

EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO

M.ª del Pilar Valcárcel González

Universidad de Valencia

RESUMEN

Se consideran tres factores que intervienen en el desarrollo social del niño: aprendizaje social, normatividad ético-social y relaciones interpersonales (familia, escuela y grupo de iguales). El aprendizaje social es estudiado según el modelo conductista (Bandura/Walters, Miller/Dollard), y en la atención a las normas se tiene en cuenta el esquema de desarrollo propuesto por Piaget.

RÉSUMÉ

On considère 3 facteurs qui interviennent dans le développement social de l'enfant: apprentissage social, normativité éthico-sociale et relations interpersonnelles (famille, école et groupe de gens de la même condition). L'apprentissage social est étudié selon le modèle watsonien (Bandura/Walters, Miller/Dollard), et dans l'attention aux normes, on tient compte du schéma de développement proposé par Piaget.

ABSTRACT

Three factors which contribute to the social development of a child are considered: social learning, socioethical norms and interpersonal relationships (family, school and peer groups). Social learning is studied according to the behaviourist model (Bandura/Walters, Miller/Dollard), and as regards norms, the developmental theory proposed by Piaget is taken into account.

Tres son los factores que inciden directamente en la configuración del desarrollo social del niño: aprendizaje social, normatividad ético-social y relaciones interpersonales.

APRENDIZAJE SOCIAL

El aprendizaje es el factor más importante en el desarrollo de la conducta social, siendo durante los primeros años escolares cuando se localizan grandes progresos entre los que cabe destacar:

Un desarrollo de la competitividad y motivación en el éxito

Con el comienzo de la escuela, la competición y la necesidad de tener éxito se imponen a todos los niños¹. Para muchos de ellos la competición se centrará principalmente alrededor de los deportes y del éxito en la escuela y, en segundo lugar, en la aceptación social por parte de sus padres. Para las muchachas, este orden podrá ser alterado o invertido, siendo para ellas el éxito social más importante que la competición académica², aunque todas estas conclusiones, sin duda, están muy influenciadas por factores como la clase social a la que pertenecen los niños, la educación recibida, etc.

Erikson ha observado acertadamente que en los primeros años escolares el niño se encuentra ubicado en una época en que la cultura empieza a dirigir la atención del niño varón hacia su tarea eventual de trabajador y proveedor de sustento para la familia³. En particular, el muchacho ha de aprender a conseguir reconocimiento (éxito) haciendo cosas, y la muchacha adquiriendo cualidades conducentes a que sea querida y aceptada⁴. Los muchachos resultan especialmente reforzados por sus realizaciones en los deportes y los estudios, en tanto que las muchachas obtienen más refuerzo por el hecho de ser «bien educadas», amables y pulcras⁵.

¹ SINGER, R.D. y SINGER, A., *Psicología infantil: evolución y desarrollo*, Interamericana, México, 1971, p. 239.

² KAGAN, J y MOSS, H.A., *From Birth to Maturity*, John Wiley, Nueva York, 1962.

³ ERIKSON, E.H., *Infancia y sociedad*, Hormé, Buenos Aires, 1970.

⁴ TUDDENHAN, R.D., «Studies in reputation III correlates of popularity among elementary school children», *J. Educ. Psychol.*, 42, 1951, pp. 257-276.

⁵ MISCHEL, R.D. y SINGER, A., *op. cit.*, p. 239.

En este momento, tanto la aceptación social por parte de personas ajenas a la familia como la excelencia demostrada en los logros escolares se convierten en factores de peso en la vida del niño. Por otra parte, la socialización y el aprendizaje social se desplazan, en un grado considerable, del hogar a la escuela, en donde el éxito se convierte en la principal fuente de refuerzo para su aprendizaje ⁶.

A este respecto Atkinson ha dedicado una parte importante de su vida al estudio de la motivación del éxito, diciendo que ésta sólo tiene lugar cuando un individuo sabe que su realización será apreciada (por él mismo y por otros) en términos de alguna norma establecida de excelencia, y que las consecuencias de su acto serán: ya sea evaluación favorable (éxito) o desfavorable (fracaso) ⁷.

Modelado y autorrefuerzo

No obstante y pese al indudable efecto del adiestramiento en el desarrollo de motivaciones triunfalistas, los niveles de éxito que los muchachos se ponen a sí mismos no necesitan depender siempre de algún refuerzo externo. Dos factores complementarios, en cambio, parecen revestir excepcional importancia durante este período, a saber: primero, los niños podían adoptar como niveles de excelencia a alcanzar las metas que ven que otros se fijan a sí mismos. En segundo lugar, una vez que los niños han aprendido mediante observación determinados objetivos, es posible que se refuercen a sí mismos ⁸.

