

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGIA EN COLOMBIA:

ANALISIS DEL PROCESO DE SOCIALIZACION

(Confrontación de una Teoría de la Orientación de la Acción Social
con el Esquema del Desarrollo de Piaget)*

ANGEL F. NEBBIA Y
BLANCA S. DE NEBBIA

SERÁ nuestro propósito en el presente trabajo elaborar un marco de referencia general que nos permita plantear el problema de la socialización desde dos ángulos distintos: el individual y el social. No debemos entender sin embargo individual y social como dos categorías contrapuestas sino reducibles la una y la otra en función de un denominador común en lo que se ha dado en llamar el fenómeno psíquico total.

A continuación expondremos una tipología de las orientaciones de la acción y en base a ella elaboraremos un modelo que nos permita seguir el proceso de socialización y evaluar en función de este modelo, el esquema elaborado por Piaget. Creemos que esta contraposición servirá para poner de relieve algunos aspectos del esquema de Piaget y formular algunos reparos críticos en función de la necesidad de integrar dicho esquema dentro de un marco de referencia más general.

Si bien el proceso de socialización no puede limitarse a ningún período particular del individuo sino que abarca la totalidad de su vida creemos que tomar aquí como referencia los años que van desde el nacimiento hasta la culminación de la adolescencia se halla justificado por la importancia que tienen estos años en la sedimentación de las áreas básicas de orientación.

* El presente trabajo en colaboración tiene la pretensión de sistematizar y contrastar la elaboración teórica contenida en un trabajo de A. F. Nebbia titulado *Diferenciación estructural en las relaciones interpersonales* con el material elaborado por Blanca S. Nebbia para un curso que sobre "Psicología del Desarrollo" dicta actualmente en el Hospital Militar de Bogotá.

El marco de referencia tanto como el modelo tendrán como supuesto teórico la noción de conciencia abierta, lo mismo que la problemática contenida en la interpenetrabilidad recíproca entre los distintos planos integradores de la conciencia como fenómeno total.

Consideramos que el uso abusivo del término estructura y función o la presuposición de su uso como supuesto teórico desfigura la realidad social en sus aspectos fluidos y cambiantes y no da cuenta de los procesos que suponen necesariamente una dimensión temporal abierta por ambos extremos.

Se trata aquí más bien de una correspondencia configuracional dinámica que cubre una amplia gama de posibilidades, sistema-sistema, acuerdo-conflicto, etc. Todas estas posibilidades abren la correspondencia fenoménica en horizontes que se expanden no sólo en dimensiones sociales dialécticas actuales, sino asimismo en dimensiones sociales temporales múltiples.

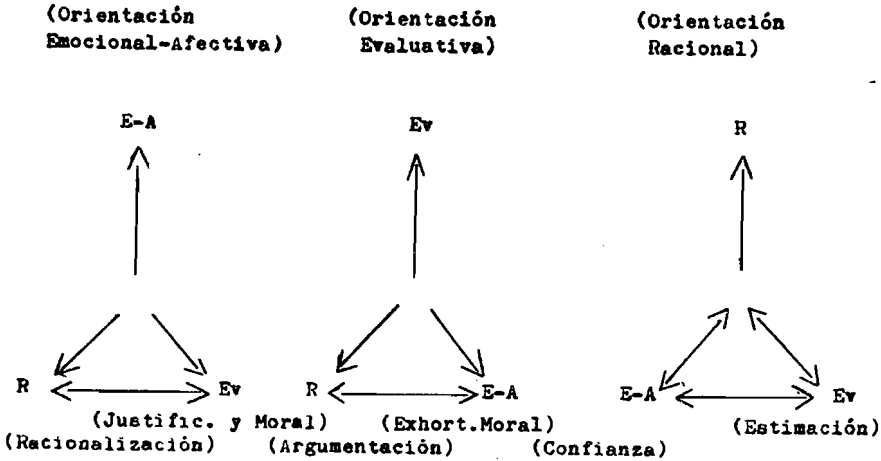
De modo que la socialización es concebida aquí como un fenómeno de crecimiento dentro de horizontes posibles de orientaciones de la acción cada vez más amplios. Esta amplitud no debe entenderse sólo en el sentido de un incremento de contactos simplemente, sino también en el sentido de contactos diferenciados cualitativamente dentro de dimensiones múltiples. Merced a esta diferenciación cualitativa se establecen dimensiones subsidiarias dentro de cada una de las áreas de consolidación o de descentralización. Este problema está claramente expresado por Piaget en la importancia que en la socialización cobran —como agentes socializantes— los adultos y los niños en la formación y resolución de las distintas problemáticas que surgen en las distintas etapas del desarrollo.

La socialización implica, pues, un proceso de reciprocidad radical constitutiva con efectos posibles de análisis tanto a nivel social, como a nivel grupal, colectivo, como individual.

Esquema de una tipología de orientación de la acción

Describimos tres tipos de orientaciones de la acción: intelectual-cognitiva (racional), valorativa, y afectiva-emocional. Estos tres tipos de orientaciones de la acción social son comunes en la bibliografía actual. Asimismo es lugar común la referencia de que ninguna de estas orientaciones de la acción se da en forma pura en el individuo, de modo que podemos suponer a cada una de estas orientaciones de la acción como sostenida o apoyada por las otras dos cualificadas a los fines de explicitar este apoyo en forma específica en cada caso.

