos para solucionar problemas específicos de cada comunidad que influyen en la dinámica y desenvolvimiento de la familia.

El trabajo en la Escuela de padres consiste en organizar una serie de actividades a realizar en forma sistemática en las que la participación sea el eje de todas las actividades que se propongan.

Esta participación conlleva a asumir una actitud de compromiso y responsabilidad en las actividades. Con frecuencia se utiliza el término participación

(4) Centro de Estudios Educativos. Nezahualpilli, Educación Preescolar Comunitaria. México, 1986. pág. 190

para referirse al hecho de encontrarse presente; aquí la participación se define como la actitud en la que se asume un papel activo para aportar puntos de vista, sugerencias, compartir experiencias, realizar actividades de gestión, discurrir, analizar, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo.

ORGANIZACION DE LA ESCUELA DE PADRES

2. ORGANIZACION DE LA ESCUELA DE PADRES

Para fortalecer la participación activa y espontánea de los padres de familia en la acción educativa y desarrollo de la comunidad, el Jardín de niños concierbe a la escuela de padres con una amplia connotación.

Por una parte, plantea la organización de reuniones de aprendizaje conjunto para abordar criterios específicos derivados de necesidades e intereses comunes de la familia y comunidad; por otra, la creación de talleres referidos a la realización de actividades prácticas como apoyo a la creatividad y economía familiar y por último, el establecimiento de actividades de difusión e información para enriquecer la comunicación Jardín de niños - hogar - comunidad a través de diferentes medios.

Las alternativas que la escuela de padres ofrece son flexibles, considerando la diversidad y/o heterogeneidad que en cada región existe, con base en las condiciones de vida de la comunidad, así como el tipo de organización del Jardín de niños ya sea completa e incompleta (de 1 a 3 grupos con educadora encargada) y su ubicación en el medio urbano y rural.

ESCUELA DE PADRES

- ACCIONES BASICAS:
- REUNIONES DE APRENDIZAJE CONJUNTO
 - TALLERES
 - ACTIVIDADES DE DIFUSION E INFORMACION

2.1 REUNIONES DE APRENDIZAJE CONJUNTO

Constituye un espacio en donde los participantes analizan y revaloran su papel como padres, en el cuidado y educación de su (s) hijo (s), en su relación como pareja y familia, así como en la identificación del rol que desempeñan como miembros de la comunidad de la cual forman parte.

Se denominan reuniones de aprendizaje conjunto, ya que los asistentes-voluntarios aprenden de todos a partir de la experiencia y conocimiento que cada persona tiene; se fomenta y/o enriquecen las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, asumiendo actitudes de respeto, cooperación y una participación dinámica en atención a necesidades e intereses comunes del grupo.

Las reuniones presentan las siguientes características generales:

- El grupo se integra con 30 personas como máximo que en forma voluntaria decidan asistir a todas las reuniones si excediera se formarían dos grupos.
- Para la incorporación a un grupo no es indispensable que los padres de familia cuenten con un nivel de escolaridad determinado.

La asistencia de los participantes es sistemática durante un ciclo escolar la incorporación de nuevos integrantes puede originar descontrol en la dinámica ya establecida en el grupo.

El personal directivo o docente encargado del plantel en caso de jardines de niños unitarios será el responsable de la conducción y/o por decisión conjunta algún otro docente, sin que por ello se deslinde de la responsabilidad de esta acción.

Es indispensable que sea una sola persona que durante un ciclo escolar conduzca las reuniones, ya que provocarían alteraciones en la dinámica del grupo; como son inhibiciones de los participantes, u otras actividades de desconfianza e inseguridad, entre otros que ofrecen la continuidad del proceso o la disolución del grupo.

La programación de las reuniones será de un mínimo de 4 a un máximo de 8, durante un ciclo escolar.

Los temas que se abordan se seleccionan por el mismo grupo, a partir de las necesidades de sus integrantes.

La Escuela de padres operará en función de las posibilidades de la comunidad educativa, tomando en cuenta los siguientes criterios para la organización:

a) Estrategias y recursos para la promoción

Para obtener una respuesta positiva hacia la propuesta de trabajo, se requiere intensificar las acciones de promoción a través de diversas estrategias:

• Infamar a los padres de familia sobre la creación de la escuela de padres en la primera reunión de inicio del ciclo escolar.

• Exponer los aspectos sobresalientes del aprendizaje grupal, apoyándose en carteles y periódico mural, o bien a través de una plática formal o informal, entre otras.

• Los docentes que no estén a cargo de la escuela de padres pueden colaborar en la elaboración de comunicados que motiven en los padres su ingreso al grupo.

b) Elección del local o lugar de trabajo

Debe considerarse en primer término el número de integrantes y asimismo:

• Contar con buena iluminación y ventilación

• Utilizar sillas cómodas y muebles para que las personas se puedan acomodar según las necesidades de trabajo.

• Procurar que siempre sea el mismo lugar de reunión.

(Podría ser un aula o un lugar adecuado en la comunidad)

Tratar que en lo posible, no haya interferencias o interrupciones.

c) Programación del tiempo

Establecer el día y horario de acuerdo con las posibilidades de los integrantes.

Para fijar el día y horario de trabajo se sugiere:

- Valorar la situación de la comunidad
- Tomar en cuenta las actividades de los padres
- Cumplir puntualmente con el horario programado, los retardos interrumpen el proceso y la consecución del programa.
- Analizar en el grupo el problema de faltas y retardos y sensibilizar a los padres a que éstos se eviten.
- La reunión no será menor de una hora, ni mayor de una hora treinta minutos

d) Contenidos temáticos

La aplicación de esta propuesta requiere como base el conocimiento real de la comunidad y a partir de esto en forma conjunta con los padres, se seleccionen los contenidos temáticos a desarrollar.

A continuación se presenta un listado de temas como sugerencia, los cuales pueden ampliarse o elegir otros temas de acuerdo a los intereses que surjan en el grupo.

Educación para la salud

Higiene personal

Orientación nutricional

Principales enfermedades de la infancia

Medidas de seguridad en el hogar

Educación ambiental

Higiene en la comunidad

Degradación y contaminación

Cuidado de los elementos vitales: agua, aire y tierra

Efectos de la contaminación en la salud

Acciones correctivas y preventivas.

Integración familiar

La comunicación como base de la integración familiar

Los padres como modelo de los hijos

La televisión y la comunicación familiar

- Actividades recreativas en la familia
- Manejo del afecto entre padres e hijos
- Disciplina en el hogar (premios y castigos)
- Convivencia entre padres e hijos (calidad y no cantidad)

Educación Preescolar

- Conocimiento del niño en edad preescolar
- El juego base del aprendizaje del niño preescolar
- Valor del jardín de niños en la formación del niño
- Educación integral base de la educación primaria.

e) Recursos didácticos para el desarrollo de las sesiones

Dependiendo de las características del grupo, en algunos casos los padres de familia pueden colaborar con la aportación y/o elaboración de materiales para el desarrollo de las sesiones; por ejemplo, llevar algún libro o revista sobre el tema a tratar para comentar alguna lectura con el grupo, realizar las gestiones necesarias para que asista un médico, psicólogo, nutriólogo que apoye alguna sesión así como otros recursos como son sillas para utilizar en la reunión en caso de faltar en el plantel. Esta participación representa un factor de movilización grupal, lo que enriquece la experiencia de todos los miembros.

f) Papel del conductor para el desarrollo de la reunión

La labor del conductor consiste en orientar y en ayudar a los integrantes a buscar sus propias soluciones, sus propias respuestas, por medio de la expresión de sus ideas. Propiciar el diálogo y la confianza los lleva a pensar, a la identificación de uno por otro, para reconocer como individuos que afrontan dificultades en la vida diaria pero que tienen capacidad de resolverlos. Para ello el conductor deberá:

Conducir a los participantes a que asuman su responsabilidad como padres y como integrantes de una sociedad, analizando con sentido crítico las normas, valores, conductas sociales y su participación activa para elevar los niveles de atención a sus hijos.

Enseñar a los padres a escucharse a sí mismos y a los demás, a criticar con el deseo de ayudar; a no imponer sus ideas, a analizar y cambiar en conjunto.

Estar atento a rescatar la experiencia de los participantes, los aspectos positivos para marcarlos en sus intervenciones.

Centrar al grupo en el tema y en los objetivos del mismo y evitar que la plática se desvíe hacia situaciones de interés individual o que requieran ser tratadas en otras instancias. No sería conveniente, ni para las personas que piden ese tipo de ayuda, ni para los demás integrantes. Lo perti-

2.2 Talleres

Conjunto de actividades que además de proporcionar y difundir información para sensibilizar a un grupo de personas, se genera y se promueve la participación de los integrantes recuperando la experiencia de cada uno.

Estas actividades se deciden y se llevan a cabo de manera concertada con los participantes, procurando siempre aprovechar la potencialidad que tiene cada individuo, grupo o comunidad para resolver sus propios problemas.

En el presente documento se ha hecho mención a través de algunos apartados sobre temas para trabajar en las sesiones de aprendizaje conjunto, los que pueden ser considerados como un taller.

Sin embargo, la función de un taller en esta propuesta se define como los espacios en los que se realizan diversas actividades manuales, que constituyen un proceso de trabajo en beneficio de la economía familiar.

Objetivos:

- Rescatar el saber popular de la comunidad
- Realizar actividades en beneficio de la economía familiar
- Realizar el trabajo grupal como parte de la Escuela de padres.

La Escuela de padres estaría incompleta si no incluyera esta propuesta de talleres, éstos se pueden llevar a cabo con los padres de familia que integran las sesiones de aprendizaje conjunto y/o con los padres que no pertenecen a él.

mente sería proporcionar orientación individual o información acerca de lugares a donde puede acudir.

Despertar el interés por ampliar los conocimientos y por la confrontación de los mismos.

Propiciar la discusión.

Concluir con su participación la información que el grupo ha adquirido.

Retomar al finalizar cada sesión, los puntos sobresalientes que se tocaron para que junto con los integrantes lleguen a conclusiones.

Tomar en cuenta que todo ser humano tiene una historia, una manera de concebir el mundo y la vida, cuenta con un sinfín de experiencias propias, es decir, tiene una manera particular de pensar, sentir, actuar y aportar algo a los demás.

En un taller:

- Se planean y realizan proyectos individuales y/o colectivos, siguiendo todo un proceso para la elaboración de un producto determinado o un fin común.
- Los padres dan su aporte personal, transformándose en sujetos activos de su propia formación.
- Se generan acciones que atienden a las necesidades e intereses de los padres.
- Se convive dentro de un espacio de respeto y armonía, de libertad de expresión, que propicia diversas formas de comunicación.
- Se aprenden técnicas variadas y novedosas que fomentan la creatividad.
- Se descubren, reúnen, seleccionan, manipulan y utilizan las herramientas y materiales necesarios para obtener el producto de trabajo proyectado.
- Se establecen reglas para utilización de materiales y espacios, considerando tiempos, zonas de trabajo, medidas de seguridad e higiene, etc.