Por otra parte, los conceptos de «imitación» e «identificación» desempeñan un papel importante tanto en la teoría freudiana como en la del aprendizaje social. Pese a una gran diversidad y divergencia de significados y funciones atribuidos a estos dos términos, la mayor parte de los psicólogos están de acuerdo en que juegan un papel fundamental en la socialización, esto es, en la adquisición por el niño de las conductas y los valores de su medio cultural ⁹.

Freud hizo popular la noción de interiorización de la imagen

⁶ SINGER, A., *op. cit.*, p. 239.

⁷ ATKINSON, J.W y LITWIN, G.H., «Achievement motive and test anxiety conceived as motive approach success and motive to avoid failure», *J.Ab.S.Psych*, 60, 1960, pp. 52-63.

⁸ *Ibidem*, p. 224.

⁹ *Ibidem*, p. 221.

afectiva del padre o de ambos progenitores, convirtiéndola en fuente de deberes, de modelos restrictivos, de remordimientos, y a veces inclusive de autocastigo ¹⁰.

Allport ¹¹ y Holt ¹² abordaron el problema de la conducta imitativa a partir de los principios del condicionamiento clásico, fracasando en el intento de dar una explicación satisfactoria a la emergencia de respuestas nuevas durante la secuencia modelo-observador. Además, las demostraciones del aprendizaje observacional en sujetos animales y humanos no suelen comenzar con la emulación por parte del modelo de una respuesta casi irrelevante del aprendiz, sino que el experimentador selecciona un modelo frente al observador, y luego le ofrece a éste la oportunidad de emular las respuestas de aquél.

Es cierto que los pequeños inician a veces una secuencia adulto-niño, en la que aparentemente se aproximan a la conducta adulta, y que los mayores suelen responder haciendo una demostración de cómo tendría que haberse conducido, de hecho, el niño. Pero la aproximación del niño puede provenir, en muchos casos, de un aprendizaje por observación previa, aunque incompleta ¹³.

Según la teoría de Miller y Dollard ¹⁴ son condiciones necesarias para que se dé aprendizaje por imitación, que haya un sujeto motivado al que se refuerza positivamente por copiar las respuestas correctas de un modelo. Mowrer ¹⁵ describe dos tipos de aprendizaje por imitación distintos del aprendizaje que depende de la reproducción, de Miller y Dollard, que son: el aprendizaje por «identificación» en el que se da por supuesto un proceso similar en su explicación al que le dan Whiting y Child ¹⁶, y el aprendizaje por «empatía». La teoría del aprendizaje por imita-

¹⁰ PIAGET, J. e INHELDER, B., *Psicología del niño*, Morata, Madrid 1971, p. 123.

¹¹ ALLPORT, F.H., *Social Psychology*, Mass Riverside Press, Cambridge, 1924.

¹² HOLT, E.H., *Animal drive and the learning process*, Holt, Nueva York 1931, vd. I, pp. 117-119.

¹³ BANDURA, A, y WAITERS, R.H., *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, 1974, pp. 62-63.

¹⁴ Citados por Bandura y Walters, *op. cit.*, p. 64.

¹⁵ MOWRER, O.H., *Learning theory and behavior*, John Willey, Nueva York, 1960.

¹⁶ WHITING, J.W.M. y CHILD, J.L., *Child training and personality*, N. Harven, Univ. Yale, Press, 1953.

ción de Sheffield¹⁷ es congruente con la de Mowrer en varios aspectos importantes.

Para Bandura y Walters las repuestas imitativas pueden aprenderse simplemente por la contigüidad de los acontecimientos sensibles, esto es, observando cosas que se siguen unas a otras ordenadamente. Así, un niño puede aprender nuevas conductas observando simplemente que algunos acontecimientos ocurren juntos. La recompensa y el castigo sólo afectan, dicen, el dónde y cuán a menudo el niño ejecutará las conductas aprendidas.

Si la conducta observada proporciona recompensa al niño o a otros, será limitada con frecuencia, y si proporciona castigo, lo será menos¹⁸.

En general, los niños tienden a imitar a personas que ejercen poder y ocupan posiciones elevadas, esto es, a personas que controlan recursos y pueden otorgarlos, así como a aquellas que en el pasado han sido afectuosas y amables con ellos¹⁹. Durante la infancia, las dos vías transmisoras de modelamiento social que ejercen una influencia más destacada son los padres y los maestros, éstos en general, menos influyentes que aquéllos.

«Sin duda, los esfuerzos de los padres en la educación de sus hijos constituyen las influencias más poderosas en el modelado de la conducta social, intelectual y afectiva del niño»²⁰. Es decir que, a lo largo de la infancia, período durante el que se aprenden muchos de los patrones característicos de la personalidad, son los padres los que más decisivamente influyen sobre la conducta.

