

LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO SOCIAL AL FINAL DE LA PRIMERA INFANCIA

Ramon Almirall Ferran

Psicólogo. Asesor psicopedagógico. EAP Horta Guinardó
Profesor asociado. Dep. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. UB

RESUMEN

En este trabajo se plantea una reflexión sobre el surgimiento y desarrollo del vínculo social por parte de niños y niñas al final de la primera infancia. Se describe el vínculo social como una construcción, en la que intervienen aspectos cognitivos, emocionales y pragmáticos, y se exponen argumentos para justificar esta concepción, haciendo referencia a los aspectos madurativos, de aprendizaje y de desarrollo que intervienen. Para terminar se hacen algunas consideraciones, dirigidas a los profesionales, en relación a la emergencia del vínculo social y al modo de observar su evolución y de favorecer su desarrollo.

Descriptor: Asesoramiento psicopedagógico, Educación infantil, Vínculo social, Psicología evolutiva

ABSTRACT

In this article a reflection is presented concerning the emergence and development of social ties among children at the end of the early stages of childhood. Social ties are described as a construction in which cognitive, emotional and pragmatic aspects intervene. Arguments to justify this conception are presented, giving reference to intervening questions of maturity, learning and development. To conclude, certain considerations are put forward, addressed to professionals in the field, in relation to the emergence of social ties and the way to observe their evolution and favour their development.

Key words: Psychopedagogical consulting, Early childhood education, Social bonds, Psychological development

Sabemos que si algo caracteriza el desarrollo de las criaturas a lo largo de la primera infancia es, más que cualquier otra cosa, la gran diversidad evolutiva entre ellas. Si el mes de septiembre entramos en una clase de P3 (parvulario, 3 años), tenemos ocasión de ver un paisaje muy diverso, en el cual conviven criaturas que aún lloran reclamando la madre que acaba de dejarlas en la escuela, con otras que cuentan, con un vocabulario muy preciso, lo que les gustaría hacer aquella mañana.

Si entramos a la misma clase el mes de marzo siguiente, siguen existiendo grandes diferencias entre unas y otras criaturas, pero a menudo, a primera vista, notamos un cambio general en la forma como se acercan unos niños a otros, y notamos también algunos cambios individuales espectaculares, que hacen por ejemplo, que quien no decía ni una palabra meses atrás, ahora se nos dirija para pedirnos que le atemos el zapato.

También vemos como criaturas que hasta hace poco jugaban solas o sólo miraban de reojo al compañero de su lado, en una especie de juego en paralelo, ahora se han acostumbrado a alternar juguetes o intercambiar algún objeto con otro niño o niña.

Estamos ante unos cambios evolutivos individuales, en los que sin embargo, empieza a tener un papel destacado el **vínculo social emergente con los iguales y con nuevos adultos cuidadores**. Se trata de un camino que emprenden las criaturas de forma decidida en torno a los 3 años, cuando empiezan a mostrar interés explícito por sus iguales y cuando cambian también muchas cosas de su relación con los adultos que los rodean.

De ello es de lo que nos proponemos hablar en este artículo: **de la construcción de las relaciones y el vínculo social de las criaturas entorno a los tres años**.

Estos cambios, a los que acabo de referirme, y que en algunos casos no es exagerado decir que son espectaculares, han necesitado la concurrencia de factores diversos, todos ellos muy importantes, y que tendremos que identificar para aclarar este proceso que tanto nos ha gustado contemplar.

Pero pronto nos daremos cuenta que junto a la satisfacción que nos despiertan los progresos de algunas criaturas, encontramos un contrapunto a menudo preocupante, protagonizado por aquellos otros niños o niñas para los que parece que no hayan pasado los meses. Unos y otros, también hay que decir-lo, a uno y otro lado de otros muchos niños que siguen un recorrido más tranquilo y progresivo.

Por ello, la pregunta que tenemos sobre la mesa no nos interroga sólo sobre los "porqués" de los prodigiosos progresos en estas edades, o por cómo se producen, sino que nos obliga a preguntarnos también por las **grandes diferencias en el desarrollo** de unas y otras criaturas.

¿Por qué será que los días no pasan igual para unos u otros?

Llegados a este punto me pronunciaré de entrada afirmando que el **vínculo social de las criaturas al final de la primera infancia, es a la vez causa y efecto de su proceso de desarrollo y aprendizaje**. A continuación intentaremos justificar esta afirmación.

La forma en que una criatura acabará relacionándose con las demás, **su vínculo social**, es, de hecho, **una auténtica construcción**, en el curso de la cual cuentan mucho los cimientos que se hayan ido forjando a lo largo de la primera infancia pero, al mismo tiempo, los progresos en la relación social conseguidos por la criatura, se convertirán en el instrumento más potente para su desarrollo futuro.

