

ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA

**EL NIÑO:
DESARROLLO Y PROCESO
DE CONSTRUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO**

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
PRIMERA UNIDAD. EXPLICACIÓN TEÓRICA DEL DESARROLLO DEL NIÑO	7
Presentación	9
"Psicología y pedagogía" (Y. Fingerman)	9
"La construcción de una teoría" (T. Alexander y Cols)	16
SEGUNDA UNIDAD. DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN DIFERENTES ENTORNOS	37
Presentación	39
1 "El mundo interno del niño" (Newman y Newman)	39
2 "La teoría psicoanalítica de H. Erikson" (H. Maier)	56
3 "La infancia como objeto de estudio" (J. de Ajuriaguerra)	83
4 "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño" (J. Piaget)	91
5 "La evolución psicológica del niño" (Henri Wallon)	100
6 "El aprendizaje operatorio como método de estudio del desarrollo intelectual" (Montserrat Moreno, et al.)	108
TERCERA UNIDAD. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y TEORÍAS DE LA INSTRUCCIÓN	115
Presentación	117
"¿Qué es la pedagogía operatoria?" (Montserrat Moreno)	117
"Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica" (César Coll e Isabel Solé)	121
"Conocimientos previos y aprendizaje escolar" (Juan Ignacio Pozo)	127
CUARTA UNIDAD. SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN PREESCOLAR Y PRIMARIA	131
"¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?" (Isabel Solé)	133
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	139

PRESENTACIÓN

En esta antología se reúnen artículos que refuerzan los elementos teóricos que se revisan en este curso, los cuales tienen que ver con los temas abordados en las cuatro unidades que lo integran.

Así, para la primera unidad: *Explicaciones teóricas del desarrollo del niño*, se incluye el artículo de Fingermann, H. "Psicología y Pedagogía", en el que se explican los aspectos fundamentales de las diferencias y relaciones que se suscitan entre la psicología y la pedagogía en torno al desarrollo del niño.

En la segunda unidad: *Desarrollo y aprendizaje en diferentes entornos*, se incluye la lectura de: Newman y Newman en: *"El mundo interno del niño"*, en el cual se explicitan los factores intervinientes en todo lo que tiene que ver con los factores internos del mundo imaginario y fantasioso del niño, considerando además sus sentimientos y emociones.

Asimismo, se incorpora el texto de Maier, H.: *"La teoría psicoanalítica de Erik H. Erikson, en la que se explican las ocho fases o etapas por las que atraviesa el ser humano en su desarrollo.*

Para la tercera unidad: *Teorías del aprendizaje y teorías de la instrucción*, se incorpora la lectura de Moreno, M. "¿qué es la pedagogía operatoria?" en la cual se explican su sustento teórico y su operatividad en el proceso enseñanza aprendizaje.

Asimismo se integra además, el artículo de Coll, C. et al: *"Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica"*, en éste se explica la importancia del aprendizaje significativo y sus implicaciones en la ayuda pedagógica.

Por otra parte, en el artículo de Pozo, J.I. et al:

"Conocimientos previos y aprendizaje escolar", se señala la importancia de los conocimientos previos de los alumnos, en el proceso de su aprendizaje.

En la cuarta unidad: *Situaciones de aprendizaje en preescolar y primaria*, se hace referencia al artículo de Solé, I. et al: *¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?*, en el cual se apoyan los argumentos que tienen que ver con el aprendizaje escolar y la enseñanza, sus implicaciones y su relación con la teoría constructivista.



EXPLICACIONES TEÓRICAS
DEL DESARROLLO DEL NIÑO

PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA UNIDAD

En esta unidad, se comenta la información teórica que puede servir de apoyo a lo revisado en relación al crecimiento y desarrollo del niño, haciendo una precisión más puntual, acerca de cómo se relacionan dos campos que tienen que ver con este tema: Psicología y Pedagogía, así como su relación y sus diferencias que se presentan en el desarrollo del niño.

LECTURA: PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA, EN: PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA INFANTIL*

En este artículo, el autor hace una semblanza en relación a las diferencias y relaciones que se dan entre la psicología y la pedagogía, la vinculación que éstas tienen con la psicología infantil y del adolescente.

Asimismo se explican los diferentes métodos que en psicología y pedagogía pueden utilizarse en función de la observación y la experimentación para valorar los avances y/o retardos que se dan en el crecimiento y desarrollo del niño.

1. Psicología pura y psicología aplicada. 2. Relaciones entre la psicología y la pedagogía. 3. Psicología pedagógica. 4. Psicología infantil y del adolescente. 5. Métodos: la observación y la experimentación. 6. El método estadístico. 7. Las modalidades individuales. Su caracterización práctica. 8. El diagnóstico en la escuela. 9. Sus técnicas más generales. 10. Análisis caractereológico de personajes.

1. Psicología pura y psicología aplicada

Es un hecho universalmente aceptado que la pedagogía cinética debe fundamentarse en la posición, puesto que la función del maestro consiste en influir sobre el espíritu del niño para desarrollar adecuadamente sus aptitudes intelectuales, morales y hasta físicas y hacer de él un miembro útil para la comunidad.

Así como el médico debe conocer previamente los órganos y las funciones del cuerpo; el agricultor, la tierra y las plantas que cultiva, y el conductor, la máquina que maneja, el educador ha de conocer las leyes que rigen la mente de sus alumnos y este conocimiento previo sólo puede proporcionar la psicología pura o teórica.

* FINGERMAN, G. *Psicología y Pedagogía*, en: *Psicología Pedagógica Infantil*. Buenos Aires, Argentina, Ed. El Ateneo. pp. 1-12.

En efecto, la psicología pura tiene por objeto investigar, con sus métodos propios, los fenómenos y procesos psíquicos para formular las leyes generales y los principios que lo rigen. En cambio, la psicología aplicada trata de utilizar esas leyes y principios para fines prácticos, a fin de lograr un mayor desarrollo de otras ciencias u otras actividades humanas. Así, por ejemplo, mientras la psicología pura o teórica estudia la atención para descubrir el mecanismo interno de esta función, la aplicación trata de hallar el papel que desempeña a fin de elaborar luego todos los métodos y procedimientos más eficaces para el aprendizaje o para el desarrollo de una función.

2. Relaciones entre la psicología y la pedagogía

Con lo que acabamos de exponer, se ve claramente la íntima relación que existe entre la psicología y la pedagogía. La primera, no debemos olvidarlo, es una ciencia empírica, vale decir, una ciencia basada en observaciones y experiencias, que aspira a determinar las leyes de la formación, producción y desarrollo de los fenómenos psíquicos y a descubrir su significado para la vida. Se trata, por consiguiente, de una ciencia positiva, *nomotética* o sea, de una ciencia de leyes (de *nomos* = ley) nos dice cómo es el hombre, o cómo es el niño, a determinada edad de su evolución. Además el conocimiento de estas leyes nos permite asimismo formular un pronóstico acerca de cómo será el niño en otras futuras de su desenvolvimiento.

La pedagogía, por su parte, es la ciencia de la educación, cuya finalidad consiste en dirigir la evolución del niño mediante el ejercicio armónico de sus aptitudes físicas, morales e intelectuales de acuerdo con un plan, hacia un ideal determinado; por ejemplo, hacer de él un hombre bueno, generoso y útil para sí y para la sociedad. Como se aprende, es ideal puede variar según la época, el pueblo, las necesidades personales u otras circunstancias.

Por consiguiente, la pedagogía no formula las leyes, sino que se limita a prescribir normas, que no son más que las reglas, comprobadas por la experiencia y que han de servir de líneas directrices al educador para lograr los

finés e ideales que se ha propuesto. Por esta razón se dice que la pedagogía es una ciencia normativa y son las escuelas normales los establecimientos donde estudia esta ciencia y se forman los educadores.

3. Psicología pedagógica

De estas consideraciones se emprende que las leyes que descubre el psicólogo al estudiar al niño, al joven o al adulto, se convierten en normas pedagógicas cuando son utilizadas para lograr los fines educativos propuestos.

En las manos del pedagogo serán el instrumento mediante el cual éste manejará la materia del escolar para incluirle los ideales que persigue la escuela, la comunidad o el Estado.

Si bien es cierto que la psicología suministra al educador el instrumento que ha de utilizar para influir en el desarrollo mental del alumno y de preservarlo de influencias perjudiciales cambio los fines o ideales que se propone la educación ya no pueden encontrar su fundamento en la psicología que le proporcionaba los medios y el camino que conduce a ellos.

Los fines o ideales hacia los cuales se dirige la educación han de buscar sus fundamentos en la ética, y dependen de la concepción que tengamos del mundo, de la vida y del destino humano. Se trata, como se ve, de otros tantos problemas altamente filosóficos con los cuales asimismo se entroncan la pedagogía y la psicología aplicada a la educación. En resumen, la psicología pedagógica no es otra cosa que la psicología aplicada a los problemas educativos.

4. Psicología infantil y del adolescente

Para que la pedagogía llegue a ser una disciplina científica debe fundamentarse en la psicología, principalmente en la psicología infantil y del adolescente, de las que hablaremos con más extensión en el capítulo VI.

La psicología infantil trata de aquella etapa de la vida que se extiende desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años. Corresponde, en la clasificación de William Stern, a la primera infancia. Se caracteriza por la extrema actividad del niño, puesto que éste sólo se ocupa de jugar, por una necesidad natural para adquirir experiencia, que obtiene mediante el juego y la imitación. Sigue a esta etapa la niñez, llamada también segunda infancia, que va de los 7 a los 12 ó 14 años. De manera que la psicología infantil puede englobar estas dos etapas.

La adolescencia es considerada como la etapa que transcurre entre los 16 ó 18 años. Según algunos autores es el período que comienza con la pubertad y que termina cuando cesa el crecimiento. Es ésta, sin duda, la edad

más importante y la más delicada por la cual pasa un ser humano, porque durante ella se opera la más profunda transformación que ha de decidir para toda la vida.

La psicología infantil y de adolescente se convierte así con una psicología pedagógica, puesto que utiliza el conocimiento del niño y del adolescente como base para fundar su educación. Por consiguiente, los métodos de la psicología infantil y del adolescente son los mismos que los de la psicología pedagógica.

5. Métodos de observación y la experimentación

Siendo la psicología pedagógica la aplicación de los principios generales de la psicología para sus fines específicos, los métodos que emplean no son diferentes de los que se aplican en la psicología general. Estos métodos son la observación, en sus diferentes formas, la experimentación y los cálculos estadísticos para la interpretación de los resultados.

a) La observación. La psicología, como toda ciencia empírica, es decir, que se basa en observaciones y experiencias, debe partir de la comprobación de los hechos. Ahora bien, los hechos de que se ocupa, la psicología son fenómenos de conciencia, fenómenos que ocurren en nuestro interior, de ahí que dispone de un método que le es propio: la introspección, o sea, la autoobservación. Se trata de una observación subjetiva, puesto que los fenómenos de conciencia son experimentados desde adentro por el propio sujeto que los experimenta. Pero como los fenómenos psíquicos pueden exteriorizarse mediante los movimientos, la mímica, el lenguaje, el dibujo, etc. es posible observar estos hechos en forma objetiva. Se trata aquí, de la observación externa o extrospección.

Nos ocuparemos, aunque brevemente de la introspección. Este método que es fundamental en psicología general, ofrece, sin embargo, sus dificultades cuando se trata de aplicarlo a la exploración de la conciencia infantil. En efecto, el niño no se da clara cuenta de lo que ocurre en su interior. Le falta, además, el vocabulario adecuado para expresar lo que experimenta. Por otra parte, dada su gran sugestibilidad, sus respuestas dependen muchas veces de la forma en que se lo interroga, y corresponden más a sus estados afectivos que a la realidad de los hechos. No obstante esas dificultades el método introspectivo puede emplearse con buenos resultados con niños desde los 5 años de edad, pero requiere mucha habilidad y tacto de parte del experimentador.

La extrospección, o sea, la observación externa subjetiva, puede referirse tanto a la observación ocasional como a la experimentación más estricta. En la observación ocasional el sujeto es observado en su ambiente normal, sin sospechar que es objeto de observación. Esta

cedimiento es muy ventajoso cuando se trata de niños, especialmente en edad escolar.

No debe confundirse la observación ocasional con la observación sistemática. Esta última sigue un plan determinado y tiene la ventaja de que puede ser repetida infinitas veces y también por diferentes observadores. Muchos de los conocimientos acerca de la psicología infantil se deben a la observación sistemática hecha en niños desde su nacimiento hasta alcanzar la adolescencia. Pueden servir como ejemplo los trabajos de Preyer, de Pérez, de Scupin y de Stern.

La observación sistemática puede ser individual y colectiva. En el primer caso, se dirige a un sólo niño, y se registra, día a día, cada una de las manifestaciones o los progresos alcanzados en su desarrollo.

La observación colectiva tiene más valor pedagógico y puede servir para la solución de un gran número de problemas educativos. Si se requiere experimentar, por ejemplo, acerca de las ventajas de un programa de estudios, es la observación colectiva el procedimiento más adecuado para este fin. Se aplica el nuevo programa en una o varias escuelas a un gran número de alumnos, y se comparan los resultados nuevos con los obtenidos con el programa antiguo. Se entiende que ambos grupos de alumnos deben ser homogéneos es decir, de igual calidad intelectual.

b) Los cuestionarios. Una forma especial de la observación colectiva es el método del cuestionario del cual hablaremos ampliamente al tratar de los métodos de la psicología infantil. Consiste en una serie de preguntas escritas que se remiten a los maestros, a los padres o a los alumnos mismos para que los interesados las respondan y se expresen sobre diversos asuntos que se quieren estudiar. La ventaja del cuestionario reside en el gran número de datos que puede recogerse y que luego se elaboran en forma estadística. Así, por ejemplo, es posible averiguar qué porcentaje de alumnos tiene memoria visual, o qué porción de escolares a tal edad muestra facilidad para la composición literaria, etcétera. Pero la gran dificultad de que ofrece el cuestionario radica en la imposibilidad de verificar la sinceridad de las respuestas.

c) Los test. El método de los test ocupa un lugar intermedio entre la observación sistemática y el experimento propiamente dicho. El test es una prueba que sirve para determinar la presencia y el grado de desarrollo de una aptitud mental o física. Mediante los test se puede clasificar a los sujetos con relación a la aptitud examinada y ordenarlos en forma jerárquica, desde el más apto al menos apto.

El test, como prueba objetiva, elimina toda la apreciación subjetiva acerca de los niños. Es un excelente método de diagnóstico. Pues al mismo tiempo que indica la presencia de una aptitud o cualidad psicológica, indica también el grado de su desarrollo. Sirve, por consiguiente,

para poner en evidencia las diferencias existentes entre los individuos. Pueden en efecto, las diferencias individuales, ser respecto a la memoria, a la atención, a la inteligencia, al carácter, a la voluntad, a los sentimientos y a ciertas disposiciones y habilidades. De ahí la diversidad de test para distintas cualidades que se quieren examinar.

Un buen test debe reunir una serie de condiciones para responder a los fines a que los destina. En primer lugar, debe ser graduado para cada edad; esto se consigue elaborándolo del modo que sea de dificultad creciente. Pero hay que tener mucho cuidado en su elaboración, pues si es muy difícil ninguno de los sujetos podrá realizarlo y si es muy fácil todos lo realizarán en igual medida. El buen test debe "diferenciar" a los individuos, mostrar cuántos lo realizan bien, cuántos lo realizan a medias y cuántos fracasan en él. Cuando el 75 por ciento de los sujetos realiza un test, éste puede considerarse como adecuado para el fin que se propone.

Algunos test, especialmente los mentales destinados a determinar el grado de desarrollo de la inteligencia, han adquirido un uso universal. Entre ellos debemos mencionar especialmente la *Escala métrica* de inteligencia de Binet y Simon, tanto en su forma original como en las adaptaciones de Lewin Terman en los Estados Unidos y de Otto en Alemania.

d) *La experimentación*. El método experimental consiste en provocar artificialmente y en determinadas condiciones los fenómenos psíquicos y en poder repetir a voluntad para comprobar su exactitud. Su objeto, como se ve, es provocar fenómenos a fin de dar motivo a observaciones.

Los experimentos psicológicos pueden ser de dos clases:

1) Los experimentos psicofísicos que se refieren a la medida de las sensaciones, que tiene por base la ley de Weber, es decir, la relación entre la intensidad del estímulo y la sensación correspondiente.

2) Los experimentos psicocronométricos, o psicronometría, que tratan de medir la duración de los procesos psíquicos, como los tiempos de reacción, los tiempos de asociación, etcétera.

Para que un experimento sea perfecto, es decir, para que tenga un carácter científico, es necesario que se realice en las tres condiciones siguientes:

1) El fenómeno que se quiere investigar debe aislarse previamente.

Para esto han de limitarse las condiciones en las cuales aquél se produce.

2) El fenómeno y su observación deben repetirse en las mismas condiciones para comprobar y si siempre es el mismo.

3) El fenómeno debe repetirse variando las condiciones de acuerdo con un plan determinado, para investigar

en qué forma y en qué medida incluyen las diversas condiciones en la modificación del fenómeno.

En pedagogía el método experimental propiamente dicho, o de laboratorio, no tiene la misma importancia que en psicología. Pero es preciso que el educador conozca estos métodos por sus aplicaciones a la enseñanza y, principalmente, cuando hay necesidad de determinar las diferencias personales entre alumnos.

6. El método estadístico

Una vez regidos los datos suministrados por los experimentos o por los test, se presenta el problema de averiguar si los resultados son buenos, mediocres o malos. Solamente una elaboración estadística de los resultados podrá darnos una solución de este problema.

Esto quiere decir que los resultados obtenidos no significan nada por sí mismos; necesitan ser interpretados para adquirir valor.

La valorización de los resultados de los test y de otros experimentos psicológicos y pedagógicos se basa en la estadística de variación, rama matemática que permite expresar mediante un número el resultado obtenido en la prueba.

Sea, por ejemplo, un niño de 10 años cuya memoria inmediata para cifras queremos determinar. Sometido al experimento comprobamos que sea capaz de repetir 6 cifras. ¿Su memoria es buena o es mala? Para averiguarlo debemos saber previamente cuál es, como término medio, la cantidad de cifras que los niños de su edad pueden retener y repetir. Así nos daremos cuenta de si se halla por encima o por debajo del término medio. Pero esto no basta. Es necesario saber con precisión con cuánto está por encima o con cuánto está por debajo del promedio. Es decir, queremos saber si este niño, con respecto a su memoria para cifras, ocuparía un lugar entre los primeros o entre los últimos, dentro de un grupo numeroso de niños.

Previamente habrá que hacer experiencias por lo menos con cien sujetos de la misma edad para determinar el término medio, escalonando los resultados de 1 a 100, del peor al mejor. La valorización de una aptitud implica por consiguiente, una idea de orden o de rango. Sólo mediante este orden podemos llegar a establecer el grado de desarrollo de una aptitud y darle su posición o rango dentro de un centenar de sujetos.

Este procedimiento para buscar la posición que un individuo ocupa con respecto a una aptitud dentro de cien individuos se debe al biólogo y matemático inglés Francis Galton. Cada uno de los cien individuos que forman la escala representan otros tantos grados de desarrollo de la aptitud que se ha tomado en consideración. Por esto se da el nombre de percentil a cada una de las cien divisiones de la escala.

Cuando se trata de diagnosticar o determinar una aptitud o una función psicológica de un individuo, en realidad lo que se busca es el percentil correspondiente obtenido mediante el experimento o la prueba.

Si en vez de cien categorías, dividimos la misma serie en sólo diez clases, obtendremos diez órdenes que Galton llamaba *deciles*, correspondientes a los percentiles 10, 20, 30, 40, etcétera. Si en vez de diez categorías se forman sólo cuatro rangos, se tienen cuatro cuartiles correspondientes al 25° percentil, al 50° percentil, y al 75°. El sujeto cuyo rango está entre el 1° y el 25° percentil corresponde al cuartil inferior; en cambio quién está entre el 75° y 100° percentil corresponde al cuartil superior.

Debemos hacer notar que cuando se examinan las aptitudes o cualquier calidad psicológica en cien individuos, los resultados no son parejos. Los muy buenos y los muy malos forman una pequeña minoría: hay un 1 por ciento, aproximadamente, de muy malos y otro 10 por ciento de muy buenos. El 40 por ciento son regulares. Quedan todavía un 20 por ciento de malos y otro de buenos. Se trata de cinco categorías u órdenes que bastan

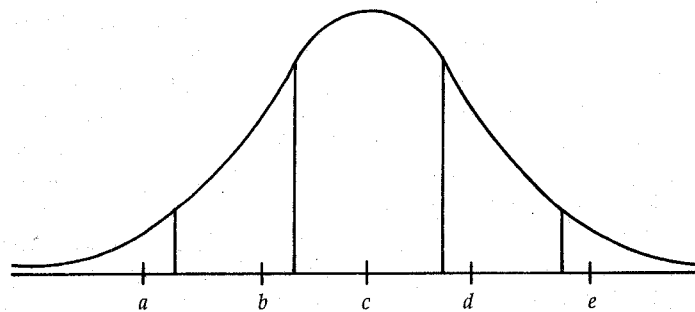


Figura 1-1. La categoría *a* corresponde a los *muy buenos*; la categoría *b*, a los *buenos*; la categoría *c*, a los *regulares*; la categoría *d*, a los *malos*, y la categoría *e*, a los *muy malos*. Como se ve, las categorías *a* y *e*, que ocupan los extremos, son iguales numéricamente.



para la calificación de los sujetos a los fines educativos o de la orientación profesional.

Esta distribución puede representarse gráficamente mediante una curva en forma completa de campana (campana de Gauss) u ojiva de Galton. (Fig. 1-1)

7. Las modalidades individuales. Su caracterización práctica

En las relaciones con nuestros semejantes, en la vida cotidiana, solemos tomar determinadas actitudes y rasgos para caracterizar a las personas con las cuales entramos en contacto. Esto se entiende fácilmente porque cada ser humano se manifiesta con una serie de formas expresivas por las cuales se individualiza. Estas formas expresivas, que constituyen las modalidades individuales, pueden ser de diversa índole: gestos, mímica, inflexiones de la voz, actitud corporal, forma de caminar, etcétera.

Todas estas modalidades pueden agruparse en dos grandes categorías, de acuerdo con la actitud que asume el sujeto con respecto a sus semejantes y a la vida:

- 1) La actitud objetivista.
- 2) La actitud egocéntrica.

La actitud objetivista se caracteriza por la adaptación a las circunstancias, es decir, por una acomodación serena a una situación imprevista, sin desplantes, sin explosiones de ira o de desesperación. El individuo objetivista se da al mundo, vale decir, que cuando hace algo, es por interés por la cosa misma. Trata de servir y no de ser servido solamente.

La actitud egocéntrica, en cambio, es un servicio al yo", es decir, al sujeto. El individuo egocéntrico trata siempre de satisfacer su propia estimación. Cuando realiza una buena acción no lo hace por la acción misma, sino para recibir una alabanza o un aplauso. Se puede decir que todos sus pensamientos giran en torno de sí mismo.

Damos a continuación algunos ejemplos de las modalidades individuales con sus respectivas formas de propuestas:

Actitud	Amable-Agresiva
"	Controlada-Impulsiva
"	Cortés-Despectiva
"	Sumisa-Dominadora
"	Tímida-Audaz
"	Alegre-Triste
"	Modesta-Vanidosa
"	Altruista-Egoísta
"	Humilde-Arrogante
"	Compasiva-Cruel

Podemos señalar que se trata aquí de meras impresiones subjetivas, y que los juicios que se formulan sobre esa base

acerca de la personalidad de los sujetos pueden ser totalmente erróneos. Muchas veces la arrogancia encubre un poderoso complejo de inferioridad, así como una aparente modestia puede ser el disfraz de una intensa vanidad.

Todas estas manifestaciones exteriores, todas estas actitudes y modalidades pueden, por consiguiente, corresponder, o no, a la verdadera estructura de la personalidad, vale decir, que pueden ser verdaderas o fingidas: por esto, más de una vez nos equivocamos, en la vida diaria, al juzgar a las personas por las meras apariencias. De ahí que si queremos conocer la verdadera personalidad de los sujetos a los fines educativos, o de la orientación profesional, hemos de someterlos a pruebas objetivas cuya técnica, en sus líneas más generales, expondremos más adelante en los capítulos respectivos.

8. El diagnóstico en la escuela

Todos estos métodos que acabamos de mencionar tienen por objeto permitir la formulación de un diagnóstico psicológico de los alumnos, a fin de conocer sus características intelectuales y temperamentales y proceder en forma más adecuada a su educación.

Como estos métodos permiten clasificar y agrupar a los niños en varias categorías, sirven para dos cosas simultáneamente:

1) Sirven para descubrir tempranamente a los niños informales, o sea, aquellos cuyo nivel mental se halla muy por debajo del término medio, y enviarlos a clases especiales.

2) En segundo lugar, permiten formar también clases especiales para alumnos superdotados es decir, para aquellos cuyo nivel está muy por encima del término medio. Se trata, en suma, de establecer grados diferenciales para poder suministrar una enseñanza adecuada al nivel mental de cada grado escolar.

9. Sus técnicas más generales

Pero además del diagnóstico del nivel intelectual es preciso conocer también los rasgos caracterológicos de los escolares. Este conocimiento se obtiene mediante pruebas que tratan de explotar la parte no intelectual, la parte no cognoscitiva de la personalidad, y que se limitan a la parte efectiva, y temperamental del sujeto.

En la actualidad existe un número extraordinario de pruebas para el examen de la personalidad, pero como se trata de técnicas sumamente delicadas, su empleo debe reservarse para especialistas.

Nosotros desde el punto de vista práctico, agruparemos las pruebas en dos grandes categorías:

- 1) Los cuestionarios e inventarios de la personalidad.
- 2) Los proyectivos.

1) Los cuestionarios y los inventarios de la personalidad son pruebas de carácter analítico. Se trata de procedimientos que desmenuzan la personalidad. Su aplicación se ha generalizado en los numerosos dominios de la psicología experimental y aplicada así como en la clínica psiquiátrica. Con estas técnicas se tiende a explorar un sector de la personalidad, ya sea el carácter, el temperamento, la sexualidad o ciertos intereses. Pero lo más frecuente es que estas pruebas exploren varios factores a la vez.

2) Los test proyectivos son totalmente diferentes. Se trata de pruebas de carácter global, pues tienen por objeto enfocar el examen de la personalidad como una totalidad indivisible. El procedimiento consiste en presentar una serie de dibujos, figuras, cuadros, manchones, historietas, palabras u otro material no estructurado, y en hacer que el sujeto lo interprete de una manera activa y espontánea. De este modo, el sujeto da forma y estructura a un material, a veces informe y dislocado, proyectando en él su propia estructura psicológica, de estos test, los más representativos y complejos son: el test de Rorschach, el T. A. T. de Murray, el de Szondi y el miocinético de Mira y López.

a) El test de Rorschach, muy difundido en la actualidad, es la sistematización de una prueba bastante antigua, y se debe al psiquiatra suizo Hermann Rorschach. Consiste en interpretar manchones de tinta que se obtiene en forma sintética cuando se pliega el papel sobre el cual virtió una gota de tinta.

b) El test de apercepción temática (T. A. T.) se publicó por primera vez en 1935 por Morgan y Murray. en su forma definitiva, consta de 30 láminas divididas en tres series de 10 en cada serie. Una de ellas está destinada tanto a los hombres como a las mujeres. La segunda, a los hombres, y la tercera, a las mujeres solamente. Estas láminas representan escenas que intervienen uno o varios personajes, pero sus actitudes son tan ambiguas que dan ocasión a la interpretaciones más diversas.

La técnica consiste en presentar sucesivamente las láminas de acuerdo con un orden determinado, y en pedir al sujeto que haga un relato de lo que pasó antes de la escena representada en la lámina, así como de lo que está pasando actualmente, y que diga cuál será el final de todo.

Las escenas representadas por las láminas fueron elegidas con el fin de evocar en el sujeto ideas de agresión, peligro miedo, sexualidad, depresión, suicidio, relaciones entre padres e hijos y diversos estados de angustia.

c) El test de Szondi se debe al psiquiatra húngaro Leopoldo Szondi. Se trata de una nueva técnica proyectiva a la que ha dado el nombre de Análisis del destino. El material consiste en seis series de 8 fotografías cada una,

tomadas en diversos tratados de psiquiatría. En cada serie hay una fotografía de un asesino sádico, de un epiléptico, de un histérico, de un catatónico, de un paranoico, de un melancólico, de un maníaco y de un pervertido. Se exponen las fotografías y el sujeto debe elegir rápidamente las dos que le gustan más y las dos que le gustan menos.