Con respecto a imitar a personas investidas de poder, resulta interesante resaltar el concepto psicoanalítico de «identificación con el agresor», referente a la tendencia de alguien que sólo teme agresión o ser víctima de ella, de actuar él mismo en forma agresiva.

Cuando los muchachos llegan a saber que son varones y tienen alguna idea de la forma de comportarse de éstos, tienden especialmente a imitar a los hombres, y particularmente a aquéllos que se comportan como tales. Las muchachas, por su parte,

¹⁷ SHEFFIELD, F.D., «Theoretical considerations in the learning of complex sequential tasks from demonstration and practice», Lumsdaine, A.A. (ed.), *Student response in programmed instruction: A symposium* Washington. D.C. National Academy of Sciences, Nesearc, Council 1961, pp. 13-32.

¹⁸ BANDURA, A y WALTERS, R.H., *Op. cit.*, p. 57 y ss.

¹⁹ SINGER, R.D., y SINGER, A., *Op. cit.*, p. 226.

²⁰ FREUD, A., *El yo y los mecanismos de defensa*, Paidós, Buenos Aires, 1954.

tienden a imitar más a las mujeres²¹. Los niños que no tienen mucho amor propio, o aquéllos a quienes les falta competencia tenderán más a modelarse a sí mismos según la imagen de otros, que aquéllos que tienen mucho amor propio y se sienten capaces²². Por otra parte, los niños dependientes, al igual que aquéllos que han sido recompensados a menudo, imitan además a aquellas personas que consideran más afines a ellos²³.

Aplazamiento de la gratificación

Para que el niño en los primeros años escolares pueda enfrentarse a los requerimientos de la escuela no basta con que posea un repertorio de conductas coronadas por el éxito, sino que habrá de contar con otras capacidades de conducta si ha de obtener satisfacción de sus actividades en la escuela y participación en juegos, pasatiempos y acciones recíprocas con amigos. Ahora, el niño ha de ser capaz de interesarse o entusiasmarse, de prestar atención y de reprimir sus impulsos²⁴; con lo cual está íntimamente relacionada la capacidad de diferir la satisfacción²⁵.

Una gran parte de la investigación experimental relacionada con el aplazamiento de la satisfacción ha sido llevada a cabo por Walter Mischel²⁶, aunque la noción tiene su origen en la obra de Sigmund Freud, el cual distinguió entre el «principio del placer», que implicaba el deseo de satisfacer todo impulso momentáneo, y el «principio de realidad», ligado a las condiciones bajo las cuales era social y personalmente permisible dar satisfacción a dichos impulsos, aunque a menudo prescribe que debemos esperar para satisfacer ciertos deseos. El principio del placer rige soberanamente en el niño joven, y el de realidad sólo surge con el paso del tiempo y como resultado de las experiencias de la vida²⁷. El hecho de no aprender a diferir la satisfacción, según Mowrer y Ullman podrá hallarse implícito en varias clases de

²¹ BANDURA, A., y WALSTER, R.H., *Op.cit.*, p. 221.

²² GEIFAND, D.M., «The influence of self esteem on rate of verbal conditioning and social matching behavior», *J.Abñ.Soc.Psych.*, 62, 1961, pp. 586-592.

²³ JACKUBCZAK, L.F. y WALTERS, R.H., «Suggestibility as dependency behavior», *J. Abñ. Soc. Psych.*, 59, 1959, pp. 102-107.

²⁴ SINGER, R. D. y SINGER, A., *Op. cit.*, p. 251.

²⁵ MISCHEL, R.D. y SINGER, A., *Op. cit.*, p. 251.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ FREUD, A., *Más allá del principio del placer*, Alianza, Madrid, 1972.

trastornos psicológicos, como son la conducta psicopática, una personalidad poco madura o infantil u otras conductas «simuladoras» de carácter impulsivo²⁸.

La capacidad de diferir se va aprendiendo gradualmente. La presencia de modelos que son ejemplos de esta capacidad y que la premian constituyen una ayuda en tal sentido. En una investigación llevada a cabo por Mischel²⁹ mostró, durante la niñez, que la ausencia de un padre en la casa conducía a preferir el esfuerzo inmediato; mientras que su presencia se relacionaba con una mayor capacidad de diferir la satisfacción a dichas edades.

En un estudio posterior, este mismo autor mostró que los niños con una capacidad bien desarrollada para esperar las recompensas eran más responsables desde el punto de vista social y menos propensos a la delincuencia.