Se sugiere que los talleres sean dirigidos por algunas madres o padres de familia tengan facilidad y habilidad manual, así como disposición para enseñar a los demás. El desarrollo de los talleres favorecerá la integración de grupos y consolidará lazos afectivos, se favorecerá la comunicación y confianza entre los miembros del grupo.

El coordinador participará en la organización de los talleres y si le es posible también en algunas actividades.

Para crear un compromiso de participación, es necesario dejar que el grupo de padres calendarice las reuniones de los talleres, así como el tiempo de duración de cada uno, y el que le dedicarán independientemente de sus trabajos o actividades personales.

Los talleres que se sugieren son carpintería, estampado, cocina, huertos familiares, tejido, costura, artesanías.

Estas propuestas son sólo sugerencias, se pueden realizar otras de acuerdo a las características y facilidades de los participantes, así como a las necesidades de la comunidad.

2-3 ACTIVIDADES DE DIFUSION

Son aquellas que apoyan a la infancia y/o promoción de acciones que organizan la Escuela de padres u otras programadas en el plantel. En este sentido el grupo de padres de familia junto con el conductor deciden la conveniencia de difundir a los padres que no asisten a las reuniones y miembros de la comunidad aspectos más sobresalientes y aprendizajes que son relevantes para el conocimiento de los demás.

Objetivos:

- Apoyar las reuniones de aprendizaje conjunto.
- Difundir a la comunidad el trabajo realizado en las reuniones u otras acciones organizadas en el plantel.

La invitación a otros padres de familia para que participen en algún taller u otra actividad, servirá para despertar su interés y favorecer la captación de integrantes al grupo de Escuela de padres.

Es recomendable que el conductor anime a los integrantes del grupo para investigar qué instituciones, lugares o personas pueden facilitar películas, conferencias, folletos informativos, etcétera.

Las actividades que a continuación se señalan como propuesta para enriquecer las reuniones de la Escuela de padres son:

a) Exposiciones

Son un medio didáctico o auxiliares de la comunicación que proponen a la comunidad en forma de evaluación de las actividades realizadas por una persona en especial, por un grupo de personas y/o una institución, mediante los cuales se manifiesta el compromiso de éstos y la sociedad a la que sirven. Pueden ser permanentes y ocasionales.

Las exposiciones tienen como finalidad:

- Dar a conocer la actividad que se está realizando, el esfuerzo y el nivel de los objetivos alcanzados.

- Difundir y propagar las actividades y resultados de las sesiones a la comunidad.

Propiciar el trabajo en equipo.

Para ser utilizada debe determinarse en su preparación:

• Qué material se expondrá.

• El público al que va dirigido.

• Los recursos (humanos, materiales y financieros) con que se cuenta.

• La organización previa al evento de un equipo o persona responsable de las actividades.

• La delimitación de las funciones del equipo o persona responsable.

• La delimitación de los recursos de cada equipo o persona responsable.

Los aspectos que deben tomar en cuenta son:

- Difusión del evento (promoción e invitaciones).

- Organización (programa, material de exposición, elaboración de folletos y/o catálogos, montaje).
- Determinar el lugar donde se llevará a cabo la exposición.
- La persona o equipo responsable formará parte del personal que atenderá a los asistentes a la exposición.
- El día anterior al evento se revisa el material que se exhibirá y se precisan detalles de última hora.

Quando se considere necesario se puede hacer uso de esta técnica, algún (os) integrante(s) del grupo se pueden responsabilizar de algún tema de interés, investigar sobre él y posteriormente exponer ante el grupo lo investigado acerca del tema, el conductor podrá apoyar la exposición haciendo algún comentario o bien planteando cuestionamientos hacia el grupo. Otra forma en que el conductor puede apoyar previamente la exposición será proporcionando algún material bibliográfico, u orientación sobre algún lugar donde se puede encontrar información sobre el tema a tratar.

La participación de los padres de familia como expositores permitirá más dinamismo en las sesiones, así como mayor responsabilidad e integración del grupo.

b) Conferencias

Las conferencias son actividades complementarias que resultan atractivas e interesantes y apoyan el contenido de las sesiones.

El escuchar conferencias sobre diversos temas ofrece la oportunidad de conocer

aspectos más específicos, tratados y manejados por personas involucradas y especializadas en determinados temas. Por esta razón es que se sugiere la participación de conferencistas como médicos, psicólogos, trabajadores sociales, etcétera, los cuales pueden dar conferencias usando un lenguaje coloquial, para hacer accesible la información a los padres de familia cuando se desarrollen temas como: alimentación, vacunas, primeros auxilios, relaciones de pareja, características de los niños en edad preescolar, alcoholismo, drogas, planificación familiar, etc.

Se sugiere que los padres de familia participen en la solicitud de conferencias a diferentes instituciones, o bien a profesionistas que ellos conozcan.

c) Películas

En caso de que algún padre de familia o miembro de la comunidad facilite el equipo necesario, se puede hacer uso de películas para apoyo de las sesiones, ya que este material proporciona una actividad atractiva para los participantes; el material audiovisual es muy ilustrativo e involucra al espectador a originar en él una postura ante determinada información.

El conductor estará atento a la selección del material propuesto por los padres de familia y les orientará sobre los lugares donde se pueden obtener películas con temas de salud, de educación sexual, crecimiento y desarrollo del niño, relaciones familiares o elegir aquellas que aún cuando son comerciales, su contenido es positivo.

Entre las ventajas de este apoyo didáctico está la de facilitar a los padres

la información que en ocasiones es difícil de obtener o relatar. Contribuye también a la ejercitación de la capacidad de síntesis.

d) Difusión gráfica

Otra actividad que pueden efectuar los padres es difundir a través de materiales gráficos la información que ellos consideran importante dar a conocer al resto de padres de familia y a la comunidad. La forma de hacerlo es a criterio de ellos, algunas de las propuestas que se plantean son: carteles, folletos, trípticos, periódicos murales.

Tripticos

Son folletos informativos divididos en tres partes, y que los padres de familia pueden solicitar y conseguir en instituciones de salud, de ayuda social, delegaciones políticas o municipios, etcétera, que por su contenido informativo pueden complementar y enriquecer el desarrollo de las sesiones.

Entre las ventajas que ofrecen los trípticos podemos encontrar:

- permiten la comunicación hacia los padres, alumnos y comunidad;
- atraen y ayudan a la reflexión;
- profundizan en temas de interés;
- permiten acceso a la información a muchas personas;
- no requieren de alto costo ya que se pueden hacer con cualquier tipo de papel e imprimir en forma rústica (mimeógrafo).

Se sugiere al conductor orientar a los padres en la selección de la información y el material para su elaboración.

Carteles

Este recurso didáctico consiste en presentar y explicar una idea a través de la combinación de diseño, color y mensaje, lo cual permite:

- atraer y mantener la atención
- desarrollar una idea
- aumentar el poder de retención
- revisar y anunciar
- añadir variedad a métodos de discusión
- dar énfasis a aspectos importantes
- apresurar el aprendizaje
- recordar o advertir
- promover actividades y campañas
- fijar un lema o valor
- explicar un fenómeno
- combatir un hecho
- proporcionar datos concretos.

En cuanto a su elaboración se requiere:

- elegir un motivo o figura que abarque la mayor parte de la superficie del cartel.
- redactar la leyenda, texto, frase o palabra que aluda al motivo
- diseñar y dar color, éste debe ser contrastante y atractivo
- pueden ser montados con fotografías, grabados, recortes de diarios y revistas, o bien, mediante fragmentos representando diversos tiempos, fases o partes de un todo
- a mayor sencillez, mayor comprensión.

Los padres pueden conseguir carteles con mensajes informativos sobre: nutrición, tabaquismo, prevención de accidentes, vacunas, cuidado del ambiente, alcoholismo, drogadicción, etcétera. Se sugiere que estos carteles se coloquen en algún lugar del plantel escolar para que sean vistos por todos los padres de familia y puedan informarse a través de ellos.

Cuando el grupo lo determine, pueden elaborarse carteles con mensajes como una actividad que sintetice los aprendizajes logrados o las conclusiones sobre diversos temas desarrollados en las sesiones, buscando diferentes materiales y técnicas para su ilustración.

Periódico mural

Es el medio que permite difundir artículos, reportajes, noticias, fotografías, etcétera, puede ser sobre un tema central, y dos o tres temas secundarios. Se exhibe en la pared o en cualquier lugar en donde haya tránsito -- frecuente de personas. Así el periódico mural ayuda a:

- Iniciar y reforzar aprendizajes
- exponer trabajos
- ser portavoz del grupo de padres
- establecer comunicación de los padres a padres de familia, alumnos, docentes y comunidad en general.

Al elaborarlo se debe decidir si se organiza por columnas o secciones para desarrollar gráficamente los temas. Por ello es importante la ayuda que -- brinda el conductor al grupo de padres.

El contenido debe ser claro y conciso y la organización del material será -- tal, que se haga publicidad a sí mismo, cuidando que sea atractivo.

SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO DE
REUNIONES DE APRENDIZAJE CONJUNTO

3. SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO DE REUNIONES DE APRENDIZAJE CONJUNTO *

SESION 1

¿ SOMOS PAPAS ?

Objetivos*

Que los padres:

- Conozcan el programa propuesto
- Inicien la comunicación entre los integrantes del grupo
- Analicen su papel como padres

Actividades

1. Información General

Duración 20 minutos

Bienvenida a los asistentes

Presentación del programa general de las sesiones de trabajo (objetivos, horario, fecha, lugar, temas).

Se dan a conocer los objetivos de esta sesión

Se precisan las normas que regirán en el grupo (encuadre).

Responsabilidad de asistencia

En lo posible, no llevar niños a las reuniones

Reconocimiento final para los que cubran el 80% de asistencias.

* Estas son sólo un ejemplo, si se desea realizar otras dinámicas se sugiere consultar la bibliografía citada, así como abordar otros temas que el grupo proponga.

2. Dinámica de integración: Duración 20 minutos

- La disposición del grupo es libre, pueden estar sentados o de pie
- El conductor dará las siguientes instrucciones:

Se pide que cada persona busque un compañero que no conozca, a los que se denominará "A", quien tomará primero la palabra y, "B", el que continuará.

Durante 1 minuto "A" platica de sí mismo tanto como pueda. "B" solamente escucha; no puede contestar ni preguntar. Al terminar, "B" sigue el mismo paso. Ahora "A" escucha

Luego cada pareja selecciona a otra pareja y proceden los "A" a presentar a los "B" ocupando para ello 2 minutos. Siguen el mismo paso los "B"

Cada cuarteto elige a otro donde se inicia la presentación general; algún integrante presenta a su grupo y comparten su experiencia anterior por 10 minutos.