Según Szondi, las fotografías actúan sobre el sujeto mediante un carácter evocador, específico, que le permite dirigir sus asociaciones en un campo determinado. Las fotografías señaladas por el sujeto significan algo para él, ya sean en sentido afirmativo o negativo, es decir, aquello a lo que tiende, o bien aquello que rechaza. La elección de las fotografías no se efectúa al azar, sino que responde a las tendencias íntimas, a los impulsos del sujeto.

d) El test miocinético de Mira y López es una de las pruebas más originales y se debe al psiquiatra, Emilio y López. Se trata de un test de carácter expresivo, puesto que utiliza los movimientos de los brazos para el diagnóstico de la personalidad. Existe, en cierto modo, una analogía entre esta prueba y el examen grafológico.

El material consiste en un tablero donde se fija una hoja de papel en el cual el sujeto, debe trazar, sin la intervención de la vista, una serie de líneas iguales y paralelas entre sí.

Las líneas en cuestión deben ser trazadas en las tres dimensiones del espacio con cada mano, sucesivamente. Se analiza el paralelismo de las líneas trazadas, que constituye los lineogramas y las desviaciones que se observan en los distintos planos son consideradas como síntomas para el diagnóstico de ciertos aspectos de la personalidad.

10. Análisis caracterobiológico de personajes

Las obras literarias, especialmente el teatro y la novela ofrecen descripciones y análisis muy finos de caracteres. Pero no solo la novela y el teatro; también la poesía épica contienen una psicología en acción, puesto que los personajes provocan sentimientos e ideas.

En realidad en las obras literarias los personajes muestran únicamente el aspecto emocional, es decir, la vida efectiva y sentimental: miedo, odio, amor, celos, deseos y ambiciones son los móviles que impulsan la acción de los personajes. Pueden servir como ejemplo los dramas de Shakespeare, Schiller o Benavente, en los cuales se pintan los más diversos tipos de caracteres. También la novela ofrece una intensa variedad de personajes cuyos actos son movidos por las más diversas pasiones. Solo queremos mencionar algunas de aquellas obras cuyos personajes son niños o adolescentes.

Recordemos las novelas David Copperfield y Oliverio Twist, de Dickens; El libro de mi amigo y El crimen de Silvestre Bonnard, de Anatole France; Jack y Poca-

cosa, de Daudet; Corazón de Edmundo D'Amicis, Recuerdo de infancia y de juventud de Renán; Verdad y poesía, de Goethe; Juvenilia, de Miguel Cané, Recuerdos de provincia de Sarmiento, etcétera.

Las obras literarias tanto las piezas teatrales como las novelas especialmente las llamadas novelas psicológicas como las de Paul Bourget, de Dostoiesvsky de Thomas Mann tiene valor psicológico porque presentan una enorme, ó variedad de procesos internos, finamente analizados, hasta dar con los elementos que condicionan la acción y conducen al desenlace en forma natural, como ocurre en la vida real.

Pero las obras literarias, aunque encierran verdades psicológicas, tiene una finalidad completamente distinta. Ellas no buscan la verdad científica. Se contentan con la verosimilitud. Lo único que presiguen es producir belleza, vale decir, que su finalidad consiste en provocar la emoción estética utilizando elementos psicológicos.

Es indudable que la lectura de tales obras puede servir, no sólo como solaz para el espíritu, sino también como medio para el hábito del análisis psicológico. Pero la psicología literaria, por sí sola, no puede remplazar a la psicología científica.

LECTURA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA

En este tema, se incluye la lectura de T. Alexander: "La construcción de una teoría" en la cual, desde una perspectiva general, se detallan las teorías que fundamentan el desarrollo infantil haciendo énfasis en el conductismo, el psicoanálisis, la psicogenética y la teoría psicosocial.

¿Cómo podríamos comenzar nuestro estudio del complejo y rico ámbito de la conducta humana a lo largo del curso de la vida? Suponga usted que su profesor le ha pedido que realice el siguiente trabajo académico:

Describa en tan pocos enunciados como sea posible los principios de la conducta humana que expliquen por qué la gente difiere, por qué hacen lo que hacen, cómo cambian y creen, y cómo llegan a parecerse unos a otros y, sin embargo, siguen siendo altamente individuales. Asegúrese de que sus enunciados sean lógicamente conscientes y no contraigan unos a otros. Muestre que sus manifestaciones no sólo pueden describir correctamente cómo actúa una persona en estos momentos, sino además como actuará en el futuro. Cerciórese de que puede probar que sus manifestaciones son exactas y correctas en el mayor número de circunstancias y para la mayor cantidad de las personas.

Si le ha interesado este trabajo, usted debe trabajar en los intrincados procesos de construcción de una teoría. Aunque la palabra "teoría" tiene a menudo un sonido intimatorio y puede ser rechazada por algunas personas por excesivamente abstracta para ser revelante en la vida normal, nosotros pensamos que ninguna teoría es sagrada ni impartible. Veamos lo que es una teoría.

Ante una extensa posibilidad de cosas y sucesos sobre los que hablar, los teóricos reducen deliberadamente esta panorámica a unas pocas variables que consideran importantes. Naturalmente, haciendo esto, ellos extraen sus deducciones principalmente de sus propias experiencias y conocimientos, y no contemplan casi nunca a otras posibilidades. Tratan de establecer unas cuantas proposiciones que abarquen la mayor cantidad posible de hechos. Denominamos a esta limitación en el número de proposiciones, *parquedad*; es bastante útil ser parco porque si no estaríamos agobiados al tener que hacer proposición y para todas y cada una de las cosas que quisiéramos describir o predecir. Los teóricos intentan adaptar sus proposiciones a una forma lógica, sistemática y conveniente. Pueden comenzar con unos pocos enunciados básicos y después ramificarlos en otros más afinados y precisos, de igual manera que los principios de la geometría se han organizado en axiomas, pos-

tulados, teoremas y corolarios. Gracias a esta adaptación sistemática a una forma lógica de sus proposiciones, los teóricos obtendrán un buen compendio del área de conocimiento que deseen cubrir.

Una vez adaptadas sus proposiciones teóricas están preparadas para ser probadas. La hipótesis relacionadas con las proposiciones teóricas son puestas a prueba en estudios experimentales, mediones y en otras técnicas de investigación tratadas en el capítulo 1. A medida que se acumulan evidencias, y que se analiza la validez o verdad de las proposiciones teóricas, algunas de éstas pueden ser confirmadas, mientras otras tendrán que ser rechazadas. El teórico utiliza además la evidencia para revisar la teoría y puede preguntarse si sus proposiciones son a la vez necesarias y suficientes para explicar las cosas. Hay otra serie de preguntas que se plantean también con frecuencia: <<Pueden añadirse a nuevas proposiciones?>> <<¿Deben abandonarse algunas?>> <<Existen métodos lo suficientemente adecuados para probar la teoría?>> Según va progresando la elaboración de una teoría, sus promotores la construyen constantemente y mejoran sus proposiciones.

Supongamos que después de un tiempo, el teórico y otros que le han examinado y probado las hipótesis generadas se dan cuenta de que no es muy útil. ¿todo está perdido? ¿Hemos despreciado el tiempo? Probablemente no.

Las teorías han sido pensadas para ser artificios temporales y se han elaborado o imaginado para dar sentido a un mundo potencialmente confuso de hechos. Uno de los propósitos principales de las teorías han sido llamado *heurístico*. Por *heurístico* entendemos la idea generadora a medida que progresamos, en una teoría, van apareciendo nuevas ideas y contradicciones que nos llevan a un conocimiento más riguroso. Estas ideas pueden generar una nueva y mejor teoría.

En la siguiente parte de este capítulo introduciremos tendencias teóricas que han influido en nuestro punto de vista sobre desarrollo humano. Nos fijaremos en las principales características de cada enfoque con el fin de suministrar <<mapas>> del <<territorio>>, que exploraremos en los capítulos posteriores según vayamos examinando el desarrollo en diferentes edades y etapas de la vida.

EL CONDUCTISMO

El conductismo ha sido una de las corrientes de mayor influencia en la moderna psicología. El término conductismo (behaviorismo), y su filosofía subyacente introducido por primera vez por John B. Waston, de la Universidad de Colombia, en 1912. Waston creía que la psicología había puesto un excesivo énfasis en fuerzas internas como los pensamientos, sentimientos y marcos de la voluntad, considerándolas como determinantes muy importantes de la conducta.

* T. Alexander y Cols. "La construcción de una teoría" en: *Psicología evolutiva*. Madrid, España. Ed. Pirámide. 1988. pp. 39-73.

Aunque hablemos de la <<mente>>, <<la conciencia>>, <<las imágenes>> <<la voluntad>>, <<los deseos>> y <<los propósitos>> en nuestro lenguaje diario, Waston pensaba que estos términos eran poco adecuados para el lenguaje científico. Por ejemplo, ¿puede una persona describir cómo trabaja su mente? Podría esta persona responder preguntas como: ¿qué tamaño tiene su mente? ¿De qué color es?; si yo dejara caer su mente en el suelo, ¿en qué punto se rompería? Los médicos, a los que Waston admiraba profundamente, no tenían estos problemas conceptuales. Los químicos no se preguntan por los compuestos de sus tubos de ensayo o matraces de laboratorio, con el fin de dar a conocer sus sentimientos sobre el que se está ahí para hablar sobre sus planes de formar nuevos compuestos. En lugar de esto, los químicos realizan ciertos procedimientos específicos en los productos químicos e idean maneras por las que pueden observar el comportamiento de nuevos compuestos. De forma similar, Waston creía que la única cosa que podía observarse realmente era la conducta y no la mente. Citando textualmente a Waston:

Los conductistas se preguntan: ¿Por qué no hacemos lo posible por observar el campo real de la psicología? Limitémonos a los hechos que pueden ser observados, y formulemos leyes concernientes exclusivamente a estos hechos. Ahora bien, ¿qué es lo que podemos observar? Podemos observar la conducta: aquello que el organismo hace o dice... La regla práctica que el conductista debe intentar aplicar siempre, es: ¿Puedo describir este rasgo de conducta que observo en términos de <<estímulos y respuesta>> Por estímulo entendemos cualquier objeto del medio ambiente o cualquier cambio en los propios tejidos... Por esta respuesta entendemos, cualquier acción que el animal realiza...*

La opinión de Watson ha definido esencialmente la meta del conductismo: limitar la psicología a la observación de hechos o sucesos, tales como estímulos ambientales y respuestas conductuales, rechazar las explicaciones internas de la conducta y aceptar las explicaciones basadas en fuerzas externas.

¿Cómo se procede en los experimentos de estímulo-respuestas o E-R en psicología? Básicamente se procede presentando un estímulo (objeto del medio) a los sujetos, animales o humanos, y después se observa cómo se comportan estos sujetos.

Watson dejó atrás este esquema simple de experiencias e investigó nuevas posibilidades en las que los estímulos y las respuestas pueden reasociarse de múltiples formas. Los dos descubrimientos más importantes el descubrimiento de Pavlov del condicionamiento clásico (Reflejos condicionados, Pavlov, 1927) estos estudios de Edward Thorndike sobre el aprendizaje de ensayo y error, proporcionaron instrumentales prácticos y teóricos al enfoque conductista de Watson. Ambos descubrimientos estaban interesados en el aprendizaje de una conducta bastante compleja y utilizaban procedimientos objetivos y muy mecánicos. También aunque basados en la inteligencia animal, ambos descubrimientos podían ser fácilmente extendidos a la conducta humana. El énfasis en el aprendizaje y en el acondicionamiento, característico del conductismo, ha proporcionado buenos instrumentos para el estudio de la conducta humana.

El acondicionamiento clásico

Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), fisiólogo ruso, obtuvo el Premio Nobel de Medicina en 1904 por sus estudios

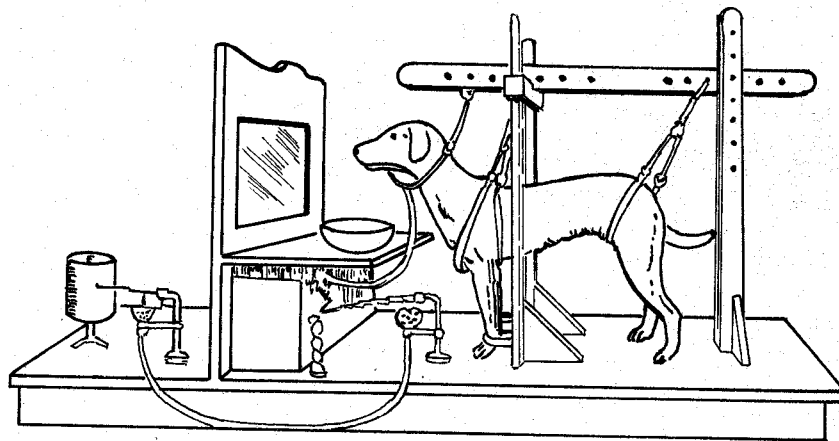


Figura 2.1.- Método pavloviano de establecer un reflejo condicionado. En los experimentos de Pavlov, los perros eran colocados en un aparato similar a éste. Se presentaba a los perros la comida después que oían el sonido de un timbre. Para medir la intensidad de la respuesta salivar condicionada, se conectaron unos tubos a la boca del perro para recibir la saliva que era secretada después de cada ensayo de condicionamiento.w3

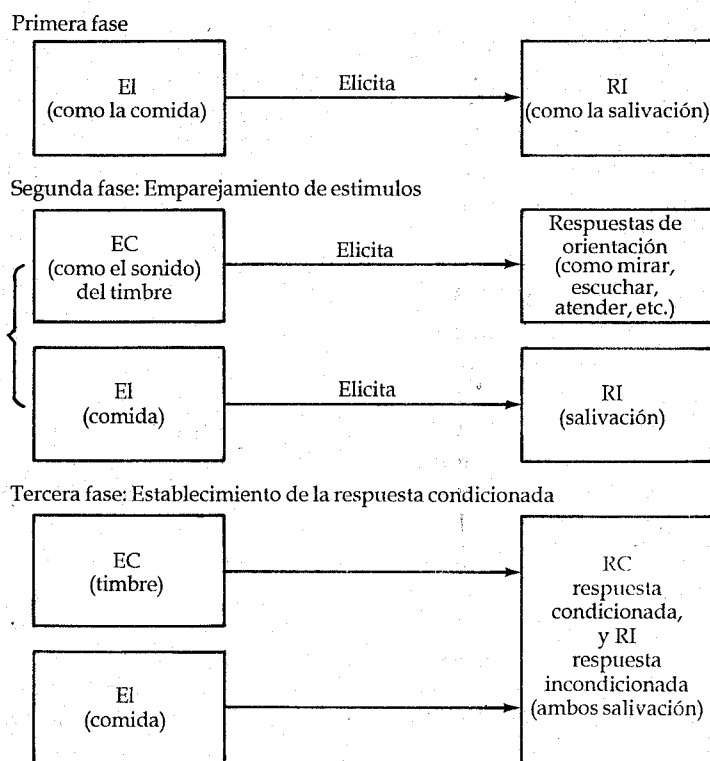


Figura 2.2.- El proceso del condicionamiento clásico pavloviano.

de los procesos digestivos. Los sujetos investigados por Pavlov fueron perros, cuyo aparato digestivo fue estimulado con comida para observar sus respuestas digestivas. Entre estas respuestas se encontraron la salivación, aumento en el estómago y el peristaltismo o movimientos musculares del esófago y el estómago. Puesto que todos los perros salivaban de forma natural cuando se introducía comida en sus bocas, Pavlov llamó a estos procesos de respuesta reflejos incondicionados, los cuales constan de un estímulo incondicionado o EI (comida), y una respuesta condicionada o R (salivación). El término <<incondicionado>> quiere decir que la conducta no fue aprendida. Pavlov hace notar, sin embargo, que ocurrió un suceso inesperado: los perros producían respuestas salivares de la comida. en su discurso al recibir el Premio Nobel en 1904, Pavlov comunicó: <<A primera vista, el aspecto psíquico de la secreción salivar me parece discutible que su aspecto fisiológico. Cuando un objeto atrae desde lejos la atención del perro produciendo una secreción salivar, tenemos todos los indicios para asumir que estamos ante un fenómeno psíquico y no físico>> (1904; 1966).

Pavlov contaba cómo investigó estos nuevos fenómenos bajo las condiciones de laboratorio. Emparejó primero un estímulo neutral como el sonido de un timbre o una luz, con la comida; después de un cierto número de emparejamientos o ensayos, el sonido del timbre a la luz

por sí solos elicitaban la salivación. Al sonido de un timbre o campana, que un principio no elicitaba la salivación, pero sí la hacía cuando se emparejaba a la comida, le llamó estímulo acondicionado EC. El animal había aprendido a responder ante el EC.

Al poco tiempo, Pavlov encontró que, aunque el perro respondió ante el estímulo condicionado, no siempre silbaba ante el sonido del timbre. De hecho, la comida no era presentada ocasionalmente, el animal podía dejar de responder algunas veces o eventualmente. A este proceso lo llamó extinción. También observó que cuanto mayor era la cantidad de comida presentada (EI), mayor era la tendencia a salivar el sonido de la campana.

Pavlov y sus discípulos realizaron cientos de experimentos de acondicionamiento clásico y, en 1926, comunicó otros nuevos descubrimientos de importancia. La generalización del estímulo fue hallazgo por el cual el animal aprendía a responder no sólo al estímulo original, sino también a estímulos similares al original EC. Por ejemplo, un animal que salivara ante un EC de 400 vibraciones por segundo responderá también a un tono de 410 vibraciones, aunque en menor grado. La generalización es útil porque implica que no es necesario un readiestramiento para cada nueva tarea. De hecho, si las nuevas tareas son similares a las anteriores, los sujetos están bien preparados. Pavlov se dio cuenta que, aunque se producía una generalización natural en el acondicionamiento

podía limitar esta generalización al presentar selectivamente al animal el EI solamente cuando fuera presentado el EC y no cuando fuera presentado cualquier otro estímulo. Este proceso de presentación selectiva del EI y extinción, llamado discriminación del estímulo puede ser utilizado para explicar por qué aprendemos a dar respuestas específicas a estímulos específicos.

Pavlov realizó la mayoría de sus estudios con animales. Sin embargo, se interesó mucho en la conducta humana y alentó a otros investigadores a trabajar con sujetos humanos. En una fecha tan temprana como la de 1907 fueron comunicados dos experimentos de condicionamiento gástrico y salivar en niños pequeños (Brackbill y Thompson, 1967). En los últimos estímulos quince años. Lewis Lipsitt y sus colaboradores de la Universidad Brown han realizado numerosos experimentos con bebés y niños pequeños. En un estudio de Lipsitt y Kaye (1964) fueron examinados 20 niños de tres a cuatro días de edad (10 en un grupo experimental y 10 en un grupo control). A los bebés del grupo experimental se les administró 20 emparejamientos de un tono (EC) y un chupete, que era el estímulo incondicionado (EI). El chupete servía como un excelente estímulo incondicionado los niños recién nacidos comienzan de forma natural a mamar (chupar) de un pezón que es colocado dentro de sus bocas a los pocos segundos de haber nacido. Los niños del grupo control recibían 25 representaciones no emparejadas del tono EC y el chupete EI.

Aunque ambos grupos presentaron cierto aumento de la succión ante el tono, el grupo experimental produjo considerablemente mayor número de respuestas de succión. Cuando la respuesta de succión fue extinguida exclusiva del tono en más de 30 ensayos de extinción, el grupo experimental mostró de nuevo la mayor evidencia de haber sido condicionado.

Los descubrimientos del condicionamiento clásico en niños recién nacidos son importantes por diversas razones. Primero, los resultados encontrados sugieren mucho tiempo antes de que el cerebro del bebé haya madurado. Segundo, las técnicas de condicionamiento nos permiten comunicarnos con los bebés e investigar su capacidad ante los estímulos sensoriales. Es decir, si podemos considerar a un bebé ante un EC, como un sonido, una luz, una caricia o un dolor, entonces podemos estar seguros de que el bebé puede experimentar y provocar estos estímulos.

El condicionamiento operante

Burhus Frederick Skinner ha realizado estudios de condicionamiento operante durante los últimos cuarenta años. En los estudios de Skinner, un animal, por ejemplo una rata, es colocada en una caja especial con una palan-

ca (ahora llamada <<caja de Skinner>>. La caja lleva una maquinaria de tal manera que, al ser presionada una palanca, la rata puede escoger la comida que ha caído en un recipiente. La caja de Shinner es una especie de distribuidor automático. La rata hambrienta primero recorrerá de un lado a otro la caja y, de forma eventual, apretará la palanca y obtendrá algo de comida. Esta respuesta en la que el animal actúa sobre alguna parte del medio que le rodea es llamada respuesta operante. A medida que la rata realiza más ensayos de este tipo aprende rápidamente a alimentarse por sí misma.

En este procedimiento simple, Skinner descubrió que había encontrado otra forma de condicionamiento. Esta forma de condicionamiento era muy diferente al clásico de Pavlov. mientras que el condicionamiento pavloviano trabajaba por lo general sobre respuestas involuntarias de animales atados, el condicionamiento operante de Skinner trabajó en las respuestas voluntarias realizadas por sujetos que se movían libremente. El sujeto realizó primero la acción y luego es recompensado. El condicionamiento clásico, el esfuerzo (EI) se presenta antes de ser realizada la respuesta, mientras que el condicionamiento operante éste aparece después de producirse la respuesta. Ahora veremos de una manera más detallada los procesos del condicionamiento operante. Una respuesta u operante se produce en primer lugar y luego se sigue repitiendo gracias al reforzamiento, tanto más reforzada en una respuesta más probabilidad es una respuesta más probabilidad tiene de seguir ocurriendo. Al igual que en el condicionamiento clásico, la retirada del esfuerzo producirá la extinción. Observamos el signo SD un SD o estímulo discriminativo sirve de señal al animal, el cual se realiza una respuesta al mismo tiempo, se verá recompensado. Si el animal se distrae ante el SD no será recompensado. Hay muchas cosas que pueden utilizarse como estímulos discriminativos: luces, sonidos, palabras, etc.

En los últimos años, las técnicas de condicionamiento operante se han utilizado en gran variedad. Algunos estudios bastante interesantes realizados con bebés, han intentado determinar las formas en que la conducta de los niños puede ser específicamente modificada (Lipsitt, Kaye y Bosack, 1966; Millar, 1972; Papousek, 1967; Siqueland, 1968; Siqueland y Lipsitt, 1966; Siqueland y DeLucia, 1969; Waston, 1969). En un estudio realizado con niños de tres, años, seis y nueve meses (Ramey y Ourth, 1971), los investigadores colocaron a cada niño en una cuna y registraron las vocalizaciones de los bebés para establecer una línea de base de la cuantía normal de actividad vocal de cada niño. Después del establecimiento de la línea base, se inició un período de condicionamiento de seis minutos. Cada vocalización era reforzada por: a) una caricia en la trivía del bebé; b) una sonrisa, y c) diciéndole <<eres un niño muy bueno>>.

Los resultados indican que si el esfuerzo ocurría sin retraso, las vocalizaciones de los niños aumentaban de forma significativa sobre la línea de base. No se encontró aumento significativo en la cantidad de vocalización cuando los esfuerzos se realizaron unos cuantos segundos, lo que implica que el esfuerzo inmediato puede ser necesario para el aprendizaje de los bebés y los pequeños retrasos deben ser evitados.

En otro estudio se utilizaron los esfuerzos a las vocalizaciones con bebés en terapia por carencia de situaciones sociales y por las relaciones inestables con los padres. A través de las técnicas de condicionamiento operante, los investigadores trataron de aumentar las vocalizaciones y, con ellas, las respuestas sociales. Este tipo de terapia fue empleada porque los investigadores habían encontrado que se producía un aumento significativo en las vocalizaciones de los bebés como consecuencia de sus interacciones (Ramey, Heiger y Klisz, 1972).

Hemos hablado hasta ahora de un condicionamiento operante simple en el que una respuesta fácil, como la de aceptar una palanca, era seguida de un refuerzo como la comida. Pero ¿qué podríamos decir de la enseñanza de conductas complejas a los niños, como la natación? Posiblemente podríamos arrojar a un niño al agua y después reforzar cualquier movimiento de natación para sobrevivir. Esta maniobra morbosa resulta ineficaz, improbable y muy poco ética. Una técnica mucho más delicada y eficaz es la conocida como moldeamiento.

El moldeamiento, disponemos un programa de refuerzos para las respuestas que se aproximan cada vez más a nuestra meta final (en este caso nadar). Primero, podemos simpatizar con el niño charlando amigablemente mientras vamos paseando por el borde de una piscina o de una playa. Después, mientras sostenemos la mano del niño podemos meternos en el agua poco profunda y animar al niño a que se mueva dentro de ella. Luego variaríamos levemente nuestro programa, de modo que el niño sólo es reforzado cuando se mueve en agua cada vez más profunda.

Cuando el niño se sostenga en el agua le reforzaremos todos los intentos por mantenerse a flote. Después reforzaríamos los movimientos de brazos, luego los de piernas y, posteriormente, los movimientos coordinados de brazos y piernas hasta que alcance nuestra meta final de nadar. Con este método gradual del reforzamiento en el que, por aproximaciones sucesivas, se va llegando a la meta, podemos condicionar eficazmente al niño para que realice conductas bastante complejas.

Seamos sin embargo, realistas. Es correcto que podamos reforzar unas respuestas y gracias a ello incrementar la probabilidad de que sigan produciendo, pero ¿cómo nos explicamos que la conducta se siga realizando sin la presencia de algún esfuerzo evidente? Dos principios nos ayudarán a salir de este embrollo.

El primer principio es el del esfuerzo secundario (Skinner, 1969); este principio afirma que los estímulos que han sido emparejados con un reforzador básico (o primario) pueden convertirse a su vez en reforzadores gracias al condicionamiento.

Por ejemplo, el dinero puede actuar de reforzador secundario. Un experimentador podría emparejar el dinero con un premio de golosinas. Después de un tiempo el dinero que fue asociado con las golosinas servirá como reforzador por sí mismo.

La recompensa de dinero puede entonces mantener la conducta de forma tan efectiva como lo hacía la recompensa de golosinas que era el refuerzo primario inicial.

El segundo principio que nos ayuda a explicarnos por qué la conducta se mantiene durante largos períodos sin esfuerzo inmediato, es el principio del refuerzo parcial: programas de refuerzo. Tendemos a pensar que reforzar significa proporcionar recompensa en el momento en que se produce la respuesta deseada, como es el caso del profesor que dice «muy bien» ante toda respuesta. El refuerzo que damos en cada momento se denomina refuerzo continuo. Pero existen muy pocas situaciones en la vida del niño en las que podemos dar un refuerzo continuo. De ahí que un programa de demora del refuerzo o reforzamiento parcial es más acorde a la vida del niño. Los teóricos y experimentadores han investigado los efectos de la variación temporal en la administración de refuerzos y el número de éstos. Así, en experimentos y programas de entrenamiento, se han utilizado los sistemas de refuerzo que hemos denominado programas de refuerzo.

Estos programas pueden clasificarse como programas de intervalo, en los cuales el niño es recompensado cuando realiza al menos una respuesta en un período de tiempo dado, o programas de razón, en los que el niño es reforzado cuando realiza un número determinado de respuesta. Estos programas, a su vez, se subdividen en fijos cuando el reforzamiento es suministrado ante un número constante de respuestas, o por la realización de al menos una respuesta en un período constante de tiempo, y variables en los que puede alterarse el tiempo de los intervalos o el número de respuestas puede variar alrededor de una cantidad promedio. Tenemos entonces programas de reforzamiento de intervalo fijo, razón fija, intervalo variable y razón variable.

En general, es difícil extinguir la conducta que ha sido aprendida bajo las condiciones de un programa de refuerzo porque, a la inversa del refuerzo continuo, en el refuerzo parcial la persona no espera ser reforzada inmediatamente y, por consiguiente, continuará produciendo respuestas mucho tiempo después de que el refuerzo haya sido retirado.



Aprendizaje latente, aprendizaje incidental y aprendizaje observacional

Vamos a imaginar tres situaciones:

1. Supongamos que Billy, un chico glotón, estaba viendo desde lejos cómo su madre colocaba unos comestibles en el frigorífico. Al día siguiente, cuando estaba hambriento, Billy fue al frigorífico y sin pérdida de tiempo encontró un helado de crema que su madre había colocado en un sitio escondido del frigorífico.

2. Joey había visto una película del Oeste en la televisión y al día siguiente, en la escuela y durante el recreo, él y sus compañeros deciden jugar a <<sheriffs y ladrones>>. Durante el juego, Joey utilizó algunas de las palabras y los gestos empleados por un personaje de la película que había visto la tarde anterior. El aprendizaje se había producido, aunque ni Joey ni cualquiera de sus compañeros lo hubiera planteado.