NORMATIVIDAD ÉTICO-SOCIAL

Aunque los precursores de la conciencia y de las normas morales pueden observarse en los años preescolares, los años de la niñez representan un período crítico durante el cual la conciencia se desarrolla rápidamente. Es a partir de los cinco-seis años cuando la conciencia, en la mayoría de los niños, comienza a estar menos limitada a conductas específicas y a guardar relación con el desarrollo de normas abstractas más generalizadas; ahora está menos exclusivamente determinada por el descontento y los atractivos externos y más por las sanciones internas, y comienza a comprender no sólo el respeto de prohibiciones, sino también la realización de lo que «se debe» hacer³⁰.

Todos estos autores que han estudiado el nacimiento de la conciencia moral opinan que se trata de una adquisición y no de la manifestación de una conciencia innata; sin embargo, los autores divergen en cuanto al modo de explicar el fenómeno.

Según Freud, la conciencia (Super-yo) era en el niño una adopción de las normas que su padre imponía y, a través de ello,

²⁸ MOWRER, A.H. y ULLMAN, A.D.- «Times as a determinant of integrative learning», *Psychol. Rev.*, 52, 1945, 61-90.

²⁹ MISCHEL, W., «Preference for delayed reinforcement: An experimental study of cultural observation», *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 56, 1958, pp. 57-61.

³⁰ MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. y KAGAN, J., *Desarrollo de la personalidad del niño*, Trillas, México, 1973, p. 569.

de las prescripciones morales de la sociedad en que vivía³¹. Las exigencias parentales sufridas al principio se interiorizarán por el hecho de que «el niño se identifica más o menos conscientemente» con aquellos de quienes emanan éstas exigencias; con uno de ellos y por regla general, tratándose del niño, «con el padre». Esta identificación condiciona lo que la escuela llama «introyección» de la imagen paterna, en virtud de la cual el pequeño va «a manifestar un interés particular por su padre», él «quisiera convertirse en él», «ser como él», «hacer de él su ideal»³²; es «mediante la identificación con el modelo paterno» como se forma este ideal del yo o este superego que representa el modelo paterno «introyectado» y en los cuales ve la forma propiamente infantil de la conciencia moral³³.

Piaget cree que desde los cinco hasta los doce años el concepto que un niño tiene de la justicia pasa de ser una noción rígida e inflexible del bien y del mal, que sus padres le han enseñado, a convertirse en un sentido de equidad en los juicios morales que toma en cuenta la situación concreta en la cual se ha producido una violación moral³⁴.

Dos son «las morales» del niño, según Piaget:

a) «La moral del respeto unilateral» o «moral de la obediencia»³⁵. Su aparición y desarrollo serían enteramente atribuibles a la influencia y acción sobre el niño de los adultos, en la inmensa mayoría de los casos prácticamente de los padres. El respeto de la autoridad parental por parte del niño no implica ninguna reciprocidad del adulto respecto a éste.

b) Con la entrada del niño en la escuela y al unirse a otros niños por relaciones de reciprocidad y cooperación más o menos complejas, el niño se instala dentro de la segunda moral, en la que la igualdad y la reciprocidad de las personas sustituirá al «respeto unilateral» al adulto y a la regla que él prescribe, una

³¹ MULLER, Ph., *Desarrollo psicológico del niño*, Guadarrama, Madrid, 1968, p. 169.

³² FREUD, S., *Essais de psychoanalyse*, Tr. Fr., Payot, París, 1924, pp. 115-116.

³³ *Ibidem.*, p. 213.

³⁴ PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona, 1974.

³⁵ Denominada así «puesto que no exige del niño otra virtud que la obediencia al mandato del adulto, que define sólo a los ojos del niño lo permitido y lo prohibido, las únicas medidas para él de lo justo y lo injusto». HENRIOT, J., *Existence et obligation*, Press Universitaires de France, París, 1967, p. 184.

moral en la que la validez de las acciones no se definiría ya por la conformidad material y literal con esta regla, sino por la intención de respetarla, y solamente en la medida en que la conciencia infantil la reconociese como justa y digna de respeto.

Se tratará de una moral en la cual la autonomía de la conciencia ocuparía el lugar de la heteronomía precedente. Según Piaget, a partir de este «realismo moral» el niño accederá progresivamente a un pensamiento que sea cada vez más capaz de juzgar y determinar los actos en función de las instalaciones y las circunstancias.

Para Murphy, «el realismo moral va cediendo gradualmente su lugar, durante la niñez, a una ética de la reciprocidad; lo bueno o lo justo ya no se define ahora en términos de una necesidad evidente de su yo, o en sí, sino en función de su sentido del equilibrio o de la justicia. Lo bueno y lo malo es cuestión de la consideración mutua de necesidades»³⁶.