Reunido el grupo en su totalidad, se les pide que expresen lo que piensan y/o sintieron durante la presentación que hicieron de ellos mismos cuando fueron presentados a los otros participantes.

3. Dinámica: ¿ SOMOS PAPAS ? Duración 30 minutos

Al término de la actividad anterior se les pide formen equipos de 6 personas, nombrando en cada uno un coordinador para controlar el tiempo de intervención de cada persona (un minuto) y un secretario, que anotará las conclusiones o resumen del equipo que leerá en reunión general.

Cada integrante dará su opinión respecto a:

- Lo que considera ser padre
- Cuáles son sus derechos y obligaciones
- Qué tipos de padres hay o qué tipos de padres conoce
- El proyecto que cada uno tiene respecto a la clase de hijo que quiere formar.

Una vez que los equipos hayan designado coordinador y secretario, se toma el tiempo para contar los 6 minutos de duración. Inmediatamente después de que cada uno haya expuesto sus ideas se discutirán éstas brevemente para buscar un acuerdo, el que registrará el secretario (5 minutos).

El conductor, integra a los subgrupos y pide a los secretarios, por turno, lean su registro. Al mismo tiempo anotará en el pizarrón o cartulina los aspectos sobresalientes para que, al final muestre las coincidencias y discrepancias entre los equipos y a la vez refuerce con su punto de vista, los aspectos positivos y ponga a consideración los puntos oscuros e inadecuados para retomar en la siguiente sesión.

Antes de concluir se les recuerda el próximo tema a tratar y se les pide lo analicen y si es posible se informen sobre él, para así hacer una discusión más amena.

SESION 2.

LA PAREJA

Objetivos.

- Que los padres reconozcan la importancia de la comunicación en la pareja, como base de la integración familiar.
- Identifiquen las diferencias y semejanzas de una pareja, como oportunidades para construir una relación armónica.

Actividades

Técnica: debate dirigido.

Duración: 75 minutos.

Es conveniente ubicar al grupo en círculos para facilitar la comunicación. Se busca que todos puedan verse para lograr una comunicación cara a cara.

Una vez reunido el grupo, el conductor explica que este día los presentes expondrán libremente sus ideas referentes a la pareja, teniendo cuidado de no apartarse del tema. La discusión será espontánea pero siguiendo una hilación que lleve a establecer conclusiones. Luego formulará con precisión el tema a discutir y propondrá los aspectos a tratar (puede anotarlos en el pizarrón o en una cartulina).

Estos pueden ser:

- Lo que opinan acerca de la elección de una pareja como base para formar una familia.

- ¿Comunicación entre la pareja o sólo información de acontecimientos?
- ¿A quién deben corresponder la toma de decisiones en la pareja? ¿ a uno ó a ambos?
- ¿Qué piensan acerca de la existencia de diferencias y semejanzas de opinión y/o formas de ser entre una pareja ?

Se da inicio al debate expresando que las intervenciones no serán mayores de dos o tres minutos por persona. El conductor cuidará que la discusión sea siempre cordial y de cooperación evitando la agresividad, la crítica malsana y la competencia. Puede utilizar su ingenio y buen humor para hacer más agradable la tarea.

Procurará que todos participen estimulando a los silenciosos y limitando a los hablantines. Tendrá cuidado de devolver al grupo preguntas que le hagan directamente (¿ qué opinan los demás de esto ?, ¿ qué haría usted al respecto ?).

Aportará sus ideas en el transcurso de la discusión, llevando a reflexionar sobre las mismas. Así mismo controlará el tiempo de las intervenciones.

En el momento oportuno pedirá un breve intervalo para recapitular sobre lo realizado, sugerir se retome algún aspecto no considerado o tratado en forma superficial, hacer una indicación, etc.

Al finalizar la discusión el conductor y los participantes formulan conclusiones, encaminadas a comentar el papel de la pareja como base de la familia. Se cierra la sesión leyendo y mostrando en forma escrita alguno (s) de los poemas que se sugieren u otro que el grupo haya previsto sobre el tema. Se recuerda el tema de la próxima reunión.

00233

Amaos el uno al otro, mas no hagáis del amor una prisión:
Es preferible que sea un inquieto mar entre las playas de vuestras almas.
Llevad el uno al otro la copa, mas no bebáis de una sola.
De vuestro pan convidaos, empero, no comáis de la misma hogaza.
Cantad y danzad juntos; y sed alegres, pero dejad que cada uno esté solo.
Como lo están las cuerdas de un laúd, a pesar de estremeceerse
con la misma música.

Del matrimonio
(fragmento)
Gibran Jalil Gibran

El amor de mi hombre
no le huirá a las cocinas
ni a los pañales del hijo
será como un viento fresco
llevándose entre nubes de sueño y de pasado
las debilidades que, por siglos,
nos mantuvieron separados
como seres de distinta naturaleza.

Reglas del juego para los hombres
que quieren amar a mujeres mujeres
(fragmento)
Giaconda Belli

" MIS METAS "

Quiero amarte sin absorberte
apreciarte sin luzarte.
unirme a ti sin esclavizarte,
invitarte sin exigirte,
dejarte sin sentirme culpable,
criticarte sin herirte,
y ayudarte sin menospreciarte.

Si puedes hacer lo mismo por mí,
entonces nos habremos conocido
verdaderamente y
podremos beneficiarnos mutuamente.

Virginia Satir.

SESION 3.

LA FAMILIA

Objetivos.

Que los padres:

Analicen la comunicación familiar como base de la integración armónica de sus miembros.

Actividades.

Técnica: Desempeño de roles

Duración: 45 minutos

Después de dar a conocer el objetivo de este día, se informa al grupo que desarrollará una serie de juegos que le permitirán apreciar el valor de la comunicación en las relaciones con los demás y en la cual intervienen al mirar, oír, poner atención, ser comprendido y decir claramente lo que se desea.

- El grupo elige a los actores que representarán a dos familias que a su vez representarán una situación de la vida cotidiana, en la que participen un padre, madre, niño, niña, abuela y tía (12 actores)

- El conductor explica por separado a cada familia la siguiente situación: (familia 1)

Una mañana de un día hábil el despertador sonó y nadie lo escuchó, el retraso al levantarse era de 20 minutos por lo que había que apresurarse para realizar las actividades cotidianas para ir a la escuela y al trabajo.

(familia 2)

La misma situación anterior pero no hay retraso, uno de los miembros de la familia escuchó a tiempo el despertador.

Procure que los participantes de los equipos no escuchen entre sí la consigna para evitar se distorsione el propósito de la dinámica.

Después de representar dichas situaciones se conduce al grupo a un análisis de las dos situaciones para llegar a conclusiones sobre la comunicación en la familia.

Los comentarios se pueden guiar con las siguientes preguntas:

- ¿Qué influencia tienen algunos factores externos en la comunicación de los miembros de la familia?
- ¿Cómo se dió la comunicación entre los miembros de la familia?
- ¿Qué diferencias hubo en la comunicación de ambas familias?
- ¿Se facilita o dificulta la comunicación entre los miembros, independientemente de los factores externos?
- ¿En qué otras situaciones de la vida cotidiana se encuentran problemas de comunicación?

Para terminar, se despide a los integrantes que participaron y se les recuerda el tema de la siguiente reunión.

002351

SESION 4.

ASI ES MI HIJO

Objetivos.

Que los padres:

- Identifiquen las necesidades emocionales del niño.
- Distingan los elementos que favorecen una convivencia armónica entre padres e hijos.

Actividades:

a) Técnica de sensibilización

Duración: 30 minutos

- Después de dar a conocer los objetivos de la reunión se les pedirá elegir una pareja.
- Uno de ellos se denominará "A" y el otro "B"
- Primero "A" estará parado y "B", sentado en una silla frente a él.
- Se les pedirá platicuen y después de 2 minutos, se pide que digan cómo se sienten al estar así
- A los 2 minutos se pide cambien de lugar y sigan platicando por otros 2 minutos más.
- Se solicita que digan sus opiniones acerca de cómo se sintieron al hablar con una persona de diferente altura, cómo creen que sea el punto de vista de los niños al hablar con los adultos.
- Concluir con los padres sobre las diferencias que hay entre un niño y un adulto, resaltando las diferencias entre sus características físicas y mentales.

b) Técnica: descripción

Duración: 20 minutos

La siguiente actividad consistirá en describir, cada uno de los padres a su hijo. Esta actividad puede tener variaciones, utilizar recortes de revista y dibujos para elaborar "un retrato" de su hijo o simplemente platicarlo.

- Se integrarán equipos de 6 a 8 personas.
 - Preparar material para que los padres que dibujen, escriban o realicen la descripción.
 - Instrucción para los padres: "con el material que tienen en su equipo, traten de elaborar el retrato de su hijo para que los demás que no lo conocen se den una idea de cómo es. Acuérdense cómo es física y emocionalmente, qué le gusta y qué no le gusta. Traten de poner en su retrato todo lo que saben de su hijo."
 - Terminada esta instrucción se pedirá a los padres que comiencen. Se les dará que tienen 20 minutos para esta actividad.
 - Se tratará de ayudar a los padres que tengan alguna dificultad para efectuar la tarea, para que al final de la actividad todos los padres tengan el "retrato" de su hijo. (Aunque sólo sea un dibujo rudimentario).
 - Una vez concluidos los dibujos, se colocarán en las paredes para que puedan ser observados por todo el equipo.
 - Se procederá, en base al primer ejercicio y a los objetivos de la reunión, a que cada uno de los participantes hable del "retrato" que elaboró de su hijo. (Se dará un minuto por cada participante).
- La reflexión final puede abordar los siguientes aspectos:
- ¿Les fue difícil describir a su hijo?

- ¿Qué fue lo más difícil de recordar, el aspecto físico o el emocional?
- ¿Será importante la convivencia con sus hijos para conocerlos mejor?

Al final, comentar y concluir de manera grupal. No hay que olvidar que al finalizar la reunión, se recuerda a los asistentes el tema a tratar en la próxima reunión.

SESION 5.

EL JARDIN DE NIÑOS

Objetivo.

Que los padres:

- Valoren la importancia de la educación preescolar a través de experimentar actividades propias del jardín de niños.

Actividades.

Para esta sesión el conductor puede planear con los padres alguna(s) de las múltiples actividades que se efectúan en el jardín de niños.

Técnica: dinámica grupal

Duración: 70 minutos

- Se integran equipos de 6 a 8 personas.
- A cada uno de los equipos se les proporciona cartoncillo, pegamento, plumones, tijeras, revistas y periódico.
- Cada subgrupo comenta durante 10 minutos acerca de lo que para ellos es el jardín de niños. Pueden responder por ejemplo a las siguientes preguntas:
¿Por qué inscribieron a su hijo en el jardín? ¿qué creen que se les enseña?
¿les ayuda en algo lo que hacen en el jardín?
- Se sugiere a cada equipo concluya y exponga a los demás integrantes (10 minutos).
- El conductor anotará en el pizarrón o rotafolio las conclusiones.
- Una vez terminado lo anterior se indicará a los padres que cada equipo

tendrá que elaborar un cartel, con el tema que ellos quieran y con los materiales que elijan, especificando que será un cartel por equipo (30 minutos).