3. Betsy, de cuatro años de edad, se encuentra en la guardería jugando con la arena y el barro a hacer castillos, pasteles y muchas otras cosas que creaba su fantasía a medida que iban jugando. Su amiga Karen estaba también ensimismada en su propio juego y apenas prestaba atención a Betsy. Sin embargo, en un momento determinado Karen necesitaba una pala y rápidamente se la arrebató a Betsy. en ese momento. Betsy la hizo frente resueltamente con su gran altura de 95 cm. y gritó <<Karen, me estas molestando! ¡Si no dejas de ser odiosa voy a pegarte!>> Karen se entruño, pero en pocos minutos se acercó a Betsy, y dijo: <<Lo siento vamos a ser amigas. Trabajaremos juntas>>. entonces Betsy dio su pala a Karen. Es muy improbable que alguien estuviera sentado constantemente al lado de Betsy y la reforzara o causara su arranque.

¿Cómo ha aprendido Betsy a hacer lo que hizo?

Cada uno de estos casos ilustra algunos procesos de aprendizaje que son muy diferentes del conocimiento clásico u operante. Primero, no hay refuerzos inmediatos. Segundo, el aprendizaje real tuvo lugar en un determinado contexto, básicamente por observación, pero la realización final de la conducta aprendida tuvo lugar en otro contexto en el que estaban presentes las recompensas.

Los tres ejemplos ilustran un aprendizaje cognoscitivo. El primero se refiere al aprendizaje latente, una situación en la que el aprendizaje se realizó, sin un esfuerzo directo y la conducta no es realizada inmediatamente, sino más tarde, cuando necesita presentarse. el segundo ejemplo ilustra el aprendizaje incidental, en el cual un hecho que no ha sido directamente atendido es, no obstante, integrado en el proceso de aprendizaje. El tercer tipo de aprendizaje ha sido llamado aprendizaje observacional, imitación aprendizaje vicario o moderado. En este aprendizaje, el niño aprende al observar las actividades de compañeros o adultos.

El término se refiere al aprendizaje de otras personas que sirven como modelos y es, por tanto, un modo de imitación simbólica (Bandura y Waters, 1963; Bandura, 1968, 1971; Stevenson, 1970; Waters y Willows, 1968).

Un estudio muy conocido de Bandura, Ross y Ross (1963), ilustra el efecto de los modelos sobre el aprendizaje. En este estudio, realizado con niños de una guardería, a la mitad se les dejó observar conductas agresivas y la otra mitad observaron conductas sin agresividad. Los modelos adultos utilizaron en el experimento un muñeco intachable, <<Bobo>>, un mazo y un mecano. El modelo no agresivo pasaba tiempo montado el mecano e ignoraba el muñeco y el mazo. Otro modelo, sin embargo, dejaba el mecano e iba hacia el muñeco y comenzaba a pegarle frecuentemente con los puños. Usando un lenguaje hostil, el modelo agresivo daba patadas al muñeco y golpeaba con el mazo.

Después de observar a los modelos adultos, se llevó a los niños a otra habitación donde había juguetes que no fomentarían el juego agresivo, tales como lápices y también había un muñeco <<Bobo>> y un mazo. Como se podía esperar, los niños que habían observado la agresión, ahora se comportaban de forma similar atacando al muñeco. Durante la realización de esta conducta los niños también empleaban un lenguaje hostil según pegaban al muñeco. Bandura y sus colaboradores hicieron notar que el aprendizaje por imitación era más eficaz que el aprendizaje por condicionamiento operante, ya que éste requiere la realización de una respuesta apropiada antes del refuerzo. Por otra parte, el uso de modelos puede llevar a una conducta deseada o no deseada de forma inmediata. Estos autores afirmaban que el aprendizaje imitativo es un atajo en el desarrollo de las conductas deseadas sin la necesidad de suministrar sucesivos refuerzos.

Se han llevado a cabo muchos otros estudios sobre el aprendizaje observacional, ya que ha sugerido que esta investigación puede tener varias aplicaciones prácticas. Diversas investigaciones han indicado que los niños que realizan respuestas rápidas e impulsivas después de observar a modelos y escuchar sus instrucciones tan bien como los niños más reflexivos (Kagan, 1965). Este resultado sugiere la posibilidad de que si podemos alterar la conducta impulsiva, el aprendizaje puede ser mejorado. Para probar esta idea, un investigador se comprometió a alterar la conducta de niños impulsivos utilizando a niños de sexto grado como modelos de conducta de niños impulsivos de tercer grado. Los niños mayores proporcionaban ejemplos de ambas conductas, impulsiva y reflexiva, a medida que realizaban una tarea de discriminación visual. Los resultados indicaron que los niños y niñas que observaron un modelo reflexivo redujeron sus intentos impulsivos en sus tareas. Se encontró que estos niños cometían menos errores (Debús, 1970). Ambos ti-

pos de información, la teórica y la práctica, parecen sostener la importancia de los modelos para los niños. La utilización de modelo para canalizar la conducta está siendo desarrollada en diversas investigaciones y estrategias de enseñanza.

El aprendizaje, latente, incidental y observacional está cambiando las tradiciones enfoques conductistas. Aunque se pueden observar objetivamente las condiciones que han determinado las conductas y las realizaciones finales de éstas, el aprendizaje actual se describe más bien como la formación de esquemas cognoscitivos internos, o planes en los que la persona tiene una idea o imagen del concepto. Un aprendizaje de este tipo tiene lugar en un nivel psicológico más complejo que el aprendizaje de respuesta específicas ante estímulos específicos.

EL PSICOANÁLISIS

El enfoque freudiano

Los presupuestos básicos del psicoanálisis freudiano

Para gran número de personas, las palabras psicólogo se confundían a menudo con las de psicoanálisis y psicoanalista. La mayoría de las personas estamos familiarizados con términos parecidos e inconsciente, motivos, defensas, bloqueo, represión y otros muchos originados en el psicoanálisis. Sigmund Freud (1856-1939), el fundador del psicoanálisis, era un médico vienés dedicado, en sus primeros años, a la neurología. A medida que su carrera se desarrollaba, Freud trataba a muchos pacientes que fueron diagnosticado como histéricos. La histeria es un trastorno en el que los pacientes presentan a menudo

síntomas que son similares a trastornos físicos, aunque estos pacientes no tengan en esos momentos daños o lesiones físicas. Por ejemplo, un histérico puede desarrollar de forma repentina, una ceguera, aunque la exploración neurológica u oftalmológica no revela una lesión orgánica en un sistema visual. En 1885, Freud fue durante un año a París para estudiar con médicos. Pierre Janet Charcot que habían tratado a pacientes histéricas con hipótesis y técnicas de sugestión. A su regreso a Viena se asoció a otro médico, Joseph Breuer, para practicar activamente la hipnosis.

Aunque Freud y Breuer emplearon en un principio la hipnosis con sus pacientes, más tarde se distanciaron de esta técnica y comenzaron a pedir a sus pacientes que les comunicaran algunos recursos mientras estaban en trance hipnótico. En este estado, las personas revelar a menudo fantasías sexuales y agresivas que no comunicarían en un estado ordinario de vigilia. Muchas de estas fantasías eran temas claramente prohibidos por las reglas sociales de ese tiempo.

A medida que Freud iba profundizando en los pensamientos y sentimientos expresados por sus pacientes buscaba las fuentes que pudieran sustentar la ansiedad que presentaban. Empezó a encontrar una evidencia de que existía más de un único nivel de conciencia e pensamiento, y que las expresadas por sus pacientes eran, con frecuencia, un indicativo indirecto de niveles más profundos de pensamiento. En un esfuerzo por establecer y analizar lo que podía estar ocurriendo en ese nivel más profundo, Freud pedía a sus pacientes que utilizaran la asociación libre, o que habrán libremente sobre aquello que les viniera a la mente. Esta técnica fue un intento de ir más allá de una conciencia superficial y explorar lo que Freud inmortalizó con el nombre de inconsciente (Freud, 1914).

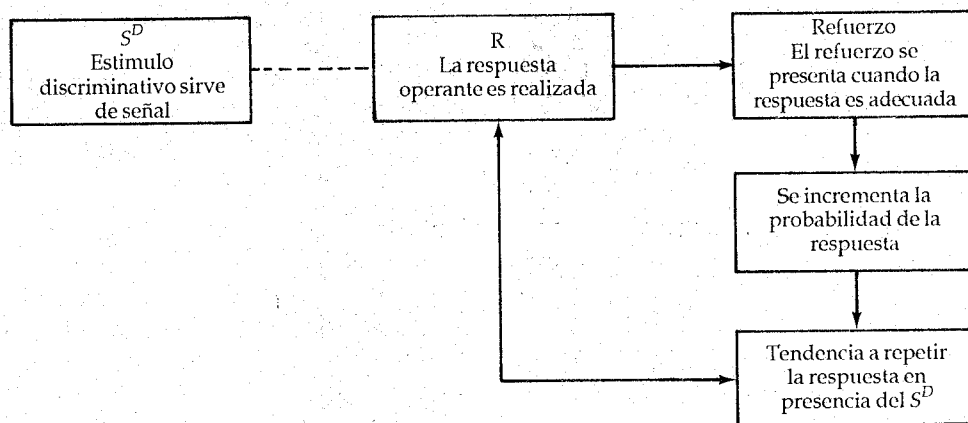


Figura 2.3.- El proceso del condicionamiento operante.

Una vez que fue accedido a este mundo de preocupación aparente inconsciente, pudo no sólo ayudar a los pacientes con un problema específico subyacente, sino también construir una teoría de las estructuras básicas de la conciencia. La teoría tenía unos puntos ya familiares y otros nuevos. Al igual que otros teóricos de orientación biológica. Freud creía en la importancia de los impulsos (Bolles, 1967; Cofer y Appley, 1964). Los impulsos instintivos aparecen en algún lugar del cuerpo y la conducta humana es el resultado de un esfuerzo por reducir la estimulación creada por el impulso. Así la satisfacción del impulso se ha convertido en uno de los conceptos claves de la teoría psicoanalítica.

Para ayudarnos en la comprensión de la teoría de Freud y en la explicación de cómo los motivos inconscientes y agresivos ejercen su influencia en la vida de las personas, haremos una introducción de unos pocos presupuestos básicos del psicoanálisis:

1. El determinismo psíquico Freud creía firmemente en el principio del determinismo que considera que el universo no existen accidentes y que para cada efecto hay, por lo menos, una causa que produce. Para Freud no existe nada en la vida mental que sea accidental: no hay sueños, ni síntomas ni trastornos y ni siquiera <<accidentes>> de la vida diaria, como los lapsus del lenguaje y los olvidos, que sean accidentales.

2. Toda conducta está motivada. Freud considera que toda conducta se producía para satisfacer ciertas necesidades básicas.

3. Todas las necesidades y motivos son, esencialmente instintivos, Freud opinaba que todos los motivos derivaban esencialmente de los tipos de instintos:

Eros o los instintos de vida asociados al placer corporal y a la actividad sexual, y Thanatos, un principio de muerte cuya finalidad es reducir los objetos a un estado de inercia o de no vida. Los instintos que dan energía a la persona y dirigen la conducta fueron llamados energía psíquica o libido.

4. Los instintos son asociados y, por tanto, la sociedad intenta controlarlos. Si la naturaleza humana consta en su mayor parte de impulsos sexuales y agresivos. ¿Por qué no vemos a las personas constantemente luchando, haciendo el amor o masturbándose?, ¿por qué están normalmente tranquilos? Al igual que muchos otros pensadores, Freud consideraba que el estado natural de la humanidad fue existencia lujuriosa, enérgica y animal. Con vistas a la supervivencia, opinaba, sin embargo, que las personas debían abandonar algunas de sus tendencias naturales para vivir bajo leyes sociales. En su libro *Civilization in its Discontents* (El malestar en la cultura), Freud (1930, 1961) hablaba de cómo las sociedades controlan instintos básicos de los individuos a través de las instituciones, las leyes y la recepción. Muchos instintos prohibidos, pero fundamentales, fueron entonces reprimidos y escondidos en el inconsciente.

5. Los impulsos instintivos pueden ser transformados. Cabría preguntarse: <<Si los impulsos son inconscientes y han sido reprimidos, ¿por qué nos ocupamos de ellos? ¿No es esto un contrasentido?>> Freud creía que los instintos o energía psíquica siguen la ley de la conservación de la energía, es decir, los instintos no se crean ni se destruyen completamente, pero pueden cambiar a otras formas. Así, un deseo prohibido, un impulso bloqueado o un acto tabú puede reaparecer de otros modos, como sueños, accidente (lapsus y olvidos), síntomas de trastornos, patrones de personalidad de toda la vida u obras de arte.

Para la psicoanálisis, la vida no es siempre lo que parece ser externamente, y muchos significados permanecen ocultos para el enfoque consiente.

La estructura de la personalidad

Una vez vistos estos presupuestos básicos de Freud ¿cómo describíamos a una persona? Freud creía que los hombres existen en tres niveles: un nivel animal, otro lógico y racional, y un tercero moral. Freud (1923) llamó al nivel animal el ello. el ello representa el entendimiento del niño que está presente al nacer. La función del ello es muy simple, solamente conoce una regla el principio del placer que, expresado de forma poco compleja, dice: <<Busca el placer y evita el dolor>>.

El ello busca el placer sin tener en cuenta tiempo, lugar o uso establecido y, por consiguiente, es una estructura muy básica, pero al mismo tiempo incivilizada.

La segunda estructura de la personalidad es el yo, que tiene su origen en ello, y su misión es constreñir y limitar impulsos básicos en concordancia con la realidad ambiental. El yo está fuertemente con el principio de realidad y ayuda a los individuos a alcanzar las metas y deseos sin causar conflictos en el mundo externo. Freud consideraba los ajustes a la realidad como habilidad de demorar las recompensas, planificar con vistas al futuro y sustituir los objetos deseados. el yo también controla las ideas que surgen del ello y a las que se puede permitir su entrada en la conciencia.

La tercera estructura de la personalidad es el super-yo, que se desarrolla a partir del yo y ayuda a los individuos a vincular se con los problemas morales. El super-yo puede ser considerado como una conciencia y se desarrollan a través de vínculos estrechos con los padres, profesores, hermanos y otras personas significativas en la vida del niño. El super-yo representa los valores de otras personas, así como lo propios del individuo.

Como cabe suponer, las tres estructuras pueden actuar en posición. Por ejemplo, una persona que ve un reloj caro en una tienda. Su ello puede decir: <<Quiero tener un reloj ahora! Lo quiero con urgencia, ¡lo roba-

ré!>> Su yo puede decir: <<No puedes conseguir>>. El super-yo, siempre más recatado, diría: <<Tú eres muy bueno, no lo robes. ¿Que diría tu padre y tu madre y toda la gente buena? ¿Serás castigado por ello! ¿Qué sucedería si todo el mundo robara?>> Afortunadamente estas tres estructuras están normalmente equilibradas. el yo, puesto que funciona con la realidad, está sujeto a la responsabilidad de mediar entre el impulsivo ello, el estricto super-yo y la situación real en sí misma. El yo puede no siempre enfrentarse de forma realista pero puede elaborar mecanismos de defensa inconscientes. Algunos de los mecanismo de defensa más comunes están representados en el cuadro 2.1

Freud consideraba que era necesaria cierta cantidad de frustración con el fin de que los niños desarrollen las características del yo a través de gratificaciones demoradas y sustituciones. Sin embargo, también opinaba que una frustración fuerte podía producir una fijación o un deseo de la estimulación no conseguida en años posteriores. Las fijaciones pueden expresarse en conductas ejecutivas (como es el caso de un niño que es destetado demasiado pronto y cuando llega a adulto chupa los lápizeros o sus dedos cuando está inquieto), o de maneras más lejanas y simbólicas. Mientras que la mayoría de las fijaciones ocurren como resultado de frustraciones severas, Freud pensaba que una persona podía también quedar fijada por estar demasiado mimada. es decir, un niño puede encontrarse satisfecho con una estimulación limitada en una cierta etapa psicosexual y permanecer entonces en esta etapa construyendo un juego de hábitos permanentes relacionados con la actividad de estimularse.

La primera etapa psicosexual abarca desde el nacimiento al primer año. el niño obtiene un gran placer en actividades relacionadas con la boca. en esta etapa oral, el niño explora activamente con la boca, y chupa y muerde no sólo para comer, sino también para su propio placer. Según la teoría psicoanalítica, el niño debe ser destacado en algún momento de esta primera etapa. aunque la mayoría de los niños se encuentran preparados para ser destetados en el primer año, cada niño es biológicamente diferente y tiene necesidades altamente individuales. A los niños que son destetados demasiado temprano o demasiado tarde, las fijaciones de esta etapa puede llevarlos a determinados rasgos de personalidad oral: reducir la tensión comiendo en exceso, bebiendo fumando, mordiéndose las uñas: llegando a una adhesión y a depender excesivamente de otros la misma forma que un bebé se adhiere a su madre a ser crédulo, preparado a <<tragarse cualquier cosa>> que le digan.

La segunda etapa del desarrollo psicosexual es la etapa anal, que tiene lugar aproximadamente entre uno y tres años. en esta etapa hay un cambio de interés desde la región oral a la anal. este cambio en la zona de deno-

minancia tiene lugar universalmente, ya que tiene una base biológica y es el resultado de los procesos maturationales. en la primera fase de esta etapa, llamada etapa expulsiva, los niños obtienen buena parte de satisfacción de actividades relacionadas con la expulsión de las heces. Así, muchos padres encuentran que sus hijos están fascinados con sus propias deposiciones. Algunos niños sorprenden a sus padres quedándose repentinamente quietos después de un día bastante agitado. Los padres pueden decir: <<¡Gracias a Dios, por fin!>>, y salen de la habitación del niño para un bien merecido descanso. Después, cuando regresan a la habitación, el niño corre muy alegremente a los padres con una verdaderamente asombrosa obra de arte: ¡una pintura natural hecha de excrementos! Los niños también juegan con el agua de la cilla y realizando otras actividades potencialmente creativas. Ya que las palabras asociadas con la eliminación reflejan los intereses más importantes de esta etapa, se convierten en palabras destacadas de su vocabulario.

Mientras que los niños disfrutan, obviamente, con estas actividades, los padres, por muchas razones, no están nada contentos e intentan enseñar a sus hijos a controlar los intereses. Por desgracia, no se puede enseñar fácilmente a un niño a controlar sus intereses hasta que se desarrollan los músculos del esfínter anal, que regulan el paso de las heces desde el intestino hasta el año, se hayan desarrollado suficientemente. algunos niños controlan perfectamente sus intereses a una temprana edad de un año, pero pueden no estar preparados hasta después de tres años.

En los niños que han sido excesivamente educados en el control de esfínteres, o que apenas lo han sido, pueden aparecer fijaciones a la etapa anal expulsiva con una tendencia a ser descuidados y sucios, deseos de romper reglas, horarios, y desobedecer órdenes. Sin embargo, algunos niños que han recibido una educación muy rígida presentan, en ocasiones, fijaciones opuestas a las anteriores; llegan a ser excesivamente ordenados, pulcros y rigidamente ceñidos a la autoridad, órdenes y reglas.

En la segunda parte de la etapa anal, llamada etapa retentiva, los niños disfrutan de su recién adquirida retención de sus músculos del esfínter y contienen o retienen las heces. Son frecuentes las luchas entre los padres y el niño por las deposiciones. El niño que ha quedado fijado en esa fase presenta características como el atesoramiento, la retención de cosas, la obstinación la tacañería.

La etapa fálica ocurre entre los tres y los siete años aproximadamente. En ella, la región genital se convierte en la fuente de placer libidinal. durante esta etapa, los niños se interesan por las diferencias anatómicas entre los sexos. Mirando a otros niños de su edad o hermanos desnudos, los niños suelen hacer preguntas de este tipo: <<¿Por qué los niños (y los papás) tiene colita? ¿Por qué las niñas (y las mamás) no tiene colita?>> Es frecuente

CUADRO 2.1

Algunos de los mecanismos de defensa más comunes

DEFENSAS BÁSICAS

NEGACIÓN

Definición: Negativa a tratar con los aspectos de una situación estresante.

Ejemplo: Johnny camina por la habitación, esta arañado, sangrado, con la camisa desgarrada y declara: <<No fui golpeado>>.

Desplazamiento

Definición: Una defensa en la que un sentimiento, a menudo de cólera, es un atrasado desde su frente original amenazante, a una persona u objeto más inocuo y menos poderoso.

Ejemplo: La madre de Hillary la está regañando. Hillary se enfada y cuando va a la habitación siguiente donde está Beth, su hermana pequeña, Hillary la empieza a molestar.

Proyección

Definición: La tendencia a observar en otras personas aspectos antipáticos o culpables de uno mismo que producen vergüenza.

Ejemplo: Cuando Betsy está atravesando una galería oscura, aprieta contra sí a su muñeca de trapo y le dice a su madre: <<Raggy está asustada, tengo que abrazarla>>.

Anulación

Definición: Un acto inaceptable que ya fue realizado, es posteriormente <<anulado>> para realizar su opuesto.

Ejemplo: Una mañana Steve insultó a su padre y aquella misma paseaba con él, empezó de repente a besarlo y abrazarlo.

Introyección

Definición: La internalización de los valores de otras personas en orden a reducir una amenaza.

Ejemplo: Cuando Suzy estaba cogiendo unas pastas de la despensa le pareció que oía una vocecita dentro de ella que decía <<No debes hacer eso>>.

Regresión

Definición: Bajo el stress, una persona puede replegarse a una táctica que fue útil para reducir la ansiedad en una etapa más temprana de su vida.

Ejemplo: Cuando sus padres trajeron a casa a su nuevo hermanito desde el hospital Jennifer, de tres años, empezó a chupar su pulgar pidiendo a sus padres frecuentemente que la cogieran y la abrazaran, y perdió de esfínteres ya adquirido.

Represión

Definición: Olvidos motivados de material displecentero.

Ejemplo: La madre de Bill le dice que se acuerde de cortar el césped. Pero como su hermano está jugando a la pelota en la calle, Bill se olvida de hacer el trabajo.

Identificación

Definición: Con el fin de protegerse de la ansiedad, una persona puede ajustar su conducta al modelo de conducta de una persona amenazante.

Ejemplo: Martín estaba enfadado porque su jefe de campamento le llamaba <<cobardica>>. Unos días más tarde, Martín tuvo que dirigir a todos los chicos en una tarea del campamento y consiguió que los otros obedecieran sus ordenes llamándoles <<gallinas>>.



CUADRO 2.1 (continuación)

Formación reactiva

Definición: Realizar conscientemente lo opuesto a lo que es deseado en un nivel inconsciente.

Ejemplo: Jim, de seis años, está haciendo un chico muy recto, y dice: <<Alguien debería hacer algo con esos chicos malos que tiran petardos>>.

DEFENSAS MAS COMPLEJAS

Intelectualización y aislamiento

Definición: Restar afectividad a una situación de amenaza, manejándola. es un ejercicio de control intelectual.

Ejemplo: Robert y Susan volvían del cine, Robert aparcó el coche en un paraje oscuro, el <<paseo de los enamorados>> del pueblo. Miro a la luna y dijo: <<Hay luna preciosa>>, y se acercó a Susan. Temblando un poco, Susan dijo: <<¿viste a los astronautas en la televisión la semana pasada?, ¿crees que llegaremos más allá de nuestra galaxia en los próximos treinta años?>>

Racionalización

Definición: Presentar una excusa o justificarse por algo de lo que uno se siente culpable o avergonzado.

Ejemplo: Kate derramó accidentalmente la mostaza en su blusa nueva y se armó un revuelo. Se sintió tonta y les dijo a sus amigos: <<¿Quería saber si alguien de los alrededores nos observaba?>>. En esta etapa, los niños descubren zonas erógenas, o áreas corporales que producen placer al ser estimuladas. Esto es consistente con los principales presupuestos freudianos, que vienen a decir que, aunque los niños gozan instintivamente estimulado ciertas zonas erógenas de su cuerpo, sin embargo, serán frustrados por sus padres y otras personas en sus tentativas de procurarse un placer limitado.

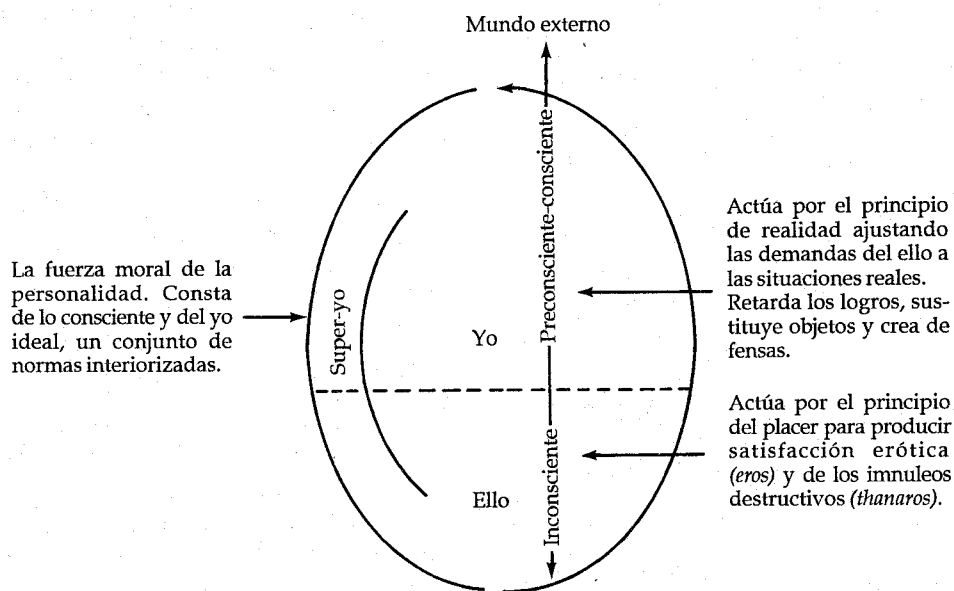


Figura 2.4.- El esquema freudiano de la estructura de la personalidad. (Adaptado por Freud, S.: *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*, 1993, Norton, Nueva York, 1963, pág. 78.)



que las niñas intenten orinar de pie como los chicos. La masturbación es también muy común y normal en esta etapa, y los niños obtienen placer con el juego genital.

Durante la etapa fálica, los niños pueden presentar celos extremados. Los celos se deben al amor mutuo entre los padres o la rivalidad entre hermanos (competición y celos entre hermanos y hermanas). En los chicos, los celos de este tipo, según Freud, conducen al complejo de Edipo, bajo el cual el niño se siente atraído hacia su madre y considera a su padre como un rival. En el enfoque freudiano, el niño tiene fantasías y temores de castración y mutilación. Inca-paz, en realidad, de ser rival de un adulto, se identificará con el padre (tomará para sí los rasgos de él).

En las niñas, el proceso similar se denomina complejo de Electra. Según la teoría freudiana, la niña vive su falta de pene con inferioridad. La evidencia del pene conduce a la niña a sentir atracción hacia su padre y a realizar con su madre. Por medio de este conflicto, la niña se identifica finalmente con su madre. Hay muchos críticos que opinan que la teoría de la evidencia del pene es muy poco adecuada para explicar la identificación en las niñas. Las explicaciones apuntan más hacia convicciones sociales antes que biológicas (Honrey, 1967).

Hacia el final de la etapa fálica, el niño ha debido identificarse ya con el padre del mismo sexo y habrá desarrollado un temor afecto hacia el progenitor del sexo contrario. En las familias en las que se producen dificultades para una adecuada identificación con los dos padres, la teoría freudiana predice que el niño manifestará, posteriormente, problemas en su rol de identidad sexual y en las relaciones con figuras autoritarias, como jefes, profesores e instituciones sociales.

La etapa de latencia tiene lugar durante los años de la escuela elemental (de siete a doce años). Freud veía la etapa de latencia como un período en el que se adquirían conocimientos y habilidades sociales y culturales. Estas consolidan el superyo del niño. Si se aparece la rebeldía en la última parte de esta etapa es considerada como una parte del efecto directo de un complejo elíptico muy temprano.

La etapa genial, que es la última, tiene lugar en la adolescencia. La persona retorna de nuevo al interés sexual, pero este interés es localizado ahora sobre personas fuera de la familia. Para muchos adolescentes, el comienzo de la pubertad es altamente traumático. El adolescente se pregunta: «¿Qué puedo hacer con este nuevo cuerpo? ¿Soy bastante atractivo y popular? ¿Qué son los hechos de la vida?» Freud consideraba que la elección por parte del adolescente de una persona del sexo contrario estaba a menudo relacionada con el complejo de Edipo. Así, estos jóvenes prefieren características que sus padres. En esta etapa, el niño se va introduciendo en la vida adulta y se hace menos egocéntrico, busca el placer no sólo para él mismo, sino para otros, felizmente,

los adolescentes integran las enseñanzas de la familia, sus propias necesidades personales y las demandas de la cultura en un estilo de vida y satisfactorio (véase el cuadro 2.2).