Ahora bien, para unos y otros se observa que bajo el efecto de las consignas recibidas de los padres y educadores por primera vez, se introducen en la conducta del niño —el cual no conocía al principio otra ley que la de sus apetencias— un orden y una jerarquía entre estos deseos. Así, aprenden a refrenar, algunos de ellos, a no seguir ciegamente sus impulsos, a no hacer lo que desean, a ejecutar a veces lo que no quieren porque así se le pide o se le ordena. En definitiva, bajo el efecto de estas consignas el niño accede por primera vez a un mundo de valores en lugar de valorar instintiva e indistintamente todos sus deseos³⁷. Es muy cierto que acepta y recibe estos valores³⁸ mucho antes de ser verdaderamente asimilados, y que según Alain, la situación a este respecto es la de «recibir al principio sin comprender».

Posteriormente, la idea de lo bueno y malo en el niño comienza a tomar un cariz ligeramente abstracto. Ya no incluye solamente acciones específicas permitidas o prohibidas de los padres, sino que implica el comienzo de una noción generalizada de la bondad y la maldad³⁹.

³⁶ MURPHY, G., *Personality*, Harper and Row, Nueva York, 1974, p. 121.

³⁷ GRATIOT, ALPHANDERY, H. y ZAZZO, R., *Desarrollo afectivo y moral*, tomo V, Morata, Madrid, 1975, p. 138.

³⁸ GESELL, A. y ILG, F.L., *El niño de cinco a diez años*, Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 122.

³⁹ GESELL, A. y col., *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 152.

De forma general, según Aragó ⁴⁰, se puede decir que hay un paso «de moral del deber a una moral del bien»; de una moral méramente aceptada sin más, por inducción paterno materna, a una moral basada en la aceptación de la realidad del bien y del mal; o, en otras palabras, de una moral heterónoma (norma que viene de otro) a una moral relativamente autónoma (norma que viene de la captación de los valores morales en sí mismos). Por otra parte, los valores morales que en un principio eran algo recibido van paulatinamente comprendiendo el sentido profundo de lo que por influencia paterno materna se denominaba bien y mal. Se había recibido por «tradicición» un contenido; ahora se percibe su auténtico sentido, primero espontáneamente, luego reflejamente. Esto es tanto más indispensable cuanto que en esa época, por la captación del sentido general y obligatorio del bien y del mal, y, por otra parte, por la disminución de la afectividad, el niño mira con ojos críticos a sus padres (distancia objetiva) y se da cuenta de que ellos no son fieles a todos los valores morales. Así, el carácter autoritario afectivo de su vida moral relacional sufre muchas veces una fuerte conmoción. Por otro lado esa crisis lleva en sí misma los gérmenes de su superación, ya que el niño es progresivamente capaz de captar el bien y el mal por sí mismo, eliminando las instancias intermediarias, padres y educadores; con esto su moralidad no queda deformada, sino al contrario, objetivada. Sin esta captación personal, la vida moral se haría difícil, ya que la autoridad paterna, al menos por influjo del ambiente y de los compañeros, irá debilitándose casi necesariamente. En estos casos, si los padres intentan hacer prevalecer sus dictámenes por la pura fuerza de un valor moral en decadencia, no se conseguirá más que rebeldía o apocamiento, aumentando la crisis en vez de aliviarla.

Naturalmente, la crisis de la autoridad paterna no es un proceso que se efectúe repentinamente y de un sólo golpe, no es necesariamente un terremoto. Es un proceso lento que va afortunadamente emparejado con el progresivo descubrimiento de la objetividad de los valores y su concreción en la ley general. En los casos normales, a medida que la autoridad paterna se debilita, aumenta la objetividad valoral, y la crisis, sin dejar de ser apreciable, no tiene en esta época especial importancia, sobre todo si Dios entra como última garantía y fundamento del orden moral.

Para F. Secadas el sentido moral del niño implica compren-

⁴⁰ ARAGÓ, J.M., *Psicología religiosa del niño*, Herder, Barcelona, 1965, pp. 218-225.

sión coherente, la cual está relacionada con la visión del contexto y con la consecuencia, además de una indiscutible trascendencia social de la propia conducta, en forma de intento de adaptación ⁴¹.

RELACIONES INTERPERSONALES

Este apartado engloba tres aspectos, los cuales abarcan todo el mundo de relaciones que el niño tiene, a saber: familia, escuela y grupo de iguales.