MADURACIÓN, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Debemos a Vigotsky y a tantos otros investigadores posteriores como J.Bruner (2002) o B.Rogoff (1993) la claridad con la que ahora podemos entender cómo se relacionan Maduración, Desarrollo y Aprendizaje. Expondré brevemente algunos sobre esta relación.

Sabemos que, a diferencia de otras especies animales, los humanos nacemos con un nivel de madurez neurofisiológica tan poco desarrollada, que será preciso bastante tiempo para que seamos capaces, por ejemplo, de digerir determinados alimentos o de empezar a desplazarnos autónomamente. Se trata de un calendario madurativo que pone orden en las potencialidades propias de la especie, haciendo que se vayan actualizando con el paso del tiempo, de modo que la maduración neurofisiológica

deberá seguir su curso: ningún niño caminará a los 6 meses, ni medirá un metro y medio de altura al cumplir un año, esté viviendo solo en medio del desierto, o en el entorno más estimulador que se pueda imaginar. La maduración tiene un calendario, y a grandes rasgos nadie se escapa de él.

En cambio, sabemos también, que si hablamos de funciones psicológicas superiores, como el lenguaje, la creatividad o la capacidad empática (esenciales en la configuración del vínculo social), es decir, si hablamos de desarrollo, seguirá contando el calendario madurativo, pero en este caso será del todo insuficiente considerar sólo el paso del tiempo o la herencia biológica, y tendrá un altísimo peso **el buen ajuste que se consiga entre lo que la maduración del individuo haya permitido, y lo que el entorno de la criatura sea capaz de ofrecerle.**

Si nos referimos al desarrollo, resulta imprescindible considerar sobre todo, la relación que la criatura establece con los adultos cuidadores, desde el mismo momento del nacimiento. Desde el primer llanto de la criatura, y desde los primeros gestos, la respuesta emocional y la adjudicación de significado por parte de la madre y los otros cuidadores, va dando sentido a cada acto de la criatura. Si nos situamos pues en torno a los tres años, la experiencia vital de la criatura ha tenido ya un largo recorrido y, para bien y para mal, ya ha vivido o dejado de vivir diferentes acompañamientos a cada uno de sus pasos en el desarrollo.

Así, en el terreno emocional, *el vínculo seguro* o *el vínculo inseguro* de una criatura en su primera infancia -en el sentido que nos explica Bowlby (1998), la dotará de diferentes fortalezas o fragilidades en el momento de acceder a la relación activa con los iguales, que afrontará al filo de los tres años.

Pero, antes de seguir hablando de las iniciales relaciones vinculares, a las que volveré más adelante, y después de haber mencionado la maduración y el desarrollo, me parece necesario referirme también al tercer pilar del crecimiento: el aprendizaje.

Cuando hablamos de aprendizaje nos estamos refiriendo a la incorporación, por parte de la criatura, de todos aquellos conocimientos, valores o destrezas, propios de la sociedad en la que vive. Se trata de una incorporación, fruto de su relación con los demás y con el entorno, que generará cambios, tanto en su conducta, como en las formas de responder a las situaciones que se le presentan.

Hemos podido observar, y la investigación lo ha ratificado, que las criaturas aprenden de muy diversas maneras, todas ellas complementarias: aprenden relacionándose con los objetos a su alcance, viviendo distintas situaciones, por imitación, con el estímulo o con la prohibición, o con la ayuda y el acompañamiento que reciben en la realización de distintas tareas o acciones.

La criatura aprende haciendo cosas sola y con otros, viendo o sintiendo cosas con otros, y en la mayoría de los casos gracias a la regularidad de las actividades cotidianas que, ofreciéndole seguridad, lo impulsan a atreverse con nuevas experiencias e intentos de actuación.

En este sentido, lo que suceda en su entorno y cómo se comporten las personas significativas para él, tanto de casa como de la escuela, es determinante para que pueda incorporar nuevos aprendizajes.

Porque conviene que recordemos que es tan cierto que **el desarrollo impulsa el aprendizaje**, permitiendo que las criaturas que dominen mejor el lenguaje, planifiquen mejor el juego o entiendan con mayor precisión una instrucción de trabajo, como **que el aprendizaje es generador de desarrollo**, de manera que cuando un niño aprende a colocar el vaso en un lugar determinado de la clase o recoger los juguetes cuando lo dice la maestra y de forma compartida con su compañero, no sólo aprende aquella tarea, sino que desarrolla capacidades de anticipación o de inferencia que suponen un paso adelante en su desarrollo.

AFRONTANDO LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO SOCIAL

Por todo ello, cuando hablamos de vínculo social en los niños pequeños, no estamos refiriéndonos de forma disociada a aspectos emocionales o a aspectos cognitivos, sino a la fusión de ambos, con destacables influencias mutuas.