Una vez terminados los carteles se colocan en las paredes para que puedan ser observados por todos y cada equipo explique brevemente el porqué y cómo organizaron el trabajo.

En esta fase se sugiere guiar los comentarios sobre los siguientes aspectos:

- Forma en que establecieron los acuerdos para llevar a cabo esta actividad.
- Papel responsable de cada uno de los miembros del equipo al realizar lo acordado.
- Otros aprendizajes que se promovieron (representación gráfica, matemáticas, coordinación motriz, fina, etc.).

Es conveniente ir anotando las conclusiones a las que se llega y compararlas con las anteriores, resaltando la vivencia que obtuvieron los padres al haber realizado una de las actividades del jardín de niños. Por último, es necesario recordar el tema de la siguiente reunión.

SESION 6.

FORMACION DE HABITOS DE HIGIENE

Objetivo.

Que los padres:

- Examinen sus actitudes respecto a la forma en que transmiten a sus hijos la adquisición de hábitos de higiene.
- Identifiquen aspectos a tomar en cuenta para la adquisición de hábitos.

Actividades.

Instrucciones específicas:

Duración: 50 minutos

- El conductor pregunta al grupo: ¿quién quiere participar en una escenificación?
- Se elige a 3 personas de las que hayan aceptado participar
- De los tres participantes electos, se les dirá que uno de ellos será una mamá, otro un papá y el último un hijo y que entre los tres se pondrán de acuerdo para "actuar" frente al grupo una escena de 10 minutos, con el siguiente tema: "Los papás desean que el niño se lave las manos antes de comer y el niño no quiere".
- Se les pedirá que actúen cada uno en su papel, tratando de dar vida a los personajes de la manera más real posible.
- Se observa la representación sin hacer comentarios sobre la misma y pidiendo un aplauso para los "actores".
- Posteriormente, se pedirá que otras tres personas pasen a escenificar para el grupo, con el mismo tema que los anteriores. (Duración 20 minutos).

Pasados 10 minutos de la escenificación, se pedirá que formen equipos de 5 personas y que entre ellos comenten acerca de:

- Las diferentes actitudes asumidas por los papás en las dos escenificaciones para persuadir al hijo de lavarse las manos:
- ¿Explicaban al "hijo" las razones de su petición?
- ¿Exigían al "hijo" que obedeciera?
- ¿Cómo reaccionaba el "hijo"?

¿Qué actitudes de las escenificaciones consideran que podrían ser asumidas en la vida cotidiana para enseñar buenos hábitos a sus hijos? ¿por qué?

¿Qué actitudes de las escenificaciones consideran que no deberían asumirse en la vida cotidiana para enseñar buenos hábitos a sus hijos? ¿por qué?

¿Qué aprendizaje de estas experiencias puede ser usado para entender las acciones de sus hijos?

Pasados los 20 minutos de la discusión por equipos se pedirá que todo el grupo forme un círculo con sus sillas para comenzar la discusión grupal respecto al tema y establecer conclusiones.

Se tomarán como guía las preguntas y enunciados utilizados para la discusión por equipos y se tratará de guiar la discusión, teniendo presentes los objetivos de la reunión para concluir.

Por último, recordar a los padres que la siguiente sesión será la última y el tema a trabajar será en relación a los aprendizajes que tuvieron a lo largo de las sesiones.

También pueden organizar, si así lo desean, un pequeño convivio para dar por terminado el trabajo.

CIERRE DE LA ESCUELA

Objetivo

Que los padres:

- Valoren su participación en el grupo por sí mismos y por los demás
- Reconozcan los cambios ocurridos en ellos y en su familia.

Actividades

De cada una de las sesiones desarrolladas, el conductor elaborará con anterioridad una pequeña historia del grupo para darla a conocer este día. Dicho relato contendrá:

- Día, mes y hora del inicio del grupo.
- Reglas de funcionamiento del mismo.
- Número de integrantes al inicio y número de deserciones.
- Temas tratados (sólo mencionar cuáles fueron)
- Comentarios generales del conductor respecto a lo observado en los integrantes durante el proceso grupal en cuanto a su evolución; cómo eran en un inicio, cuál fue su crecimiento y resultado grupal.

Duración: 30 minutos

El conductor menciona al grupo que este día concluye el programa de la escuela de padres, por lo tanto es un día especial. Expresa que es por ello que ha preparado una breve historia del grupo, a la que da lectura.

Comentarios finales:

No hay que olvidar que el éxito de cualquier programa de educación a padres depende, en gran medida, del entusiasmo del conductor, del compromiso y corresponsabilidad que él establece con el grupo de padres, así como de la consecución de los medios idóneos para lograr establecer un ambiente afectivo que propicie aprendizajes significativos, en lugar de limitarse simplemente a la información.

"Dímelo, lo olvidaré.

Muéstramelo, tal vez lo recuerde,
pero hazme parte de ello, y lo entenderé"

Proverbio chino

CARACTERISTICAS DEL TRABAJO CON GRUPOS

00240

ambiente de confianza y seguridad.

Para que el grupo se sienta seguro, el conductor necesita guiar poco a poco a los integrantes de manera equilibrada y promover la participación de aquellas personas que muestren temor; conviene así mismo ubicar a quienes tratan de aca- parar la palabra.

En este nivel los integrantes ya constituyen un todo en armonía, confianza mu- tua y tolerancia. La atmósfera que prevalece ayuda a la comunicación abierta- de ideas, inquietudes, expectativas y afectos.

Se da plena identificación de los objetivos personales y de los grupales, lo que refuerza la cohesión, la satisfacción y la productividad. Las personas - se tornan más independientes en relación al coordinador; al que sólo recurren como asesor.

c) Etapa de disolución:

El grupo llegará a un final cuando alcance los objetivos propuestos. En este momento debe plantearse lo anterior, para dar oportunidad a los miembros de asumirlo.

Dejar que se disuelva el grupo sin trabajar el momento final puede provocar que las personas se retiren confusas o resentidas y que posteriormente se resistan a participar en otras experiencias grupales.

Cómo queremos que sea nuestro grupo.

En todo grupo social se presentan procesos llamados psico-sociales, son las

00242

fuerzas básicas de la dinámica grupal que producen actividades e interacción constante, éstos son:

Participativo:

En todos los grupos la participación es observable por medio de la palabra o las acciones. Algunos otros esquemas como gestos, actitudes, modales, asis- tencia y puntualidad se consideran como una forma de participar y expresarse ante el grupo al que se pertenece.

Comunicación verbal clara y precisa:

El lenguaje es el proceso psico-social más importante, ya que es consecuencia y producto de la interrelación de los individuos para un intercambio de expe- riencias, emociones e informaciones. En algunos grupos se observa una incapa- cidad de comunicación cuando, al decir algo, su idea se expresa o se traduce por otra totalmente distinta; es por eso particularmente importante que en nuestro grupo cada integrante se cerciore de que está comunicando lo que quiere decir a los demás miembros del grupo. De esta manera el coordinador tiene que estar atento y pendiente de que los integrantes del grupo establezcan una clara y - cordial relación verbal.

Responsable:

Se considera el liderazgo como todas las acciones responsables de los partici- pantes que ayuden a precisar los objetivos y facilitar el movimiento del grupo hacia ellos, mejorar la calidad de interacciones, propiciar la satisfacción de todos y facilitar recursos para favorecer la cohesión grupal.

El mismo acto de liderazgo fomenta la responsabilidad, creatividad e iniciati-

va del grupo, dado que puede haber más de un líder o alternancia de éste, dependiendo de la tarea que se realice.

Definido:

La definición del grupo y los roles que individualmente corresponden, surgen de la participación y la discusión del grupo. De esta manera habrá papeles o roles de acuerdo a la personalidad del individuo, bajo la responsabilidad y definición del propio grupo.

Decidido:

Significará adquirir y asumir la responsabilidad grupal. Se da cuando los integrantes vencen el temor, la desconfianza y expresan sus propios puntos de vista aceptando la forma de pensar de otros.

Sensible:

Es el ambiente emocional que se estableció como resultado de las reacciones de los participantes hacia el grupo. Es algo intangible pero fácil de percibir y sentir. Así, se puede hablar de grupos cálidos, restringidos, tensos, etcétera. Para que en nuestro grupo se instaure un ambiente cálido es importante el respeto, la cordialidad y aceptación.

5. TÉCNICAS SUGERIDAS PARA LA INTEGRACION GRUPAL

"Un grupo recién formado o un grupo cuyos miembros se renuevan frecuentemente, tiene a menudo muchos miembros que no se conocen entre sí. Una timidez y reserva natural impide a muchos tomar iniciativas para relacionarse. Es importante para el proceso grupal que los miembros se conozcan realmente entre sí, de manera personal"(1). Independientemente de la antigüedad del grupo o del grado en que los miembros se identifiquen internamente, habrá seguramente alguna agrupación en camarillas. Los miembros que congenian llegarán juntos, hablarán entre sí, se sentarán juntos y se irán juntos. En lugar de un grupo unificado tenemos entonces un agregado de pequeños grupos. Cierta personas menos simpáticas quedan siempre completamente excluidas en una situación semejante.

A continuación se presentan algunas de las técnicas más utilizadas para el conocimiento personal:

1. Técnica: ¿Quién soy yo? (2)

Propósito: Integrar a los participantes mediante el conocimiento personal.

Tiempo aproximado: 35 minutos.

Material: hojas con preguntas y lápices.

HOJA DE PREGUNTAS

¿Quién soy yo?

1. Mi nombre es:

2. Mis estudios son:

(1) BEAL, George, et. al. *Conducción y acción dinámica del grupo*. p. 238
(2) Secretaría de Educación Pública. *Compilación de dinámicas vivenciales*. p.p. 16-17

3. Mi estado civil es:

4. Nací en:

5. Mis pasatiempos favoritos son:

6. Me siento contento cuando:

7. Lo que más me molesta es:

8. Mis libros o lectura favoritas se refieren:

9. Me desagrada hablar de:

10. Me agrada hablar de:

11. Mis aspiraciones son:

Procedimiento:

Divida al grupo en equipos de 3 personas, proporcione a cada participante la hoja con preguntas, un lápiz y pida que le den respuestas individualmente. Posteriormente solicite a los participantes que comenten sus respuestas. Realice una reunión plenaria con el propósito de que el grupo manifieste sus opiniones con respecto a la experiencia y las conclusiones de la misma, propicie que todos participen.

Nota: si usted considera que algunas de las preguntas no funcionan, dadas las características del grupo, puede cambiarlas o eliminar algunas.

2. Técnica: presentación por binas. (3)

Propósito: propiciar el conocimiento personal.