DIAGRAMA 1



Lamentablemente no podemos dar detalles aquí de justificación analítica a esta construcción pero referimos para mayores detalles a la bibliografía adjunta.

Consideramos a la orientación emocional-afectiva la más "personal" de las orientaciones de la acción, a la racional la más ligada con el mundo "objetivo-natural", y a la orientación evaluativa, la más "social".

De modo entonces que un modelo destinado al análisis social tendrá como centro el área de los valores; uno destinado al análisis individual tendrá como centro el área emocional-afectiva.

Dado que nuestro interés se centra en el crecimiento del individuo a través del proceso de socialización, el esquema que adoptamos es este último del modo siguiente:

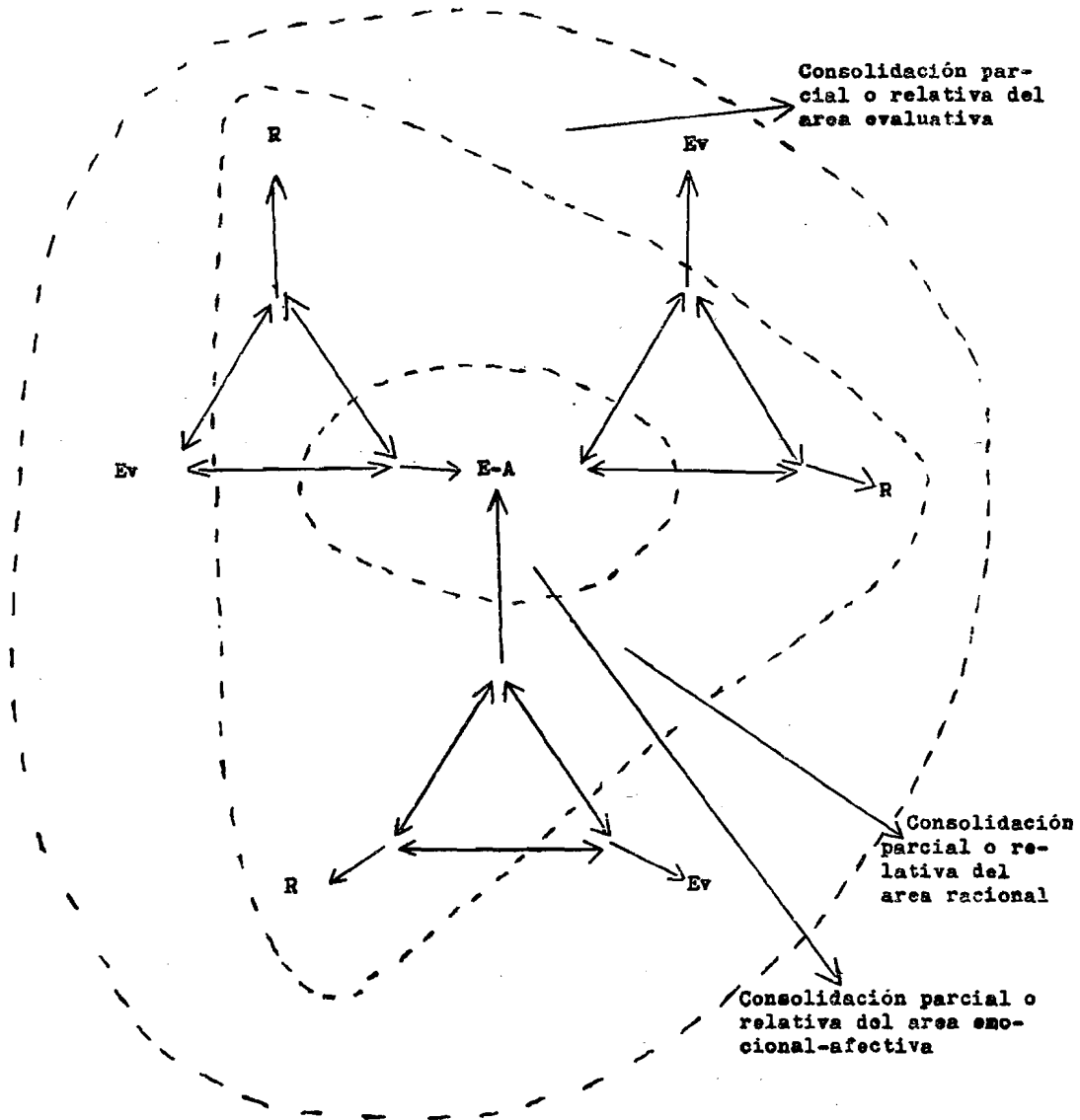
De modo pues que el "crecimiento" del individuo a través del proceso de socialización "deberá" ir desde una consolidación (relativa), descentralización para Piaget, del área emocional-afectiva a una consolidación (relativa) del área racional y finalmente a una consolidación (relativa) del área de los valores.

Se habla en nuestro modelo de una autonomía relativa de cada una de las orientaciones de la acción, concepto que se hará más claro a medida que desarrollemos nuestro marco de referencia en conjunción con el esquema teórico implícito en la obra de Piaget.

Diremos que la consolidación de cada una de las áreas culmina con la resolución de la crisis conocida como crisis de la infancia, crisis de la pubertad y crisis de la adolescencia.