Cuando el niño de P3 empieza a interesarse por el juego que realiza la niña que tiene a su lado, tal vez solo sea para quitarle alguno de los objetos que ella tiene en sus manos, pero pocas semanas después, se queda quieto, mirando atentamente, y acto seguido añade una pieza a la construcción que hace su compañera. Ha sido necesaria una madurez y un desarrollo que no tenía 3 meses atrás, pero también ha sido necesario que tuviera la oportunidad de hacerlo. Y desde este primer juego colaborativo, la posibilidad de que la acción compartida se repita es muy superior.

Aprendizaje y desarrollo están actuando juntos en la construcción del vínculo social, como lo habían hecho ya en tantos otros aspectos del crecimiento de la criatura. Y en este vínculo entre los dos, ha desempeñado un **papel esencial la actitud para favorecerlo que hayan tenido los adultos que se hacen cargo de la criatura**. Vemos así que la participación guiada, en el sentido que ha explicado B.Rogoff (1993), está también fuertemente presente en la construcción del vínculo social.

La investigación nos ha mostrado también (Moreno y Cubero, 1990), que **los niños con relaciones más positivas con los progenitores y los adultos cuidadores, a menudo resultan ser también los más competentes en las interacciones con los iguales**. Unos autores lo fundamentan en las destrezas interpersonales adquiridas y otros autores dan más peso a las variantes afectivas, diciendo que las criaturas con *vínculo seguro* no son necesariamente más diestras, pero si son más entusiastas y más amistosas, ganando entonces más adeptos.

En todo caso, hay coincidencia en considerar que la suma de ambos aspectos (cognitivo y afectivo) dependería de una mayor individuación e independencia, ganada en gran medida, esta sí, sobre la base de una sólida relación con las figuras de apego en la primera infancia.

Y siguiendo con la construcción del vínculo social, observamos que poco después de las primeras cooperaciones mencionadas, se está produciendo un nuevo cambio en la relación con los iguales. No es sólo se ha pasado de la acción paralela a las relaciones puntuales con otro igual, sino que aparece lo que podemos llamar *pequeño grupo*. Nos referimos a las dos o tres criaturas que descubren de forma conjunta que pueden negociar acciones compartidas mientras juegan juntas.

Estos pequeños grupos se estructuran en torno a preferencias por un tipo de juego, a semejanzas de estilo personal, o a un rasgo común como el hecho de ser muy inquietos. Y así empiezan los cada vez más largos tiempos de juego conjunto.

Recordemos que en este momento evolutivo, "ser amigos" se asimila a ser un compañero de juego. Las criaturas de esta edad llaman amigo a "*quien hace cosas con él o con ella*". No se trata tanto de una visión con perspectiva, como sucederá más adelante, sino de una percepción muy ligada al *aquí y ahora*. Por eso les oímos decir, por ejemplo, que Pablo "*ya no es mi amigo, porque no quiere jugar conmigo a la pelota*". No será hasta los 4 o 5 años cuando las criaturas hablan de los amigos como "*los que me ayudan*", "*me dejan cosas*", o "*me divierten*", con una percepción más instrumental que al principio, aunque bastante unidireccional (***me lo hacen a mi***). Hasta cerca de los 6 años, no aparece una visión más bilateral de amistad.

De hecho, es a través del *juego con otros* donde las criaturas de estas edades desarrollan muchas de las experiencias relacionales más importantes. A través del juego empiezan a descubrir, junto con los demás, algunas leyes que gobiernan la acción que comparten. Hablan y discuten sobre el uso que darán a un objeto o se pelean para acordar lo que se acepta o no mientras se juega, en una especie de prelude de lo que serán las normas compartidas del juego unos meses después. Por otra parte, en el juego socio-dramático, con simulaciones diversas, se proyectan acciones o se reproducen personajes, de una forma en que la complicidad y el intercambio son el elemento más enriquecedor para unos y otros.

En este mismo periodo están desarrollándose también en los niños y niñas, otras competencias que algunos autores han agrupado bajo el nombre de *conocimiento social* (Palacios, González y Padilla, 2001), refiriéndose, tanto al conocimiento de los demás y la relación con otros, como al conocimiento de las instituciones y las estructuras sociales cercanas.

Se trata de un aprendizaje muy vivencial y del todo vinculado a la práctica relacional, sobre todo en el seno de la familia y de la escuela. Las criaturas que ya sabían quién era el abuelo o el tío, aprenden ahora que los otros niños también tienen abuelos o tíos. Y lo aprenden encontrándolos, hablando, o confundiendo al decirlo, y siendo corregidos por su madre, por la maestra o por un compañero.

Y una vez más, en el aprendizaje social y relacional, volvemos a ver que **la suma de amor y seguridad**, que cuando el niño era muy pequeño pusieron los cimientos del vínculo seguro, siguen siendo ahora condición indispensable para el desarrollo, guiando avances fundamentales de la relación, y de la vinculación con el entorno.