Familia

Como resumen de la interacción habida entre padres e hijos, se puede decir que:

a) La vida familiar puede considerarse como un proceso interactivo en el que los miembros se influyen recíprocamente. En tal sentido, es una forma peculiar de interacción social, que se caracteriza por la intimidad, la profunda comunidad y la naturaleza tajante e incisiva de sus relaciones.

b) En la interacción familiar se desarrolla no solamente en el plano intelectual, sino también en el sensorial y en el emotivo. De esta naturaleza triple se deriva su fundamental importancia.

c) Dentro de aquella noción mutua y constante entre los miembros de la familia, se va formando la personalidad del niño. Las aportaciones comunes que llegan al niño por medio del proceso interactivo son:

- satisfacción del deseo de respuesta íntima.
- un estadio o fase en el que el niño desarrolla sus aptitudes,
- la aprobación de sus semejantes y afines,
- las primeras lecciones de convivencia y de trato con otras personas,
- determinación de actitudes personales,
- herramientas y recursos para la adquisición de una educación,
- hábitos de vida.

⁴¹ SECADAS, F. y col., «La edad de siete años», *Didascalía*, 12, 1971, p. 54.

d) La interacción paternofilial está notablemente influida por las actitudes de los padres ante los hijos y ante el hecho de la paternidad.

e) Como cimiento de todos los demás sectores de interacción, el espíritu o atmósfera de la vida familiar tiene fundamental importancia. Es de índole muy sutil, difícil de medir; sus designios lo penetran todo.

f) Los tipos de interacción familiar son específicos y están muy individualizados; varían de un hijo a otro, y a menudo sufren cambios en el transcurso del ciclo vital.

Del mismo modo y como resumen de la interacción habida entre el *niño y sus hermanos* podemos decir que:

a) La interacción con los hermanos constituye un aspecto cardinal en la vida familiar; siendo los rasgos diferenciales entre hermanos en cuanto a sus relaciones los siguientes: un cierto carácter inclusivo, la multiplicidad de contactos que abarcan y la franqueza, entre otros.

b) Los hermanos son verdaderos maestros unos de otros, tanto a través de lo que se dicen como de lo que ven reflejado en los demás.

c) Los hermanos se proporcionan unos a otros satisfacciones emotivas, unidas a menudo a un acentuado sentimiento de seguridad que tiene derivaciones esenciales en lo tocante a la higiene mental.

d) Las mutuas contribuciones de los hermanos varían mucho, siendo los factores diferenciales:

- la naturaleza de los hermanos,
- la naturaleza de la situación doméstica,
- las diferencias de edad,
- las diferencias de sexo,
- el orden de nacimiento.

La escuela

La escuela desempeña un papel importante en lo referente a ayudar al niño a reducir sus lazos de dependencia con su propio hogar. Le presenta también a un nuevo adulto, al que debe obedecer, y cuya aceptación tiene que solicitar. Por otra parte es de esperar que la escuela contribuya al desarrollo de un deseo de llegar a dominar destrezas intelectuales, a adquirir un sentimiento de orgullo por la calidad del trabajo, a perseguir la solución de

problemas y a formular metas de largo alcance. Finalmente, la escuela proporciona al niño crecientes oportunidades para establecer relaciones más amplias y más significativas con compañeros de su edad⁴².

Bossard y Boll hacen resaltar que la escuela es un complejo de situaciones sociales vividas por el niño y en las cuales éste hace la competencia a otros niños, actúa, desarrolla actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasa y triunfa en los procesos de adaptarse al mundo⁴³. En la escuela, pues, adquiere el niño la experiencia de vida social durante años, aprende a emular y a cooperar, desarrolla modos habituales de reaccionar y corresponder. Incluso hay quienes hacen resaltar este aspecto del proceso educativo para insistir en que la adaptación social del niño es de importancia preferente.

Waller⁴⁴ al estudiar las diferencias de los distintos tipos de escuela, indica la existencia de cinco rasgos comunes que hacen de las escuelas cosas aparte como unidades socializadoras, a saber;

- a) Su población es definida;
- b) su estructura social está bien definida y surge del modo de interacción social peculiar de la escuela;
- c) representan una red apretada de relaciones sociales;
- d) están saturadas de un sentimiento simbolizado por el pronombre «nosotros»;
- e) tienen una cultura definidamente típica y propia.

Ahora bien, entre los factores de la situación que afectan al ajuste del niño y sus avances en el ambiente escolar, probablemente ninguno sea tan importante como el de la relación maestro alumno. Esto es particularmente evidente cuando el niño entra en la escuela. En esta etapa, el maestro probablemente será el primer adulto que no pertenezca a la familia inmediata, pasando a desempeñar un papel de importancia capital en la vida del niño, principalmente a lo largo de los años escolares⁴⁵.

Coincidiendo con esta idea Singer y Singer afirma: «tal vez la

⁴² BOSSARD, J.H. y BOLL, E.S., *Sociología del desarrollo infantil*, Aguilar, Madrid 1969, p. 214.

⁴³ *Ibid.* p. 215.

⁴⁴ WALLER, W.W., *The sociology of teaching*, John Wiley-Sons, Inc., Nueva York 1932, cap. 2.

