

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## PROYECTO SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA ESTRUCTURA SOCIAL (\*)

WOLFGANG EDELSTEIN (\*\*)

Cuando el autor preparaba este trabajo, se encontraba en un dilema. Por una parte, era más convencional y frecuente presentarlo en relación a los intereses de los participantes, ofreciendo descubrimientos empíricos claros con respecto a cuestiones limitadas que podrían ser tratadas adecuadamente en 20 minutos o media hora. Por otra parte, aunque podrían presentarse algunos descubrimientos empíricos de la primera fase de nuestro proyecto longitudinal sobre el desarrollo del niño y la estructura social en Islandia, éstos podrían no tener un sentido real a menos que el marco de trabajo, tanto el teórico como el empírico, de los cuales se derivan, estuvieran clarificados previamente. Pero en vista de las limitaciones de tiempo, resulta evidente que no se podrían presentar a la vez los descubrimientos y las complejidades del marco de trabajo teórico y el diseño empírico. Así pues, tras algunas dudas, decidí presentar un plan general de nuestro proyecto y reservar los descubrimientos aún preliminares, para otra ocasión. Considero que esta decisión está justificada por el hecho de que es probablemente mejor presentar en un congreso que se celebra en este país, es decir, en una sociedad científicamente no investigada, una visión sobre las investigaciones experimentales efectuadas en Islandia, dejando claros los avances y las dimensiones elegidas. Y dado que nuestro proyecto es posiblemente el mayor esfuerzo de investigación en Ciencias Sociales realizado en este país, parece más razonable describir el fondo, las razones específicas y el diseño de esta investigación, en lugar de algunos descubrimientos limitados y fuera de contexto.

La sociedad de Islandia ha experimentado cambios radicales durante las pasadas décadas. De hecho, puede decirse que en menos de medio siglo se ha transformado de ser una sociedad «premoderna», a una de las sociedades más altamente desarrolladas en el mundo, si los criterios de modernidad que se

---

(\*) Trabajo leído en el Congreso de la Asociación Escandinava de Psicología, Reykjavik. Mayo 1979.

(\*\*) Instituto Max Planck para Investigaciones Educativas. Berlín (Oeste).

aplican son: el consumo de energía per cápita, el uso del teléfono o el número de automóviles. Otros indicadores quizá más sustanciales son: las tendencias demográficas, la rápida urbanización, la redistribución sectorial de la fuerza del trabajo, la productividad per cápita, las tasas de industrialización y aplicación de tecnologías avanzadas; o patrones de consumo y tasas y sistemas de escolarización. Menos tangible y cuantificable, pero ciertamente no menos real, son los cambios de los modelos familiares, las relaciones de parentesco y los estilos de socialización, los cuales indican profundas transformaciones en las formas de vida en las cuales los niños de Islandia están inmersos (Edelstein, 1971; Bjornsson, Edelstein y Kreppner, 1977).

Bjornsson y Edelstein y Kreppner (1977), en la base de datos recabados por el primer autor en un estudio epidemiológico de salud mental, entre 1.100 niños de Reykjavik de 6 a 15 años de edad, analizó el sistema emergente de desigualdad social, definido por un número de dimensiones ligadas a la división del trabajo y al sistema de trabajo. Encontraron una serie de seis clases o estratos sociales ocupacionales claramente definidos, los cuales parecían ser válidos para clases que sistemáticamente reflejaban diferencias entre sujetos en un número de variables sociales y psicológicas. *Entre las sociales* estaban los ingresos y el tamaño de la familia, sujetas a una movilidad educativa e intrageneracional. *Entre las psicológicas* fueron la prueba de inteligencia Wechsler (y sus compañeros) y varias medidas de ejecución escolar, así como patrones de crianza de las madres y salud mental de los niños.

Las regularidades en los datos encontrados, sugieren que un nuevo tipo de desigualdad social está emergiendo con la modernización, la cual ha ido transformando la relativamente homogénea consistencia cultural, ecosistemas culturales tradicionalmente igualitarios de los islandeses, dentro de un grupo con relativas divergencias en su forma de vida y en las dinámicas socioeconómicas y socioculturales, de las cuales se esperaría obtener a la larga influencias en las condiciones de socialización y características de desarrollo en los niños de la Islandia contemporánea.