DIAGRAMA 2

Integración de los esquemas parciales de las orientaciones de la acción en la consolidación de las áreas de orientación a través del proceso de socialización.



RELACIONES ENTRE EL ESQUEMA DE PIAGET CON NUESTRO MODELO DE ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIAL EN EL ANÁLISIS DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

De acuerdo a la teoría de Piaget, existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo intelectual y el afectivo. Desarrollo que se inicia con el nacimiento, a partir de montajes hereditarios —reflejos e instintos, por una parte, y tendencias y emociones por la otra. Quedarían así delimitadas desde un comienzo dos de las esferas que consideramos como fundamentales en nuestro modelo —la emocional-afectiva y la racional. La tercera, esfera de los valores, se desprende para Piaget de la afectiva como un enriquecimiento de la acción propia que se manifiesta en sentimientos de interés, de agrado o desagrado por algo.

Sin embargo, aunque Piaget no lo aclare explícitamente, el análisis de algunas de sus obras, sugiere que la esfera de los valores cobra, esencialmente a nivel interpersonal, una autonomía relativa que le permite hablar de *relaciones en el plano intelectual, relaciones en el plano afectivo y relaciones en el plano moral*.¹

Lo más interesante de su teoría, considerada desde nuestro punto de vista actual, es que, además de las referencias específicas a períodos y etapas necesarios y sucesivamente enlazados, Piaget menciona también que todo el proceso del desarrollo podría sintetizarse como el paso de un estado inicial de ego-centrismo a un estado de objetividad total. Nosotros —donde Piaget habla de descentralización— usamos el término consolidación. Esto se debe a que el citado autor toma como punto de referencia al individuo, y nosotros, al contexto social.

Ahora bien, para Piaget, este proceso lento de descentralización ocurre a tres niveles sucesivos: 1. *Nivel sensoriomotor*. El niño comienza por confundir su propia actividad con la del mundo externo hasta que, lentamente, llega la disociación práctica de esos dos polos. 2. *Nivel del realismo concreto*. La aparición del pensamiento simbólico (del lenguaje en especial) hace que el niño retorne a ese egocentrismo ya superado a nivel sensorio motor. La falta de diferenciación relativa se manifiesta ahora en el plano de la representación. En este plano el niño es aún incapaz de captar las diferencias entre su punto de vista y el de los otros, entre su mundo interno y el externo. Este estado de indiferenciación será superado cuando el niño coordine esos dos puntos de vista diferentes. Es decir, cuando alcance lo que Piaget llama la etapa del *realismo concreto*. 3. *Nivel de la objetividad total*.

¹ Piaget, Jean, "Problemas de Psicología de la Infancia", en Gurvitch, G. *Tra-tado de sociología*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1963.

Existe por último un período durante el cual el egocentrismo se manifiesta en relación al medio social más amplio. El individuo se halla todavía incapacitado para diferenciar su propia perspectiva de la del medio social al cual debe adaptarse. El desarrollo de una reciprocidad genuina requiere una tercera descentralización que culminará cuando el adolescente abandone sus esquemas de pensamiento y de valores rígidos y alcance los de la sociedad total —aun cuando pueda comprender la necesidad del cambio y adopte una actitud crítica frente a su sociedad. Es decir, cuando el individuo logre colocarse en un estado de *objetividad* que supere al de *realismo* logrado en la etapa anterior.²

Volviendo a nuestro esquema, podríamos muy bien establecer un paralelismo estrecho entre estas áreas de indiferenciación, descentralización y nuestro modelo de consolidación a través de áreas de orientaciones de la acción.

El paralelismo es evidente al considerar las etapas segunda y tercera. El egocentrismo de la segunda etapa sólo puede ser superado cuando el niño adquiere elementos racionales que le permitan manejarse a nivel de las relaciones y operaciones concretas. En la tercera etapa el egocentrismo opera en la esfera de los valores; aquí están envueltos el yo y la sociedad con su conjunto de normas, valores, representaciones colectivas, etc.

Sin embargo, el paralelismo entre los dos esquemas no es evidente cuando consideramos la primer etapa, que Piaget inicia con el nacimiento y culmina con ciertas adquisiciones que permiten al niño el manejo del mundo circundante inmediato: relaciones de objetos, espacio, tiempo, diferenciación del ego y del alter-ego, principio de causalidad. Según Piaget en el momento del nacimiento el niño trae como aporte ciertos montajes hereditarios que a nivel cognitivo está representado por *reflejos e instintos*, y a nivel afectivo por *tendencias y emociones*. Piaget explica claramente lo que entiende por refle-

² Piaget designa con el término de egocentrismo a un estado de indiferenciación del yo y el mundo, de "narcisismo sin narciso"; ver J. Piaget, *Les Relations entre L'Affectivité et L'Intelligence dans le Développement Mental de L'Enfant*, Paris: Centre de Documentation Universitaire, 1958.