Una criatura se aventura con tranquilidad al descubrimiento de los objetos o de las personas, cuando sabe que tiene las espaldas cubiertas, cuando recibe de su entorno **amor incondicional y certeza** ante a sus dudas. Por el contrario, inhibe su curiosidad o se mueve sin rumbo, cuando no tiene donde agarrarse.

Sabemos que una criatura resuelve sus conflictos con otros, enfrentándose a ello, y teniendo que tomar opciones, por lo que conviene no anticiparse más de la cuenta a ofrecerle la solución. Pero sabemos también que tiene diferentes posibilidades de éxito si ha vivido o no situaciones similares previas con participación de adultos, a las que, del propio conflicto haya acabado surgiendo una solución.

Y es que la orientación que puedan ofrecer los adultos cuidadores, es preciso que sea una guía contingente, que aparezca en el momento oportuno para resolver la situación relacional que la criatura está viviendo. El niño o la niña aprende a salir de la pelea a propósito de ser ayudado a hacerlo cuando la pelea se acaba de producir, cuando se le

"regalan" palabras para recordar cómo hacerlo y los padres o la maestra le dicen por ejemplo "*y ahora devuelve esto a Julia y espera un poco, que ella te lo dejará después*". Se trata de una guía en el que sobran las largas explicaciones, y en el que es preciso, en cambio, el uso de breves expresiones que la criatura pueda repetir, o repetirse mentalmente, cuando vuelva a suceder el conflicto: "*en la escuela no damos golpes*" "*las cosas se piden hablando*", "*juntos acabamos mejor el trabajo*" ...

Vemos pues, que como todos los demás aprendizajes, el camino de construcción del vínculo social, supone también la participación guiada de alguien que acompaña a la criatura ofreciendo la suma de experiencia y disposición afectiva.

Y para terminar esta reflexión sobre la aparición del vínculo social, tres observaciones para completar lo que me proponía expresar:

En primer lugar me parece importante subrayar que a pesar de hayamos destacado la importancia del apego seguro forjado en la primera infancia, como el fundamento más positivo para el desarrollo posterior de un vínculo social funcional y saludable, no deberíamos convertir esta consideración en una especie de condena para los que no lo hayan podido disfrutar. Al final de la primera infancia, cuando en al filo de los tres años las criaturas comienzan a construir el vínculo social, disponen todavía de una gran permeabilidad y flexibilidad que las pone en condiciones de aprovechar con eficacia las actuaciones preventivas, educativas y terapéuticas dirigidas a complementar o compensar el déficit vincular y relacional vivido hasta entonces. Autores como Cyrulnik (2001) o Forés y Grané (2008), en sus trabajos a propósito de la resiliencia, han dado buena cuenta de dichas potencialidades y de las condiciones requeridas para su desarrollo.

En segundo lugar quiero destacar también que, cuando los profesionales nos acercamos a una criatura de esa edad para valorar sus capacidades y competencias relacionales, es indispensable hacerlo con una *observación de proceso*. Una mirada estática, no nos permite ver cuáles son las tendencias emergentes, ni los recursos de ayuda que aprovecha mejor la criatura en desarrollo. Es preciso darse tiempo para la observación para poder contrastar los avances y estancamientos que se vayan produciendo.

Y en tercer lugar, quiero recordar que si hemos destacado el papel esencial de los progenitores en el desarrollo de las capacidades relacionales de la criatura, será necesario plantearse que el apoyo y la ayuda que puedan ofrecer los profesionales (maestros, psicopedagogos o terapeutas) se aborde desde una perspectiva colaborativa, que permita descubrir lo que los padres están aportando ya al desarrollo de la criatura, para ayudarlos a ampliarlo, alejándose de actitudes pretendidamente instructivas basadas en un saber externo ajeno al singular proceso e cada familia.

Todas las criaturas deberían tener la oportunidad de empezar bien su camino de relaciones. A nosotros nos corresponde encontrar el modo de ayudarlas.

Nota:

[1] Este artículo ha sido elaborado por el autor a partir de la ponencia presentada en la Jornada de AGALMA: "Clínica de la primera infancia. L'atenció precoç: reptes i límits" el 25 de mayo de 2012

Referencias Bibliográficas

Bowlby, J. (1989) *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una Teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
Bruner, J. (2002) *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza

- Cyrulnik, B. (2002) *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa
- Forés, A. y Grané, J. (2008) *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma
- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990). *Relaciones sociales: Familia, escuela compañeros. Años preescolares*. A J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J., González, M.M. y Padilla M.L. (2001) *Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años*. A J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Rogoff, B.(1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Vigotski, L. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje* 27-28 (pp105-118)

Correspondencia con el autor: Ramon Almirall Ferran. E-mail: ramiral@xtec.cat