Esto ciertamente ofrece una entusiasta perspectiva para las investigaciones sobre desarrollo y socialización. Pero existe otra ventaja para la investigación. Islandia proporciona una oportunidad única para la investigación del desarrollo social. La reducida población, los intereses genealógicos aún prevalentes y la casi intacta funcionalidad del sistema de parentesco, la homogeneidad lingüística (y biológica) de la población, así como la relativa poca importancia migratoria dentro y fuera del país. Todos estos factores contribuyen a priori a una mejor observación de los procesos sociales, para aumentar el grado de interpretación de los datos en términos de experiencia. Por último, pero no menos importante, la historia social de la modernización está al alcance de las nuevas generaciones. Finalmente, la viabilidad técnica de la investigación longitudinal se intensifica en una sociedad cuyo tamaño y estructura permite un alto grado de interacción personal y un conocimiento de primera mano del funcionamiento del sistema.

Estos dos grupos de argumentos nos condujeron a la decisión de seguir el análisis de los datos del estudio epidemiológico antes mencionado, por un grupo de investigación interdisciplinario, en el cual los investigadores del Instituto Max Planck para Investigaciones Educativas de Berlín, y psicólogos y sociólogos de la Universidad de Islandia, cooperaron en un estudio longitudinal del desarrollo de una muestra de niños de zonas metropolitanas y no metropolitanas seleccionados no sólo de grupos socioecológicos diferentes ya mencionados, sino de grupos socioeconómicos diferentes y presumiblemente expuestos a patrones o sistemas de socialización diferentes.

Existen tres enfoques teóricos de interés para los investigadores, dando como resultado (al menos) tres niveles diferentes de análisis.

## I. DINAMICAS INTRAINDIVIDUALES DE DESARROLLO

Hablando en términos generales, el proyecto adoptó el marco de referencia universal del desarrollo cognitivo de la escuela de Piaget, en el que hay un número de preguntas descuidadas por algunos piagetianos o, en nuestra opinión, respondidas prematuramente. Estas preguntas se refieren al papel de la experiencia en el desarrollo y, concretamente, a la constitución socio-interactiva de las facultades cognitivas. En este marco, las diferencias tipificables entre las ejecuciones logradas en el desarrollo y las diferencias no aparentes entre las sendas del desarrollo, las cuales proporcionan las características para grupos de niños, posibilitan el análisis en términos de experiencias socializadoras del niño en la familia y en el mundo socioecológico. El razonamiento que sirvió de fundamento para este modelo, se inspiró en el trabajo de Hollos (1974) y Hollos y Cowan (1973), en donde se hace un análisis de las diferencias sociales de las acciones cognitivas en varios grupos socioecológicos de Hungría y Noruega.

Un enfoque teórico de nuestra investigación fue la posible constitución social de dinámicas específicas de desarrollo; esto ha conducido a la reevaluación de ciertas formulaciones de relaciones personales obtenidas entre varios ámbitos de ejecución. De esta forma, Kohlberg (1969) y Selman (1971) consideran la operatividad cognitiva (lógico-matemática) como necesaria, pero insuficiente para el surgimiento de la operatividad «socio-cognitiva», esto es: el razonamiento interpersonal y el juicio moral. Nosotros apoyamos la compleja argumentación que postula un modelo en espiral de interrelación entre la facultad cognitiva y socio-cognitiva. Pero si recurriéramos a la simplificación, invertiríamos el argumento y consideraríamos a las operaciones «socio-cognitivas» como una condición necesaria para las operaciones lógicas en un sentido más estrecho.

En cualquier caso, los resultados preliminares de nuestro estudio aparecen realmente incompatibles con la demanda de que las operaciones lógicas son antecedentes necesarios para el razonamiento interpersonal descentralizado, y