Por otra parte "La objetividad consiste en comprender tan completamente las innumerables intrusiones del yo en el pensamiento cotidiano y las innumerables ilusiones resultantes —ilusiones del sentido, lenguaje, perspectiva, valor, etc.— que el primer paso necesario antes de realizar un juicio consiste en el esfuerzo por excluir la existencia del yo. Realismo por el contrario, consiste en ignorar la existencia del yo y en consecuencia considerar la propia perspectiva como inmediatamente objetiva y absoluta. "Piaget, *The Child's Conception of the World*, London: Routledge and Kegan Paul, 1951; "Por objetividad, significamos la actitud mental de las personas que son capaces de distinguir lo que viene de ellos y lo que forma parte de la realidad externa tal como puede ser observada por todo el mundo". Piaget, J., *The Child's Conception of Physical Causality*, London: Routledge and Kegan Paul, 1951, ambas citas aparecen en *Causal Thinking in the Child*, de Monique Laurendeau y Adrien Pinard, New York: International Universities Press, Inc., 1962, p. 9.

jos, instintos y tendencias;³ sin embargo, no ofrece ninguna teoría del concepto de emoción.

En su libro *Les Relations entre L'Affectivité et L'Intelligence dans le Développement Mental de L'Enfant*,⁴ dicho autor hace una evaluación de las teorías de la emoción más aceptadas y se detiene, y destaca como más valiosa a su criterio a la teoría de Wallon. Desde nuestro punto de vista esta teoría ofrece explicaciones importantes, pero creemos que Piaget comete un error al aceptarlas parcialmente puesto que para Wallon ellas están íntimamente integradas en lo que él considera son las etapas de la personalidad —un término indudablemente de más amplio alcance que el de desarrollo⁵— en el niño. Para Wallon la primera etapa del desarrollo comienza en la vida intrauterina. Por conveniencias personales, vamos a partir de lo que él llama segunda etapa y que coincide con el nacimiento. Al respecto Wallon dice: "El nacimiento señala el comienzo de una nueva etapa. Para sus necesidades de oxígeno el niño sólo depende de él mismo. Su primer reflejo respiratorio está ligado a su entrada en el mundo aéreo. Para todo lo demás, necesita la ayuda de su ambiente y particularmente de su madre. Pero, de modo opuesto a su período fetal, la satisfacción de sus necesidades no es ya automática y puede demorarse. El niño conocerá entonces los sufrimientos de la espera o de la privación que se manifestarán exteriormente por espasmos, crispaduras y gritos" ... "es un estadio de "impulsividad motriz"⁶ y más adelante agrega "Mas lo que prepara el estadio siguiente es el carácter expresivo que adquieren las reacciones condicionadas. Los gritos del niño al ser calmados a menudo por el biberón se convierten en el signo del deseo alimentario. Al poder ser la actitud de la madre de consentimiento o de rechazo, se elabora entre ella y el niño todo un sistema de comprensión mutua, mediante gestos, actitudes o mímica, cuya base es claramente afectiva" ... "este estadio puede llamarse estadio emocional. El niño está unido por él a su ambiente familiar de una manera tan íntima que parece no saber distinguirse de él. Su personalidad parece difundirse en todo lo que le afecta."⁷

En la etapa subsiguiente, el niño por el contrario se vuelca al mundo. "Se podría decir", aclara Wallon, "que es el despertar del reflejo que Pavlov denominó reflejo de orientación o de investigación" (curiosidad).⁸

³ Piaget, J. *The Origins of Intelligence in Children*, New York: International Universities Press, Inc., 1952.

⁴ Piaget, J., *Les Relations entre L'Affectivité et...*, pp. 17-18.

⁵ Piaget, J. y Wallon H. *Los estadios en la psicología del niño*, Buenos Aires: Editorial Lautaro, p. 22.

⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁷ *Ibid.*, p. 33.

⁸ *Ibid.*, p. 35.

Deteniéndonos aquí, donde ya podemos enlazar los esquemas de Piaget con el de Wallon, cuyos estadios posteriores penetran cada vez más en el plano de las adquisiciones cognitivas, creemos que la limitación que implica la primera etapa de indiferenciación-descentralización de la que habla Piaget, es que él deja de lado el factor socializante que destaca Wallon. Para Piaget el primer período de la vida del niño es un período de inteligencia sensorio-motriz (no *socializada*) y de sentimientos intraindividuales.⁹ Es decir que deja de lado toda la riqueza que implican esos primeros contactos —madre-hijo, que aun en un plano no diferenciado (para el niño) crean una verdadera atmósfera afectiva-emocional que adquiere tanta importancia que —tal como lo ha destacado Rene A. Spitz en su obra *No y sí*, así como tantos otros estudiosos que han investigado en los problemas de hospitalización durante los primeros años de vida— de estar total o parcialmente ausente puede llevar a serios desórdenes en la personalidad futura o llevar incluso a la muerte inmediata.

Esta insistencia en lo emocional en los primeros años de vida es probablemente uno de los aportes más importantes de las escuelas psicoanalíticas.

Por supuesto, el señalar un factor como primordial no implica que los otros no estén presentes como apoyo necesario para el desarrollo equilibrado del individuo. Desde el primer día el mundo externo se abre ante el niño recién nacido a través de sus sentidos (percepciones), de su propia acción, de los objetos que lo rodean y que lo atraen aun antes de reconocerlos como algo externo a sí mismo. Se crea así un esquema cognitivo cada vez más amplio.