⁴⁵ MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. y KAGAN, J., *Op. cit.*, p. 610.

relación más firme que tenga el niño fuera de la familia durante los primeros años escolares sea con la maestra; a la que los pequeños tienden a imitarla y a buscar su aprobación⁴⁶. En definitiva puede decirse que el prestigio del maestro domina la vida colectiva de los niños, siendo a menudo el eje alrededor del cual gira el grupo infantil⁴⁷.

Grupo de iguales

El grupo de iguales constituye otro de los elementos que contribuyen al desarrollo social del niño, siendo la edad escolar el momento en el que comienza a ejercerse esta influencia, proporcionándole la oportunidad para aprender a relacionarse con los niños de su edad y con otros, así como hacer frente a la hostilidad y a los dominantes. También desempeña una función psicoterapéutica para el niño al ayudarle al aliviar sus problemas sociales, así como a formarse un concepto de sí mismo, al que llegarán fundamentalmente a través de las condiciones de su aceptación o rechazo por parte de sus compañeros⁴⁸.

En palabras de White: «el escenario fundamental en el que se alcanza la propia estimación es el que proporcionan los compañeros de edad... Para los niños es una dura prueba pasar del ambiente del hogar en el que el niño es el centro de atención a las realidades competitivas de un grupo de compañeros de juego, aún cuando se muestren amistosos, ya que ahora tienen que mostrar cuáles son sus dotes en materia de destreza física, valor, habilidades manipulativas, cordialidad; todo ello en comparación directa con otros niños de su edad»⁴⁹.

Los agrupamientos por sexo y por edad satisfacen necesidades tanto de la sociedad -la cual puede sentir la necesidad de inculcar destrezas y actitudes propias del sexo y de la edad en el transcurso de la socialización del niño-, como del niño mismo, quien necesita la experiencia de relacionarse con otros niños que comparten en su etapa particular de vida y en su nivel de desarrollo cognoscitivo, sus intereses, necesidades, capacidades, destrezas y problemas. Progresivamente, a medida que el niño se va apartando de los lazos relativamente excluidos con sus padres duran-

⁴⁶ SINGER, R.D. y SINGER, A., *Op. cit.* p. 259.

⁴⁷ OSTERRIETH, P.H., *Op. cit.*, p. 148.

⁴⁸ MUSSEN, P.G., CONGER, J.J. y KAGAN, J., *Op. cit.*, pp. 640-642.

⁴⁹ WHITE, R. W., *The abnormal personality a textbook*, Ronal press, Nueva York 1948.

te los primeros años de escuela, siendo también una necesidad compensatoria el pertenecer a un grupo de iguales en el cual pueda sentirse a sus anchas⁵⁰. La cantidad de tiempo que por término medio pasa en el marco familiar va disminuyendo, y el tiempo que pasa con sus compañeros aumenta consecuentemente desde el kindergarten hasta la adolescencia⁵¹, y la interdependencia de los miembros del grupo de compañeros en muchas situaciones aumenta incesantemente conforme a la edad⁵².

Mussen, Conger y Kagan lo expresan de la siguiente forma: «cuando el niño comienza a ir a la escuela, descubre rápidamente que muchas de sus satisfacciones dependen de que se logre establecer como miembro de un grupo de semejantes... Por ello, nada tiene de sorprendente descubrir que la mayoría de los niños en edad escolar están intensamente motivados para conquistar la aceptación de su grupo de compañeros; al mismo tiempo que se muestran un tanto cautelosos en sus intentos iniciales de convertirse en miembro del grupo»⁵³.

Ziller y Behringer en un estudio llevado a cabo en 1961, llegaron a la conclusión de que los niños asimilan más fácilmente al grupo de iguales en los primeros grados escolares que en los últimos, y que las niñas lo hacen más fácilmente que los niños⁵⁴.

Desde comienzos de la edad escolar, el niño sufre una completa metamorfosis en el sentido gustoso en las actividades del grupo⁵⁵, estableciéndose lazos bastantes fuertes entre los niños, cuyo móvil fundamental para ello son intereses comunes⁵⁶.

Por otra parte y mientras que el aislamiento de los niños en edades preescolares es muy común, a partir de los 6-7 años llega a ser un síntoma de desarrollo anormal y neurótico; siendo tan sólo la timidez lo que impide frecuentemente la expresión directa de un deseo de compañía⁵⁷.

⁵⁰ LINTON, R. «Age and sex categories», *Americ. Sociol. Rev.*, 1942, 7, pp. 589-603.

⁵¹ WRIGHT, H.F., «Psychological development in Midwest», *Child Devel.*, 1956, 27, pp. 265-286.

⁵² SMITH, A.J., «A development study of group processes», *J. Genet. Psychol.*, 1966, 97, pp. 29-30.