la importancia que atribuimos al razonamiento cognitivo social y sus antecedentes socializadores nos conducen, como a Hollos, a dar a la cognición social una función central en nuestras medidas. Sin embargo, a diferencia de Hollos, quien sólo utilizó una medida convencional del papel adoptado para representar la cognición social, nosotros hemos incluido un orden propio elaborado con medidas socio-cognitivas y socio-morales, incluyendo una amplia entrevista sobre el dilema de la amistad. Dicha entrevista está diseñada para abarcar someramente las dimensiones estructurales y de contenido de la toma de decisiones y argumentación interpersonal. En suma, sostenemos que el papel constitutivo de la experiencia social generada en grupos interactivos del orden lógico entre la cognición social y la cognición lógico-matemática del mundo físico (Edelstein, 1975). Esta posición es compatible con el énfasis de Piaget en la interacción y la transmisión social de elementos influyentes en el proceso de equilibración. Por otra parte, esta posición pierde elementos psicodinámicos en el proceso de equilibrio, el cual, hablando en términos generales, creemos que funciona bajo condiciones intraindividuales pero transituacionales. Teóricamente, estos elementos pueden ser tomados para constituir «gramáticas» de experiencia afectiva, disposiciones para cubrirse o defenderse del conflicto, que son derivadas de la «lectura» del contexto de la interacción socializadora, basada en la experiencia y formas de significación subjetivas, las cuales dirigen la mente hacia formas específicas de interpretación de experiencias posteriores y lectura de situaciones. En otras palabras, estas gramáticas afectivas cumplen una importante función específica de decisión o atribución. Y como tal, al menos codeterminan la constitución de las actividades cognitivas del sujeto. Como ejemplo de estas llamadas ego-funciones o ego-recursos, mencionamos: la tolerancia a la ambigüedad, la confianza interpersonal versus, la ansiedad, el locus de control (1) y, más generalmente, el sistema defensivo del yo.

## II

Mientras que el primer enfoque se centra en las estructuras individuales e intraindividuales en términos de dinámicas de equilibrio cognitivo, socio-cognitivo y ego-funcionales de la mente del sujeto, el segundo se centra en la relación entre las características del sujeto y los mundos socializadores. Estas llegan a ser las matrices generativas que determinan las sendas del desarrollo de acuerdo a metáforas de «interiorización» desarrolladas en la última sección: la constitución de una «gramática» basada en la experiencia interpersonal, la cual sirve como guía para la «lectura» de experiencias posteriores como textos interaccionales. Estas gramáticas son constituidas por interacciones del individuo con agentes socializadores, los *otros* específicos de quie-

---

(1) Tendencia a considerar que el éxito o el fracaso propios se deben a uno mismo o a la acción de fuerzas externas.

nes depende su vida. Por tanto, son tomadas para regular o reglamentar la forma común o a un grupo que comparte experiencias centrales. Estas experiencias se centran alrededor de problemas de acción de determinados grupos, problemas que son característicos de formas de vida determinadas. En otras palabras, se centran en experiencias colectivas de problemas de acción que son colectivamente validados, tales como las «vivencias» o la «crianza de los niños». Así, es obvio que existe una extensión (pero no identidad) entre un concepto interaccionista de forma de vida, es decir, un concepto socio-estructural de clase y un concepto psicológicamente más orientado de ecología social como la matriz de la experiencia socializadora operativa. La categoría de acción social validada colectivamente y los problemas de acción interpretados, pueden sugerir la unidad entre estos conceptos (Bjornsson, Edelstein y Kreppner, 1977).

### III

El tercer enfoque del estudio es la relación del cambio social (modernización) y el desarrollo individual. Obviamente, este enfoque sólo se distingue analíticamente del anterior. Las formas de vida socializadoras están encajadas en ecosistemas de cambio social, en sistemas de relación de parentesco y en sistemas sociales que experimentan un cambio histórico. La movilidad social de la familia, dentro y entre generaciones, es de esperar que sea una importante sugerencia para los sistemas interpretativos aún disponibles en el contexto de socialización desde una experiencia temprana. Simultáneamente, los patrones de significación tradicional disponibles para la interpretación de la experiencia actual, pueden encubrir posibles desproporciones entre la categoría interpretativa y el hecho o acto interpretado. Bien podrían ser, por ejemplo, las experiencias urbanas actuales en un contexto de socialización viendo las acciones reguladoras del adulto con respecto al niño, que vienen a ser interpretadas en función de las reglas que fueron realistas en el no demasiado distante pasado rural, en el cual el actor creció, pero que no muy lejos tuvo problemas reales referidos al presente.