Otros muchos psicoanalistas han objetado el gran énfasis de Freud sobre los factores sexuales y agresivos en el desarrollo y han sugerido otros sistemas motivacionales. Otra crítica que se le ha hecho teoría freudiana es que el psicoanálisis era válido para la sociedad europea y americana de finales del siglo XIX, pero no así para otras culturas o períodos históricos. Aunque se han hecho muchas revisiones de la teoría psicoanalítica, analizaremos una de las más importantes, la de Erik Erikson.

La teoría psicosocial de Erikson

La teoría del desarrollo de Erikson tiene muchas de las características del psicoanálisis freudiano, pero también diferencias importantes. Erikson (1950, 1968) prefiere hablar de etapas psicosociales mejor que de etapas psico-sexuales, porque considera que el cometido mayor del desarrollo se relaciona con la formación de uno mismo en un contexto social. Aunque las cinco primeras etapas de Erikson equivalen estrechamente a las etapas psico-sexuales de Freud, este autor incorporó tres etapas de la madurez que no fueron tratadas en la teoría freudiana.

Por lo tanto, la teoría de Erikson cubre un curso de la vida más amplio que la de Freud, y su enfoque del desarrollo psicosocial enfatiza el medio ambiente y las influencias interpersonales.

La teoría de Erikson puede ser considerada como una teoría de la crisis, ya que cada etapa enfrenta a la persona con una nueva crisis de crecimiento. Si se ha salido airoso de la crisis, se obtendrán mayores eficacias adultas; sin embargo, los fracasos darán como resultado un comportamiento similar al de las fijaciones freudianas. Erikson creía en un principio epigenético, a través del cual los éxitos y fracasos en cada etapa preparan el terreno al desarrollo de las etapas siguientes.

En la primera de las ocho etapas de Erikson, los niños enfrentaban a las crisis de la confianza versus Desconfianza. De experiencias como mamar, ver a la madre ir y venir, esperar para recibir la comida y que le cambien los pañales, el niño elabora las nociones básicas de la confianza en otras personas. Algunos niños que sienten, o que en realidad experimentan de privaciones elaboran patrones duraderos de desconfianza hacia otros. Esta etapa se corresponde con la fase oral freudiana, pero va más allá del solo hecho de conseguir o no estimulación oral.

Erikson considera la actividad oral como parte de un patrón más amplio del desarrollo social.

La segunda etapa, llamada de la Autonomía de versus Vergüenza y Duda, corresponde a la etapa anal freu-



CUADRO 2.2.

Las etapas psicosexuales freudianas

Etapa psicossocial	Oral	Anal	Fálica	Latencia	Genital
Edad aproximada.	Desde el nacimiento hasta un poco más del primer año.	Año y medio a tres años.	De los tres a los cinco o seis años.	De los siete a los doce años.	Desde los doce años y durante el resto de la vida.
Zona erógena.	Boca.	Ano.	Pene o clitoris.	Ninguna.	Pene, clitoris y vagina.
Actividades típicas.	a) Chupar. b) Morder.	<i>Primera fase</i> a) Interés en las heces. b) Juego con las heces. c) Expulsión de las heces. <i>Segunda fase</i> a) Retención de las heces.	a) Interés en las diferencias entre sexos. b) Masturbación. c) Celos. d) Juego imaginativo.	a) Juego con compañeros entre sexos. b) Aprendizaje de habilidades.	a) Interés en sexo opuesto. b) Masturbación. c) Experiencias sexuales. d) Tentativas de roles adultos.
Fijaciones.	a) Comen en exceso. b) Beber en exceso. c) Fumar. d) Dependencia excesiva. e) Pasividad.	<i>Primera fase</i> a) Suciedad. b) Rigidez. c) Excesiva planificación. d) Excesiva pulcritud. <i>Segunda fase</i> a) Terquedad. b) Atesoramiento. c) Negativismo.	a) Problemas de identidad sexual. b) Complejo de Edipo (chicos). c) Complejo de Electra (chicas). d) Culpa. e) Preferencia por compañero(a) de pareja mucho mayor en edad.	Ninguna.	Ninguna: la resolución de esta etapa es considerada como el alcance de la madurez.

diana. en este período, los niños experimentan conflictos entre sus propios deseos y los de sus padres. Están muy interesados en hacer las cosas por sí mismo, aunque sean torpes e ineficaces. por ejemplo, a la edad de los dos años se le ha denominado <<los terribles dos>> por la insistencia terca y negativista que muestran los niños. Los <<no>>, <<no puedo>> y <<no quiero>> de los niños son considerados durante esta etapa como intentos para afirmar su autonomía y elaborar un sentido de sí mismos. Muchos niños oponen sus deseos a los de sus padres <<deteniendo y obstaculizando el avance de actividades, como el control de esfínteres, y sufriendo por este motivo. al fallar en el control de esfínteres, comer por sí mismo o vestirse, el niño puede sentirse avergonzado (desgraciadamente a muchos niños se les dice: <<Me avergüenzo de tí. Eres sucio y hueles mal. No puedo aguantar como eres>>). Estos niños desarrollan serias

dudas acerca de su capacidad para hacer alguna vez las cosas correctamente.

La tercera etapa, que abarca de los tres a los seis años se denomina de la Iniciativa versus Culpa y se corresponde con la etapa fálica de Freud. En este período los niños toman una iniciativa para comenzar muchas cosas. Se mueve activamente, descubren entretenimientos y juegos que implican triunfos y llegan a ser más imaginativos. con este incremento en su actividad (que también puede crear dificultades) y desplegando la imaginación, el niño puede llegar, en ocasiones, a experimentar culpa. Así, por ejemplo, en el complejo de Edipo el niño puede tomar iniciativa de desear poseer a su madre y vencer a su padre. Aunque también puede creerse y sentirse culpable por sus fantasías incestuosas.

Un ejemplo de culpa temprana puede apreciarse en el caso de Betsy, de tres años. Una mañana Betsy escuchó

CUADRO 2.3

Las etapas psicosociales del desarrollo de Erikson

Etapa	Edad	Equivalente freudiana	Éxito en su resolución	Fracaso en su resolución
Confianza básica vs. Desconfianza básica.	Desde el nacimiento al primer año.	Etapa oral.	Confiado, optimista, autoconfiado.	Desconfiado, pesimista, con facilidad para la frustración, nostálgico.
Autonomía vs. Vergüenza y Duda.	De uno a tres años.	Etapa anal.	Independiente, asertivo, flexible.	Con dudas, avergonzado, rígido, excesivamente precavido y controlado.
Inicativa vs. Culpa.	De tres a cinco años.	Etapa fálica.	Inventivo, dinámico, ambicioso, corre riesgos.	Inhibido, celoso, sexualmente asustado y torpe, con culpabilidad.
Laboriosidad vs. Inferioridad.	De seis a once años.	Etapa de latencia.	Competente, trabaja firmemente, le gusta aprender y tener éxito.	Ineficaz, pierde el tiempo, evita la competición.
Identidad vs. Difusión de identidad.	Desde los doce años hasta los inicios de la década de los veinte.	Etapa genital.	Confiado, tiene un sentido de sí mismo y una perspectiva del futuro, roles sexuales definidos.	Se ve a sí mismo como falso, con un conjunto inconsistente de roles desarticulados, con pobre identidad sexual, inseguro de sus propios valores y de su futuro.
Intimidad vs. Aislamiento.	Joven adulto.		Cándido y abierto, se relaciona con otros, discreto.	Indiferente, aislado y distante, sexualmente experimentado, pero con poco compromiso.
Generatividad vs. Estancamiento.	Adulto.		Productivo, fomenta el crecimiento de la siguiente generación.	Improductivo, estancado, viejo antes de tiempo.
Integridad vs. Desesperación.	Vejez.		Comprensión del ciclo vital, sabiduría, regidos éticamente.	Disgustados con la vida, deseos de «comenzar de nuevo», miedo a la muerte, ven la vida que les queda sin significado.

Tomado de Bischof (1930), Erikson (1959, 1963), Wessman y Ricks (1966).

una alarma de fuego en la calle y se atemorizó mucho. su padre se dio cuenta y le dijo: <<¿Por qué estás asustada? El bombero está ayudando a la gente>>. Esta afirmación no tranquilizó del todo a Betsy. De hecho, miraba aún más asustada. <<¿Oh no! Son policías y me buscan para encerrarme en la cárcel>>, respondió ella. <<Por qué iban a meterte en la cárcel?>>, preguntó el padre. Betsy miraba pensativa hacia abajo y dijo: <<Es porque yo he dicho una palabrota esta mañana>>. ni su padre ni su madre recordaban ningún incidente y, sin embargo, la culpa de Betsy apareció. <<Está bien, Betsy dijo su padre, todos hemos dicho o pensado alguna vez pala-

brotas. No tienes que ser castigada. ¿Sabes algunas veces los policías también las dicen?>>

La resolución acertada de la crisis conduce a un sentido de iniciativa. sin embargo, despreciar los esfuerzos de los niños, unido a la activa imaginación que presenta, puede conducir a una culpa permanente.

La cuarta etapa, Laboriosidad versus Inferioridad, tiene lugar entre los seis y los doce años. Se corresponde con la etapa de la tendencia freudiana y es el período en el que se encuentran la mayoría de los niños en la escuela elemental. Durante este tiempo, los niños son laboriosos. Trabajan duramente en la escuela y en el campo

de deportes. Tratan de adquirir un sentido de maestría en todo lo que hacen. Así pueden memorizar versos, practicar movimientos muy hábiles al saltar a la comba y gastar semanas intentando encéstar con destreza. Un niño de diez años que va temerariamente pedaleando << sin manos >>, es un fuerte evidencia de la necesidad de tener un manejo en ciertas actividades.

Los niños también pueden experimentar un sentimiento de insuficiencia o inferioridad. Los ejercicios escolares están graduados, los proyectos de hobbies pueden ir al desastre y algunos niños serán elegidos en último lugar a la hora de formar un equipo deportivo. Los éxitos en esta etapa conducen a un sentimiento de que <<yo puedo hacer estas cosas (y otras futuras) bien >>, mientras que los fracasos llevan a sentimientos de <<yo no puedo (o no debo ser capaz de) aprender estas cosas correctamente >>.

La quinta etapa, Identidad versus Dispersión (confusión) de roles muestran al adolescente haciéndose preguntas de este tipo: <<¿Quién soy yo? >> <<¿Quién he sido? >> <<¿Dónde voy? >> Como en la etapa genital freudiana, muchos intereses giran alrededor de algunos sucesos de la maduración sexual. Sin embargo, esta etapa cubre mucho más que esto. En esencia, al adolescente debe elaborar un sentido sólido de identidad, o de otra forma experimentará el yo como una serie de roles divididos, desconectados e inconsistentes. Encontrar un sentido de identidad perjurable nunca es fácil y, por ello, el adolescente intenta encontrarlo en actividades muy diversas. Para algunos, esta tarea implica escapes y aventuras con un estilo de vida radicalmente diferente a los que había guiado con anterioridad. Otros pueden incurrir o experimentar una <<fase de desplazamiento >> en la que rehacen esperanzadoramente sus vidas y formulan nuevos planes y metas. Algunos, por el contrario, no podrán resolver su búsqueda de identidad y vacilarán sin objetos durante algún tiempo.

La sexta etapa Intimidad versus Aislamiento, no tiene equivalente en la teoría freudiana. Abarca al joven adulto entre los veinte y los primeros años de la treintena. En este período, los jóvenes viven relaciones de intimidad con otros. Las preguntas que se plantean en la crisis de esta etapa son: <<¿Cómo compagino mis ideas y mi cuerpo con el de otras personas? >> <<¿Soy demasiado egoísta? >> <<¿Puedo establecer relaciones duraderas? >> si en etapas anteriores han obtenido éxito y experiencias positivas, estos jóvenes desarrollan un sentido de la intimidad. También es posible que los fracasos conduzcan a la persona al aislamiento y a la soledad, prefiriendo evitar el riesgo de los encuentros interpersonales, llegando a encerrarse en sí mismo, siendo indiferentes y distantes.

En la séptima etapa que transcurre entre treinta y los últimos años de los cincuenta, la persona se enfrenta a la crisis de la generatividad versus estancamiento. En pa-

labras de Erikson, <<la generatividad...se refiere a la ayuda o fomento de la siguiente generación >> (Erikson, 1959). Las personas están ocupadas con las tareas de paternidad y también con la maduración o consolidación de sus profesiones. Sin embargo, la persona también se enfrenta con la perspectiva del estacionamiento: estancarse, ir a ninguna parte, una existencia continuamente aburrida. Puesto que la persona ve acabada de su vida, el temor a quedar estancados conduce a desviaciones radicales en sus profesiones y en los planes familiares.

En la última etapa, que abarca desde la década de los sesenta en adelante, la persona experimenta la crisis de la Inteligencia versus Desesperación. Para muchos, la vejez es un tiempo para pasar revisando a las siete etapas anteriores, para ver un motivo de vida integrado y recordar al mismo tiempo hechos pasados de la vida. Si los jóvenes han tenido que establecer pactos, acomodados y comprimidos, los ancianos cuentan con la integridad para sostener sus propias convicciones. Sin embargo, la falta de salud, las oportunidades sociales limitadas, las fatigas económicas y la experiencia de la muerte, hundieron a muchas personas en la desesperación a medida que sienten que queda poco tiempo para comenzar algo.

De forma distinta a Freud, Erikson estaba muy interesado en el papel de la sociedad para ayudar al progreso de la persona a través de cada etapa. citando a Erikson:

“...Sugerimos que para comprender tanto la niñez como la sociedad, debemos extender nuestros propósitos para incluir el estudio de las maneras las sociedades abordan los conflictos ineludibles de la niñez con el ofrecimiento de cierta seguridad, identidad e integración. Es gracias al refuerzo de estos valores, por los que el yo existe; las sociedades crean la única condición bajo la cual es posible el crecimiento humano.”

Por consiguiente, para Erikson el crecimiento es el resultado de interacción del desarrollo individual y biológico, y de las fuerzas sociales.

EL ENFOQUE COGNOSCITIVO DEL DESARROLLO

El término <<cognoscitivo >> está definido en el diccionario Webster como el <<acto o proceso de conocimiento que incluye tanto conciencia como capacidad de juicio >>. Para los psicólogos cognoscitivos, los procesos importantes y más comunes que deberían investigarse son: el lenguaje, el pensamiento, la memoria, los símbolos, las tácticas de resolución de problemas y la creatividad.

El nacimiento, los procesos, cognoscitivos del niño recién están plenamente organizados o desarrollados. La conducta del recién nacido dependerá de una gran magnitud de actos reflejos. Ahora sabemos que los bebés pueden reaccionar a muchos más estímulos sensoriales que los que nosotros conocemos que podrían causar su

Reacción (Bower, 1977), los niños, pueden atribuir pequeños significados a los estímulos. Solamente a través de un proceso gradual de desarrollo cognoscitivo, el niño es capaz de realizar procesos mentales complejos. Para la gran mayoría de las teorías del desarrollo cognoscitivo, este desarrollo tiene lugar a través de cierto número de estadios en los niños consiguen incrementar la destreza y el conocimiento del mundo gracias al aumento de habilidades en el pensamiento, el lenguaje y la simbolización.

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget

Los principios generales de Piaget

El impulso fundamental y enfoque más comprensivo entre las teorías del desarrollo cognoscitivo, proceden de los trabajos de Jean Piaget, el famoso psicólogo suizo. Gran parte de la primera educación de Piaget se realizó en el ámbito de la biología; sin embargo, pronto desarrolló interés por la filosofía y la psicología, integrándolas con la biología. Intentó organizar la conducta humana según un entramado biológico. Piaget trabajó en diversos laboratorios psicológicos; primero, en la Universidad de Zurich, y más tarde, en el laboratorio de París de los pioneros psicológicos experimentales Alarde Bine y Teophile Simon. De aquel entonces, Piaget aprendió el procedimiento utilizado en el test de la inteligencia de Bine. Así se interesó en la estandarización de las pruebas en diferentes niveles de edad. Sin embargo, a diferencia de Bine, Piaget se interesó por las razones por las cuales los niños son incapaces de resolver correctamente ciertos problemas en cierta edad, y los cuales con éxito en edad posteriores.

Estando en París, Piaget también tuvo oportunidad de aprender sobre el psicoanálisis freudiano, y que puede que su interés en las observaciones individuales sea en parte debido a esta influencia. En cualquier caso, Piaget trabajó durante los siguientes años en la Universidad de Ginebra y el en Instituto Jean-Jaques Rousseau, al mismo tiempo que estudiaba a sus propios hijos observando sus conductas. Este trabajo condujo a la creencia de que las investigaciones de laboratorio tenían como finalidad sustentar o verificar las ideas obtenidas en un proceso lógico y que la lógica simbólica es una técnica de investigaciones más importantes que la metodología experimental formal (Maier, 1969).

Muchos de los trabajos de Piaget sobre el desarrollo humano se han interesado en la investigación de la inteligencia y el pensamiento, y en la búsqueda de conceptos formales, que expliquen cómo la conducta es organizada y es adaptativa. La organización y la adaptación son las funciones básicas de los seres humanos. con una expli-

cación simple, la organización se refiere a la integración de las informaciones y experiencias dentro de sistemas relacionados, y la adaptación indica los modos de relacionarse de forma eficaz con el medio ambiente. De conceptos importantes de la adaptación son la asimilación y la acomodación. La asimilación es el proceso por el cual, en interacción con el ambiente, las nuevas experiencias son integradas dentro de los conocimientos y capacidades ya adquiridos. Hay algunas experiencias nuevas que no se pueden integrar en los conceptos ya existentes; si ocurre esto, entonces el niño debe modificar o acomodar su propia respuesta para ajustarla a la nueva experiencia. Otros dos conceptos fundamentales en el desarrollo cognoscitivo del niño son los de esquemas y equilibrio. Un esquema es un concepto o una estructura cognoscitiva que cambia durante el desarrollo. el equilibrio es concebido como el balance entre la asimilación y la acomodación, proporción que el niño emplea con respecto a la otra. Trataremos una visión más detallada de Piaget.

Al igual que la mayoría de los pensadores con orientación biológica, Piaget opina que la conducta se deriva de fuerzas que se originan dentro del individuo y de las interacciones de la persona con el medio ambiente. La interacción esencial es un proceso que Piaget denomina estructuración que Piaget denomina estructuración cognoscitiva. debido a su énfasis en estos procesos, Piaget ha sido clasificado con frecuencia de <<interaccionistas>> o <<estructuralista>> (Piaget, 1954, 1970; Piaget e Inhelder y Sinclair, 1969).

Basándose en sus observaciones, Piaget elaboró una secuencia completa de etapas y fases para explicar las relaciones que establecía entre mucho de los aspectos de su teoría.

Los estadios del desarrollo de Piaget

Para Piaget y otros promotores de la teoría del desarrollo cognoscitivo, los procesos cognoscitivos y el desarrollo del pensamiento no son tanto el resultado de los esfuerzos del ambiente o de la cantidad de cosas aprendidas, como de los cambios en la capacidad para responder del niño. Piaget una secuencia de estadios que caracterizan el crecimiento intelectual, teniendo cada etapa rasgos diferentes.

La primera etapa del desarrollo en la teoría de Piaget es el estadio sensorimotor, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, aproximadamente. La inteligencia en este período <<descansa principalmente sobre las acciones, los movimientos y las percepciones sin lenguaje...>> (Piaget, 1962). Por ejemplo, si un niño tira de una alfombra próxima para alcanzar un juguete, este hecho constituye un esquema de acción. El niño se interesa por los movimientos y el contacto con objetos cercanos: <<De

CUADRO 2.4

Los estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Estadio	Edad aproximada	Conductas características
Sensorimotor.	Desde el nacimiento hasta los dieciocho meses.	El niño evoluciona desde los reflejos simples a los hábitos simples, y después a conductas más complejas que incluyen la coordinación de la percepción y los movimientos, la invención de conceptos de mediosfines y de un concepto de permanencia de objeto.
Preoperacional.	De dos a siete años.	El niño desarrolla el lenguaje, imágenes y juegos imaginativos, así como muchas habilidades perceptuales y motoras. Sin embargo, el pensamiento y el lenguaje están reducidos, por lo general, al momento presente, a sucesos concretos. El pensamiento es egocéntrico, irreversible y carece del concepto de conservación.
Operaciones concretas.	De siete a doce años.	El niño realiza tareas lógicas simples que incluyen la conservación, reversibilidad y ordenamientos. Los conceptos temporales se hacen más realistas. Sin embargo, el pensamiento está aún limitado a lo concreto, a las características tangibles del medio ambiente.
Operaciones formales.	De los doce años en adelante.	La persona puede manejar problemas lógicos que contengan abstracciones. se resuelven problemas proposicionales o hipotéticos «como si». Los problemas matemáticos y científicos se resuelven con formas simbólicas.

este modo, comenzando, con la utilización de los reflejos y la primera asociación adquirida, por el niño consigue en pocos meses elaborar un sistema de esquemas capaz de combinaciones ilimitadas...» (Piaget, 1954).

El estadio preoperacional abarca de los dos a los siete años, aproximadamente. El niño comienza a utilizar símbolo, a entretenerse en juegos imaginativos y desarrolla la habilidad para diferenciar entre las palabras y cosas que no están presentes.

Aunque los niños son muy ingeniosos y habladores en el período preoperacional, podemos estar engañados pensando que saben más de lo que en realidad conocen. Sus procesos de pensamiento son muy primitivos y normalmente se fijan únicamente en un aspecto de una situación en un tiempo determinado. Por ejemplo, supongamos que representamos a un niño tres vasos de agua: dos iguales, altos y estrechos, y un tercer vaso que es más ancho y bajo que los otros dos. Llenamos los dos

vasos altos con agua hasta que la altura del líquido sea la misma en ambos.

Después pedimos al niño que nos diga si hay la misma cantidad de agua en cada vaso. Normalmente el niño nos dirá que si hay la misma cantidad. A continuación volaremos el contenido de uno de los vasos más ancho y pedimos al niño que compare la cantidad de agua que hemos vertido en el vaso con la cantidad de agua que queda en el otro. Después le preguntamos: «¿Hay la misma cantidad de agua en los dos vasos? ¿Hay más o menos en uno de ellos?» La mayoría de los niños en el período preoperacional dirá que la cantidad de agua ha cambiado y que uno de ellos hay más o menos cantidad que la que había anteriormente. Rara vez responderá que la cantidad de agua es la misma, ya que tienden a prestar atención a la altura o bien al área del vaso, pero no a la combinación de la altura y el área, que es la que da el juicio correcto del volumen. Durante este período, es



tipo de contradicciones lógicas son bastante comunes, ya que el pensamiento del niño carece de muchas de las características lógicas que se observan en niños mayores y en adultos. El niño de la etapa preoperacional tiene dificultades para organizar las cosas en clases o secuencias lógicas y no es capaz de entender que las cosas pueden cambiar de forma y, sin embargo, seguir teniendo el mismo peso, volumen a masa que antes.

El estadio de las operaciones concretas abarca desde los siete años. Durante este período, el niño realiza muchas operaciones lógicas. Por ejemplo, en nuestro problema del vaso de agua (llamado más formalmente problema de la conservación del líquido) la mayoría de los niños de ocho años afirmarían que la cantidad de agua es la misma que hemos vertido de un vaso a otro. Cuando les preguntamos: <<¿Por qué es así?>>, suelen dar explicaciones de este tipo: <<Es la misma agua, aunque la viertas en un vaso diferente no puedes engañarme, tonto!, este vaso es grande y flaco y este otro bajo, pero hay el mismo espacio dentro>>, o <<Puedo poner el agua otra vez en el primer vaso y probar que nada ha cambiado>>. Este período, el niño realiza problemas de conservación parecidos al anterior, con muchos objetos y pruebas distintas. Esto significa que comprende que características como la longitud, el peso el número y el volumen permanecen iguales a pesar de pequeños en apariencia. El niño es capaz de colocar sucesos y cosas en un orden y usualmente entiende con claridad las relaciones parte-todo.

Aunque los niños despliegan una considerable cuantía de pensamiento lógico es el período de las operaciones concretas, su modo de pensar está limitado a problemas concretos en los que las cosas son inmediatamente percidas, tocadas o saboreadas. Así los niños pueden dar una solución matemática al problema <<Enséñame por qué 5 manzanas y 3 manzanas son 8 manzanas>>, porque están viendo y puedo contarlas. Sin embargo, si preguntamos a un niño: <<¿Por qué $5x+3=8x$?>>, observamos que se siente muy confuso ante esta atracción.

En el estadio de las operaciones formales que se extiende entre los doce y los catorce años, las ideas abstractas y el pensamiento simbólico llegan a ser rasgos de los procesos de razonamiento. En este período, las personas utilizan elaboraciones hipotéticas y pueden, por consiguiente, hacer extensibles estos pensamientos más allá de la situación presente. Por ejemplo, un adolescente pensará en las preguntas como <<¿Qué ocurriría si la nieve fuera negra? ¿Cómo afectará este hecho a nuestro tipo de clima?>> Un niño pequeño echaría a un lado esta pregunta hipotética con su comentario como éste: <<La nieve no es negra, yo la he visto y es blanca>>. Para el niño más pequeño una cosa es o no es; no hay preguntas hipotéticas del tipo: <<¿Qué ocurriría si...?>>, anteriores al período de las operaciones formales.

El avance en las habilidades de razonamiento conduce a progresos en los juicios morales y en las relaciones

sociales. Los adolescentes prestan más atención a los valores y se preocupan a menudo, conscientemente, de sí mismos en relación con otros (Rubin y Schneider, 1973). El desahogado interés en la vida y en las metas de la vida, son estaciones importantes hacia la madurez y los procesos de pensamiento adultos.

Las ideas de Piaget han proporcionado una fundamentación valiosa para nuevas indicaciones en el desarrollo cognoscitivo. A diferencia de los conductistas, los piagetianos, conciben al niño como una persona no sólo influida por el medio ambiente, sino alguien que se aproxima de reforma activa a su entorno con una capacidad o impulso innato para conocer. Los piagetianos sostienen que cuando los niños, exploran su mundo, participan activamente en su propio desarrollo.

Aún quedan muchos trabajos por realizarse dentro de la teoría de Piaget. Por ejemplo, Piaget afirma que el orden de los estudios del desarrollo cognoscitivo varía relativamente muy poco. Cada etapa debe preceder a las siguientes en una secuencia que no varía de niño a niño, ni de cultura en cultura. No existe un salto de etapas. La teoría piagetiana sugiere también que, aunque es posible ayudar al crecimiento de un niño en un período determinado, no podemos acelerar radicalmente el crecimiento a largo plazo del niño por una enseñanza amplísima y ejercicios de entrenamiento, a menos que el niño esté capacitado o preparado para ser entrenado. Según examinamos los resultados del desarrollo en diferentes períodos de la vida, observaremos los intentos repetidos de los investigadores para sustentar, modificar o refutar estos y otros conceptos piagetianos.

LAS APROXIMACIONES BIOLÓGICAS Y ETIOLÓGICAS AL DESARROLLO

Los seres humanos son parte del reino animal, y por tanto, pueden estudiarse como organismos biológicos. Naturalmente, muchas conductas y funciones humanas, como el lenguaje, el habla, el pensamiento y la utilización de instrumentos, tienen poco o ningún paralelismo en otras especies. Hay, sin embargo, otros muchos aspectos de la conducta humana que pueden ser provechosamente enfocados desde el punto de vista biológico. En esta sección trataremos de la maduración y de la investigación etológica, para ver lo que estos temas biológicos pueden decirnos sobre el desarrollo humano.

La maduración

Cuando tratábamos el conductismo, el psicoanálisis y las teorías del desarrollo cognoscitivo enfatizábamos la idea de que los procesos de aprendizaje y la formación de

conceptos se desarrollan a partir de las interacciones a partir de las interacciones de la persona con el medio ambiente. Es muy importante, sin embargo, dar cuenta de que ninguno de los procesos del desarrollo el ambiente por sí sólo crea la conducta; la persona contribuye con algo en la situación ambiental. Entre las cosas que la persona aporta las situaciones están ciertas potencialidades biológicas del crecimiento que se despliegan en un proceso maduracional. Según Munn (1974), la maduración que puede definirse como <<el crecimiento resultante de la interacción entre los genes y las condiciones ambientales internas que caracterizan a las especies; por consiguiente, parte del resultado del ejercicio o del uso de estructuras ya presentes>>. En otras palabras, los procesos maduracionales ya están integrados, no se desarrollan fuera de los procesos ordinarios de aprendizaje. Por ejemplo, en el nacimiento, muchos de los sistemas corporales del bebé no funcionan eficientemente.