Tiempo: 50 minutos

Material: ninguno.

(3) Ibidem p. 31

Procedimiento:

Divida al grupo en parejas; dígales que hablen sobre cuestiones personales a su compañero, posteriormente solicite a las parejas que se presenten uno al otro ante el resto del grupo en base a lo que comentaron durante su plática, con el propósito de que todo el grupo sepa algo de los demás compañeros e inicien así el acercamiento personal. Realice una plenaria para que los participantes manifiesten sus opiniones respecto a la experiencia.

Nota: pueden formarse binas, tríos, cuartetos, dependiendo del número de participantes.

3. Técnica: presentación individual (4).

Propósito: facilitar la ruptura del hielo inicial y propiciar el conocimiento de los participantes.

Tiempo: 30 minutos.

Material: ninguno.

Procedimiento:

Explique al grupo la importancia del conocimiento personal de los participantes al inicio de un trabajo grupal, mencione que es un proceso que se intensificará durante las sesiones, pero que es necesario que se inicie individualmente.

Pida a los participantes que cada quien se presente diciendo 5 cosas, cualidades, debilidades, defectos que lo caractericen, y cómo se sienten en esos momentos en el grupo. Mencione que realicen lo anterior aproximada-

(4) Ibidem, p. 30

mente durante un minuto por participante.

Al terminar la actividad anterior, solicite a uno o dos miembros del grupo que resuman algunos aspectos comunes a la presentación de todos los compañeros.

4. Técnica: pares y cuartetos (5)

Propósito: romper la tensión inicial.

Tiempo: 35 minutos

Material: ninguno.

Procedimiento:

Pida a los participantes que busquen al compañero con el que se sientan más distantes en ese momento. Cuando todos tengan su pareja pídale que se presenten sin formalismos, lo más espontáneamente que puedan, el que decida hablar primero lo hará por espacio de 5 minutos aproximadamente, mientras que su compañero solamente escucha sin preguntar ni comentar nada. Transcurrido este tiempo la otra persona repite el mismo procedimiento.

Cuando hayan terminado la presentación anterior, cada pareja debe seleccionar a otra que en esos momentos sienta distante, posteriormente se presentan ambas parejas durante 15 minutos. Al terminar esta presentación, realice una plenaria para que los participantes se presenten unos a otros. Anote el resto de los comentarios, solicite comentarios de la vivencia, analizando las sensaciones y sentimientos del grupo.

(5) Ibidem, p. 19

05200

5. Técnica: listones. (6)

Propósito: romper el hielo y propiciar el conocimiento personal.

Tiempo aproximado: 1 hora.

Material: listones de diferentes colores y tarjetas.

Procedimiento:

Engrape una tarjeta al extremo de cada listón anotando en una el nombre y en la otra el apellido del participante, se hace esto con todos los listones. Entrelace los listones de manera que no pueda quitarse uno sin mover los demás; puede ser sobre una mesa o en el suelo. Pida a los participantes que busquen la tarjeta con su nombre y a través del listón localice su apellido sin soltar su listón; al tratar de obtener cada uno su propio listón, se enredarán los demás y del grupo puede surgir alguna persona que empiece a dirigir y organizar el trabajo, en caso de que esto no suceda, usted debe motivarlos preguntándoles, por ejemplo, de qué manera podrían lograr el objetivo.

Una vez que todos los participantes tengan un listón con su nombre y apellido, realice una plenaria para que manifiesten sus opiniones en cuanto a la experiencia y obtenga conclusiones; centre éstas en la importancia de romper el hielo en el inicio de un curso o cuando se presenta tensión dentro de un grupo.

6. Técnica: dramatización (7).

Propósito: "Proporcionar datos inmediatos y empíricos sobre relaciones humanas comunes a todo el grupo que puedan ser empleados para el análisis y la

(6) Ibidem, p. 25

(7) 364, George. et. al. conducción y acción dinámica del grupo, p. 227

discusión" (8).

"Permitir a los integrantes individuales o camarillas dentro de un grupo una descarga psicológica y así aliviar las tensiones y las descargas interindividuales"... (9).

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Material: el requerido según la dramatización.

Procedimiento:

Por lo general dos o más personas representan una breve escena de relaciones humanas en una situación hipotética, desempeñando sus papeles como creen que la escena se desarrollaría en la situación verdadera. De esta manera se reúne inmediatamente un conjunto de datos muy pertinentes para la consideración de los actores, los observadores y el grupo en su conjunto; los que hacen de actores, por lo general miembros del grupo, pueden poseer intensamente de sus papeles y esa posesión es transferida por lo común al grupo, por la energía de la dramatización. El método debe emplearse con gran respeto por la mayoría de los grupos formales, debido a las dificultades para contener o limitar el grado en que los integrantes del grupo se posesionen del papel.

Al finalizar la dramatización se comentarán los aspectos positivos y negativos de la experiencia, a fin de sacar conclusiones que servirán para obtener una mejor comunicación e integración al mismo.

(8) Ibidem, pág. 228

(9) Ibidem, pág. 229

BIBLIOGRAFÍA

- ALEJANDRE ROMERO, Grecia. et al. La escuela de padres como alternativa de cambio en la vida familiar de los preescolares del Jardín de Niños (Tesis). Dir. de Tesis Guadalupe I. Malagón y M., Escuela Normal Veracruzana, Xalapa Equez, Veracruz, Junio de 1989.
- BEAL, George M. et al. Conducción y acción dinámica del grupo; Biblioteca de Psicología Contemporánea, 1a. ed., Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- CONSEJO NACIONAL PARA CULTURA Y LAS ARTES. Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria; Litográfica Bernádez, S.A. de C.V., México, 1990.
- PEREZ ALARCON, Jorge. et al. Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria Centro de Estudios Educativos, 1a. ed., México, 1986.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Compilación de dinámicas vivenciales; Subsecretaría de educación elemental, Dirección General de Educación Inicial, México.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Manual de orientación educativa a padres de familia. Subsecretaría de educación elemental, Dirección General de Educación Preescolar, Imprecolor, S.A. de C.V., octubre de 1985.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Hacia un nuevo modelo educativo; Consejo Nacional Técnico de la Educación, Mimeo, agosto 1991.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Plan pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar. Aplicación experimental, Dirección General de Educación preescolar, México, 1988

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de Educación Preescolar 1988. Aplicación experimental; Subsecretaría de educación elemental, Dirección general de educación preescolar, talleres Winko Impresores-S.A. de C.V. Julio de 1989.

00248

MASSINI VILLELA, Javier. El jardín de niños en el contexto del hogar y la comunidad en El jardín como contexto de desarrollo. Ed. Limusa, Méx. 1985 p.p. 401-403.

EL JARDÍN DE NIÑOS EN EL CONTEXTO DEL HOGAR Y DE LA COMUNIDAD

La experiencia de asistir al jardín de niños tiene más probabilidades de ser provechosa para el niño, cuando el hogar y la comunidad apoyan los objetivos que se buscan. Los distintos ambientes familiares preparan de distintos modos a los niños para el jardín de niños. Los niños que vienen de familias en donde los padres consideran sus opiniones y les explican el porqué de las limitaciones que les imponen, generalmente cooperan con el jardín de manera creativa (Balwin, 1948; 1949). Mientras más estímulos a su fantasía tienen los niños en su casa, como que les relaten historias, que tengan nuevas experiencias e información variada, tanto más se hacen capaces de participar en los juegos simbólicos en el jardín de niños (Marshall, 1961). (...) el juego simbólico se relaciona íntimamente con la aceptación que el niño tiene en el grupo de compañeros (Deutsch, 1974; Rubin y Maioni, 1975). En una prueba de capacidad para entrar al jardín de niños, los niños provenientes de familias poco numerosas se mostraron más aptos en nueve áreas que incluían lenguaje, saber contar, y habilidades sociales, que los niños provenientes de familias numerosas (Scott y Seifert, 1975). Se compararon niños provenientes de familias de bajos ingresos con niños provenientes de familias de profesionistas viendo si entendían el concepto de colores. Todos los niños estaban en el jardín. Los niños de familias de bajos ingresos tenían más dificultad en distinguir los colores por nombre, o en seleccionarlos cuando se les pedía. Al contrario, todos fueron igualmente capaces de identificar los colores cuando se trataba de escoger uno igual al que se mostraba (Kirk, Hunt y Lieberman 1975). La opinión de que los niños provenientes de familias de bajos ingresos son menos aptos en la habilidad cognoscitiva de lenguaje que se considera importante para la escuela, parece confirmarse con estos experimentos.

Los padres que se interesan en la experiencia que sus niños están teniendo en el jardín, tienden a aumentar la influencia que éste tiene en los niños. En el Ypsilanti-Perry Preschool Project, cuando las madres participaron en el programa de enseñanza en el hogar, que incluía visitas domiciliarias y reuniones de grupo, los niños ganaron 8.2 puntos en la escala de Stanford-Binet, después de 12 semanas de entrenamiento (Weikart y Lambie, 1968). El entrenamiento dado en el hogar, para habilidades conceptuales, de lenguaje y de juego simbólico resultó en más altas calificaciones en el Peabody Picture Vocabulary Test (Radin, 1972). Otros experimentos llevados a cabo en California (Hahn y Dunston, 1974) y en Iowa (Scott, 1974) dieron los mismos resultados. Hess (1976) hizo la evaluación de 28 programas que incluían entrenamientos que los papás daban en la casa para aumentar la efectividad de los niños en la escuela. Estos esfuerzos de los padres tuvieron consecuencias para ellos y para los niños. Los padres sintieron tener más control en sus propias vidas. Las relaciones padres-hijos se hicieron más variadas y de mayor apoyo, con mejor respuesta a los niños. A corto y a largo plazo aumentó el IQ de los niños cuyos padres habían recibido el entrenamiento. Cuando los padres participaban en el desarrollo de los objetivos del programa y en las actividades planeadas para el desarrollo de las capacidades de sus hijos, los niños tuvieron logros permanentes.