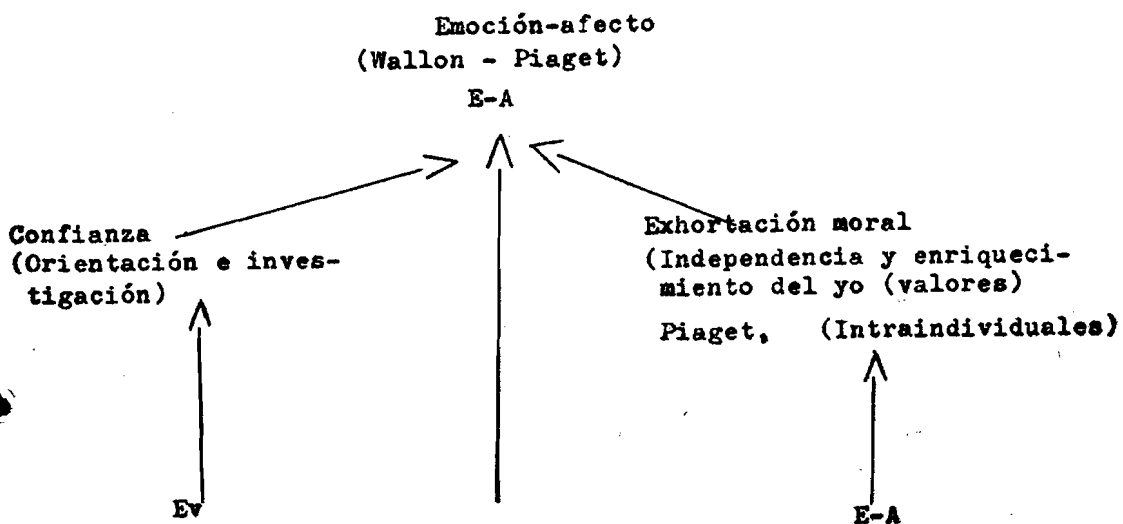
También desde el primer día de su nacimiento el niño, en forma difusa, comienza a manifestar sentimientos de bienestar o desagrado que, a medida que avanza en su desarrollo emocional y cognitivo, es capaz de ligar a objetos o personas objetos que le atraen más que otros, personas que se interesan por él, que los satisfacen o lo frustran. Es decir, que comienzan los primeros valores.

⁹ Piaget, J. *Les Relations entre L'Affectivité et...*, p. 12.

DIAGRAMA 3

CONSOLIDACION PARCIAL O RELATIVA DEL AREA EMOCIONAL-AFECTIVA

Integración de un esquema basado en orientaciones de la acción y uno basado en etapas de maduración psicológica (Piaget). (Referir el presente diagrama al área emocional-afectiva del diagrama 2.)



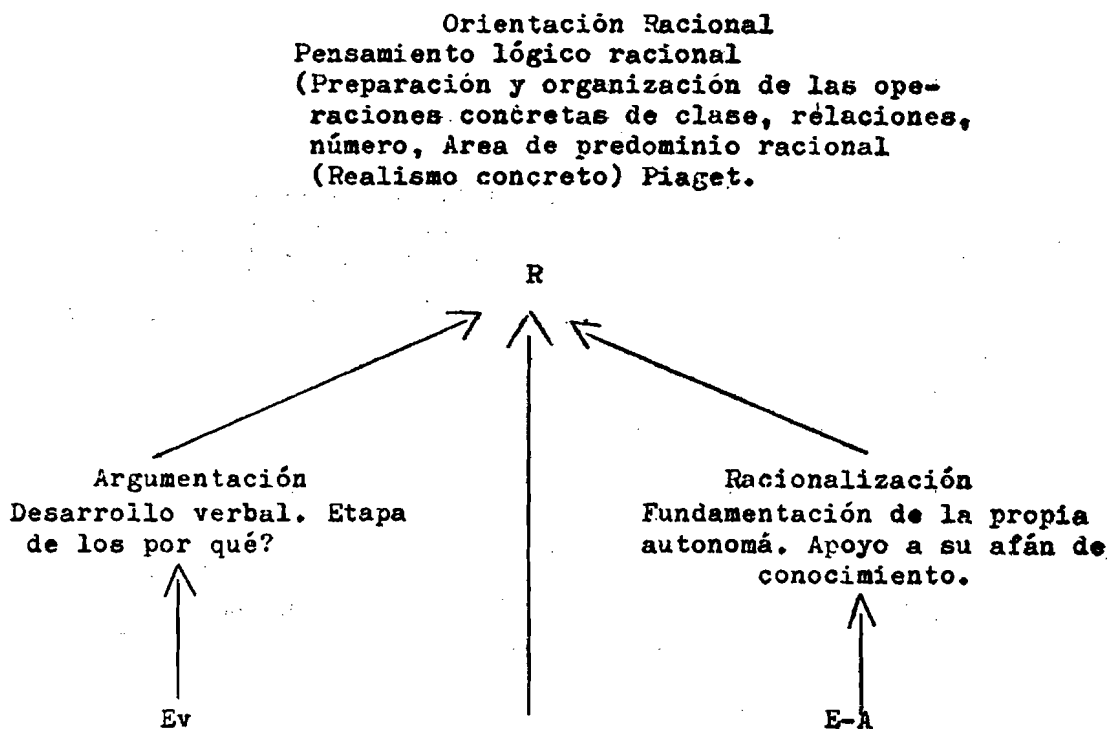
La segunda etapa de descentralización que para Piaget culmina alrededor de los 11 o 12 años, es un período que llama de preparación y de organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y número. Coincidiría, repetimos, con nuestra área de consolidación racional que alcanza su culminación en lo que Piaget llama el *realismo concreto*.