Los recién nacidos tienen dificultades en la respiración porque los centros respiratorios en su cerebro no son capaces, todavía de emitir impulsos nerviosos regulares a los pulmones para que la respiración sea regular o firme. No podemos entrenar a un recién nacido para que respire más regularmente; sin embargo, a medida que pase el tiempo, los sistemas nervioso y respiratorio del bebé madurarán hasta que la respiración llegue a ser fácil y menos forzada.

Otros ejemplos de maduración podemos encontrarlos en el desarrollo motor o muscular. Así, los musculosos de las piernas de un niño muy pequeño normalmente no sostienen su cuerpo. Según pasan los meses, el cuerpo del bebé se va desarrollando rápidamente y con muy poca, o ninguna práctica, sus piernas llegan a adquirir la destreza para andar y gatear. En el caso del desarrollo motor, el proceso maduracional está regido por un plan de maduración único, propio de cada persona.

No estamos seguros de que por qué los individuos difieren en los tipos de maduración, pero, indudablemente, esto es debido a ciertas influencias hereditarias y biológicas.

La maduración prepara a los niños para muchas conductas, pero el aprendizaje y los factores ambientales son también importantes para su desarrollo final. Por ejemplo. Hubel y Weisel (1970) encontraron que los gatitos recién nacidos tenían una red de células o <<rasgos detectores>> en el córex visual del cerebro que estaba especializado en patrones de detección visual muy sofisticados. Parece que los ojos y cerebros de los gatitos poseían al nacer <<el equipamiento>> básico para la visión.

Hubel y Weisel intentaron observar después de que forma funcionarían estos patrones detectores visuales si los gatitos eran privados de ver la luz y objetos visibles. Algunos fueron criados en la oscuridad y se encontró que los rasgos detectores de estos animales privados de luz no aparecían en la maduración posterior, de tal modo

que cuando expuso a los gatos a la luz, éstos mostraron un gran número de deficiencias visuales. Por consiguiente, mientras que la maduración permite que ciertas habilidades se desarrollen en un primer momento, la estimulación ambiental será frecuencia necesaria para contribuir al empleo desarrollado de esta habilidad en cuestión.

Los efectos maduracionales también determinan un límite superior, sobre el cual comienza el aprendizaje a cualquier edad determinada. Los padres pueden intentar educar a un niño para que controle sus esfínteres; sin embargo, a no ser que los músculos del esfínter anal hayan madurado hasta el punto de que sea posible el control voluntario, esforzarse en educar a los niños sería inútil. De hecho, este intento sería tan absurdo como pensar invirtiendo sea idea, que los niños que no han madurado aún sus esfínteres están enseñando a sus padres a ir corriendo para atender sus necesidades.

Conceptos básicos de la etiología

Un hecho sorprendente en el comportamiento de los bebés es que muchos sistemas de conducta están bien elaborados que resulta difícil imaginar que los bebés han aprendido, en realidad esas, conductas. Por ejemplo, a rededor de los dos o tres meses, la mayoría de los bebés sonríen. Sobre los ocho meses, casi todos manifiestan un fuerte apego hacia sus padres u otros cuidadores. Aproximadamente al año, la mayoría de los niños entienden al menos algunas palabras. ¿Cómo nos explicamos estas conductas sean casi universales?

Parece claro que, a pesar de la continua controversia en precisar cómo acontece el aprendizaje, no todas las conductas son aprendidas. Debido a que el concepto de conducta aprendida es muy difícil de explicar, muchos teóricos han intentado este hecho. Sin embargo, otros investigadores que se apoyaban en las explicaciones biológicas de la conducta, han intentado explorar las conductas innatas o instintivas desde un enfoque teórico conocido como etiología.

Aunque no existe una definición precisa del término podríamos decir que la etiología es el estudio de las conductas en ámbitos naturales, incidiendo especialmente en las conductas instintivas o específicas de las especies. Por <<específicas de la especie>> los etiólogos consideran las conductas que son exhibidas por todos, o al menos de los miembros de cada una de las especies, bajo las mismas condiciones. Muchos etiólogos se consideran más biólogos que psicólogos y tienden a establecer paralelismos entre ciertas cuestiones generales biológicas y algunas de cuestiones conductuales. Por ejemplo, cuando el biólogo se está preguntando por el desarrollo embriológico, el etiólogo lo hace sobre la <<embriología>> de la conducta. De esta forma, observa cómo se desarrollan ciertas conductas en una progresión ordenada

estas especies. Diversos biólogos, como Darwin, se han interrogado sobre la forma en que las estructuras físicas han ayudado a varias especies a sobrevivir; similitudemente, los catálogos se cuestionan cómo las conductas específicas de las especies han ayudado a determinadas especies a sobrevivir. Los biólogos, tradicionalmente, se han interesado en explorar las diferencias y semejanzas entre especies y los teólogos han buscado los paralelismos y contrastes en los patrones de conducta de varias especies, con el fin de descubrir principios más generales del comportamiento (Blurton-Jones, 1972).

Repasaremos ahora algunos principios utilizados por los etólogos en sus estudios sobre hombres o animales. Hasta ahora, muchas de las investigaciones etiológicas se han basado en la conducta animal; sin embargo hay además etólogos claramente interesados en el desarrollo humano (Blurton-Jones, 1972; Lorenz, 1977).

Instinto

El término fue muy popular a principios de siglo y recibió gran atención en los escritos de William McDougall (1908, 1919). Cuando los conductistas comenzaron a incidir sobre el aprendizaje, el interés en los procesos instintivos declinó pronunciadamente. Los instintos tienen algunas características importantes.

Son patrones innatos de conducta que se encuentran en cada uno de los miembros de una determinada especie. Se ponen en marcha ante patrones específicos de estímulos y los animales, por regla general, no tienen que aprender a responder a esos estímulos. En la evolución de las especies, la conducta instintiva ayuda a las especies a sobrevivir bajo ciertas condiciones ambientales.

Uno de los teóricos de la etiología, e investigador de los más prolíficos, es Konrad Lorenz, que recibió el Premio Nobel por sus descubrimientos en etiología (Lorenz, 1935, 1937, 1977). En sus investigaciones con aves, Lorenz sostenía que muchas de las respuestas de las aves a objetos de su medio ambiente dependían de habilidades innatas que eran necesarias para la supervivencia de las aves. Recién salidas del cascarón, las cosas salvajes siguen a sus madres para obtener alimento y agua, solamente pueden sobrevivir con la protección de sus madres. Lorenz fue capaz de demostrar que las ocas jóvenes son innatamente capaces de seguir y conocer a sus madres, de evitar enemigos y de unirse entre ellas.

No toda la conducta instintiva es completamente innata. El aprendizaje también tiene ciertos efectos sobre los procesos instintivos. Niko Tinberg (1951), que compartió el Premio con Lorenz, estudió grajos (aves similares a los cuervos) y encontró que estas aves podían aprender tanto de atracción como de antagonismo hacia otras aves. Por ejemplo, una hembra de una bandada de

pájaros que tiene un status inferior puede ser atacada por los otros pájaros. Si se aparecen con un macho agresivo de la bandada, su status mejora sensiblemente y los otros pájaros reducirán sus ataques. Aunque las conductas de lucha y los sistemas de status menos evolucionadas, están con frecuencia determinadas por factores biológicos, parece que puede existir cierto aprendizaje y modificación de estas conductas instintivas, tal como sucede en un animal tan simple como un grajo.

Algunos investigadores no utilizan el término instintivo porque opinan que se han convertido en un cajón de sastre de todo tipo de patrones de conductas complejas inexploradas. En su lugar, algunos prefieren utilizar el término patrón de acción fija, la mayoría de las conductas instintivas son muy rígidas debido a que usualmente está implicado un patrón completo de conductas y no solamente una simple respuesta y, además porque el animal responde a patrones de estímulos predeterminados.

Estímulos desencadenantes y señales

Uno de los rasgos más importantes de la teoría etiológica es el concepto de estímulos desencadenantes. Este término se refiere al hecho de que es un estímulo implica una reacción que dispara las tendencias de respuestas innatas. Los estímulos que pueden producir este tipo son llamados estímulos señales o estímulos desencadenantes. Los animales son muy selectivos en responder estímulos desencadenantes, y esta responsabilidad es, en sí misma, propagada genéticamente. Así, sin un aprendizaje previo, un canguro recién nacido puede encontrar a ciegas el camino a la baja de su madre debido a estímulos táctiles y olfativos que desencadenan su conducta de apego. Uno de nosotros desencadenó accidentalmente una conducta de lucha en un gatito cuando estaba el nudo de un globo para uno de sus hijos. Desafortunadamente, el globo escapó de sus manos y fue silbando y moviéndose desenfrenadamente por toda la habitación. Para el gato, el globo señalaba, probablemente, otro animal que silba y, por ello, le perseguía y le daba arañazos para hacerle pelear. Aunque este comportamiento puede parecer un poco absurdo, en la vida ordinaria el ataque o la huida antes cosas que silban pueden ayudar, en toda probabilidad, a la supervivencia del gato. En este caso, se desencadenó un patrón extremadamente rígido.

Períodos críticos e impronta

La teoría ecológica llega a enlazarse con los procesos de desarrollo gracias a su insistencia en que los estímulos desencadenantes apropiados son necesarios para un animal o una persona en cierta edad crítica, o período sensible del desarrollo.



muchas especies. Diversos biólogos, como Darwin, se han interrogado sobre la forma en que las estructuras físicas han ayudado a varias especies a sobrevivir; similarmente, los catálogos se cuestionan cómo las conductas específicas de las especies han ayudado a determinadas especies a sobrevivir. Los biólogos, tradicionalmente, se han interesado en explorar las diferencias y semejanzas entre especies y los teólogos han buscado los paralelismo y contrastes en los patrones de conducta de varias especies, con el fin de descubrir principios más generales del comportamiento (Blurton-Jones, 1972).

Repasaremos ahora algunos principios utilizados por los etiólogos en sus estudios hombres o animales. Hasta ahora, muchas de las investigaciones etiológicas se han basado en la conducta animal; sin embargo hay además bastantes etiólogos claramente interesados en el desarrollo humano (Blurton-Jones, 1972; Lorenz, 1977).

Instinto

El término fue muy popular a principios de siglo y recibió gran atención en los escritos de William McDougall (1908, 1919). Cuando los conductistas comenzaron a incidir sobre el aprendizaje, el interés en los procesos instintivos declinó pronunciadamente. Los instintos tiene algunas características importantes.

Son patrones innatos de conducta que se encuentran en cada uno de los miembros de una determinada especie. Se ponen en marcha ante patrones específicos de estímulos y los animales, por regla general, no tienen que aprender a responder a esos estímulos. En la evolución de las especies, la conducta instintiva ayuda a las especies a sobrevivir bajo ciertas condiciones ambientales.

Uno de los teóricos de la etiología, e investigador de los más prolíficos, es Konrad Lorenz, que recibió el Premio Nobel por sus descubrimientos en etiología (Lorenz, 1935, 1937, 1977). en sus investigaciones con aves. Lorenz sostenía que muchas de las respuestas de las aves a objetos de su medio ambiente dependían de habilidades innatas que eran necesarias para la supervivencia de las aves. Recién salidas del cascarón, las cosas salvajes siguen a sus madres para obtener alimento y agua. solamente pueden sobrevivir con la protección de sus madres. Lorenz fue capaz de demostrar que las ocas jóvenes en innatamente capaces de seguir y conocer a sus madres, de evitar enemigos y de unirse entre ellas.

No toda la conducta instintiva es completamente innata. El aprendizaje también tiene ciertos efectos sobre los procesos instintivos. Niko Tinbergern (1951), que compartió el Premio con Lorenz, estudió grajos (aves similares a los cuervos) y encontró que estas aves podían aprender tanto de atracción como de antagonismo hacia otras aves. Por ejemplo, una hembra de una bandada de

pájaros que tiene un status inferior puede ser atacada por los otros pájaros. Si se aparecen con un macho agresivo de la bandada, su status mejora sensiblemente y los otros pájaros reducirán sus ataques. Aunque las conductas de lucha y los sistemas de status menos evolucionadas, están con frecuencia determinadas por factores biológicos, parece que puede existir cierto aprendizaje y modificación de estas conductas instintivas, tal como sucede en un animal tan simple como un grajo.

Algunos investigadores no utilizan el término instintivo porque opinan que se han convertido en un cajón de sastre de todo tipo de patrones de conductas complejas inexploradas. En su lugar, algunos prefieren utilizar el término patrón de acción fija, la mayoría de las conductas instintivas son muy rígidas debido a que usualmente está implicado un patrón completo de conductas y no solamente una simple respuesta y, además porque el animal responde a patrones de estímulos predeterminados.

Estímulos desencadenantes y señales

Uno de los rasgos más importantes de la teoría etiológica es el concepto de estímulos desencadenantes. este término se refiere al hecho de que es un estímulo implica una reacción que dispara las tendencias de respuestas innata. Los estímulos que pueden producir este tipo son llamados estímulos señales o estímulos desencadenantes. Los animales son muy selectivos en responder estímulos desencadenantes, y esta responsabilidad es, en sí misma, propaganda genéticamente. Así, sin un aprendizaje previo, un canguro recién nacido puede encontrar a ciegas el camino a la baja de su madre debido a estímulos táctiles y olfativos que desencadenan su conducta de apego. Uno de nosotros desencadenó accidentalmente una conducta de lucha en un gatito cuando estaba el nudo de un globo para uno de sus hijos. Desafortunadamente, el globo escapó de sus manos y fue silbando y moviéndose desenfrenadamente por toda la habitación. Para el gato, el globo señalaba, probablemente, otro animal que silba y, por ello, le perseguía y le daba arañazos para hacerle pelear. Aunque este comportamiento puede parecer un poco absurdo, en la vida ordinaria el ataque o la huida antes cosas que silban pueden ayudar, en toda probabilidad, a la supervivencia del gato. En este caso, se desencadenó un patrón extremadamente rígido.

Períodos críticos e impronta

La teoría ecológica llega a enlazarse con los procesos de desarrollo gracias a su insistencia en que los estímulos desencadenantes apropiados son necesarios para un animal o una persona en cierta edad crítica, o período sensible del desarrollo.



El concepto de edad crítica no es exclusivo de los teólogos, sino que ellos han distinguido en su enfoque que los tipos específicos de estímulos desencadenantes deben estar presentes en un momento crítico después del nacimiento. Si en un momento específico del desarrollo de un organismo, un objeto significativo no se encuentran en su campo perceptual, otros objetos lo sustituyen, o bien la conducta no aparece. Por ejemplo, cuando una madre oca no aparece en el tiempo crítico, sus crías seguirán otros objetos en movimiento, que pueden ser un hombre o incluso una oca mecánica de reclamo. Una vez que esta conducta ocurre, o ha sido desencadenada, no puede ser alterada por la aparición posterior del objeto significativo (en este caso la madre oca). Las crías-oca continuarán siguiendo al objeto de su primer apego. Esta impronta de la conducta en un período clave es descrita como una influencia heredada biológicamente, de la cual depende la supervivencia. En estado salvaje, como antes hemos explicado, las pequeñas ocas deben seguir a sus madres para obtener el alimento. La fuerza innata que les impulsa hacia la conducta de <<seguimiento>> puede ser fácil alterada durante el período crítico, peor resulta mucho más difícil cambiarla después de este período. En suma este hecho viene a ser solamente el resultado de la presencia del estímulo desencadenante.

Puede decirse que la importancia implica el aprendizaje, porque se podría argumentar que las ocas pequeñas aprenden a seguir a la madre o ciertos objetos desencadenantes. Eckhard Hess (1970) señala que, para los teólogos, la impronta es la integración de conductas no aprendidas. Las conductas aprendidas contribuyen a flexionar y permitir al animal el adaptarse a diversas condiciones ambientales. Por otro lado, los factores innatos aseguran las conductas que serán las primeras de forma automática, sin necesidad del aprendizaje. Por tanto, estos factores contribuyen también a la supervivencia.

Repertorios de conducta

Otro concepto etiológico es el repertorio de conducta. Este concepto establece que si los estímulos desencadenantes en el medio del animal, entonces la energía se dispara y descarga en actividades inapropiadas.

Por tanto, si la conducta instintiva es bloqueada, el resultado es una actividad displacentera. Muchos psicólogos, sin embargo, se muestran escépticos del valor de este de receptor de repertorio de conducta.

El enfoque etiológico de los procesos de desarrollo

Algunas explicaciones de los procesos básicos del desarrollo de los teóricos del instinto y de los etiólogos, pa-

recen relacionarse en otros sistemas teóricos, aunque los etiólogos han puesto un mayor énfasis en los patrones de desarrollo de las conductas que son esencialmente inaprendidas. Los etiólogos manifiestan que hay otros estudios del desarrollo que admiten, en realidad, la existencia de mecanismos y de ideas etiológicas cuando asumen que ciertos orígenes de algunas conductas no se forman íntegramente por la experiencia. Es decir, si ciertas conductas se desarrollan en períodos de maduración, puede considerarse como dependientes de mecanismos innatos. Hess consideraba que la idea de esquema de Piaget es <<una secuencia de acción que no cambia>> y, no es muy parecida a la explicación etiológica de un patrón de acción fija (Hess, 1970). Como habíamos visto con autoridad, Piaget incluía el aprendizaje en su teoría y mantenía que el desarrollo del niño no ocurría por aprendizajes casuales, sino que resultaba de una secuencia ordenada y establecida innatamente. Esta negación del azar o de la casualidad en el desarrollo es común a ambos puntos de vistas. Hess insistió en que la sonrisa del recién nacido es tanto un patrón etiológico de acción fija como un esquema piagetiano; virtualmente el mismo. Cuando una cara humana provoca la sonrisa en un bebé, es considerable un estímulo desencadenadamente, según un etólogo.

Este sugiere que la sonrisa del bebé contribuye a su supervivencia en la medida en que este hecho produce una relación emocional más estrecha con la madre.

Los principios etiológicos son valiosos por mostrar que la conducta es el resultado de fundamento biológico y funciones adaptativas, sumadas a las respuestas aprendidas. La etología sienta la importancia de la comprensión del desarrollo humano en relación a los factores biológicos, de tal forma que las experiencias del desarrollo no niegan la realización de las necesidades innatas. Los etiólogos consideran los primeros años de la niñez como el período crucial y opinan que el año que ocasiona la privación de experiencias apropiadas durante años es irreparable. en su enfoque de las etapas críticas, los estímulos desencadenados deben estar presentes para el crecimiento cognoscitivo suceda con normalidad. se puede inferir que el desarrollo ordinario no sucederá, a menos que ciertos estímulos y experiencias estén presentes para desencadenar la conducta, tal vez incluso para permitir el futuro desarrollo de habilidades que deban ser aprendidas. Así, un enfoque ecológico opinaría que los programas educativos de preescolar <<Head Start>> para cinco años de un fracaso, porque estos niños ya han atravesado un período crítico de aprendizaje, en el cual sus habilidades pudieron no haber sido suficientemente desencadenadas. Los teóricos de aprendizaje argumentan, por lo contrario, que las principales causa de fracaso se deberían en el último término, a las experiencias ambientales en el bagaje del niño."

100
110
120
130
140
150
160

**DESARROLLO Y
APRENDIZAJE EN DIFERENTES ENTORNOS**

.....



PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA UNIDAD

Con la inclusión de los artículos de Newman y Newman "El mundo interno del mundo", de Maier, H. "La teoría psicoanalítica de Erik H. Erikson," de "La infancia como objeto de estudio" de J. de Ajuariaguerra, así como "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño" de J. Piaget se pretende reafirmar algunas consideraciones teóricas acerca del desarrollo y del aprendizaje y del niño; además de sus diferencias en función de las condiciones medio ambientales que repercuten con estos dos aspectos.

LECTURA:
EL MUNDO INTERNO DEL NIÑO*

En este artículo, el autor hace una breve explicación acerca de los elementos emocionales e intelectuales que tienen que ver con aspectos tales como: Temperamento, Motivación e Inteligencia; la relación de ésta con el pensamiento, la adquisición del conocimiento y el razonamiento.

El talento y la fantasía, son otros de los elementos que se abordan en los que las imágenes mentales, la imitación del juego simbólico; así como los temores y fantasías que aparecen en el mundo interno del niño.

El desarrollo del concepto de sí mismo desde el nacimiento hasta la edad de 12 años; así como las estrategias que debe asumir para enfrentar a su mundo externo, también son explicados en este capítulo.

Temas de este capítulo

Temperamento

Motivación

Inteligencia

Talento

Fantasía

Desarrollo del concepto de sí mismo

Estrategias de enfrentamiento

Desde el nacimiento, los niños son capaces de recibir información del medio ambiente que los rodea, de integrar y seleccionar esa información y de dar respuestas originales y dirigidas hacia un fin. A lo largo de la existencia, el mundo del niño se va haciendo cada vez más diferenciado y complejo. El medio ambiente externo influye en estos procesos internos. Las categorías conceptuales, las discriminaciones en la percepción, las fantasías y los medios infantiles, representan hasta cierto punto el producto de adaptaciones a la realidad externa. Pero, los procesos del conocimiento, de la percepción de la fantasía y del enfrentamiento son capacidades que se originan en la persona misma.

* "El mundo interno del niño" en: Desarrollo del niño. México, 1988. Ed. Noriega Limusa. pp.144-174.

Es la conciencia misma del niño lo que le permite crear-se una representación interna de la realidad. La visión interna que se tiene del mundo, combina recuerdos del pasado, deseos para el futuro y fantasía de lo que pudiera ser la realidad. Las concepciones del niño son diferentes a las del adulto porque los pensamientos del niño son distintos y porque sus experiencias son limitadas. Además, la visión de la realidad de cada niño es diferente a la de cualquier otro niño debido a su habilidad, su temperamento y las motivaciones individuales que influyen en su conocimiento.

No es posible subestimar la importancia del mundo interno de un ser humano.

Debido al dominio interior de la conciencia, hay niños que son capaces de sobrevivir en ambientes que objetivamente se pueden considerar como destructivos. Los niños son capaces también de imponer a la realidad sus perspectivas egocéntricas, sus deseos, o sus sueños, para protegerse de una realidad hostil, y, al contrario, hay niños que pueden sufrir daños importantes en ambientes que se podrían considerar como bien dotados de recursos emocionales y materiales, debido a la perspectiva en la que sitúan, los medios que los domina, o la naturaleza de su temperamento.

En este capítulo, se va a presentar un modelo de los recursos internos de los que dispone un niño. Se cree que la individualidad de cada quien se puede organizar alrededor de cuatro características: temperamento, inteligencia, motivación y talento.

Se va a considerar brevemente cada una de estas cuatro dimensiones de la personalidad, para saber cual puede llegar a ser contribución a las capacidades de adaptación del niño. Después se verán tres modos como el niño organiza sus recursos internos en relación a las expectativas ambientales: la fantasía, el concepto de sí mismo y su estilo de enfrentamiento. Se les considera como medios usados para mantener la autonomía y para organizar los acontecimientos que suceden en el medio ambiente.

Muchas de las ideas que se van a manejar en este capítulo, se volverían a tratar en los capítulos en que se trata el desarrollo del conocimiento, del desarrollo socioemocional, y del juego. Nuestro propósito aquí es de ofrecer un

breve panorama del surgir de la persona. En el modelo de niño que se tiene es importante lo que el niño aporta en su proceso de socialización, anticipándose, interpretando y reaccionando ante las circunstancias.

TEMPERAMENTO

Ya se dijo lo que se entiende por temperamento cuando se tomaron las diferencias que existe entre los recién nacidos (capítulo 3, página 131). Gordon Allport (1961) define así el temperamento:

El temperamento es el conjunto de fenómenos característicos de la naturaleza que un individuo, que incluye su susceptibilidad a la estimulación emocional, su fuerza y rapidez de su respuesta habituales, el tipo de su estado de ánimo más constante y todas las peculiaridades que tiene en los cambios y en la intensidad de sus estados de ánimo. Todos estos fenómenos se consideran como constitucionales y de origen fundamental hereditario (página 24).

Chess & Thomas (1973) distinguieron nueve estilos diferentes de comportamiento que son identificables en niños de dos o tres años de edad, y que permanecen a través de la infancia (Cf. capítulo 3, página 132). No investiga el origen de estas diferencias temperamentales. Otros investigadores han encontrado pruebas de que la estabilidad temperamental se inicia en la primera infancia (Kagan & Moss, 1962; Escalona, 1968; Brazelton, 1969). Buss & Plomin (1975) estudian cuatro aspectos del temperamento: actividad, emocionalidad, sociabilidad, e impulsividad. Analizan una importante bibliografía que sostiene la opinión de que el temperamento tiene un componente hereditario. Comparando a gemelos idénticos y fraternos, con el parámetro de estos cuatro aspectos, encontraron que los gemelos idénticos eran más constantes en la similitud de sus respuestas de actividad, emocionalidad y sociabilidad que los gemelos (Plomin, 1974; Willerman, 1973; Freedman, 1965; Vanderbeg (1967).

El temperamento es el guardián que controla las impresiones que produce el ambiente, y la responsividad del individuo. Buss y Plomin (1975) proponen tres maneras de cómo el temperamento de un individuo puede influir en la respuesta de otros. En el temperamento es el regulador de la percepción del medio ambiente y de la respuesta personal al medio.

Primer lugar, el temperamento "establece el tono" de la interacción. Los niños que son sociales y que gustan de comunicarse con otras personas van a comunicar un ambiente diferente al encontrarse con extraños, del que provocan niños más reservados.

En segundo lugar, las diferencias de temperamento van a determinar el tipo de conducta que el niño puede iniciar. Probablemente los niños activos a tener una sere-

de actividades tal, que van a entrar en contacto con muchas personas y objetos.

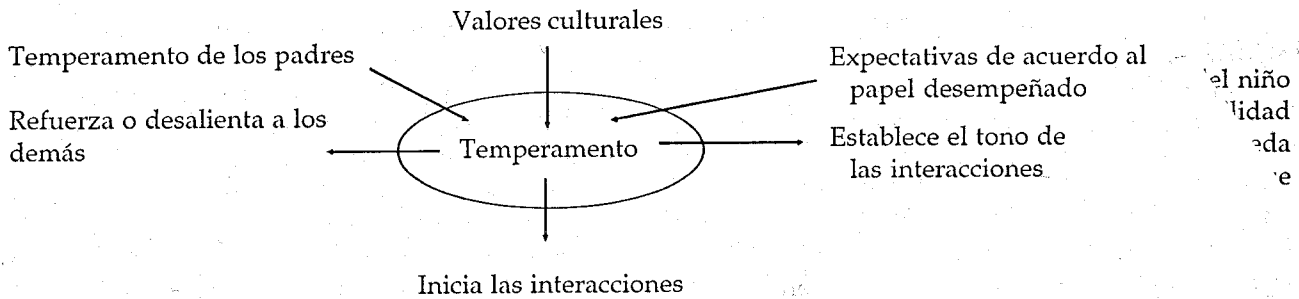
Este énfasis en la continua iniciación significa que más adultos y más niños van a estar concientes de la presencia de los niños activos y probablemente establecer relaciones con ellos. En tercer lugar, las distintas características del temperamento van a reforzar o desanimar la respuesta de las personas de las otras personas. Esto significa que otras personas van a reaccionar positiva o negativamente ante la actitud temperamental que un niño muestra. Si su papá siente satisfacción porque su hijo o su hija es emocionalmente muy expresivo, y le agrada sus manifestaciones frecuentes de alegría, enojo o ansiedad, probablemente repita con frecuencia las actitudes que estimulan estas expresiones emocionales. Si al contrario, los padres se sienten desconcertados o las expresiones emocionales evidentes les disgustan, probablemente van a castigarlas o van a tratar de evitar las situaciones que las provocan. Estos tres modos de influir en el medio y de crear un ambiente, iniciado, reforzando o desanimando las respuestas de terceros, ejemplifica lo que se quiere decir: cómo los niños de diferente temperamento crean a su alrededor un ambiente diferente.

Debido al hecho de que el temperamento del niño rápidamente se desarrolla, las características del mismo, entran en contacto frecuentemente con agentes del ambiente que las puede animar, castigar o ignorar. Hay al menos tres factores ambientales que pueden alterar directamente las expresiones del temperamento del niño. Primero, el temperamento de los padres, particularmente su sociabilidad, su nivel de actividad y su emocionalidad influyen el tipo de relación paterna que utilizan el modo como responden a la conducta del niño. Padres activos pueden mostrarse impacientes con un niño inactivo. Padres sociables pueden sentirse rechazados por un niño reservado o retraído (Buss y Plomin, 1975).

Segundo "las expectativas de los papeles que se deben desempeñar" pueden reforzar o desalentar cualidades del temperamento. Kagan y Moss (1962) hacen notar que en las familias americanas se aceptaba como normal la agresividad en el hombre, y que por esto los hombres temperamentalmente agresivos se veían reforzados en su postura, mientras que se castigaba o se ignoraba a las niñas temperamentalmente agresivas. La escuela primaria que insiste en normas que suponen estudiantes tranquilos atentos y relativamente inmóviles, tiende más bien a reforzar a niños temperamentalmente inactivos que a los que temperamentalmente activos.