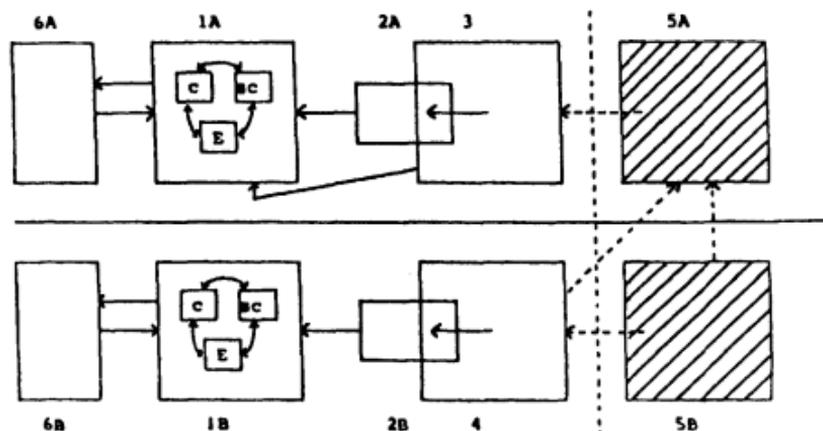
Otra forma de manejar los procesos de cambio dentro del estudio, es la indirecta. Los diferentes estados del cambio socioestructural o modernización son tentativamente representados en unidades ecológicas examinadas para el estudio. Estas son: a) un área de pastores nómadas, el cual, aunque no signifique simplemente cargar encima formas de vida del pasado, *estructuralmente* surge de la organización del pasado rural de la vida familiar en una granja, basada en granjas individuales; b) un pueblo de pescadores relativamente monocultural, característico de la reciente industrialización del sector primario de producción dominante, es decir, para pesca con redes, plantas congeladoras y otras industrias de procesamiento del pescado; c) una villa recientemente desarrollada, dominada por industrias de distribución y servicio, esto es, con funciones económicas localizadas en el sector terciario; d) para fina-

lizar, el área metropolitana de Reykjavik. Esperamos que esta selección de comunidades divergentes pueda representar simultáneamente, como fue, aspectos de las etapas de la historia de la modernización en Islandia y permitir ciertas inferencias preventivas para la socialización y el desarrollo de formas de organización social y actividad económica como han surgido sucesivamente en la historia social.

#### IV

Hay un cuarto enfoque en un nivel lógico diferente que los anteriormente descritos. Este enfoque está centrado en la relevancia de las variaciones del desarrollo o niveles de acción en el contexto de actividad de los sujetos. El principal contexto de acción, además del grupo familiar y el de amistades, es la escuela y el salón de clases; por tanto, la adaptación del sujeto en su papel de alumno y con sus compañeros ha sido observado.

La siguiente gráfica representa la principal base de datos y el modelo causal subyacente al diseño del estudio.



Las celdas 1A y 1B contienen observaciones del desarrollo intraindividual de los procesos cognitivo (c), socio-cognitivo (sc) y desarrollo del yo (E) y sus interacciones en etapas típicas del desarrollo.

Las medidas están basadas en los apartados que señalaremos abajo. Primero fueron utilizados en muestra con los niños de 7 años de edad (primer grado) y fue seguido en principio cada dos años hasta llegar a la adolescencia si los recursos y las condiciones lo permitían. La muestra contiene 120 niños de escuelas Reykjavik, de los cuales la mitad son hombres y la otra mujeres, estratificados sistemáticamente en un fondo social y tomando la evolución

global dada por el maestro de «maduración» en el momento de entrar a primer grado. Más tarde la muestra estaba compuesta por grupos de todas las edades, con cerca de 20 niños cada uno, de las tres comunidades descritas anteriormente: pastores nómadas, pescadores y distribución. Describiremos las medidas trazadas y los constructos y dimensiones medidas en este estudio.

### 1. *Batería piagetiana:*

- La batería de *conservación* de Goldschmid y Bentler (1968), para medir la conservación del área, longitud, masa, peso, etc.
- Los ítems de *clasificación* de Smedslund (1964), que es una prueba que mide la clasificación simple, multiplicaciones de clases y de relaciones.
- La clasificación *verbal* diseñada por miembros del proyecto de acuerdo a los principios de Piaget, pero pretendiendo ser «ecológicamente válidos».

En diseños longitudinales el problema de la validez del desarrollo es equivalente. Esto nos lleva a rediseñar la batería para cada fase de pruebas para poder cubrir el anterior, pero también ofrece tasas adicionales de desarrollo adecuadas. Para los niños de nueve años se utilizaron:

- Pruebas de *conservación del volumen*, no incluidas en la batería de Goldschmid y Bentler.
- La *prueba del péndulo*, diseñada por los miembros del equipo.
- Un conjunto de *silogismos*, también diseñados por miembros del equipo.