Por supuesto, aquí lo emocional y lo valorativo coexisten también como condiciones necesarias, si no suficientes, dando apoyo a la orientación racional. El niño explora porque se siente motivado, actúa por amor propio o por el placer que la propia acción le produce, o por el placer que sus acciones provocan en los demás, o deja de actuar ya sea para fundamentar su propia autonomía o para manifestar rechazo a quienes le rodean. De esta manera, afectos y valores se confunden y sustentan su afán de conocimiento.

DIAGRAMA 4

CONSOLIDACION PARCIAL O RELATIVA DEL AREA RACIONAL

Segunda etapa en el proceso de socialización. Crisis de la pubertad.
(Referir el presente diagrama al área racional del diagrama 2.)



Por último Piaget habla de una descentralización en el plano social que culmina al final de la adolescencia con la aceptación —o rechazo justificado— de los valores sobre los cuales gira la sociedad donde el sujeto debe actuar. Estamos aquí en nuestra última esfera. El niño de 12 a 16 años (por añadir alguna referencia cronológica) ya no se conforma con la aceptación o rechazo pasivos de lo que es bueno o malo porque así se lo han impuesto— desconfía, construye aun en el plano de la fantasía, se proyecta; en una palabra establece su propia escala de valores. La así llamada *crisis de la adolescencia*, es antes que todo una *crisis de valores*.

Por supuesto que nuevamente están aquí presente las otras áreas. Para que el individuo se proyecte, para que establezca jerarquías de valores debe haber alcanzado un nivel de pensamiento lógico y simbólico que lo eleve del plano del aquí y del ahora. Debe además, apoyarse en sentimientos que, sobre críticas y rechazos le permitan mantenerse ligado a núcleos de referencia primarios: familia, grupos de edades, etc., que lo salven de la desintegración.

La culminación de estas tres etapas de descentralización nos daría, cuando el desarrollo ha sido normal y la socialización adecuada, una personalidad equilibrada y capaz de desempeñarse con amplitud dentro de los diversos contextos que se le ofrezcan. Así un individuo adulto, maduro, sabrá orientarse emocionalmente dentro de un contexto que así lo exija, sin que ello implique una desorganización en el plano racional o en el plano de los valores. Y lo mismo cabe en cada una de las otras esferas.

Por supuesto, existen diferencias individuales, distorsiones en la socialización, etc., que al interrelacionarse crean cierto tipo de personalidades donde alguna de las etapas de la descentralización no se han realizado ya sea total o parcialmente, y el individuo se fija —usando un término psicoanalítico— a una forma de reacción que no siempre corresponde al contexto presente en que debe actuar. Tenemos así al individuo rígidamente racional, al sujeto que sólo puede actuar en términos de simpatías o antipatías personales o al puritano clásico que sólo se orienta en términos de bien o mal.

Esto en el plano psicológico, en el plano sociológico el fenómeno se presenta como un problema de configuración a nivel grupal o colectivo que malogra la adaptación a situaciones de cambio. Se plantea en función de falta de fluidez en relación con la dialéctica social que facilita la formación y resolución de la problemática del cambio social. La discusión de este proceso se ha de llevar a cabo dentro del plano del análisis conocido como el de la correlación entre fenómeno psíquico total y fenómeno social total.¹⁰

Continuando con nuestro análisis comparativo:

Hasta ahora hemos hablado de períodos, etapas, etc., lo que corresponde a continuación es ver cómo el individuo pasa, sucesivamente de unos a otras dentro de un proceso que escapa al concepto de desarrollo sólo en función del tiempo traducido en términos de madurez, edad cronológica, etc. Lo que nos interesa es ver cómo tales factores endógenos se enlazan a los problemas de interrelación. En suma, cómo se desarrolla el proceso de socialización.

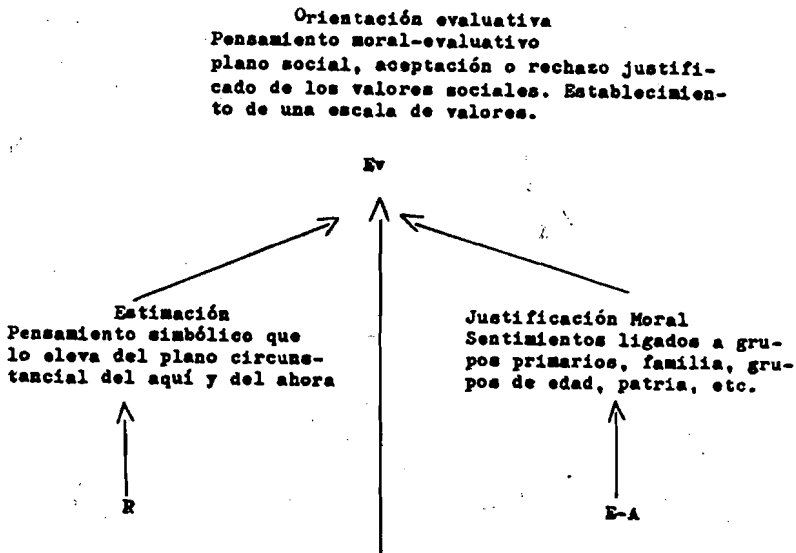
¹⁰ Gurvitch, George, "Fenómeno Social Total y Fenómeno Psíquico Total", en Tratado de Sociología del mismo autor, Buenos Aires, El Ateneo, 1960.