El tercer factor ambiental que incide sobre el temperamento es un valor cultural que se le otorga a ciertos modos de interacción. En un estudio realizado con niños pertenecientes a seis culturas Whiting y Whiting (1975) llegaron a la conclusión de que las culturas organizadas en núcleos familiares pequeños, tienden a impulsar inte-





Los modos como el temperamento regula y es regulado por el medio ambiente.

racciones más sociables y cercanas; mientras que las culturas organizadas en grupos familiares extensos, o viviendo de tal manera que los hombres y los niños están por lo general separados de las mujeres y las niñas tienden a impulsar entre los niños conductas más autoritarias y agresivas. La consecuencia de estos distintos patrones culturales puede recompensar la conducta positiva y social de los niños en culturas y de la agresividad, en otras. Resume los modos como el temperamento del niño puede influir en el ambiente, y los modos como el ambiente puede influir y modificar el temperamento del niño. La continua interacción entre las predisposiciones temperamentales y las exigencias del medio, se hacen presentes, sin lugar a duda, en el esquema interno que el niño de su propio yo.

MOTIVACIÓN

Se puede describir la motivación como la tendencia a ocuparse en alguna forma de actividad mental o de conducta observable (Atkinson y Raynor, 1974). La tendencia o motivo no son observables en sí mismos. Es posible llegar a inferirlos por el tipo de conducta que está teniendo, por los objetivos que persigue esa conducta o por el tipo de situaciones que esa conducta cambia (Murray, 1938; Birch, Atkinson y Bongort, 1974). Por ejemplo, si un niño se pone inquieto, comienza a mover su boca como si estuviera chupando, se mete la manita en la boca y quizás comienza a llorar; la madre sabe, como inferencia, que el niño tiene hambre. Si le da el pecho y el niño mama ansiosamente, va a estar segura de estar en lo correcto. Si después de quince minutos de amamantarlo el niño comienza a distraerse, comienza a bulbucear y muestra poco interés en mamar, la madre infiere que el niño ya no tiene hambre. En otras palabras, siempre se está haciendo hipótesis sobre los motivos que impulsan y dirigen la conducta de los demás.

Hay una enorme variedad de estos motivos hipotéticos. Algunos relacionan con la necesidad de sobrevivir,

como el sueño o el hambre. Otros tienen relación con el crecimiento y la afirmación de las propias posibilidades como la necesidad de estímulo y la necesidad de actualización personal. Hay también motivos provocados por los valores culturales específicos, como la inclinación a jugar tenis o a tener una casa de descanso en Cap Code Bay (Hall y Lindzey, 1970).

Algunos estudios diferencian los motivos como innatos y aprendidos, o primarios y secundarios. Se supone que los motivos innatos están centrados alrededor de la sobrevivencia y se ven menos influenciados por las estructuras cognitivas o por definiciones conceptuales (Hull, 1943; Dollard y Miller, 1950). Pero, una vez que un motivo se expresa en una conducta, la distinción entre motivos innatos y aprendidos pierde importancia. El aprendizaje se da para todos los motivos. Los niños descubren distintas estrategias para satisfacer la misma tendencia. Aprenden que puede ser fácil o difícil obtener un objetivo. Aprenden que el intento que se hace para satisfacer una necesidad puede ocasionar consecuencias inmediatas. Cada acción que se emprende para satisfacer una necesidad interna, enseña qué posibilidades hay de expresar la misma necesidad en el futuro (Weiner, 1974).

Los conceptos que valoran la naturaleza de cada motivo, como por ejemplo, la posibilidad de aceptar el motivo, la fuerza del motivo, la facilidad con que se puede expresar en conductas precisas, se relacionan íntimamente con las características específicas del ambiente. En particular, las motivaciones infantiles se clasifican de acuerdo con la cultura se relacionan con la posibilidad de realización que tienen, dependiendo de los medios de que dispone la cultura y se impulsan o desalientan con la aprobación o el rechazo culturales. Piénsese, por ejemplo en el motivo (deseo) de tener éxito. Se puede pensar que todos los niños desean experimentar eficacia en sus acciones, manejar y controlar con éxito los eventos (White, 1960). Pero, los niños empiezan a conceptualizar su conducta como éxito o fracaso, se sienten triunfadores o perdedores, buenos o malos, debido en gran parte al mo-

do como terceros interpretan y valoran sus capacidades (McClelland, 1961).

Hay cuatro ideas en la motivación que son particularmente importantes para entender a los niños. Primera: no se puede inferir siempre el mismo motivo a partir de la misma conducta. Si se considera, por ejemplo, la conducta de chupeteo, el chupeteo no nutritivo parece ser componente de la excitación de niños muy pequeños y una estrategia para disimularla, entre pocos niños poco más grandes (Kessen & Al. 1970) El llanto puede ser señal de hambre, de dolor, de sobre-estimulación o de aburrimiento (Betnal, 1972: Muller, Hollien y Murray).

Segunda: el mismo motivo puede no expresarse siempre con la misma conducta.

Por ejemplo, niños que buscan la aprobación del adulto puede actuar de manera muy independiente, en ciertas ocasiones, para demostrar su autosuficiencia y así ganar aprobación. Los mismos niños pueden intentar llamar la atención del adulto mostrándose indefensos o dependientes, rebelándose o enojándose, dependiendo siempre de la respuesta que dan los adultos a las distintas estrategias que ellos emplean. (Murphy y Moriarty, 1976).

Tercera: la importancia de motivos específicos cambia en la medida en que el niño desarrolla nuevas capacidades y en la medida en que cambia lo que otros esperaban de él. La necesidad inmediata de alimento, se transforma en el deseo de ser independiente en el momento de comer. Los niños insisten en alimentarse solos a los siete u ocho meses de edad, aunque esto signifique que menos comida logra llegar del plato a la boca (White, 1960): El deseo de jugar se transforma en el deseo de jugar de acuerdo con las reglas (Piaget, 1965). La emergente necesidad de afiliación con los padres puede llegar a dominar la necesidad de aprobación adulta (Damon, 1976).

Cuarta: los adultos y los niños pueden tener motivos muy diferentes ante el mismo hecho, debido a su distinto modo de entenderlo y a sus expectativas acerca de eventos futuros cuando se trata de cambiarse a una casa nueva (Cf. capítulo 12, página 470) los padres generalmente se muestran positivos y optimistas, mientras que los niños se muestran inquietos y renuentes. Los motivos de los adultos, que pueden ser una mejoría económica o de status social no les importan a los niños. Los ambientes que no les es familiar.

Es necesaria una cuidadosa observación de los niños y de la complejidad del ambiente que los rodea, para tener un conocimiento adecuado de los motivos que les son propios. Los motivos cambian cuando el niño adquiere nuevas capacidades, cuando el grupo cambia sus expectativas del niño, cuando el niño comienza a conocer las posibilidades objetivas de la vida, que antes aparecían únicamente como aspiraciones o fantasías.

INTELIGENCIA

En términos generales se llama inteligencia a la capacidad que el niño tiene de integrar información de distintas fuentes y de formular respuestas. Los tres elementos de la inteligencia que se van a encontrar continuamente al considerar los procesos de adaptación, son el pensamiento, la adquisición de conocimientos y la capacidad de razonar. Cada uno de estos aspectos pueden ayudar al niño a poner perspectiva alguna de sus experiencias y encontrar soluciones para conflictos.

PENSAMIENTO

El pensamiento es una actividad privada que puede influir la creación de imágenes mentales, en el ensayo silente o repetición de sucesos pasados o futuros, o en la agradable asociación de experiencias vividas que pueden no haber ocurrido al mismo tiempo en la realidad (Piaget e Inhelder, 1971). El pensamiento exige habilidad de representar en forma simbólica experiencias sensoriales y motrices. Al principio, el niño puede no diferenciar la representación de la experiencia misma.

Con frecuencia, los niños pueden pensar deliberadamente en acontecimientos hipotéticos, sabiendo perfectamente que no van a suceder en realidad (Bruner, Olver y Greenfield 1966). Pensar, unifica en cierto modo el pasado el presente y el futuro (Cottle y Klineberg, 1974). Pensar, ofrece también la posibilidad de expresar, a nivel simbólico conductas que son aceptadas en realidad (Singer, 1973). El pensamiento dirigido permite al niño formular estrategias y revisar la información de que dispone cuando intenta resolver algún problema.

ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

El segundo elemento de la inteligencia con clara función de adaptación, es la adquisición de conocimientos. En la primera infancia, el conocimiento se adquiere directamente por la explotación y manipulación del ambiente físico, por la experimentación de ensayo y error y por la observación propositiva (Piaget, 1952).

Cuando el niño ya sabe hablar, puede adquirir conocimientos por medio de la comunicación verbal y después por la lectura de las ideas y conocimientos que terceros han tenido. Uno de los aspectos más importantes para la adquisición de conocimientos es descubrir en donde está almacenada la información y cómo se puede obtener. Algunas sociedades limitan el acceso del niño a cierta información.

Considérese por ejemplo, la controversia sobre la educación sexual y la renuencia para explicar a los

niños pre-adolescentes el origen de la vida, el control de natalidad y las enfermedades venéreas. Incluso en el caso que el niño tenga la noción correcta de qué clase de información necesita, no podrá ampliar sus conocimientos en este sentido, mientras no se quiten las barreras sociables que le impiden tener la información.

Otro aspecto de la adquisición de conocimientos se encuentra en los criterios que el niño utiliza para determinar si la información de que dispone, es válida. En la infancia, el niño utiliza lo inmediato de sus experiencias como criterios de validez.

Pero en cuanto al niño está expuesto a las opiniones y pareceres de otros, necesita establecer ciertos parámetros para determinar cuáles afirmaciones son válidas y cuáles son falsas. Estos parámetros se pueden establecer formulando preguntas sobre la información, consultando a más de una autoridad sobre la misma información, y comparando la nueva información con los conocimientos que ya se tenían. Los niños de dos años, ya son capaces de establecer criterios para evaluar la información. Por ejemplo, si se dice a un niño que ya es tiempo de ir a la cama, puede darse el caso de que les pregunte a otros adultos si es cierto que ya es hora de dormir.

RAZONAMIENTO

Finalmente, Piaget (1972) ofrece un panorama de la capacidad que tiene el niño para evaluar la nueva información, dependiendo de su capacidad para identificar las implicaciones lógicas de cada parte de información. El desarrollo de este componente de la inteligencia se puede llamar capacidad de razonar. Sea que el razonamiento se dirija a la evaluación de nueva información, sea que se dirija a la solución de un problema, la inteligencia siempre necesita tomar en consideración principios de lógica. Estos principios eventualmente son considerados por el niño, como elementos del conocimiento más permanente y persuasivo que las sensaciones que continuamente bombardean su experiencia inmediata. El desarrollo de la inteligencia se identifica básicamente con el proceso de adquisición de estrategias para adquirir conocimiento y para evaluar el conocimiento mismo (Piaget, 1976). En cada frase de la infancia, el niño se hace capaz de utilizar principios de lógica más complejos para encontrar solución a sus problemas. Los mismos principios, una vez que se han integrado sólidamente en la experiencia del niño, sirven como trampolín para cuestionamientos cada vez más complejos. Con cada nueva pregunta, el niño se enfrenta a retos más complejos para su capacidad de razonar.

TALENTO

El cuarto componente de los recursos internos del niño es el talento. Por talento se entiende cualquier habilidad en la que el niño puede sobresalir. Para que el niño pueda identificar una capacidad como talento, es necesario que experimente placer y seguridad al ejercitarla. Desde hace tiempo los psicólogos se han interesado por identificar y medir las aptitudes específicas como un factor independiente de la inteligencia. En el pasado, se hicieron esfuerzos por encontrar gentes bien dotadas de aptitudes defensivas. La búsqueda de gentes que pudieran ser buenos pilotos comerciales, o tripulaciones eficaces de submarinos o explotadores del Artico, ha llevado a crear una metodología para evaluar las aptitudes vocacionales de los adultos y una verdadera profesión de consejero profesional (Office of Strategic Services Assessment Staff, 1948). El estudio longitudinal de niños superdotados realizado por Terman (Terman y Oden, 1947; Terman y Oden, 1959), ha demostrado que el talento intelectual identificado en la primera infancia tiene propiedades permanentes que incluyen buena salud, estabilidad mental y éxito académico. La muestra de los niños superdotados ha sido regularmente evaluada durante los últimos cincuenta años. Continúan siempre teniendo recursos que les permiten una adaptación exitosa a través de la vida (Kagan, 1964; Seago, 1974).

Las clases de talentos que han polarizado el interés y las energías de la comunidad científica han sido los relacionados con actividades intelectual y científica, y en particular se han estudiado los casos de talento intelectual y matemático (Nauman, 194, Stanley, Keating y Fox, 1974; Keating, 1976). El National Merit Scholarship Program es un ejemplo de interés nacional por encontrar y sostener la inteligencia sobresaliente. Pero, cuando se habla de talento como recurso específico del niño, se están tomando en consideración una amplia gama de capacidades que no necesariamente se identifican con las características de inteligencia de las que se acaban de mencionar. El talento puede variar desde habilidades motoras como correr rápidamente o ser capaz de lanzar una pelota con precisión, hasta sensibilidades sensoriales, como poder ver bien en la oscuridad o ser capaz de cantar entonado.

La diversidad de talentos, en una población, aparece como casi infinita. Por supuesto, en la familia, ciertos talentos tienen aplicación más inmediata que otros, en la escuela o en la comunidad. El niño tiene habilidad para subir pendientes empinadas y abruptas, o el que sabe reconocer los trinos de los pájaros, no va a encontrar mucha aceptación social por tener esas facultades. Pero el talento existe de todos modos, y es muy importante para el niño, de dos maneras, primero, cualquier aptitud o habilidad alienta el sentido general de eficiencia del niño.



En cualquier talento que el niño tenga su ejecución existe en una esfera de conducta relativamente libre de condicionamiento, en la cual el niño se siente seguro. Y, además el aprecio de un talento particular es un elemento para el concepto que sí mismo tiene el niño.

Al niño que le gusta cantar y que canta bien, comienza a considerar el talento como una expresión de su originalidad. El reconocimiento de esta aptitud lo puede alcanzar hacia una realización en la edad que no está al alcance de quienes no tengan la misma aptitud. Pero aún así, un niño que canta bien no hace carrera como cantante, su facilidad de cantar puede brindarle, en la vida, muchas formas de alegría.

Al hablar de talentos, rápidamente se cae en la cuenta de que la sociedad o los nutre o los ignora. Además de darle al individuo un sentido de suficiencia y de autoestima, el talento le permite dedicarse a una actividad que es valiosa para los grupos humanos. Las culturas complejas y especializadas, necesitan individuos con talentos especiales para ejecutar tareas únicas en su género (Buss y Poley, 1976).

Encontrar individuos capaces de realizar estas tareas es importante para la colectividad.

Y el hecho de que talentos específicos son importantes para el funcionamiento del grupo no significa que cada miembro deba desarrollar toda la gama de estas habilidades, sino que todas sepan reconocer a los individuos que lo tengan, y que les dejen sobresalir y trabajar en sus respectivos campos.

FANTASÍA

La fantasía es una forma de pensamiento simbólico que se puede expresar verbalmente, en imágenes sensoriales o en ocasiones. El contenido de este pensamiento no se limita a la esfera de la realidad, pero se puede dirigir a la realidad. La fantasía es el procedimiento de la actividad mental interna que tiene su organización en eventos del medio interno y externo. Una vez despierta, la fantasía, puede servir de estímulo para fantasmagorías o para razonar en forma orientada a la realidad (Klinger, 1971).

Freud (1958) describió algunas cualidades de los que llamó él procesos primarios del pensamiento que son importantes para la fantasía. El mismo objeto se puede representar de varias maneras, y la misma imagen puede simbolizar distintos objetos.

El lenguaje de la fantasía tiende a combinar el tiempo. El pasado, el presente y el futuro puede ocurrir simultáneamente en la fantasía o en un orden distinto al de la realidad. Las relaciones del pensamiento que intenta ceñir, puede no estar presentes en la fantasía. Así en la fantasía, se puede tener siempre un implícito "como si"

(Singer, 1973). Cuando un niño está imaginando que dobla una barra de acero, está actuando "como si" fuera lo suficiente fuerte para hacerlo.

IMÁGENES MENTALES

La calidad del pensamiento fantástico cambia durante la infancia (Piaget, 1962).

Uno de los componentes básicos de la fantasía, es la capacidad de preservar y tomar en cuenta las imágenes mentales (Piaget, Inhelder, 1971). Freud (1958) sostiene que un recién nacido es capaz de experimentar alucinaciones del seno que lo alimenta para disminuir temporalmente su necesidad de comer. Si esto es cierto, se puede suponer que el infante es capaz también de tener alucinaciones para satisfacer otros estados de necesidad social, sensorial o biológica.

Cada vez hay mayor evidencia de que los infantes son capaces de almacenar impresiones visuales o auditivas. cuando se habló de la situación (Cf. capítulo 3, página 122) se dijo que los infantes son capaces de distinguir entre estímulos habituales y los nuevos. Esta sensibilidad se ha demostrado en una edad tan temprana como el segundo día después del nacimiento (Friedman, 1972; Bruno y Vietze, 1974). A los 2 meses, un infante puede reconocer un estímulo que se le presentó dos semanas antes (Cohen y Gelbes, 1975).

Investigaciones sobre las relaciones de los infantes a rostros, indican que los niños de cuatro meses comienzan a interesarse por los rostros distintos a los que están acostumbrados a ver (Kagan, 1971, 1972). A los nueve meses, según Piaget (1970), el niño ya adquirió el esquema de la permanencia de los objetos. Esto quiere decir que el niño sabe que los objetos no desaparecen a pesar de las transformaciones que los pueden ocultar a la mirada. Estas observaciones sugieren, que al año, los niños son capaces de conservar imágenes, y de usarlas, comparándolas con sucesos reales.

IMITACIÓN

La imitación es una manera más compleja de la fantasía. En la imitación, los niños repiten, en ausencia de los modelos, trozos de conducta que han visto modelados por los adultos o por los hermanos (Parton, 1976). Los estímulos observados provocan la conducta imitativa. Para que la imitación sea posible, el recuerdo de la conducta del modelo se debe retener en la imaginación, para poderla reproducir. Se ha observado capacidad de imitación en niños de dos semanas de edad (Moore y Meltzoff, 1975). Estos bebés imitaron cuatro gestos: abrir la boca, sacar la lengua, "para los labios", y mover los dedos. De

acuerdo con experiencias llevadas a cabo con niños de 6 a 15 meses de edad la capacidad de imitar aumenta con la edad.

(Abravanel, Levan-Goldschidt y Stecenson, 1976). La imitación de acciones que implican el uso de objetos, como aplastar un patito o agitar una campana, aumentan notablemente en el período entre los 12 y los 15 meses. La imitación requiere coordinación de acciones y uso de imágenes almacenadas. En esta actividad, las imágenes, no cambian mucho su forma original. Al contrario, el niño intenta imitar o repetir los gestos que observó.

JUEGO SIMBÓLICO

La fase final del desarrollo de la fantasía es la creación de representaciones simbólicas que son versiones alteradas de los acontecimientos observados en la realidad (Piaget, 1962). Esto se inicia con formas muy sencillas como fingir que se tiene tos o fingir que se está dormido. El juego simbólico se torna gradualmente más complejo incluyendo con frecuencia apoyos y actividades rituales, y un elenco imaginario y/o real de coactores. El juego simbólico parece llegar a su clímax entre los cuatro y los seis años (Singer, 1973). Después de esta edad, el juego abierto simbólico tiende a interiorizarse hasta llegar a ser prácticamente inobservable en el soñar despierto del adolescente (Luria, 1932; Singer, 1966). El interés del niño por inventar historias simbólicas puede evolucionar muy positivamente hacia la expresión simbólica que se llama "escritura creativa". En el capítulo 8 se considera detalladamente las funciones del juego simbólico.

TEMORES Y FOBIAS

La fantasía, por mala regla general se caracteriza por un estado emocional positivo de alegría y placer, pero, también se dan fantasías que aumentan los temores. Las fobias son el caso externo de las fantasías que producen temor. El niño que padece fobias para su tiempo pensando en situaciones o en objetos imaginarios a los que teme terriblemente (Cameron, 1963). Los niños de cuatro a cinco años tienden a tener fantasías de fobias a la curiosidad, a monstruos, perros, arañas y otros estímulos.

(Zlotowics, 1974). El objeto de las fobias existe realmente, pero la fobia es una fantasía del objeto llena de ansiedad, que puede llegar a impedir que el niño vaya a ciertos lugares para no encontrarse con el objeto que le causa temor. Una de las fobias más comunes entre los cinco y los seis años, es la fobia a la escuela. Las investigaciones que se han realizado, parecen indicar que los niños tienen fobia a la escuela, pueden no temer al medio ambiente de la escuela, más bien parecen tener miedo a

lo que pueda pasar a su madre mientras ellos están ausentes (Weiss y Burke, 1970; Lassers, Norden y Bladholm, 1973). Esto se puede considerar como tensión psicológica resultante de los lazos de apego. Los psicólogos clínicos consideran las fobias como problemas psicológicos "normales" de la infancia; son síntomas de ansiedad provocadas por la necesidad de la propia información por los intentos de independencia y por las relaciones familiares (Cameron, 1963).

Hay un ámbito más manejable de temores fantaseosos, que se expresa en los juegos simbólicos que contienen un elemento de terror. Los niños, por ejemplo, apagan las luces y juegan a los fantasmas, o se esconden en rincones oscuros esperando al "fantasma". El que gustan a los niños estas fantasías que producen miedo, parece indicar que uno de los objetivos de esta clase de juegos es comprobar los límites de control que el niño tiene sobre los acontecimientos que le vienen de afuera (Erickson, 1972).

FACILIDAD PARA CREAR FANTASÍAS

No a todos los niños les gusta de igual modo fantasear o hacer juegos simbólicos. Si es correcto afirmar que todos los niños tienen una continua corriente de estímulos internos de la que son conscientes, entonces, la mayor o menor facilidad que el niño tiene para hacer fantasías se debe a factores específicos que dan material interno para fantasear, a unos niños más que a otros. Singer (1973) habla de cinco circunstancias que favorecen el uso de la fantasía:

1. La posibilidad de estar solo y en un ambiente protector.
2. tener acceso a ciertos objetos (cuentos, libros, juguetes).
3. No interferencia de padres o adultos que exijan cambios inmediatos.
4. Modelos que surgieran conducta imitativa
5. Aceptación cultural de la privacidad y de las actividades simbólicas

Estas cinco condiciones sugieren que el pensamiento fantástico, necesita apoyo del ambiente, para que el niño se pueda dedicar espontáneamente a los juegos de fantasía. Los estudios que se han realizado sobre la mayor o menor predisposición existente para el pensamiento fantástico, han demostrado que hay más fantasía en los hijos únicos y en los hermanos mayores (Singer, 1973); más entre los niños de clase media que en los de clase baja (Smilanski, 1968; Freyberg, 1973) y entre los niños que tienen mayor relación con sus padres o que tienen gran identificación con uno de ellos (Singer, 1973).

Para que un niño pueda usar fantasía es necesario que exista equilibrio entre las condiciones internas y las

externas. el niño que tiene como motivaciones básicas la necesidad de comer o de beber, probablemente no va a hacer muchos juegos de fantasía. El niño no se fija en las imágenes internas mentales o neurológicas, no va a hacer tampoco juegos de fantasía. (Schachtel, 1959). Estas dos condiciones internas se verán influenciadas por el medio, para hacer o no hacer uso de la fantasía.

Si hay una exigencia continua para atender a la realidad externa, el niño, por regla general se deja llevar y no toma en cuenta las insinuaciones de su interior. Si está rodeado de compañeros de juego que no usan la fantasía, el niño probablemente tampoco la va a usar. Si los padres no le dan material adecuado o no lo estimulan la curiosidad del niño, éste no va a hacer juegos de fantasía. Existen diferencias culturales en la apreciación de la fantasía, y la cultura se va a determinar hasta qué punto los padres sienten libertad para estimular la fantasía de sus hijos. Los indios Crow inducen en su cultura alucinaciones y revelaciones que les sirven para tomar las decisiones importantes en la vida, (Murdock, 1934). Los indios Hopi alientan a los niños a hacer fantasías en las que se imitan las actividades tribales de los adultos (Queen y Habestein, 1974). El juego de Bali impulsa al máximo el compromiso con los problemas de la realidad. Pero en general, se puede afirmar que se da poca importancia a la fantasía (Mead, 1955).

Se ha comprobado que es posible entrenar en el uso de la fantasía a niños que no utilizan espontáneamente este tipo de pensamiento (Marshall y Han, 1967; Freyberg, 1973). En el estudio de Freyberg, los niños trabajan en grupos de cuatro durante ocho sesiones de veinte minutos cada una. En cada sesión, el entrenador comenzaba a inventar cuentos usando limpiadores para pipa, barro, trozos de madera y juegos para desarrollar el ingenio. Hablaba con voz diferente cuando intervenía cualquiera de los personajes y provocaba otros ruidos como el agua, de máquinas o el silbido del viento. Los niños podían participar en el cuento representando un personaje o añadiendo cosas que se le ocurrían. Comparados con otros niños que jugaron con trozos de madera y con juegos para desarrollar el ingenio durante los mismos ocho períodos, el grupo experimental mejoró la inventiva de su juego, la expresión de emociones positivas y la concentración durante el juego. Esta mejoría se podía apreciar dos meses después del entretenimiento. Este estudio parece indicar que los niños que no desarrollan espontáneamente su fantasía, puede adquirirlo con relativa facilidad si el medio ambiente los impulsa.

LA FUNCIÓN DE LA FANTASÍA

El pensamiento fantaseoso, como la memoria, el razonamiento o la acumulación de información, es una habilidad que forma parte de las capacidades potenciales de

todos los niños, aunque unos la tienen más desarrollada que otros. Singer (1973) afirma que incluso los niños muy perturbados y que tienen fantasías extrañas, muestran con ellos más capacidad de adaptación al ser capaces de expresar sus conflictos en forma simbólica, que los niños que no usan la fantasía para comunicarse.

La fantasía le sirve al niño para tres fines: Primero, como lo afirman teóricos del conocimiento, la fantasía es una manera como el niño asimila la realidad en su sistema conceptual (Bruner y Al. 1976; Piaget, 1962). En los juegos simbólicos, el niño escoge trozos de experiencias para incorporarlos en una secuencia dramática sobre la que tiene absoluto control. El niño es capaz de asimilar pieza por pieza a través de la fantasía, el mundo de los adultos que los bombardea continuamente con sus expectativas, su tecnología y sus informaciones, sin tener que preocuparse por la precisión que la realidad le exigiría más adelante.

El relato siguiente, contado por un niño de cuatro años diez meses, es una muestra de la manera como un niño asimila, por medio de la fantasía, detalles específicos, en su concepto de realidad.

DENNIS H. 4:10

Bueno un día esta carreta cubierta comenzó a caminar y tenía seis y hasta siete caballos para jalarla, pero eso era porque tenía que realizar un viaje muy, muy largo. Iban hacia el oeste para encontrar oro, plata y tesoros de piratas. Cuando iban caminando llegaron a un enorme derrumbe de piedras, y no pudieron ya continuar, durante un mes. Por eso dejaron pasar a los caballos durante un mes y si éstos se hicieron muy fuertes pero olvidaron engancharlos a la carreta, y cayó una tremenda tormenta que se llevó a la carreta y a toda la gente a un barrancó, y la carreta se estrelló, y los caballos huyeron y la abandonaron. Pero después los caballos regresaron y encontraron la carreta y era la misma, porque adentro estaba la misma gente y la jalaron y la levantaron y ese fue el Estado de Oregon. (Pitcher y Pitcher, 1963).

En este relato, Dennis está dando su interpretación de la función del Estado de Oregon. En su relato, la realidad está presente en la distancia del viaje, sus peligros, el tiempo que duró: datos todos, que Dennis ya conoce. Los motivos para realizar el viaje y los desastres que cuenta no forzosamente son los mismos de la historia que escuchó. En su relato, los desastres son remediables, aunque en la realidad no lo hubieran sido. Causa y efecto no tienen los mismos lazos en el relato que los que tienen en la realidad y así el relato puede tomar giros en él mismo Dennis reconocería que son imposibles en la realidad.