La interrelación entre el jardín de niños y la comunidad se puede ver en el grupo que servía de comparación en el Early Training Project y en el Ypsilanti-Perry Preschool Project. En el Early Training Project (Gray y Klaus, 1970) uno de los grupos que servía de comparación, era de la misma comunidad que el grupo experimental y el otro era de otra ciudad. En una serie de pruebas de ejecución el grupo local de comparación calificó más alto que el grupo distante. La diferencia se prolongó hasta el segundo año de primaria. El Perry Preschool Project (Weikart, 1971) reportó que el grupo que servía para comparar fue más bajo que el grupo experimental, aunque pertenecía a la misma comunidad. Estos son dos ejemplos de comunidades en las cuales se realizaron experimentos con niños de jardín de niños y sus familias. En una comunidad la experiencia parece haber influido en familias que no tenían que ver directamente con el programa. Quizás los padres de los niños que seguían al programa hablaron con los padres de los otros niños. Quizás algunos niños que

estaban en el programa jugaron con otros y les enseñaron algo de lo que estaban aprendiendo. Quizás los maestros de primaria tomaron algunos de los métodos del programa de la experiencia y lo aplicaron a todos los niños de la escuela. No se sabe porque, pero en una comunidad, la experiencia del jardín de niños se considera como un recurso que puede tener influencia positiva para muchos miembros de esa comunidad. En la otra comunidad, sólo aprovecharon los niños que estuvieron involucrados en la experiencia. Quizás los padres y los maestros eran más escépticos sobre lo que el programa podía dar. Quizás la comunidad era más grande y los niños o los padres que participaban en el programa tenían menos oportunidad de influir en otras gentes. Quizás el trato especial que se le dio a algunos niños creó resentimiento entre los demás. No se sabe. Lo único que es evidente es el núcleo del fenómeno. Las comunidades, igual que las familias, son diferentes en su capacidad de aceptar cambios y en su posibilidad de integrar nuevos recursos (Trujillo, 1974). El éxito de cualquier programa de jardín de niños que intente como influencia educativa, depende del cuidado con el que el personal del jardín evalúe las capacidades de los niños y la actitud que la comunidad tiene con los niños que se están educando.

Finalmente, los objetivos de los programas de jardín de niños sufren la influencia de la orientación cultural que se quiere dar a la educación. Las distintas culturas difieren en la manera como consideran la educación en los primeros años (Robinson y Robinson, 1972). Por ejemplo la educación primaria comienza en Inglaterra a los cinco años, en Suecia y en la Unión Soviética a los siete. Los recursos de cada cultura son más o menos apropiados para cada fase específica de educación. En Cuba, los niños reciben comparativamente hablando, mucho en atención médica, en alimentación y en educación. En la India, los recursos se emplean, más bien para los niños en edad escolar, y no para los niños más pequeños. En Suecia se acaba de implantar un nuevo programa de jardines de niños subvencionados por el gobierno, para todos los niños de seis años de edad. Esto representa un avance importante en Suecia en la educación de niños pequeños, pero, en Estados Unidos el servicio público de enseñanza para los niños de seis años existe desde mediados del siglo XIX. En Estados Unidos, en 1974, aproximadamente 45% de los niños entre tres a cinco años, iban al jardín de niños (Grant y Lind, 1976).

También hay diferencias culturales en el énfasis que se da a distintos aspectos del programa de jardín de niños (Robinson y Robinson, 1972). En los jardines de niños franceses, cubanos y rusos, la atención a la salud, la alimentación y la aptitud física, es lo más importante. De 11 países que formaron un Grupo Internacional de Estudio para la Educación, solamente Suiza y Estados Unidos no suministraban atención gratuita médica a todos los niños de edad preescolar. En la Unión Soviética la atención a la aptitud física incluye el condicionamiento de los niños al frío, dándoles baños de agua fría, haciéndolos dormir al aire libre, y alentándolos a jugar en el exterior en días fríos. Los jardines de niños norteamericanos e ingleses estimulan la curiosidad, la creatividad artística y las expresiones de individualidad, más que otras culturas. Estos objetivos se logran ofreciendo a los niños experiencia variada y con una postura no impositiva por parte de los maestros. Cuando una cultura aprecia las capacidades cognoscitivas y las habilidades del lenguaje, las estéticas o las sociales, esto se refleja en sus programas de jardín de niños. El jardín de niños es uno de los medios de que dispone una sociedad para hacer conscientes a los niños y a sus papás de las riquezas de la herencia cultural y para comenzar a formar capacidades y apreciación de lo que se considera valioso en esa cultura.

Cruz, Guzman Nota María. Reflexiones

SEP Dirección General de Educación
Preescolar, México. 1988
p.p. 26 y 55

¿Profesionista?

En una reunión de ex-alumnos de secundaria, todos se sienten felices; han pasado tanto tiempo, que tienen mucho que contarse. La mayoría del grupo se encuentra presente.

Lucía

- Este Carlos no ha cambiado nada, siempre tan "alborotado". ¡No me lo imagino como médico!

Tere

- Y quién iba a creer que Cintia es Química. ¿Recuerdas que siempre "pasó de panzaso".

Nora

- Y qué me dices de Federico. ¡Ingeniero! Tan latoso que era, ¿verdad?. ¿Y tú, Chela, qué estudias te?

Chela

- Educadora

Tere

- Qué bonita carrera, además se trabaja poco tiempo, ¿verdad?.

Chela

- Sí

Carlos

- Niñera con título, ¿no?

Chela

- ¡No sabes cuántas experiencias, además de grandes satisfacciones, he tenido!

Norma

- Se gana poco, ¿verdad?

Ale

- Y es poco reconocida

Chela

- Bueno, como profesionista consciente de la trascendencia que tiene nuestra función en la sociedad y

que la participación de los docentes es significativa para cualquier cambio dentro del contexto social, considero muy importante mi profesión. Es cierto que podemos hablar de bajo sueldo, de escasos incentivos, etc. etc., pero, insisto, el reconocimiento debe partir de uno mismo y así hacer valer la importancia de nuestra profesión y postura frente a la sociedad.

¿La disposición e interés por la docencia, el propio reconocimiento a la importancia de nuestro trabajo, son elementos que están presentes en nuestra profesión? ¿Por qué?

¿Qué experiencias crees que han influido en Chela para su respuesta?

¿De qué y de quién depende la proyección e importancia que se le da a la educación preescolar?

Fin de semana.

En una junta de trabajo se solicita la cooperación de todos los docentes para reparar el mobiliario del plantel en sábado y domingo.

Directora

- Maestras, les pedimos su cooperación para arreglar el mobiliario mañana y pasado mañana.

Lupita

- Maestra, yo no puedo este fin de semana, pero el siguiente sí.

Directora

- ¡Pero Lupita!, si usted no viene, nadie querrá venir.

Lupita

- Yo no creo que afecte el que mi trabajo lo realice en otro momento.

Directora

- Pero yo sólo puedo este fin de semana, y yo tengo que estar aquí.

¿Qué circunstancias influyen para que se dé este tipo de peticiones?

¿Crees que estas situaciones repercuten en las relaciones interpersonales?

La jirafa

Después de visitar el zoológico, la maestra proporciona material plástico al grupo para que expresen sus impresiones.

Con mucho entusiasmo, Javier quiere armar una jirafa que le impresionó mucho por su cuello tan largo y su cabeza tan pequeña. Para realizar su proyecto, busca el material, pidiendo a sus compañeros que le presten las formas largas y amarillas por las que las que él tiene no le alcanzan para armar un cuellote. Después de probar de varias formas el ensamblado de las piezas por fin, termina.

Javier - ¡Maestra, mira mi jirafa!

Docente - Espérame, tengo que terminar el periódico mural, para colgarlo en la entrada de la escuela.

Después de un rato

Javier - Maestra, mi jirafa es igual a la del zoológico, tiene un cuello muy largo.

Docente - Vete a tu lugar Javier; después la veo.

Javier - ¿Nos vamos a llevar nuestro trabajo bajo para que los papás lo vean?

Docente - No, no se pueden llevar el material.

Javier - ¿Pero si se los podemos enseñar cuando vengan por nosotros?

Docente

- Vamos a ver; salgan a recreo.

Javier platica con sus compañeros sobre su trabajo y los lleva para que lo vean por la ventana. Terminado el recreo, la maestra pide a los niños que guarden el material.

Javier

- Maestra, yo hice una jirafa.

Docente

- Sí, ya lo dijiste, recojan todo que ya van a venir por ustedes. Si no guardan las cosas, no nos va a dar tiempo de ir a poner el periódico mural. No olviden decir a sus papás que lo lean, que "nosotros" lo hicimos hoy y que es muy importante lavar siempre las verduras...

Javier ayuda a recoger el material, menos su jirafa. La maestra, al pasar por las mesas recogiendo los botes de material, deshace la jirafa y guarda el material, a la vez que comenta:

Docente

- Al salir, lleven a ver el periódico a su mamá o quien venga por ustedes luego se pasan sin ver nada...

¿Qué valor dió la docente a la actitud del niño?

¿Qué trascendencia puede tener una actitud así en Javier y sus compañeros?

¿Qué alternativas podría encontrar la maestra de Javier?

Docente

- Vamos a ver; salgan a recreo.

Javier platica con sus compañeros sobre su trabajo y los lleva para que lo vean por la ventana. Terminado el recreo, la maestra pide a los niños que guarden el material.

Javier

- Maestra, yo hice una jirafa.

Docente

- Sí, ya lo dijiste, recojan todo que ya van a venir por ustedes. Si no guardan las cosas, no nos va a dar tiempo de ir a poner el periódico mural. No olviden decir a sus papás que lo lean, que "nosotros" lo hicimos hoy y que es muy importante lavar siempre las verduras...

Javier ayuda a recoger el material, menos su jirafa. La maestra, al pasar por las mesas recogiendo los botes de material, deshace la jirafa y guarda el material, a la vez que comenta:

Docente

- Al salir, lleven a ver el periódico a su mamá o quien venga por ustedes luego se pasan sin ver nada...

¿Qué valor dió la docente a la actitud del niño?

¿Qué trascendencia puede tener una actitud así en Javier y sus compañeros?

¿Qué alternativas podría encontrar la maestra de Javier?

La mascota

En una aula escolar, después de un fin de semana, un docente platica con los niños respecto a las actividades que realizaron. Uno de los niños se muestra impaciente por participar.

El docente le pide que espere su turno, pero él insiste; por fin le dan la palabra y comenta: _____

Juanito

- Tengo una linda mascota que mi tía me regaló.

Docente

- ¡Ah, qué bien! y ¿qué mascota es?

Juanito

- Un perrito, cachorrito blanco y ..

Docente

- Bueno, muy bien Juanito, ya te escuchamos, ahora le toca hablar a Verónica.

Juanito

- Se llama Tufi.

Docente

- Sí, Juanito. Verónica, platica nos que hiciste el fin de semana.

Juanito

- Sus patitas son negras y el sábado mi papá le va a hacer su casa. Yo le ayudaré.

Luis

- ¿Y qué le das de comer?

A pesar de que los niños se mostraban interesados por el relato de Juanito, la docente se levanta y dice: _____

Docente

- Bueno, ahora seguiremos hablando de transportes, ¿se acuerdan qué decíamos del barco...?

Ante una situación semejante, ¿qué harías tú?

¿Qué opinas del niño que insiste en su charla con tanto interés?

¿Cómo aprovechas los intereses de los niños para convertirlos en experiencia de aprendizaje?

Colaboremos

Acaban de ascender al siguiente nivel jerárquico a una compañera; ella pide a sus colaboradoras le ayuden a organizar su trabajo: _____

Ceci Muchachas, creo que la responsabilidad a la que me enfrento es muy grande, por lo que les pido su cooperación para realizar nuestro trabajo y lograr realmente conformar un equipo, diciendo abiertamente lo que queremos, nos gusta y disgusta, con el fin de mejorar nuestra labor.