DIAGRAMA 5

CONSOLIDACION PARCIAL O RELATIVA DEL AREA
EVALUATIVA

Tercera etapa en el proceso de socialización. Crisis de la adolescencia.

(Referir el presente diagrama al área evaluativa del diagrama 2.)



Si bien "desde el punto de vista externo del observador, un lactante en su cuna es un ser social, al cual hasta se le puede asignar una clase social según el barrio en el que ha nacido",¹¹ en verdad el niño "no nace social" sino que deviene social merced en primer lugar a la acción de las generaciones anteriores representada por sus antecesores inmediatos (los padres). Piaget afirma que "si las sociedades humanas ignorasen la diferencia de las generaciones, por estar (por pura hipótesis) compuesta de individuos todos contemporáneos, que no hubieran conocido a sus padres, y dotados de longevidad indefinida, el conjunto de caracteres intelectuales, afectivos (aún el sentimiento religioso), morales, sería fundamentalmente diferente de lo que es en nuestras sociedades reales. Y si la duración media de vida, o la diferencia media entre las generaciones fuera

¹¹ Piaget, J. "Problemas de la psicología de la infancia", en Tratado de Sociología de George Gurvitch, Buenos Aires: El Ateneo, 1960.

modificada de manera apreciable, se asistiría ya a transformaciones considerables en el conjunto de las representaciones colectivas".¹²

En segundo lugar, la socialización del niño también se hace a través de sus contemporáneos —niños de su edad, mayores o menores— y por las referencias a la sociedad total.¹³

Considerando los agentes socializadores por ser en relación al ser a socializar, Piaget habla de dos tipos de relaciones: 1. Relaciones entre el niño y los adultos, 2. Relaciones entre los niños entre sí.

Al analizar estos dos polos, Piaget vuelve a considerar los distintos niveles en que estas interrelaciones se llevan a cabo y habla así de: a) relaciones intelectuales, b) relaciones afectivas, y c) relaciones morales.

Por supuesto, al referirse específicamente a la forma en que tienen lugar estos diversos niveles de socialización, las variaciones son muy amplias, ya se tome como agente al adulto o a los otros niños.

1. Relaciones entre el niño y los adultos. Dentro del plano cognitivo el niño recibe del adulto en primer lugar el lenguaje con todo lo que éste comporta dentro de la formación conceptual. Este aporte del lenguaje proviene de generaciones anteriores transmitido esencialmente a través de los adultos —aun cuando no son de menospreciar las influencias de hermanos mayores o de otros niños con los cuales el niño está en contacto en sus primeros años de vida. Le son transmitidas también ciertas condiciones que llevarán al niño a alcanzar un razonamiento lógico deductivo a niveles cada vez más abstractos.

"Toda la historia de las 'representaciones colectivas' está sin duda dominada por esos hechos microsociológicos vinculados a las relaciones entre adultos y niños".¹⁴ Uno de cuyos polos está representado por las técnicas y el pensamiento científico; para cuya adquisición el papel activo del que recibe —en este caso el niño— es tan importante, o más, que el del adulto que transmite. El niño no aprende todo lo que se le da, sino sólo aquello que puede asimilar en relación con sus estructuras "espontáneas".

El otro polo de las representaciones colectivas, en cambio, está constituido por todo lo que se acepta sin discusión: mitos, ideologías, religión, etc.

Para que esta transmisión sea efectiva, es necesario que entre nuevamente a jugar el soporte de las otras esferas —es decir la afectiva y la de los valores. Entre el adulto y el niño debe establecerse

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

un tipo de relación inspirado por lo que P. Bovet¹⁵ llama un sentimiento de respeto, que surge a la vez del afecto (no se respeta sino quien se estima) como del temor (frente al adulto como superior o temor de perder la estima del ser querido). Este respeto es para Bovet, contrariamente a lo afirmado por Durkheim y Kant, anterior a toda ley moral. Mejor dicho, para Bovet, el respeto es el origen de toda ley moral.

Por vía del respeto el niño internaliza los valores de su sociedad —a través de sus padres— creándose un ente autónomo que J. M. Baldwin llama el “yo ideal” —más conocido a través de los esquemas psicoanalíticos como “superego”.

2. *Las relaciones entre niños* nos ofrecen de nuevo esta diferenciación de esferas que Piaget menciona al hablar de las relaciones entre el niño y el adulto. Pero, al cambiar el agente socializador, todas las relaciones se tiñen de un sabor muy diferente.

Cualquiera sea la esfera que consideremos: racional, afectiva, evaluativa, el hecho más importante es que de niño a niño —aun cuando haya entre ambos cierta diferencia de edades— las relaciones se establecen dentro de un plano de igualdad que permite modificar las adquisiciones de los primeros años (es decir, aquellos durante los cuales la influencia del adulto es más exclusiva).

La cooperación o la competencia son sólo posibles cuando existe un equilibrio entre los dos términos de interrelación. La lealtad es realmente lealtad cuando no hay obligación previa que la exija. El respeto especialmente, adquiere una dimensión muy distinta —entre el adulto y el niño existe un respeto que (mezcla de temor y afecto) sólo puede ser *unilateral*. El respeto entre niños tiene un carácter mutuo donde predomina la estima, el afecto recíproco, y sólo en última instancia —y también unido a un carácter recíproco—, el temor a sufrir la pérdida de la estima del compañero.