La segunda función de la fantasía, es, en términos de Freud (Freud, 1958) la reducción de pulsiones, cuando

se bloquea la posibilidad de la expresión directa de una motivación, la fantasía de la oportunidad de seguirlo expresando. Freud limitó la fantasía, aceptando que sólo expresa dos motivaciones: sexo y agresividad, pero parece correcto afirmar que los niños la utilizan para satisfacer la expresión de muchas otras funciones. Por ejemplo, si un niño de tres años ve leer algo a su hermano mayor, se da cuenta que leer es una habilidad que da a su hermano seguridad y es algo que le agradece a sus padres. El niño pequeño finge estar leyendo, superando, con la fantasía sus limitaciones para hacerlo. Todo el juego de imitación de los primeros ensayos se puede entender como expresión de un deseo de autonomía, transformada en limitación de las actividades que el niño no es todavía capaz de realizar. "No sé como manejar un coche, pero puedo actuar como si supiera".

La frustración como incentivo de la fantasía, tiene sus límites. Los niños que demasiado o frecuentemente se sienten frustrados en sus motivaciones lo más probable es que cesen de expresarse con fantasías. Como ya se dió también, el niño que necesita poner toda su atención para observar y responder al ambiente, externo, no tiene libertad para observar la corriente de sus fenómenos internos, en la que se alimenta la fantasía. Sólo cuando el ambiente es protector, los niños pueden usar su fantasía para expresar frustraciones moderadas, o para compensar de algún modo las limitaciones que la realidad impone a la gratificación de sus motivaciones. Por medio de la fantasía es posible sobreponerse a las frustraciones y encontrar soluciones a las mismas. La fantasía puede retrasar la reacción conductual inmediata de frustración y permite ensayar una multiplicidad de respuestas alternas (Biblow, 1973).

La tercera función de la fantasía es dar oportunidades para trabajar en la integración personal. La fantasía sólo sirve para compensar frustraciones y para incorporar nueva información, también ayuda a crear la síntesis entre temperamento, motivaciones, inteligencia y talento. Las frecuentes actitudes imaginarias del niño son respuestas posibles a la pregunta ¿quién soy yo? Tomando como centro de interés una figura heroica, a uno de los dos papás, a una pariente, a un amigo querido o a una mascota, los niños construyen imaginaciones que ponen en juego su sensibilidad a los estímulos y su capacidad para actuar, que exítan sus motivaciones importantes y prueban la información de que disponen para ejecutar los papeles que están actuando y los talentos que reconocen en su héroe o en ellos mismos. Estas fantasías brindan al niño incontables oportunidades de medir sus cualidades personales y de descubrir en qué punto de equilibrio las debe manejar para sentirse más bien.

En una fantasía de la Mujer Maravilla, un niño de dos años gira en círculos, moviendo una receta invisible, metiendo el pie y sacándolo de la pantunfla de su mamá.

En cada aventura, La Mujer Maravilla interviene para impedir desastres "Ella" corre hacia un adulto y la pregunta ¿qué está pasando en la Tierra? lo que significa, qué desastre está sucediendo. Dependiendo de la respuesta de la mamá, la Mujer Maravilla se aparta girando en círculos y lanzando su lazo invisible sobre los culpables. En este juego, el niño está trabajando sobre varios aspectos a la vez. Está usando su capacidad de dar vueltas sin marearse como estrategia para resolver los delitos.

Está transformando su propia identidad, cambiando de vestimenta; sabe que no es su mamá sólo porque pone su pie en la pantunfla, pero se siente más heroico, quizás más poderoso, cuando tiene puesto el disfraz. El problema de cómo la Mujer Maravilla de la televisión cambia sus vestidos cambia sus vestidos comunes por el ropaje de superheroína no está muy claro en el juego del niño. Ya sabe que cambiarse de ropa lleva más tiempo en la realidad que en su fantasía. Quizas los giros expresan el deseo de aquel cambio suceda rápidamente y sin cortar la acción que está teniendo lugar.

Por último, las aventuras de la Mujer Maravilla permiten al niño usar sus capacidades de razonar para encontrar soluciones a problemas importantes. En vez de que se le diga que es demasiado pequeño para solucionar cualquier problema, puede ser el héroe único en problemas supuestamente muy importantes. Las fantasías de la Mujer Maravilla es una mezcla de motivos y deseos, de talentos, información de cualidades de largo alcance. La expresión a largo plazo de la Mujer Maravilla, no es todavía clara. Probablemente la heroína se transformará más adelante en una figura masculina, cuyos intentos estén más cercanos a los del mismo niño. Mientras tanto, escoger a la Mujer Maravilla es una expresión afortunada del amor a su madre, su habilidad para moverse, sus preguntas sobre su propia identidad, y sus deseos de ser importante, de ser admirado y de tener control.

RESUMEN DE LA FANTASÍA

La fantasía, una mezcla selectiva de estímulos ambientales y de experiencias internas, es una posible forma de pensamiento que está al alcance de todos los niños. El uso que de ella hacen, depende de la disposición que tiene para identificar sus experiencias internas y del apoyo que les brinde el medio ambiente para dedicarse a esta actividad.

Si la fantasía es una de las múltiples actividades propias del niño, su desarrollo puede contribuir a la formación de estrategias de enfrentamiento. La fantasía es un camino para encontrar nuevas soluciones para problemas complejos, incluyendo el manejo de las frustraciones. El mundo de la fantasía permite integrar en forma gradual los nuevos datos en el sistema mental que el niño está construyendo, permitiéndole tener control y seguri-

dad. La fantasía es un vehículo capaz de propiciar la integración de las fuerzas interiores del temperamento, la motivación, la inteligencia y el talento, completándolas mutuamente y formando una unidad orgánica.

EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE SÍ MISMO

El año pasado Ken, de dos años dos meses, fue casa por casa, con un disfraz de maquinista de ferrocarril. Cuando los vecinos le decían: ¡Oh! ¿Tú eres Casey Jones, no?, Ken contestaba con indignación: "No. Yo Ken Haffner".

Los psicólogos tienen grandes dificultades para ponerse de acuerdo sobre el sentido del concepto de sí mismo y sobre los métodos para evaluarlo; (Wyle, 1974; Wells y Maxwell, 1976); pero los niños siempre expresan lo importante que es para ellos su propio yo. Lo que parece menos conveniente en varias interpretaciones del concepto de sí mismo, es su falta de un poco de desarrollo. Por ejemplo, si se considera el concepto de sí mismo desde el punto de vista socio-psicológico, el concepto de sí mismo se identifica con la acumulación de las características que otras gentes atribuyen al sujeto (Mead, 1934) o con el conjunto de los papeles que cada quien representa (Brim, 1966) o con los modelos que cada quien tiene de su propia conducta (Kelley, 1972; Weiner, 1974). Y no basta con añadir que el número y complejidad de estas características o papeles cambian durante la vida. Porque ya desde la niñez, la persona va cambiando en su capacidad de entender estos atributos y la importancia de los papeles que representa. El contenido del concepto de sí mismo puede ser continuamente revisado durante la niñez a medida que se adquieren nuevas capacidades sociales e intelectuales en el contexto de un ambiente cambiante.

Preferimos pensar que el concepto de sí mismo se forma sobre las cuatro características personales del temperamento, la motivación, la inteligencia y el talento, en la medida en que se desarrollan. El concepto consciente de sí mismo como un objeto con características específicas, se fundamenta en la observación y la interacción que estas características personales tienen con el medio ambiente físico y social. Los cambios específicos del concepto de sí mismo se dan generalmente en cuatro etapas de la niñez: la infancia (desde el nacimiento hasta los 18 meses), la segunda (desde los 18 meses hasta los 4 años), la primera edad escolar (5 a 7 años) y la segunda edad escolar (8 a 12 años).

LACTANCIA (DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 18 MESES)

La conciencia del yo se inicia, como Piaget (1960) lo describe, con el proceso gradual de adaptación al medio.

Cuando el niño comienza a explorar objetos y a cambiar sus esquemas sensoriomotores para adaptarse a ellos, al mismo tiempo está descubriendo aspectos del yo. Tratar en la boca un pedazo de madera demasiado grande y constatar que no cabe, o tratar de tocar un osito de peluche y darse cuenta de que el brazo es demasiado corto para alcanzarlo, son lecciones sobre el yo, mismo modo que los son sobre los objetos exteriores. Cada encuentro que no es inmediatamente asimilable en los esquemas ya preestablecidos en la experiencia del niño, le enseña propiedades de su yo al mismo tiempo que propiedades del ambiente.

Algunas experiencias que se inician entre el nacimiento y los 18 meses aparecen como manifestaciones crecientes del propio yo. En primer lugar, los infantes parecen poner atención a lo que sucede como consecuencia directa de su propia acción. Los ejemplos que se presentaban en la página 124 (capítulo 3) acerca de la capacidad que el niño tiene de controlar los estímulos, parecen indicar que los niños desde el mes o los dos meses, comienzan a desarrollar su personalidad de ser agentes causales (Bruner, 1968; Rovee, 1969). En segundo lugar, hacia los tres meses, los infantes comienzan a explorar sus manos, su cara y sus pies. Este juego que puede incluir alegres balbuceos, fijar la vista en las manos de un adulto, chuparse los dedos del pie o jalar suavemente cabello o ropa, parecen indicar el placer creciente que causan los estímulos provocados. La tercera expresión de la conciencia de sí mismo es el reconocerse. La respuesta que da un niño delante de su imagen en un espejo parece indicar que reconoce su propio yo. A los cinco meses, los infantes tienen varias reacciones ante su imagen en un espejo, como contacto de sus ojos con el espejo, la constatación del movimiento de la imagen dependiendo del movimiento que ello hacen, la expresión y al parecido de la imagen visual con las imágenes anteriores que el niño recuerda de su propia cara (Papoušek y Papoušek, 1974).

Hay un cuarto aspecto de reconocimiento del yo que está relacionado con otros objetos familiares. Entre los 5 y los 6 meses el infante se muestra excitado en presencia de caras conocidas o de lugares familiares. El creciente aprecio que el niño tiene de esas experiencias de que el niño comienza a entender su historia. "Esto me está pasando a mí. Ya me había pasado antes".

LA SEGUNDA INFANCIA (DESDE LOS 18 MESES HASTA LOS 4 AÑOS)

La conciencia del yo se expresa y se impone en casi cada aspecto de la segunda infancia. La adquisición del lenguaje permite al niño comunicar al mundo de los adultos las nociones de su propio yo. Pero, más importante para



el concepto del yo que la función de comunicación que el lenguaje tiene, es la adquisición de etiquetas verbales o conceptos. El niño descubre, que cada objeto, él o ella mismo incluidos, tienen un nombre. Poniendo nombres a las cosas, se van creando los límites del mundo exterior. Las cosas se conocen, se diferencian y se clasifican con sus etiquetas verbales.

Al principio el niño no distingue entre el nombre del objeto y el objeto mismo, no se da cuenta que la etiqueta verbal es un símbolo y la consideran como parte del objeto mismo (Dale, 1976). Una etiqueta verbal que los niños empiezan a usar con propiedades son las palabras niño y niña o etiquetas genéricas. A los treinta y seis meses, los niños son capaces de aplicar etiquetas genéricas a la conducta, y están conscientes de los estereotipos de las funciones que diferencian a los hombres de las mujeres (Thompson, 1975). Otra etiqueta importante para el concepto del yo, es el nombre del niño. No es fácil que un niño haga a un lado el aprecio que tiene por su propio nombre. Una de las maneras más fáciles de ofender a un niño es hacerle bromas con su nombre. Incluso en la edad adulta, que alguien olvide o pronuncie mal nuestro nombre tiende a provocarnos irritación. Con frecuencia, los padres escogen para sus hijos nombres que se asocien con características que admiran.

Nombres de personajes famosos (Moisés, María Luther), de fenómenos naturales bellos (Rosa, Amanecer), o de cualidades (Fe, Alegría, Honor), esto añade un aspecto especial al concepto que el niño tiene de sí mismo. Jahoda (1954) describe las prácticas que tienen los Ashanti Occidental de Africa Occidental, para poner nombres.

Los Ashanti piensan que los niños tienen diferente personalidad dependiendo del día en que nacieron. Así el nombre de los niños tiene que ver con el día de su nacimiento. Si un niño nace en lunes, lo pueden llamar Kwadwo, y se espera que sea una persona tranquila y reposada. En los archivos de la policía para conocer la delincuencia juvenil, se encontró que el porcentaje de la delincuencia en lunes, era muy bajo. Al contrario, los que habían nacido en miércoles (día asociado con la personalidad agresiva) tenían un alto porcentaje de delitos de violencia.

Otro elemento del concepto del yo se desarrolla durante la segunda infancia es la extensión de los límites de la posesión del propio cuerpo para incluir en él las cosas materiales y los miembros de la familia "Mío" y el descubrimiento de posesiones personales son clara evidencia de que el niño experimenta su propio yo (Allport, 1955). Quizás se podría decir que la cualidad de la posesividad sería la medida del grado de diferenciación que ha alcanzado el concepto del propio yo. El niño que no se ha descubierto todavía a sí mismo como gente casual separado y definido, no va a protestar ni a exigir tener la posesión de objetos materiales. El niño que está en el

proceso de descubrir su yo diferenciado y separado va a ser de la más insistente en distinguir claramente entre los objetos "míos" y los "no míos". En más veces se da el caso de que los niños están pasando esta etapa, son de los más impositivos por aplicar el concepto de "mío" prácticamente a cualquier objeto que cae bajo su mirada. Por último el niño ha superado la incertidumbre y que conoce los límites, la capacidad y el valor de su propio yo, va a estar más inclinado a aceptar conceptos de generosidad de distribución, de esperar turnos, que exigen cierta disminución de la insistencia en lo "mío" en beneficio de lo "nuestro". Valdría la pena verificar empíricamente la validez de esta hipótesis de las relaciones existentes entre el concepto del propio yo y la noción de la posesión, de lo "mío".

Aquí se debería observar, que durante el curso de la vida, todos estamos en peligro de tener presiones en nuestra capacidad de someter lo "mío" a lo "nuestro".

Si los niños no quieren compartir o esperar su turno, no necesitan ir muy lejos para encontrar adultos que son modelo de estos comportamientos. En la comunidad de los adultos, esta resistencia a suprimir el propio yo se llama "individualismo" o "capitalismo". En la niñez, se condena como egoísmo, o se perdona como infantilismo.

En la edad adulta, este egoísmo infantil, se puede transformar en prácticas de negocio que la sociedad acepta.

El concepto del yo, se estabiliza así por medio del nombre, y se amplifica por la adquisición de propiedades. Un tercer concepto de sí mismo que tiene el niño en la segunda infancia, es capacidad de percibir y responder a estados de ánimo interiores. el niño es capaz de identificar estados de ánimo, y de cambiar sus estados de ánimo. Si el medio ambiente lo permite, el niño se va a dedicar a crear juegos fantásticos. En ocasiones, el niño va a hablar de un recuerdo, mostrando con esto, que ya puede captar el flujo interior de sus actividades mentales. Estos ejemplos de la percepción que el niño tiene de su actividad mental, parecen indicar que el concepto que tiene de sí mismo ya incluye un mundo interior personal. Al mismo tiempo que el niño intenta imponer su yo a otras personas, se despierta, a una multiplicidad de estados internos, que le marcan su separatividad.

En la segunda infancia, el niño comienza también a batirse a los primeros componentes sociales del concepto del yo, el yo como se refleja en otros (Allport, 1961; Rogers, 1959). Los niños oyen cómo otras personas les atribuyen características: si esto se repite con frecuencia, puede llegar a ser el núcleo del yo tal como lo perciben los otros. Los niños que oyen decir que ellos o un hermano son bonitos, inteligentes o traviesos, comienzan a incluir estas características en el concepto que tienen de sí mismo Rogers (1961) dice que en esta etapa, los niños comienzan a dar cuenta que algunas de sus actitudes son

el concepto del yo que la función de comunicación que el lenguaje tiene, es la adquisición de etiquetas verbales o conceptos. El niño descubre, que cada objeto, él o ella mismo incluidos, tienen un nombre. Poniendo nombres a las cosas, se van creando los límites del mundo exterior. Las cosas se conocen, se diferencian y se clasifican con sus etiquetas verbales.

Al principio el niño no distingue entre el nombre del objeto y el objeto mismo, no se da cuenta que la etiqueta verbal es un símbolo y la consideran como parte del objeto mismo (Dale, 1976). Una etiqueta verbal que los niños empiezan a usar con propiedades son las palabras niño y niña o etiquetas genéricas. A los treinta y seis meses, los niños son capaces de aplicar etiquetas genéricas a la conducta, y están conscientes de los estereotipos de las funciones que diferencian a los hombres de las mujeres (Thompson, 1975). Otra etiqueta importante para el concepto del yo, es el nombre del niño. No es fácil que un niño haga a un lado el aprecio que tiene por su propio nombre. Una de las maneras más fáciles de ofender a un niño es hacerle bromas con su nombre. Incluso en la edad adulta, que alguien olvide o pronuncie mal nuestro nombre tiende a provocarnos irritación. Con frecuencia, los padres escogen para sus hijos nombres que se asocien con características que admiran.

Nombres de personajes famosos (Moisés, María Luther), de fenómenos naturales bellos (Rosa, Amanecer), o de cualidades (Fe, Alegría, Honor), esto añade un aspecto especial al concepto que el niño tiene de sí mismo. Jahoda (1954) describe las prácticas que tienen los Ashanti Occidental de Africa Occidental, para poner nombres.

Los Ashanti piensan que los niños tienen diferente personalidad dependiendo del día en que nacieron. Así el nombre de los niños tiene que ver con el día de su nacimiento. Si un niño nace en lunes, lo pueden llamar Kwadwo, y se espera que sea una persona tranquila y reposada. En los archivos de la policía para conocer la delincuencia juvenil, se encontró que el porcentaje de la delincuencia en lunes, era muy bajo. Al contrario, los que habían nacido en miércoles (día asociado con la personalidad agresiva) tenían un alto porcentaje de delitos de violencia.

Otro elemento del concepto del yo se desarrolla durante la segunda infancia es la extensión de los límites de la posesión del propio cuerpo para incluir en él las cosas materiales y los miembros de la familia "Mío" y el descubrimiento de posesiones personales son clara evidencia de que el niño experimenta su propio yo (Allport, 1955). Quizás se podría decir que la cualidad de la posesividad sería la medida del grado de diferenciación que ha alcanzado el concepto del propio yo. El niño que no se ha descubierto todavía a sí mismo como gente casual separado y definido, no va a protestar ni a exigir tener la posesión de objetos materiales. El niño que está en el

proceso de descubrir su yo diferenciado y separado va a ser de la más insistente en distinguir claramente entre los objetos "míos" y los "no míos". En más veces se da el caso de que los niños están pasando esta etapa, son de los más impositivos por aplicar el concepto de "mío" prácticamente a cualquier objeto que cae bajo su mirada. Por último el niño ha superado la incertidumbre y que conoce los límites, la capacidad y el valor de su propio yo, va a estar más inclinado a aceptar conceptos de generosidad de distribución, de esperar turnos, que exigen cierta disminución de la insistencia en lo "mío" en beneficio de lo "nuestro". Valdría la pena verificar empíricamente la validez de esta hipótesis de las relaciones existentes entre el concepto del propio yo y la noción de la posesión, de lo "mío".

Aquí se debería observar, que durante el curso de la vida, todos estamos en peligro de tener presiones en nuestra capacidad de someter lo "mío" a lo "nuestro".

Si los niños no quieren compartir o esperar su turno, no necesitan ir muy lejos para encontrar adultos que son modelo de estos comportamientos. En la comunidad de los adultos, esta resistencia a suprimir el propio yo se llama "individualismo" o "capitalismo". En la niñez, se condena como egoísmo, o se perdona como infantilismo.

En la edad adulta, este egoísmo infantil, se puede transformar en prácticas de negocio que la sociedad acepta.

El concepto del yo, se estabiliza así por medio del nombre, y se amplifica por la adquisición de propiedades. Un tercer concepto de sí mismo que tiene el niño en la segunda infancia, es capacidad de percibir y responder a estados de ánimo interiores. el niño es capaz de identificar estados de ánimo, y de cambiar sus estados de ánimo. Si el medio ambiente lo permite, el niño se va a dedicar a crear juegos fantásticos. En ocasiones, el niño va a hablar de un recuerdo, mostrando con esto, que ya puede captar el flujo interior de sus actividades mentales. Estos ejemplos de la percepción que el niño tiene de su actividad mental, parecen indicar que el concepto que tiene de sí mismo ya incluye un mundo interior personal. Al mismo tiempo que el niño intenta imponer su yo a otras personas. se despierta, a una multiplicidad de estados internos, que le marcan su separabilidad.

En la segunda infancia, el niño comienza también a batirse a los primeros componentes sociales del concepto del yo, el yo como se refleja en otros (Allport, 1961; Rogers, 1959). Los niños oyen cómo otras personas les atribuyen características: si esto se repite con frecuencia, puede llegar a ser el núcleo del yo tal como lo perciben los otros. Los niños que oyen decir que ellos o un hermano son bonitos, inteligentes o traviosos, comienzan a incluir estas características en el concepto que tienen de sí mismo Rogers (1961) dice que en esta etapa, los niños comienzan a dar cuenta que algunas de sus actitudes son

apreciadas por los demás, y algunas otras no. Este aprendizaje sería el sentido del valor condicionado.

Finalmente, los niños, en la segunda infancia, tienden a considerarse a sí mismo iniciadores de nuevas posibilidades. En todos los aspectos de la vida, los niños ejercitan su voluntad. "Yo puedo", "a ver si puedo", "me toca a mí". El enfrentamiento exitoso se acompaña de gran satisfacción (Murphy y Moriarty, 1976) Su perspectiva todavía es limitada y no conoce las dificultades que presentan las habilidades necesarias para muchas actividades, y por eso, tiene muchas veces actitudes casi de omnipotencia. La imagen de sí mismo se va forjando al tener que aceptar la distancia que hay entre las capacidades de que se disponen y las dificultades a las que se enfrentan. Muchos autores insisten, con relación a este punto, en que el elemento más importante para que el niño pueda tener éxito en estos intentos iniciales es el cuidado y la atención que se dispensa (White y Watts, 1973; Smith 1968; Smith 1968).

Dependiendo de la respuesta que den los padres, el niño va a sentir que tiene derecho a expresar lo que quiere, o saber que siempre debe reprimir sus deseos. Los niños pueden aprender a que intentar es un peligro o que hacerlo es un peligro significa un éxito.

El adulto puede contribuir al mejoramiento de la imagen que el niño tiene de sí mismo brindándole estímulos seguros y atractivos, dándole explicaciones orales, y reconociendo con palabras y con hechos el valor de lo que el niño hace.

EL NIÑO DE LA EDAD ESCOLAR (5 A 7 AÑOS)

En los primeros años de la escuela el sentido que el niño tiene de propio yo evoluciona en varios sentidos que van a ser fundamentales para su desarrollo psicológico adecuado.

Los cambios que acarrea la maduración del conocimiento, el desarrollo del papel sexual, y el pensamiento moral, contribuye a abrir nuevas perspectivas. Con frecuencia, estos cambios se acompañan por exigencias por parte de los adultos, de una conducta más madura, controlada y responsable. (Erickson, 1950; Whiting y Whiting, 1975).

En estos primeros años de escuela, los nuevos conocimientos intelectuales dan a los niños instrumentos para concebirse a sí mismos (Piaget, 1970). La habilidad para clasificar, permite a los niños entender nociones como familia, parentesco, amistad y asociación. Se hace más clara su relación con los demás y con los grupos organizados en los que están. El mejor entendimiento de sí mismo, del grupo de los otros grupos y del orden jerárquico de estas categorías, se inicia en los primeros años de la escuela, y lleva a una valoración de sí mismo que influye

en el concepto que de sí se tiene en este período (Rubin y Maioni, 1975).

Entre los 4 y los 5 años, los niños ya aprendieron el contenido de los estereotipos culturales del papel sexual (Masters y Wilkinson, 1976; Flerx, Fidler y Rogers, 1976).

Por medio de la observación, de la emulación, de la imitación y de la conservación, los niños descubren los aspectos de la masculinidad y de la femineidad que sus padres, parientes y otros adultos importantes, ponen de relieve. En esta etapa, los niños comienzan a formarse opiniones sobre el papel de los sexos. Son capaces de percibir las ventajas y los inconvenientes que tiene el sexo a que pertenecen y comienzan a valorar hasta que punto coinciden su temperamento interior y sus talentos con las expectativas de su papel como hombres o mujeres (Lynn, 1966).

En esta etapa es también importante considerar el yo ideal como parte del concepto del yo (Freud, 1963, Hartmann, 1964). El niño, en este momento, comienza a distinguir las implicaciones morales de su conducta y comienza a distinguir estas categorías deseables y no deseables de actuación. El niño de esta edad, necesitado particularmente de sentirse aceptado, está abierto a las indicaciones sociales que le marcan qué es lo que otros esperan del niño ideal (Kohlberg, 1964).

Un último aspecto del desarrollo del concepto del yo que ocurre en los primeros años de la escuela, es el desarrollo del sentido de iniciativa (Erickson, 1950). En una situación social dada, hay quienes aprenden a considerar a sí mismos como indicadores de actividad y de interacción, hay quienes no. La conciencia de sí como indicador e ineficaz que se viene desarrollando desde las etapas anteriores, se cristaliza en este momento y tiene una influencia definitiva en el aspecto que cada quien tiene de sí mismo, para toda la vida.

Las investigaciones que se han realizado sobre la autoestima muestran que estos años de iniciación en la escuela son particularmente vulnerables a los desequilibrios en el sentimiento de propia valoración (Long, Henderson y Ziller, 1967; Yamamoto, 1972, Gordon, 1972). Los niños de esta edad son cada vez más conscientes de las diferencias entre sus propias posibilidades y las que ve en los otros niños mayores.

Con frecuencia la auto-estima disminuye al integrar en esta edad y va recobrándose otra vez en la medida en que el niño tiene la confianza de poder aprender las habilidades que tienen los adultos. La disminución de la auto-estima, en esta edad, abre un período de vulnerabilidad para el concepto de sí mismo. Los niños pueden preguntarse sobre su propia identidad y sentirse por eso sin valor, inquietos, aburridos o deprimidos. El concepto del yo se torna vulnerable, debido a las fluctuaciones en su sostén emocional: el sistema de auto-estima.



LA SEGUNDA EDAD ESCOLAR (DE LOS 8 A LOS 12 AÑOS).

Se comienza a hablar del concepto de sí mismo en la infancia enfatizando la importancia de las experiencias físicas del yo y del descubrimiento de los límites del propio cuerpo. No cabe la menor duda de que los cambios físicos que acompañan a la pubertad, alimentan una imagen completamente nueva del propio yo, imagen que está fuertemente cargada de reacciones emocionales (Clifford, 1971). Cuando el niño se va acercando a la pubertad, necesita integrar todo lo que sabe de sexualidad en una persona perspectiva de sí mismo como objeto sexual. En este sentido las normas estéticas de diferentes culturas tienen influencia positiva o negativa sobre la manera como se perciben los cambios corporales que ocurren en ese período (Jouranrd y Secord, 1955). El niño a la niña que se consideran demasiado gordos o demasiado flacos, demasiado desarrollados del pecho o demasiado torpes para la norma que impera, puede comenzar a internalizar actitudes negativas de sí mismos, debido a los cambios físicos por los que están pasando. La mayoría de los niños, en esta edad, comienzan a comparar su cuerpo con el cuerpo de los adultos. Por regla general no se da cuenta que el proceso de maduración va a continuar cambiando su aspecto durante cinco u ocho años más. Los niños pueden comenzar a tener actitudes negativas con la relación a su apariencia, basándose en los primeros cambios irregulares que aparecen entre los 11 y los 12 años, y muchas veces son incapaces de revisar sus posturas, al llegar el pleno desarrollo de la edad adulta (Dwyer y Mayer 1968-1969).

En el primer año de este período, los niños muestran grandes deseos de iniciarse en muchas actividades y habilidades. La combinación de crecimiento físico y madurez cognoscitiva hace que los niños, entre los 8 y los 9 años, estén listos para dedicarse a actividades que exigen habilidad manual, auto-control de sí mismo, cooperación, planeación prolongada. Erickson (1950) llama al logro psicosocial de esta edad, el sentido de la industrioidad. El término significa que el niño goza trabajando y goza con las actividades que rodean el trabajo. En este momento los niños comienzan a adquirir una idea concreta de cómo pueden ser útiles en una comunidad social más amplia, desarrollando habilidades valiosas.

El reverso de este aspecto de crecientes capacidades es la posibilidad de habilidad crecientemente realista de una auto-evaluación y la sensibilidad a las expectativas sociales (Shantz, 1975). Tras el deleite de aprender nuevas habilidades, comienzan a nacer los criterios de excelencia. En cada actividad, el que comienza, descubre que hay gentes excelentes en esa actividad particular, y debe decidir si tiene el talento necesario para llegar a esa excelencia. Si es así, se debe examinar también si se tiene

los recursos y la motivación necesarios para llegar a esa excelencia.