Tere - Algo que me disgusta mucho es que, por el sólo hecho de ser autoridad, se limiten a mandar, sin propiciar un diálogo que no permita hacer las cosas mejor, convencidas de lo que vamos a hacer.

Caro - Maestra, me gustaría saber si considera necesario reportar al personal por diferencias personales.

Paty - Ojalá que nos tomes en cuenta en las decisiones que nos atañen.

Ceci - De eso se trata, que nos pongamos de acuerdo a través de una constante comunicación y no que solamente me digan lo que no les parece. Busquemos propuestas de solución a los problemas...

¿Qué opinas del relato anterior?

¿Como son las relaciones que estableces con tus compañeras de trabajo?

Juntos en busca de una solución

En un salón de clases. Educadora y niños.

- Docente - ¿Qué podemos hacer para que no se pierda el tiempo en repartir el material?. Ayer no pudimos terminar nuestro trabajo.
- Paco - ¿Por qué no dejamos las cosas en las mesas?
- Rosi - Porque los niños de la tarde se las puedan llevar.
- Docente - Creo que debemos pensar en un lugar en el que ustedes lo puedan tomar con facilidad.
- Beto - En el piso, cerca del estante.
- Oscar - No, en el suelo se puede ensuciar ¿y si lo pisan?
- Docente - Entonces, ¿en dónde?
- Mauri - ¿Si ponemos unas tablas en la pared? Mi papá puso en la cocina para los trastes.
- Docente - ¡Buena idea!. ¿Crees que pueda ayudarnos a colocar unas tablas aquí?
- Mauri - Yo le voy a decir que venga.
- Tere - Pero no tenemos tablas.
- Oscar - Yo vi unas en el patio.

Docente - Cuando termine la clase del maestro de educación física saldremos a verlas.

Rosi - Maestra, mi mamá tiene botes de leche de mi hermanito; ahí podemos meter el material para que se ensucie.

Docente - ¡Claro! y hasta podremos poner un dibujo pegado de lo que contiene cada uno.

¿La participación de los niños soluciona los problemas que surgen en el ámbito escolar? ¿Por qué?

¿Por qué es importante que los niños busquen diversas posibilidades en el uso de los materiales?

¿El tener el material al alcance de los niños facilita u obstaculiza el trabajo cotidiano? ¿Por qué?

¿Cómo está organizado el material en el plantel de trabajos?

¿Requiere cambios? ¿Cuáles?

Buenas relaciones

Las educadoras comentan en una junta sobre la relación que la maestra Celia establece con los padres de familia.

- Noemí - Cómo eres Celia, ¿por qué no quieres compartir con todos lo que te proporcionan los papás de los niños?
- Ana - El papá de Toño me pidió te entregara esta caja de galletas para los niños.
- Blanca - Se me hace que tú seleccionas a los papás de los niños de tu grupo, porque siempre te tocan los más cooperadores y son los que más participan en las actividades en las que se les pide apoyo.
- Celia - ¡Pero cómo creen que los voy a escoger!

La Directora interviene, interrumpiéndolas:

- Directora - Lo que sucede es que Celia logra muy buena comunicación con los papás; siempre la veo platicando con ellos a la hora de la salida. Es a la única que nunca le faltan cuando los invitamos a ver trabajar a sus hijos.
- Celia - Es cierto, lo que pasa es que nos relacionamos mucho, y yo no me limito a entregar a sus niños de una manera mecánica, trato de convivir con ellos y de que nos involucremos conociendo nuestras

-necesidades e-intereses.

¿Por qué consideras que los padres de familia cooperan con algunos docentes?

¿Qué opinas sobre la actitud que Celia mantiene con los padres de familia?

¿Por qué crees que es importante la relación entre los padres y los docentes?

Zapatos sucios

En un Jardín de Niños urbano, al que asisten niños de los barrios cercanos, donde tienen carencias de agua, drenaje, pavimento, etc., la maestra responsable de la guardia detiene a uno de los niños (Pablo) y reprende a la madre, pues el niño lleva lodo en los zapatos y en el pantalón.

La madre, apenada, explica a la maestra:

Señora

- Maestra, ayer llovió mucho y el cerro se deslavó; yo cargo al niño para cruzar los charcos, "pus" todo está lodoso, pero no lo aguante todo el camino.

Ana

- ¡Los otros niños llegaron más limpios!

Señora

- Pero no todos pasan por el cerro, maestra.

Directora

- (Llama aparte a la docente) Anita, trata de ser condescendiente y escucha los argumentos de la señora.

Ana

- ¡Ay, maestra!, por eso esta gente abusa. (Regresa con la mamá)

El niño, con los ojos muy abiertos, contempla la escena.

Ana

- ¡Pablo! pasa a tu salón.

El niño observa a su mamá, quien le hace una seña, animándolo a entrar.

Luz presencia la situación; al llegar a la dirección, comenta:

Huertos familiares

En una plática, en la que se invita a la comunidad a participar en la formación de huertos familiares, se deja escuchar la problemática sobre la situación económica que prevalece.

Sr. Arturo - Estoy preocupado, maestra; en alimentación se va el gasto y "mal comemos".

Sra. Arce - Ahora ni huevo podemos comprar.

Sra. Laura - La leche la tenemos que pelear en la Conasupo.

Sra. Arce - ¡Ay, maestra!, con decirle que hace un mes no probamos carne.

Docente - ¡Claro que lo sé, señores! por eso les propongo organizar los huertos familiares y asistir a las pláticas que sobre alimentación les daremos.

Sr. Arturo - Mi vivienda no tiene jardín, maestra.

Sra. Alicia - Yo vivo en un departamento muy pequeño.

Docente - Es lo interesante de este proyecto, que en poco espacio y con mínimo capital podemos lograr una mejor alimentación. Si esto no funciona buscaremos otras alternativas; lo importante es no quedarse con las manos cruzadas.

Luz

- Anita, yo tuve este niño el año pasado, ¿sabías que esta señora se dedica a lavar ropa? tiene que bajarse hasta los lavaderos públicos, pues en su vivienda no cuenta con agua. A pesar de su situación económica es una persona muy cumplida, además de ser una madre responsable; creo que deberías reconsiderar tu actitud con ella.

¿Cómo influye esta situación en los protagonistas?

¿Por qué es importante estar consciente del medio que rodea nuestro centro de trabajo?

¿Por qué es importante conocer las necesidades de la comunidad?

¿Por qué la diferencia de criterios entre los docentes que participan en el relato?

¿Qué influencia tiene la labor educativa en la comunidad?

Huertos familiares

En una plática, en la que se invita a la comunidad a participar en la formación de huertos familiares, se deja escuchar la problemática sobre la situación económica que prevalece.

Sr. Arturo - Estoy preocupado, maestra; en alimentación se va el gasto y "mal co memos".

Sra. Arce - Ahora ni huevo podemos comprar.

Sra. Laura - La leche la tenemos que pelear en la Conasupo.

Sra. Arce - ¡Ay, maestra!, con decirle que hace un mes no probamos carne.

Docente - ¡Claro que lo sé, señores! por eso les propongo organizar los huertos familiares y asistir a las pláticas que sobre alimentación les daremos.

Sr. Arturo - Mi vivienda no tiene jardín, maestra.

Sra. Alicia - Yo vivo en un departamento muy pequeño.

Docente - Es lo interesante de este proyecto, que en poco espacio y con mínimo capital podemos lograr una mejor alimentación. Si esto no funciona buscaremos otras alternativas; lo importante es no quedarse con las manos cruzadas.

¿Qué consecuencias puede tener el involucrarse con la comunidad?

¿En qué actividades extra-escolares has participado?

¿Cómo podrías incrementar tus relaciones con la comunidad?

¿En qué forma influye la comunidad en el docente?

¿En qué forma influye el docente en la comunidad?

SAINZ. Fernando, El Método de Proyectos, Valor Pedagógico del Método de Proyectos, en Luzuriaga, Lorenzo Métodos de la Nueva Educación.
Edit. Lozada, Buenos Aires,
Argentina, 1961 pp. 52-57

VALOR PEDAGÓGICO DEL MÉTODO DE PROYECTOS

...Uno de los principios esenciales que mejor se satisfacen con el Método de Proyectos es el de la necesidad de que el trabajo escolar sea atractivo, y ello se consigue mediante el planteamiento de problemas que el niño siente deseos de resolver.

Despierta este método, como pocos, el interés en la acepción de curiosidad intelectual y rendimiento útil. No cabe duda que el niño se interesa mucho más cuando hace una cosa de veras que cuando la ve hacer o ha de imaginarla. Claro que no todos los proyectos serán interesantes por sí mismos ni para todos los niños; de ahí el cuidado en su elección y en la oportunidad.

Con el proyecto, los niños adquieren el hábito del esfuerzo, buscan por sí mismos los caminos y los instrumentos, continúan con la preocupación fuera de la escuela y todo ello les acostumbra a dos cosas de extraordinario valor educativo y social: a

bastarse a sí mismos y a medir con justeza y reconocimiento la ayuda que le prestan los demás.

Desde el momento que los niños no son meros elementos pasivos, sino inversores y creadores, responsables de su tarea, nace entre ellos la idea del autoexamen y la autocorrección, exigiéndoles cada vez mayor rigor y esfuerzo.

El Método de Proyectos, con su idea fundamental de trabajo en común, destaca la personalidad del grupo frente a la individual, que no por eso deja de tener derecho de manifestarse, corrige el individualismo egoísta del niño, su egocentrismo aspira a no dar nada y a que se lo den todo.

Mantendrá vivo el deseo de agrupación que es instintivo, pero caduco, contando con esa caducidad. El impulso de asociación se manifiesta al surgir un acontecimiento que hace ventajosa la unión, pero se desvanece con el hecho que la desventaja desaparece. Las curiosas investigaciones de Laurent, Herz, Rouma, Sluys y otros sobre las causas que mueven a los niños a la agrupación conducen a asegurar que es un acontecimiento que despierte un sentimiento común en el grupo. Unas veces los niños prestan fuerzas a los más débiles a cambio de cosas en recompensa; otros se unen para conseguir fines que suponen suma de fuerzas materiales; otras veces es el sentimiento de justicia, de aprobación o de protesta; otras, un sentimiento de solidaridad familiar, local o regional, que provoca, el nacimiento de otro grupo antagónico. A veces es el poder de influjo y sugestión que algún jefecillo que monta partidas operan en provecho de aquél; en algunos casos se han asociado para trabajar en la cultura de ellos mismos. El Método de Proyectos podrá presentar estas causas nobles fines de agrupación, siempre que se logre vencer la dificultad de hallar a los niños capaces de ese poder de asociación no ficticia, aunque sea efímera.