### 2. La *batería socio-cognitiva* contiene, por razones teóricas:

- La *prueba de las tres montañas* de Piaget, como una medida de descentralización espacial.
- Un grupo de «*doodles*» adaptados de Chandler (inédito). Los *doodles* son figuras de cartón con un elemento dibujado en la parte trasera. Se les pide a los niños que hipoteticen sobre todo cómo un observador que no tiene conocimiento del cartón puede identificar el elemento. Esta es una medida de la perspectiva tomada. Se le pide al niño que tome el papel del observador desinformado, quien no tiene el privilegio de poseer la información.
- Una medida ulterior de perspectiva, también adaptada de Chandler (y Greenspan, 1972), son dos *historias gráficas*, una en contexto agresivo de juegos infantiles y la segunda en un contexto de «lamentación» por una pérdida. Contiene la figura de un adulto con un aeroplano, dejando al niño detrás. Se les pide a los niños que relaten las acciones, sentimientos y comprensión de las personas de la historia y, por último, que relaten la

historia desde el punto de vista de la persona que está observando y que es parte de la historia en las últimas tres de las siete láminas.

- El instrumento más concreto es la llamada *entrevista amistosa*. Se construye por medio de una historia relatada al niño al comienzo de la sesión. La historia se centra en un dilema de decisión de uno de los dos amigos que se debate entre dos opciones: bien sea cumplir la promesa de ver a su viejo amigo, bien sea aceptar una invitación para ir al cine y a una fiesta, viniendo con él su nuevo compañero. La historia se utiliza para obtener el razonamiento interpersonal del niño y su juicio sociomoral y marcarlo por contenido, nivel de reciprocidad (Selman y Byrne, 1972), estructura de la argumentación, comprensión de conceptos (honradez, promesa, equidad, amistad, etc.) y nivel de juicio sociomoral.

La prueba de las tres montañas, los droodles y la historia de agresión se completaron, y se agregaron las historias «de responsabilidad de Blasi» (inédito). Estas historias aducen los argumentos del niño concernientes a la responsabilidad de sus acciones bajo varias presiones, ya sean externas o internas.

### 3. *Medidas del yo.*

Para comenzar con las medidas del yo relativas a constructos conocidos, como rasgos de personalidad en lugar de constructos psicodinámicos: *locus de control* que fue desarrollado por el procedimiento de Nowicki y Strickland, y adaptado por el equipo de investigación. La *Escala de Ansiedad General* de Sarason (1960) y una medida de *Confianza Interpersonal* adaptada de una prueba desarrollada por Hochreich (inédita) en aplicación de la teoría de Rotter (1966, 1975) y que fue presentada a los niños en la forma clínica individual en lugar de la presentación grupal psicométrica convencional.

Las medidas psicodinámicas propias fueron recogidas de la entrevista amistosa descrita anteriormente, en dos grupos de determinación de tasas, independientes una de la otra. Un grupo de escala de las tasas fue para procesos de *competencia* y *de defensa*, derivados de la teoría de la equilibración funcional del yo y sus dimensiones de clase Q de Haan (1977). Una *distorsión* basada en la situación de entrevista, hecha por Bjornsson, y que está resumida en otro grupo de tasas. Tal vez no sea muy apropiado identificar este apartado como una medida de *longitud del yo*.

El contenido de las otras celdas puede ser descrito más brevemente: las celdas 2A y 2B contienen observaciones dadas por la familia, de un cuestionario hecho a ambos padres (o alternativamente, de entrevistas con ellos); el cuestionario y la entrevista contenían preguntas relacionadas con los siguientes temas: a) el mundo del trabajo; b) el mundo de crianza del niño; c) ecología de la infancia o grupos de socialización; d) sistema de parentesco; e)

grupos sociales en los cuales la familia está inmersa. La celda 3 contiene indicadores que señalan el tipo de ocupación (como una representación de las oportunidades económicas que dispone la familia, generadas en el sistema de trabajo). La celda 4 contiene observaciones de la ecología social o de la estructura de la comunidad. La secuencia diseñada en A representa el modelo causal supuesto para ser válida la muestra metropolitana, y la secuencia diseñada en B es el modelo correspondiente para la parte «ecológica del estudio». La celda 5A y 5B representan observaciones del desarrollo de la macroestructura derivada de los datos estadísticos, series de tiempo y reconstrucciones históricas. Estos datos deberían ayudar a construir el marco de trabajo interpretativo para procesos operativos causales en las relaciones entre las celdas. Los datos ecológicos de la celda 4 se espera que especialmente contribuyan al establecimiento de su marco de trabajo. Las relaciones causales están señaladas como  $\longrightarrow$ , las relaciones interpretativas y contextuales como  $\cdots\cdots\blacktriangleleft$ , y las relaciones recursivas como  $\rightleftarrows$  o  $\longleftrightarrow$ .