⁵³ MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. y KAGAN, J., *Op. cit.*, pp. 614-642.

⁵⁴ ZILLER, R.O. y BEHRINGER, R.D., «A longitudinal study of the assimilation of the new child in a group», *Human Relat.*, 1961, 14, pp. 121-133.

⁵⁵ BUHLER, Ch. *El desarrollo del niño desde el nacimiento a la adolescencia*, B. Losada, Buenos Aires, 1966, p. 104.

⁵⁶ GEMELLI, A., *Psicología de la edad evolutiva*, Razón de fe, Madrid, 1964, p. 251.

⁵⁷ BUHLER, Ch. *op. cit.*, p. 105.

Durante este nivel, la adhesión al grupo está motivada en gran parte por el deseo de no estar sólo, de ser uno del grupo⁵⁸; el cual, por otra parte, suelen ser de tres o cuatro miembros y cuya finalidad exclusiva es el juego, en el que la imitación es lo que prevalece⁵⁹.

En relación con esto Hortig llevó a cabo una investigación que versó acerca de la frecuencia y modalidades de relación «entre dos» a partir de la observación de sus comportamientos respectivos en horas de recreo, llegando a la conclusión de que dichas relaciones disminuyen con la edad, evolucionando cualitativamente según afinidades grupales más y más específicas y en función del sexo del compañero⁶⁰.

La selección de los miembros del grupo es casual, y así el hecho de ser vecino, el ir bien vestido, el ser el preferido del maestro, en un principio, son motivos suficientes como para establecer relaciones con ellos. Ello significa que el niño no está suficientemente desarrollado para tener relaciones verdaderamente sociales con sus compañeros; pudiendo tenerlas más tarde, cuando el desarrollo de las actividades psíquicas superiores permita hacer la selección de los compañeros por motivos morales, sociales o semejantes⁶¹.

Por otra parte, la organización del juego colectivo por parte del niño es, en un principio, poco coherente debido fundamentalmente a que su independencia en él no es lo suficientemente robusta como para permitirle juegos que requieran un alto grado de cooperación, ya que predominan aún los fines individuales, para dar paso posteriormente a los fines grupales⁶².

Según Cousinet, lo esencial es que el juego dure, y poco importa con quién. Se trata de una socialización en cierta manera pura, que hace abstracción de las individualidades de los otros, precisamente por no estar lo bastante evolucionado como para poder distinguirlos⁶³.

F. Schneersohn ha destacado la importancia de estas relaciones que, gracias al juego, se forman progresivamente entre el niño y los grupos dentro de los que se ve obligado a vivir,

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ GEMELLI, A., *op. cit.*, p. 251.

⁶⁰ HORTIG, N.C., «Relations à deux entre jeunes enfants garçons et filles», *J. Psych Norm. Pathl.*, 72, 3, 1975, pp. 331-352.

⁶¹ GEMELLI, A. *op. cit.*, p. 251.

⁶² GESELL, A., *col., op. cit.*, p. 134.

⁶³ COUSINET, R., *op. cit.*, pp. 17-19.

diciendo: «así pues, la tragedia del único solitario consiste en que, aislado del grupo dentro del juego, se encuentra sólo, sin protección, al descubierto frente al realismo de los adultos que entorpece la actividad del juego en la infancia»⁶⁴.

Según Chateau «es el grupo infantil el que aporta a sus miembros la verdadera disciplina. Si le falta el contacto con este grupo, todo niño corre el riesgo de convertirse en un niño mimado o encerrado en sí mismo, o a veces en las dos cosas; en todo caso, permanezca siempre poco sociable»⁶⁵.

En palabras de Higgins «jugar con alguien supone que el yo reconozca a otra persona y que ella y yo podamos hacernos lo suficientemente semejantes como para tener una interacción común»⁶⁶.

En definitiva, el niño va a tender progresivamente a adherirse a un grupo más o menos grande, según la edad, y a cooperar, jugar y trabajar con los demás, los cuales van a ser exclusivamente sus compañeros, sus iguales, y no los adultos, ya que sus propios compañeros le proporcionan la posibilidad de afirmar su personalidad considerándose importante, el más listo, el más fuerte, etc., en cambio con los mayores la batalla está perdida, pues ellos siempre lo sabrán todo mejor. Este vislumbre de socialización va a estar provocado aquí primordialmente por la diferenciación motriz.

⁶⁴ SCHNEERSOHN, F. *Jeu et nerviosite chez les enfants*, p. 20.

⁶⁵ CHATEAU, R., *Le je de l'enfant*, Scarabee, Paris 1954, p. 247.

⁶⁶ HIGGINS, R., «Du camp au chateau», *Topique*, n.º 3, p. 115.