Las numerosas investigaciones realizadas en el campo de las relaciones entre niños: escolares, pandillas de niños y adolescentes, grupos de trabajo y situaciones espontáneas, etc. . . ., demuestran que los niños son capaces de establecer relaciones donde el prestigio personal, el “status” del sujeto frente al grupo, se adquiere no sólo en función de caracteres individuales, sino más bien, y con preeminencia sobre aquellos, en función de las necesidades del grupo y como salvaguarda de dicho grupo.

Invertiendo los términos de la cita número doce (12) que aparece en página 102, podríamos decir que si toda una generación de niños (por un extraño fenómeno) no hubiera establecido en algún

¹⁵ *Ibid.*

momento de su desarrollo, contactos estrechos con otros niños, todo el conjunto de 'caracteres intelectuales, afectivos (aún el sentimiento religioso —quizá—), morales, etc., serían fundamentalmente diferentes de lo que son en nuestras sociedades reales'."

Consideraciones críticas que surgen de la contraposición analizada

Se ha dicho que el esquema del desarrollo de Piaget adolece de unilateralismo, en el sentido de que todo el esquema está dominado por la esfera racional. Cuando observamos las definiciones que Piaget utiliza, vemos que el único factor que es autónomo es el cognitivo, la emoción sólo es señalada como energía y el valor como el resultado de la confluencia razón-emoción.

Falta aquí la autonomía que Freud y su escuela otorgan a la esfera emocional como configuradora de conducta.

Es difícil (sobre todo operando a nivel discursivo lógico racional, la psicología del desarrollo es para Piaget una ante-sala a la epistemología) justificar a la emoción y al afecto en sus propios reales como un área capaz de una configuración relativamente autónoma de la conducta.

Nuestra posición consiste en buscarle a cada orientación de la acción su propia justificación, la orientación emocional-afectiva como orientación en busca de la satisfacción de apetencias en un mundo diferenciado en función de una distinción clara de objetivaciones o localizaciones objetales llamadas a la satisfacción de tales apetencias. La selección alternante de objetos depositarios de tales localizaciones obedece a un estado de tensión y distensión relacionado con el balance satisfacción-insatisfacción. El medio social no solamente es "agente" de localizaciones sino que "sujeto" diversificado de localizaciones posibles en horizontes de amplitud variable.

Asimismo cobra autonomía relativa la orientación valorativa y su razón fundamental se halla en la constitución de escalas jerárquicas clasificadas en relaciones recíprocas de utilidad. Aquí cobra relieve preponderante el fenómeno psíquico total a nivel de las agrupaciones las cuales se justifican a través de una diferenciación en función de jerarquías particulares.

La orientación racional, por último, tiene su razón en los mecanismos lógicos más o menos unívocos que el manejo de los datos objetivos presentes en toda situación. Esta orientación, y éste es uno de los grandes méritos del trabajo de Piaget, se constituye en medida fundamental a través del mundo de relaciones sociales diferenciadas.

Las orientaciones pueden concebirse asimismo como actualizaciones del sujeto en situaciones definidas socialmente.

De modo entonces, que la socialización tiene un doble efecto, no para el individuo tomado aisladamente, el cual es sólo una abstracción, sino para el individuo como sujeto generalizado a distintos niveles sociales, un efecto que es el de munirlo de las categorías fundamentales para su desempeño y en efecto recíproco sobre el contexto. En este último caso la consolidación diferencial a nivel de cada una de las áreas opera como un eje activo alrededor del cual pueden facilitarse los procesos de cambio. Dado que el fenómeno no debe darse necesariamente a nivel total, las modificaciones pueden surgir en función de una estrategia del grupo afirmada a nivel de un área favorable de orientación. La fundamentación en estos términos de los procesos de cambio se han de dar necesariamente en términos de proyección temporal. Pero la relación de las áreas de consolidación con la constitución de la temporalidad es parte de otro desarrollo y supera en mucho nuestro propósito aquí.

BIBLIOGRAFIA

1. Banerjee, Nikunja Vihari, *Language Meaning and Persons*, London: George Allen and Unwin Ltd., 1963.
2. Gurvitch, George, *Tratado de sociología*, Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1960.
3. Laurendeau, Monique y Adrien Pinard, *Causal Thinking in the Child*, New York: International Universities Press, Inc., 1962.
4. Marx, Melvin H., *Theories in Contemporary Psychology*. New York: The MacMillan Co., 1951.
5. McCall, George J., *Identities and Interactions*, New York: The Free Press, 1966.
6. Nebbia, A. F., *Diferenciación estructural en las relaciones interpersonales*, Versión mimeografiada, libro en preparación.
7. Piaget, Jean, *The Origins of Intelligence in Children*, New York: International Universities Press, Inc., 1956.
8. Piaget, Jean, *Les Relations Entre L'Affectivité et L'Intelligence dans le Developpement Mental de L'Enfant*, París: Centre de Documentation Universitaire, 1958.
9. Piaget, Jean y H. Wallon, *¿Los Estadios en la Psicología del Niño?* Buenos Aires: Editorial Lautaro, 1963.
10. Schutz, Alfred, *Collected Papers*, Holanda: Martinus Nijhoff, 1965.
11. Spitz, A. Rene, *No y sí*, Buenos Aires: Ediciones Horme, 1960.