La celda 6 tiene una función especial. Contiene observaciones de la relevancia práctica de los «resultados» del desarrollo en términos de problemas de acción de los niños. Estos problemas de acción sobresalen del grupo escolar del niño. Así pues, los grados obtenidos, las tasas dadas por el maestro, referentes a la competencia social, así como de los problemas de conducta y su adaptación a los compañeros del grupo, sirven para la base de datos en esta celda.

Obviamente, una visión global sobre los sistemas variables y las dimensiones de la investigación nos dejaría insatisfechos. Los datos que hemos recabado, relativos al cambio en el desarrollo de los individuos y a los contextos del cambio social, han tenido que ser estudiados longitudinalmente y conjugarlos en un amplio rango de procedimientos analíticos. Hemos diseñado las cuestiones principales de acuerdo al modelo causal, el cual se trata con procedimientos analíticos. Pero hay cuestiones de detalle para ser tratadas en subsistemas del estudio para ser analizadas en profundidad. Esperamos que algo de esto les lleve a cuestionarse y a investigar en el campo del desarrollo humano y de la socialización. En una investigación tradicional centrada en el desarrollo y descripción de la competencia, una línea de estudio de las variaciones y los efectos de las condiciones de ejecución en el desarrollo debe de ser probada en términos de teoría, y para la comprensión y modificación de la práctica.

## BIBLIOGRAFIA

- BJORNSSON, S., EDELSTEIN, W., en colaboración con KREPPNER, K.: «Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland. *Studien und Berichte*, nº 38. Berlín, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1977.
- EDELSTEIN, W.: «The social context of educational planning in Iceland». In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15, 1971, pp. 169-191.
- EDELSTEIN, W.: *Zum Problem Soziostruktureller Determination der Ontogenese*. Unpublished manuscript. Berlín, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1975.
- CHANDLER, M. J., and GREENSPAN, S.: «Ersatz-Egocentrism: A reply to H Borke». In *Developmental Psychology*, 7, 1972, pp. 104-106.
- GOLDSCHMID, M. L., and BENTLER, P. M.: *Concept assesment kit-conservation*. San Diego, Calif., Educational and Industrial Testing Service, 1968.
- HAAN, N.: *Coping and defending*. New York, Academic Press, 1977.
- HOCHREICH, D.: *A test of interpersonal trust for children*. Unpublished manuscript, University of Connecticut, 1976.
- HOLLOS, M.: *Growing up in Flathill. Social environments and cognitive development*. Oslo, Universitetsforlaget, 1974.
- HOLLOS, M., and COWAN, P. A.: «Social isolation and cognitive development. Logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings». In *Child Development*, 44, 1973, pp. 630-641.
- KOHLBERG, L.: «Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialisation». In Goslin, D. (Ed.), *Handbook of socialisation theory and research*. New York, Rand McNally, 1969.
- NOWICKI, S., and STRICKLAND, B. R.: «A locus of control scale for children». In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 1973, pp. 148-155.
- ROTTER, J. B.: «Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement». In *Psychological Monographs*, 80, 1966 (1, whole No. 609).
- ROTTER, J. B., and HOCHREICH, D. J.: *Personality*. Glenview, Ill., Scott, Foresman and Co., 1975.
- SARASON, S. B.: *Anxiety in elementary school children*. New York, Wiley, 1960.
- SELMAN, R. L.: «The relation of role-taking to the development of moral judgement in children». In *Child Development*, 42, 1971, pp. 79-91.
- SELMAN, R. L., and BYRNE, D. F.: *Manual for scoring social role-taking stages in moral and social dilemmas*. Unpublished manuscript, Cambridge, Harvard University, 1972.
- SMEDSLUND, J.: «Concrete reasoning: A study of intellectual development». Monographs of the Society for Research in *Child Development*, 29 (2), Serial No. 93, 1964.