Mayer y Binet, entre otros, han estudiado el influjo del trabajo en común sobre el esfuerzo de cada uno, llegando a notar que la personalidad y la contribución de cada uno se ven favorecidas por el trabajo en común.

cual varía notablemente según se trabaja solo o en grupo. La presencia y la aportación de otros transforma al sujeto. El hecho de encontrarse en una atmósfera de actividad impele a participar en ella. Sin duda, como se ha dicho, la idea que surge en la mente por la simple visión del trabajo de otro, arrastra a trabajar por inducción psicomotora.

No es que debe asustarnos el individualismo y egoísmo del niño como algo reproachable que deba ser corregido sin dilación. Esas tendencias tienen su momento y su razón de ser en el proceso biológico, como demuestra Kirkpatrick, y la solidaridad por reflexión tarda bastante en aparecer. Cuando la manifestación de sentimientos altruistas aparece excesivamente temprano, hay motivos para sospechar que no sean puros, sino que estén saturados de un fondo de lo que los americanos han llamado self-exhibition. El niño sacrifica su trabajo al provecho de los demás si sabe que lo observan y que será alabado; pero su entusiasmo por ese mismo trabajo decrece extraordinariamente cuando lo hace aislado del resto de sus compañeros.

Ahora bien, todo cuanto se anticipe, sin perturbar la naturaleza, el nacimiento de la conciencia del grupo y la idea de solidaridad, será educador. De aquí el valor del Método de Proyectos y de otros sistemas análogos. Hasta ahora eran los maestros quienes hacían cosas con los niños, y esa era la causa de que aquéllos permanecieran inéditos. Si se invierte el orden y se pone a los niños a que hagan cosas, inmediatamente se individualizan, aportan sus iniciativas, sus puntos de vista, su responsabilidad, cosas todas esenciales a una educación racional y respetuosa con el sujeto.

Las escuelas habían obrado en sentido opuesto al natural y lógico. Recogían la cultura acumulada de los adultos y la ofrecían a los niños, en lugar de convertir a éstos en unos agentes formadores de la suya. Actuar de otra forma equivale a no sacar partido de las fuerzas naturales del niño y a que éste no nos comprenda. Pero surge el problema de en qué medida había el niño de valerse por sí mismo y hasta dónde llegaría el auxilio de los demás. Esto parece haber sido resuelto con el traba-

jo colectivo, en donde desaparece la clásica actitud de niños (masa) frente al maestro (único actor), y la ayuda no es ya exclusiva del maestro, sino de los mismos niños entre sí.

A propósito del trabajo colectivo dice Cousinet: "Entregados los niños a hacer lo que les parezca, se forman grupos homogéneos en los que las aptitudes intelectuales son iguales o semejantes. Ponen en común sus adquisiciones pasadas, con ayuda de las cuales harán otras nuevas; se ayudan precisamente en la medida que necesitan ser ayudados; se corrigen, piden auxilio al maestro para que les aclare puntos sobre los cuales ya han tomado acuerdo los niños con anterioridad. El trabajo colectivo nos parece el más a propósito para resolver los dos problemas que hemos propuesto como esenciales en la nueva pedagogía: informa al maestro sobre la elección de materiales y le instruye sobre el grado exacto de ayuda que necesitan para la elaboración de ese material. El maestro no corre el riesgo de ayudar demasiado ni excesivamente poco. No hay que decir que el trabajo colectivo suprime la emulación, las recompensas, las clasificaciones y todo lo que se ha inventado sin responder a ninguna necesidad de educación ni a ningún instinto natural del niño". El trabajo colectivo es uno de los problemas que más satisfactoriamente quedan resueltos con el Método de Proyectos.

Tiene razón Dewey cuando lamentándose de los abusos que se cometían en las viejas escuelas dice que hay tres cosas que debieran cambiar sin demora: las materias del programa, el modo de enseñarlas y el modo de estudiarlas.

Sobre las dos últimas cosas hemos dicho ya bastante en relación con las novedades que introduce el Método de Proyectos. Respecto a la primera nótese que el proyecto puede referirse a temas que no se sospechaba que fueran objeto de la escuela. Marieta Johson dice muy expresivamente que "algunas de las actividades más importantes que tiene el niño quedaban fuera de los programas actuales: las creadoras, las sociales, los juegos y los deportes", que tan relevante lugar ocupan en el sistema de proyectos.

De esta preocupación a la pregunta que se hizo Mr. Wirt como preliminar a su trabajo de organización de las escuelas de Gary, y cuyo criterio no compartimos, hay una diferencia notable. Wirt se preguntó con un exceso de finalidad pragmatista: "¿qué necesitan los miles de niños de todas procedencias que afluyen a Gary para hacer de ellos buenos ciudadanos?". No; el proyecto realmente pedagógico atiende a las necesidades del hombre, ante todo, y a la vez lo adiestra para la lucha en la vida profesional.

Es digno de mención lo que el Método de Proyectos significa para la vida del espíritu. Realizarlo implica victoria sobre los obstáculos, familiaridad con los materiales de trabajo; significa desplegar ingenio, paciencia, perseverancia, provisión de conocimientos y ordenamiento de energías.

Cuadra perfectamente este método con un principio admitido hoy por los pedagogos modernos, en virtud del cual la actividad se ha de fundar sobre la libertad, y aquí el niño emplea la suya incluso para decidir el tema de su quehacer, y el proyecto será un resolución prudente entre las opiniones que reclaman una libertad máxima para el niño (la escuela de Tolstoi, y en ciertos aspectos el Plan Dalton), y las otras opiniones de tendencia a la disciplina y orden severos. El niño trabajará en los proyectos con lo que y como puede, pero con un objetivo y un compromiso.

Cuadra igualmente con el principio de que es misión primordial de la educación sacar y favorecer las habilidades internas que permanecen sin oportunidad de manifestarse cuando el trabajo no crea situaciones naturales, ni tira hacia el exterior de lo que cada uno lleva dentro de sí. Se acomoda perfectamente a la conveniencia de crear un adiestramiento y gracia para las ocupaciones diarias de la vida.

Se considera además que la formación de hábitos de pensamiento y reflexión se realiza mucho mejor con un material y un tema no previstos que presentan dificultades y problemas que vencer; exactamente lo que luego ocurre en la vida.

Los proyectos, organizando el trabajo sobre temas reales y de aplicación, no va contra el principio de pura finalidad educativa que tiene la escuela, porque aquí ha de distinguirse dos cosas: el resultado y el método. El resultado puede ser y es, efecto, útil y de aplicación a los intereses materiales y sociales, llenando así la característica de todo trabajo del hombre y haciendo posible la civilización. El método garantizará que el trabajo no pierda su propósito esencial de cultivar el espíritu.

Binet, con sus experiencias, demostró lo injusto y erróneo de medir a todos los niños con el mismo patrón. Recordemos aquellos casos que nos cuenta de muchacho sombríos y atrasados aparentes que quedaban abandonados en los últimos bancos de la escuela porque no podían incorporarse a la marcha de sus compañeros de la misma edad, o aquellos otros que los maestros presentaban como los más aplicados y brillantes, siendo así que por su edad y permanencia en la escuela debían haber pasado hace tiempo a grados superiores y que, por tanto, estaban atrasados más bien que adelantados. En el proyecto, con su complejidad de actividades, hay que hacer para todos. No es extraño que al intentar un detalle del proyecto surja la voz de aquellos niños que para nada servían, brindándose a resolver el problema. Eso lo puedo hacer yo, dirán. Y no olvidemos que cada uno sirve para hacer alguna cosa mejor que ningún otro. El proyecto descubre esas aptitudes por tanto tiempo ignoradas.

El Método de Proyectos regido por las posibilidades del niño y no por la lógica de adulto, admite cualquier forma de seriar los conocimientos que mejor se acomoden a las curiosidades, a las necesidades y a las capacidades de los muchachos, despertando su alegría y optimismo cuando se ven autorizados para discutir el hecho; para imaginar, buscar y hallar, para ensayar, combinar, rectificar, construir y realizar. Su personalidad está siempre presente. Y como la actividad en común permitirá a los niños comprender la necesidad de la disciplina y apreciar la belleza del esfuerzo y de la abnegación, el método será un instrumento preciso en la formación del carácter.

A propósito del extraordinario valor que encierra este método para fomentar los vínculos que nacen de las comunidades de trabajo, queremos traer aquí una bella página del profesor Peter Petersen, escrita con propósitos más generales. Dice así: "Para los primeros años la importancia de estas comunidades infantiles como base para el trabajo dentro de los grupos es extraordinariamente grande también por razones psicológicas". En efecto, constituye aquél la conciencia general de tales grupos. Esta conciencia actúa como fuente de energía para vencer las más diversas resistencias y, sobre todo, como despertador de energías morales. Se manifiesta claramente en frases como estas: "Nosotros lo haremos", "no lo dejaremos hasta haberlo hecho", etcétera. Aquí se nota un valioso sentimiento de seguridad para cada individuo; los unos construyen sobre los otros y descansan en esta confianza. Además actúa como fuente de placer, porque proporciona un vivir común.

Este convivir no está tomado en el sentido de exaltación y sentimentalidad, sino más en el de recorrer conjuntamente los trayectos de la vida, quedando con ello firmemente impreso en los hombres de estos grupos lo hermoso y lo repelente, lo difícil y lo agradable, que en la vida ulterior recordarán con estas palabras: "Te acuerdas cómo nosotros...". Así esta conciencia de grupo ayuda a soportar la vida y a elevarla... El abandono del banco escolar que se realiza desde el primer día no lleva consigo ningún género de peligros. Todo lo normativo es deducción de las necesidades de la comunidad, y por eso es tan estimado. Sin la intervención del maestro se encuentran a poco dentro de los grupos niños que se comportan como amonestadores respecto a los olvidadizos, con lo cual no hay ya casos en que el maestro no tenga consigo la "opinión pública".

El Método de Proyectos hace perfectamente posible una relación de todas las ciencias dándoles unidad, que es precisamente como se presentan ante el niño que no distingue los problemas particulares de cada rama. Se consigue así también no molestar excesivamente una actividad del espíritu con un ejercicio intelectual que fuerce la memoria, la imaginación o la razón, sino la intervención armónica de todas, siendo de este modo, además, consecuentes con una psicología más moderna que

no admite facultades ni potencias distintas en germen, sino impulsos de acción más complejos.

Hemos dejado para el final una ventaja del Método de Proyectos que sus partidarios colocan, no sin razón, a la cabeza de las necesidades que este método resuelve. Nos referimos al propósito. Una idea en que todos los reformadores de la educación coinciden es la de que el niño ha de saber siempre que trabaja qué hace y para qué lo hace, frente a la antigua concepción que consideraba el campo de los propósitos como algo que sólo competía al maestro. Este sabía lo que tenía que hacer y con que él lo supiera era bastante. El proyecto pone a los niños desde el primer momento en una actitud de enorme sentido pedagógico: saben lo que persiguen y precisamente por ello se les coloca en trance de descubrir y emplear los instrumentos adecuados.

00276