Si un niño de 8 años aprende a velear o a tocar guitarra; a los 10 u 11 años, necesita considerar cuál es la importancia de esa capacidad para su sentido de seguridad personal. El desarrollo de habilidades y la evaluación de las mismas, es la última etapa que se alcanza en la niñez de la imagen de sí mismo como indicador. Los niños en la segunda edad escolar tienen ya capacida de iniciar actividades e interacciones y una variedad de habilidades y talento practicados e identifiados, cuando llegan al final de esta etapa.

Los niños en la segunda edad escolar, se hacen cada vez más conscientes de las distintas expectativas que los demás tienen de su situación (Flavell, 1974). El simple hecho de ir a la escuela de un círculo de experiencias por el contacto que tiene con diferentes maestros. Cuando están en tercer o cuarto año ya saben que cada maestro tiene un método diferente de valorar lo que se hace, y maneras exclusiva de disciplinar a los alumnos. De hecho, hay niños que saben que habiendo tenido éxito en una clase, no le tienen en otra. Si a los maestros se añaden los parientes y otras autoridades adultas presentes en el mundo de un niño de segunda edad escolar, incluyendo los maestros de la escuela dominical, los jefes scouts, los jefes de campamentos, los maestros de música, los dueños de la tienda y los encargados de los edificios, es evidente que el niño acumula muy rápidamente experiencias que le enseñen que actitud se espera de él, en cada circunstancia específica y Bromley, 1973; Peevers y Second, 1973).

Dos estudios sobre auto-estima realizados con técnicas completamente diferentes, indican la influencia que tienen los cambios que sufren los chicos de esa edad (8 a 12 años) en el concepto que tienen de sí mismos. Long, Henderson y Ziller (1967) midieron la auto-estima que tenían niños entre 6 y 13 años, con una técnica no verbal en la que el niño respondía a una serie de dibujos especiales para expresar sus relaciones con las que son importantes. Long y su equipo encontraron que la calificación de auto-estima eran más alta entre los niños de primer grado, y descendían entre los de segundo grado. Aumentaba un tanto para los de tercero y cuarto y disminuían otra vez para los de quinto y sexto grados.

El otro estudio transversal, realizado entre niños de 10 a 16 años utilizaba, para medir la auto-estima, una técnica consistente en comparar el yo real con el yo ideal (Katz y Singler, 1976). El nivel se obtiene comparando la apariencia del yo real con la apreciación del yo ideal. En este estudio se vio que había un aumento de discrepancia entre los dos yo, al aumentar la edad. Esto parecía ser el resultado de mayores exigencias impuestas por el yo ideal, y una valoración cada vez más crítica del yo real. Estos estudios parecen indicar que hacia el final del

período que se llama segunda edad escolar, los cambios que sufre el niño, lo llevan a revisar el concepto que tiene de sí mismo. Tres parecen ser las causas que provocan esta revisión del concepto del yo: los cambios físicos que señalan el inicio de la pubertad; la preocupación creciente por desarrollar habilidades y valorar las habilidades mismas; y la apertura a múltiples grupos que le exigen jugar un papel.

relación que exige tomar un papel, cada encuentro con capacidad nueva relación, cada relación que exige tomar un papel, cada encuentro con nuevos acontecimientos puede provocar la revisión del concepto que alguien tiene de sí mismo. Pero, en todo momento, el concepto de sí mismo es el punto de apoyo interior para organizar los acontecimientos externos y para reparar las actividades que se planean.

RESUMEN DEL CONCEPTO DE SÍ MISMO

Se ha visto cómo el concepto de sí mismo va adquiriendo nuevas características en la medida que el niño va pasando de una etapa a otra. La tabla 4.1 resume los componentes del yo en las cuatro etapas de la niñez. Estos cambios manifiestan la maduración física, la maduración cognoscitiva y los cambios en las relaciones sociales durante estos años. Se puede objetar que en este sentido el concepto de sí mismo tiene posibilidades de maduración a lo largo de toda la vida. Cada capacidad nueva, cada

ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO

Enfrentarse es un proceso complejo que incluye: 1) estrategias activas y conocidas de cómo manejar el medio (Kelly, 1967; Janis y Mann, 1976), 2) reacciones adquiridas el proceso de evolución y que son automáticamente emitidas en ciertas situaciones (Lazarus, 1974), y 3) respuestas activas y de reacción que se tiene en los períodos tensión (Lazarus, 1966, Dohrenwend y Dohrenwend, 1974; Spielberg y Sarason, 1976, Moos 1976).

TABLA 4.1

Infancia (desde el nacimiento hasta los 18 meses)	<ol style="list-style-type: none"> 1. El yo como gente casual 2. Conciencia de los límites del propio cuerpo, forma del propio cuerpo, y de los fenómenos viscerales. 3. Reconocerse a sí mismo. 4. El yo como receptor estable de múltiples experiencias
Segunda infancia (desde los 18 meses hasta los 4 años)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia del propio nombre 2. Posesividad 3. Conciencia de estados de ánimo interiores 4. Conciencia de cómo otros perciben el yo 5. El yo como gente autónomo de decisiones
Primera edad escolar (5 a 7 años)	<ol style="list-style-type: none"> 1. El yo como parte de grupos de interrelación con otros 2. El yo como persona sexuada, originando en encuentros sexuales 3. El yo como persona moral en busca del yo ideal 4. El yo como indicador de interacciones novedosas y creativas
Segunda edad escolar (8 a 12 años)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los cambios fisiológicos exigen la revisión de la imagen que se tenía del propio cuerpo. 2. Desarrollo de habilidades y evaluación de habilidades adquiridas 3. El yo como objeto de muchas expectativas de papeles que se deben representar



Las estrategias planeadas de enfrentamiento se pueden observar mejor hacia al final de la niñez que en sus principios. El sentido del tiempo, la capacidad intelectual creciente, y la conciencia de las distintas opciones de conducta, aumentan las posibilidades de desarrollar estrategias de enfrentamiento conforme el niño crece (Murphy y Moriarty, 1976). Pero, de todos modos, es posible encontrar intentos de enfrentamiento en niños pequeños. El niño con fuerte vinculación social, por ejemplo, trata de llamar la atención de quienes lo atienden interviniendo en las conversaciones tratando de participar. Algunos niños gritan deliberadamente para interrumpir la conversación de otras personas; otros distraen tirando juguetes o vasos de leche; algunos son los suficientemente listos como para hacer algún comentario que instantáneamente los introduce en la conversación. Hay niños que son capaces de ensayar una tras otra estas estrategias, hasta que obtienen su objetivo.

Las estrategias de enfrentamiento de un niño se verán influenciadas, evidentemente, por la respuesta que obtiene y por las características mismas del niño. Si una estrategia da resultados inmediatos, muy probablemente se va a repetir con frecuencia. Si los adultos responden más bien con descortesía a la actividad del niño, este asumirá, probablemente una actitud más reactiva. Los padres y otros miembros de la familia puede modelar al niño una actitud tal en el planteamiento y la solución de los problemas, que el niño pueda, al mismo tiempo, observar su proceso interior de ponerse objetivos, ensayar cómo formulados, y ver el resultado de estos procesos en la respuesta que le da el medio (Weinstock, 1967).

RESPUESTAS EMOCIONALES

El niño tiene muchas conductas de enfrentamiento "automáticas" que le permiten comprometerse en el medio ambiente. En el capítulo 3 (página 124) se dieron varios ejemplos de la manera como el niño controla la cantidad y la intensidad de los estímulos del ambiente. Hay además respuestas naturales que protegen al niño de los riesgos externos (Rogers y Rosenblum, 1974; Zlotowicz, 1974). Llorar cuando se aproxima un extraño, cosa que sucede a partir de los siete meses, puede considerarse una conducta de protección. Se piensa que el proceso de apego social (Cf. capítulo 7 página 296) es una reacción de enfrentamiento que mantiene la cercanía física, el afecto, la gratificación de necesidades y la protección necesarias. Aunque el niño no está consiente de las consecuencias que tendría para él perder a quien lo cuida, emocionalmente sí parece muy perceptivo de lo que significa perder a quien lo cuida.

Es por eso que el apego se puede considerar como un conjunto de conductas naturales de enfrentamiento.

RESPUESTAS ACTIVAS Y DE REACCIÓN A LA TENSION

El tercer aspecto de la conducta de enfrentamiento en el niño, consiste en su respuesta a la tensión psicológica. Erickson (1950) hace notar que todos los niños pasan por momentos de tensión periódica en el curso de su desarrollo psicológico normal. Las culturas crean situaciones específicas que por sí mismas imponen tensión a los niños,

En varios momentos de la infancia. Erickson (1950) reporta un modelo de disciplina muy severa durante la infancia de los niños de pecho, entre los indios Sioux, para evitar que éstos muerdan los pechos de sus madres. en la sociedad americana, se acepta que la entrada al jardín de niños, a los cinco años, es un acontecimiento de la vida, lleno de tensión (Signell, 1976). Los Nyansongs, de Kenia, exige a sus hijos preadolescentes abandonar la casa de sus padres y vivir en una cabaña cercana (Whiting y Whiting, 1975) Además de estas circunstancias culturales que provocan tensión, hay muchas crisis en la vida que algunos niños tienen que soportar y otros no. Estas crisis pueden ser la muerte de uno de los padres o de un hermano, el divorcio de los padres, enfermedades graves, accidentes o la pérdida del trabajo del padre (Gersten, Langer, Einseberg y Orzeck, 1974; Moos, 1976). Es casi seguro que no hay casi ningún niño que no tenga que soportar algún tipo de tensión. La habilidad de enfrentarse con éxito a la tensión incluye 1) la posibilidad de tener y sintetizar información, 2) la habilidad de controlar las emociones y 3) la capacidad de poderse mover libremente en el medio ambiente (White, 1974). Estas posibilidades aparecen más desarrolladas en los niños mayores más bien que en los pequeños. Los niños pequeños equilibran su falta de información, de control emocional o de posibilidad de locomoción con una enorme capacidad de adaptabilidad (Kagan, 1976; Murphy y Moriarty, 1976). Los infantes y los niños pequeños tienen la energía, el narcismo infantil y la adaptabilidad suficientes como para salir rápidamente de las tensiones.

Al pasar el tiempo, los niños propenden a mostrarse más abrumados por el recuerdo de tensiones ya vividas, y por el temor de cómo va a solucionarse el problema que afrontan. el miedo se origina en las crisis que ya han tenido. Este miedo, les impide, en cierto modo, tener creatividad para solucionar las nuevas situaciones conflictivas.

Si el miedo se acompaña de ansiedad, puede minar a tal punto las energías del niño que provoque respuestas de defensa, incluso equivocadas. Las capacidades cognitivas ampliadas de que disponen los niños mayorcitos, si bien le restan adaptabilidad, les permite por otra parte, encontrar estrategias más complejas de enfrentamiento. El niño naturalmente adaptable, tiene mayores posibili-

dades de afrontar con nuevos ánimos cada nueva crisis. Murphy (1974) cuenta el caso de una niña de diez años, Ana, que contrajo polio. Después de una prolongada operación, Ana tuvo que usar un corsé de yeso desde la barba hasta las caderas. Logró volver a la escuela usando su corsé. Ana dibujó una caricatura de su extraña posición, como si fuera una reina en una postura burlona de realeza.

Los otros niños le llevaban los libros y se inclinaban ante ella para darle las cosas.

Esta adaptabilidad permitió a Ana y a sus compañeros manejar el problema de su enfermedad.

Es posible fomentar la adaptabilidad de los niños con actitudes de atención.

Por ejemplo, Murphy habla de una enfermera que le ayudó a Ana durante tres meses en un pulmón artificial, inventando cuentos de un conejito color de rosa. Los adultos que saben ser flexibles, que entienden la necesidad de actitudes temporales de regresión para permitir que el niño se recupere de la tensión, que reemplaza un amor perdido con su amor, ayudan al niño a levantarse después de una crisis. Pero, hay modos de ayudar que impulsan la adaptabilidad y hay modos de ayudar que desmoronan. La adaptabilidad se identifica con el sentido de autonomía que el niño tiene para solucionar el problema con integridad y para pedir ayuda cuando la necesita. La ayuda de un adulto que lleva al niño a considerarse perdido y sin recursos, corroe la confianza del niño en su capacidad para encontrar una solución positiva al dilema que se le presenta. La adaptabilidad tiene que ser el niño. Es el optimismo interior de que el futuro puede ser mejor.

El enfrentamiento es la separación entre la persona y su medio. Exige la creación de un sistema efectivo de acoplamiento entre las barreras que presenta el ambiente, los recursos de que se dispone y las características individuales. Las estrategias de enfrentamiento evolucionan a partir de las características de la persona. El temperamento influye en la energía, la actividad y la sensibilidad que presentan en los momentos de tensión. La motivación dicta los objetivos del enfrentamiento. La inteligencia influye sobre la captación del medio y la integración de la información necesaria. El talento influye en el contenido de las estrategias.

El enfrentarse está siempre presente, y, al mismo tiempo, es necesario que sea adaptable y creativo. Implica una excitación biológica general que indica la necesidad de actuar. El contenido de la actividad en parte de las características personales, en parte de los patrones ambientales y en parte de los patrones de posibilidades internas o externas. El resultado es la mejor respuesta que la persona fue capaz de dar en ese momento de su vida. Cada quien es el mejor juez para poder sobrevivir.

RESUMEN

Se ha dado un modelo de los recursos internos del niño, una especie de mapa de carreteras que lleva al mundo interior. Cuatro géneros de características personales hacen las grandes diferencias que existe entre los niños. El temperamento describe los niveles de actividad, emocionalidad, sociabilidad y sensibilidad a los estímulos ambientales que el niño tiene. La motivación se refiere a las inclinaciones y necesidades que orientan la conducta dirigida hacia objetivos. Los motivos están íntimamente relacionados con estados fisiológicos, con las capacidades que van cambiando el desarrollarse expectativas e incentivos culturales. La inteligencia determina la capacidad del niño para reunir información, interpretar los acontecimientos, resolver los problemas y plantear soluciones. El concepto de talento es el reconocimiento que la sociedad da y el niño siente una capacidad especial. Por regla general, las áreas de mayor capacidad van a determinar importantes elecciones en la vida, con relación al trabajo, a las relaciones sociales y a las actividades de descanso.

La fantasía es el espacio libre de la mente. Es la representación imaginaria de motivos, acciones, conflictos o planes. La fantasía es una de las maneras como el niño asimila la realidad en sus esquemas mentales. Puede ser también un medio de reducir frustraciones. Por último, la fantasía permite al niño trabajar en la integración de sus características personales, al poder participar en gran variedad de papeles simbólicos y de aventuras imaginarias.

El concepto de sí mismo es un organizado complejo de ideas sobre los límites, las capacidades y las experiencias internas del yo. Se describen algunos de los caminos que tiene el concepto de sí mismo desde la infancia hasta la segunda edad escolar.

En esta perspectiva de desarrollo, se implica la posibilidad siempre presente de revisar y redefinir el yo. En cualquier momento el concepto del yo es el filtro a través del cual se interpreta la información, y se le da sentido. Así de sí mismo, estructura la visión que el niño de la realidad.

Las estrategias de enfrentamiento, permiten al niño tener influencia en los acontecimientos exteriores y darles respuesta. Se describen tres géneros distintos de enfrentamiento: estrategias conscientes y activas para incidir en el medio: reacciones automáticas, y respuestas activas y automáticas a la tensión. El sentido que el niño tiene de estimación y valor propio es el sostén de la capacidad de enfrentamiento.

Ante la tensión, los niños operan no únicamente para protegerse sino también para entender su ámbito de influencia y de control. Uno de los elementos más importantes de que dispone el niño para enfrentarse, es la

TABLA 4.2 *Resumen del capítulo*

Temperamento

Motivación

Inteligencia

Pensamiento

Adquisición de conocimientos

Razonamiento

Talento

Fantasia

Imágenes mentales

Imitación

Juegos simbólicos

Temores y fobias

Aptitud del niño para crear fantasías

Funciones de la fantasía

Resumen de la fantasía

El desarrollo del concepto de sí mismo

Infancia (desde el nacimiento hasta los 18 meses)

Segunda infancia (desde los 18 meses hasta los 4 años)

Primera edad escolar (5 a / años)

Segunda edad escolar (8 a 12 años)

Resumen del concepto del yo

Estrategia de enfrentamiento

Estrategias y planeadas para responder al medio

Respuestas emocionales de reacción

Reacciones y respuestas conscientes a la tensión

adaptabilidad. Su capacidad de recuperarse después de una crisis, de mantener su propia integridad y de crecer

hacia una mayor autonomía, son aspectos de su estilo adaptable de enfrentamiento.



LECTURA:
LA TEORÍA PSICOANALÍTICA DE ERIK H. ERIKSON, EN: TRES TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO*

En esta lectura, Maier, H. analiza y reflexiona en relación a los postulados que E. Erikson sostiene en relación a la teoría psicoanalítica para explicar el desarrollo del niño, considerando además las aportaciones que en este sentido hacen otros psicólogos como Sears y Piaget.

En este artículo se resaltan fundamentalmente las discusiones que se han generado, en relación a la conceptualización de la teoría psicoanalítica freudiana, su interpretación al comportamiento del ser humano considerando lo bio-físico y lo psicosocial, así como lo cultural y lo ideacional.

Para lo cual E. Erikson, propone ocho fases o etapas, por las cuales necesariamente debe pasar el hombre en su desarrollo.

Erik H. Erikson —uno de los más cabales analistas y eruditos de la escena norteamericana contemporánea— nació de padres daneses en Francfort, Alemania, en 1902. Su padre murió poco después de su nacimiento; su madre volvió a casarse, y su padrastro, Homburger, adoptó al niño. Por esta razón, sus primeros trabajos llevan el nombre de Homburger. Cuando adoptó la ciudadanía norteamericana, en 1939, decidió atenerse a su apellido original.

Erik Erikson asistió a la escuela elemental y al <gimnasio de humanidades> de Karlsruhe, Alemania, antes de comenzar su Wanderjahre en Europa Central. De acuerdo con sus propias palabras, <entonces era artista, eufemismo europeo que designa al joven de cierto talento pero que carece de destino definido> [62b, pág. 40]. Durante esos años descubrió su verdadero interés e, involuntariamente, su primer vínculo con Estados Unidos, cuando se le pidió que enseñara con Dorothy Burlingham y Peter Blos en una pequeña escuela norteamericana de Viena. Adquirió su entrenamiento psicoanalítico bajo la dirección de Anna Freud y August Aichhorn, en el Instituto Psicoanalítico de Viena. Estas enseñanzas fueron su único curso académico formal, además de un certificado otorgado por la Escuela María Montessori; probablemente haya sido de los pocos integrantes varones de la Montessori Lebrerinnen Verein. También conoció personalmente a Sigmund Freud. Enseñó y practicó el psicoanálisis, y escribió sus primeros artículos [48-50], en los que aplicó el pensamiento psicoanalítico a los problemas educacionales.

* MAIER, H. "La teoría psicoanalítica" de Erik H. Erikson, en: *Tres teorías sobre el desarrollo del niño* <170>: Erikson, Piaget, y Sears. Buenos Aires, Argentina 1979. Amorrortu editores, pp. 19-89.

Erikson entró en contacto con Estados Unidos, primero al contraer matrimonio con una norteamericana¹, y luego al aceptar en 1933 una invitación para ejercer y dictar conferencias en Boston durante dos años. Después, durante un año, fue investigador asociado de psicología del Departamento de Neuropsiquiatría de la Escuela Médica de Harvard. De 1936 a 1939 ocupó un cargo en el Departamento de Psiquiatría del Instituto de Relaciones Humanas y en la Escuela de Medicina de Yale. En ese lapso trabajó en tres problemas fundamentales del desarrollo del yo: 1) los conceptos de las modalidades sociales, según se manifiestan en la conducta espacial lúdica de los niños [31, 52, 55, 70]; 2) el desarrollo del yo como un continuo —resumido en el capítulo <Problemas de la infancia y la niñez temprana> de la Enciclopedia of Medicine [47]—; y 3) investigaciones antropológicas acerca del hombre en el tiempo y el espacio. En relación con este último aspecto, realizó excursiones de campo a una reserva india, acompañado por H. Scudder Mekkeel, y trató de aplicar el enfoque clínico a los estudios antropológicos de los individuos dentro de su grupo sociocultural [42].

De 1939 a 1944, Erikson participó en el <Estudio [longitudinal] de orientación infantil> de la Universidad de California. También en este caso sus esfuerzos abarcaron tres áreas fundamentales: 1) diferencias sexuales en la construcción de los juegos infantiles [27, 52, 53]; 2) resoluciones de conflictos en diferentes fases de los ciclos vitales del hombre [33], y 3) permanentes indagaciones antropológico-culturales respecto de problemas concernientes al desarrollo infantil [42, 43].

*Durante los seis años siguientes, enseñó en el Instituto Psicoanalítico de San Francisco, la Universidad de California y la Fundación Menninger de Topeka, Kansas. Los escritos de Erikson de este período reflejan una extensión de sus tenues conceptos anteriores acerca de las modalidades y los esfuerzos del hombre por conformar la educación del niño según la imagen de su destino histórico-social. Asimismo, estableció el marco de la teoría que desarrolló en su primer libro, *Childhood and Society* [25], cuyo título condensa bien la inquietud teórica del propio Erikson —la síntesis de las tareas de desarrollo y sociales—. Este libro incorporó a la teoría psicoanalítica freudiana los esfuerzos del hombre para vivir eficazmente en un medio social dado. Su publicación hizo que Erikson se convirtiese en uno de los principales expositores de la psicología del yo en Estados Unidos, jerarquía que su antigua maestra, Anna Freud, había alcanzado en Inglaterra. El trabajo de Erikson refleja las inquietudes de nuestra época; las relaciones interpersonales, la salud mental y el desarrollo humano en el contexto de una nueva cultura en una sociedad nueva. Sus ideas acerca de las condiciones básicas de una personalidad sana [63, pág. 76] y sus publicaciones ulteriores [44, págs. 65-136] representaron una nueva teoría del desarrollo infantil.*

En 1951, Erikson se trasladó nuevamente al Este para incorporarse al equipo del Austen Riggs Center, en Stockbridge, Massachusetts, al mismo tiempo que continuó cumpliendo tareas docentes de dedicación parcial en el Instituto Psiquiátrico del Oeste, la Universidad de Pittsburgh y el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Desde entonces, su investigación y sus escritos se basan en la teoría que desarrolló antes y durante las deliberaciones relacionadas con su contribución a la Conferencia del Medio Siglo en la Casa Blanca [33, 44, 47, 56, 63]. En los últimos quince años, el pensamiento creador y erudito de Erikson ha despertado interés fuera de los Estados Unidos. *Childhood and Society* y otras obras han sido traducidas y publicadas en muchos países, y Erikson ha participado en gran número de coloquios científicos interdisciplinarios [34, 44, 62, 64]. Periódicamente se consagró a estudios especiales —p. ej., un año en el Centro de Estudios Avanzados de las Ciencias de la Conducta en Palo Alto, California, 1960-1961; y una excursión a la India en 1965, para realizar estudios acerca de las cuestiones generacionales, incluidos los años de infancia del Mahatma Gandhi—.

Erikson es un hombre de nuestro tiempo. Sus trabajos más recientes se han ocupado de muchos problemas contemporáneos inquietantes; el negro, que quiere hallar un lugar adecuado en la sociedad; la variación del papel de las mujeres; la búsqueda de sentido y reconocimiento por parte de la juventud alineada en un mundo cambiante y cada día más anónimo [29, 30, 36, 38, 40, 41, 49, 65].

A partir de 1961, Erikson ha sido profesor de Desarrollo Humano en la Universidad de Harvard, justa distinción otorgada a un estudioso que no realizó una carrera universitaria formal y a un hombre imbuido de un auténtico sentido de humildad.

En sus trabajos Erikson supone que los lectores aceptan y comprenden las formulaciones psicoanalíticas fundamentales. Sus escritos son los de un artista; pinta el trasfondo con amplias pinceladas y completa los detalles particulares y menudos del primer plano inmediato. Como Freud, la mayoría de su material proviene de casos clínicos. Si aquel utilizó el drama mitológico griego, Erikson aclara sus conceptos con referencias a la poesía, el folklore y la sabiduría de la vida cotidiana. Aunque Erikson elevó a una nueva jerarquía el pensamiento psicoanalítico, constituye uno de los principales expositores e intérpretes del pensamiento freudiano [32, 35]. Su compenetración con la obra de Freud y su integridad como uno de los analistas contemporáneos más destacados fueron justamente honrados cuando se le solicitó en 1956 que pronunciase la Alocución del Centenario de Goethe, en Francfort —su ciudad natal—, en honor del centésimo aniversario del natalicio de Sigmund Freud. Sin embargo, Erikson merece reconocimiento como erudito y científico por derecho propio; en un artículo reciente y sugestivo, Robert W. White rinde tributo a Erikson

por su capacidad de avanzar más allá de los límites establecidos por Freud?

La teoría de Erikson y la teoría psicoanalítica freudiana

Sobre la base de la teoría analítica freudiana, Erikson levanta una sólida construcción; él mismo afirma que Freud es la <roca> que sirve de fundamento a todo el desarrollo de la teoría de la personalidad [57, pág. 8]. En sus primeros trabajos, Erikson asumió el papel del teórico que aplica las enseñanzas de Freud. Recientemente ha sugerido que si Freud viviese incorporaría a su teoría de la libido los conocimientos contemporáneos adquiridos en los campos de la biología, la bioquímica y la fisiología. En su opinión, aún hoy la teoría de Freud mantendría su carácter esencialmente biológico [65, pág. 85]. Erikson se muestra ahora más dispuesto a aceptar el hecho de que su propio pensamiento representa un progreso decisivo con respecto a la psicología freudiana. Mientras Freud reaccionaba ante los escrúpulos y las tensiones de una sociedad que se modificaba como consecuencia de los progresos tecnológicos y de los efectos de las rígidas costumbres sexuales sobre la competencia social del individuo, Erikson relaciona su obra con la problemática y el dilema de su tiempo —las variables condiciones de una era de cambio, los movimientos sociales con síntomas de alineación [30, 38]—.

La teoría de Erikson se aparta del modelo freudiano al destacar la importancia de tres áreas fundamentales. En primer lugar, más que el ello, Erikson destaca el yo, actitud que Freud insinuó en *El problema de la ansiedad* [69]. Erikson afirma que su primer tratado fundamental, *Childhood and Society*, es una <obra psicoanalítica acerca de las relaciones del yo con la sociedad> [25, pág. 12]. Su premisa básica supone que el individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de manera coordinada con un ambiente típico y predecible. La importancia capital que Erikson atribuye a la continuidad de la experiencia implica que la función del yo trasciende las fases del desarrollo sexual (libidinoso) postuladas por Freud. Erikson reelabora las fases orgánicas de Freud, de modo que éstas pierden muchas de sus connotaciones biosexuales; sin embargo, no rompe del todo con el modelo freudiano. Para Erikson, la motivación inconsciente es un hecho aceptado. Por lo tanto, se siente con derecho a asignar una mayor importancia al estudio de los procesos de socialización. David Rapaport afirma con razón que la formulación de Erikson es una <teoría de las relaciones con la realidad> [135, pág. 14]. Puesto que le interesa la lucha del hombre por controlar, dominar y vencer, presta menos atención a los instintos, incluido el de muerte.

En segundo lugar, Erikson introduce una nueva formulación básica: la relación del individuo con los padres dentro del contexto familiar, y con un medio social más amplio dentro del marco de la herencia histórico-cultural de la familia. Este complejo social reemplaza a la clásica matriz freudiana de la dinámica del individuo en una realidad constituida por el triángulo niño-madre-padre. Erikson se ocupa de la dinámica que opera entre los integrantes de la familia y su realidad sociocultural. Hace poco afirmó:

No podemos separar el crecimiento personal del cambio comunal, como tampoco podemos disociar (...) las crisis de identidad en la vida individual y las crisis contemporáneas del desarrollo histórico, porque ambos tipos de crisis contribuyen a definirse mutuamente y en verdad dependen las unas de las otras [38, pág. 23].

Tercero, si la misión de Freud fue demostrar la existencia y el funcionamiento del inconsciente, la misión de Erikson, en respuesta a los reclamos de su época, ha sido señalar las oportunidades de desarrollo del individuo que le ayudan a triunfar sobre los riesgos psicológicos de la vida. La advertencia de Freud acerca de la condenación social del hombre si se lo abandona a sus inclinaciones innatas halla respuesta en la premisa optimista de Erikson, en el sentido de que toda crisis personal y social aporta elementos que se orientan hacia el crecimiento. En tanto Freud consagró sus estudios a la etiología del desarrollo patológico, Erikson se concentra en la solución exitosa de las crisis del desarrollo. Además, se aventura <a teorizar sobre las implicaciones psicosociales de la evolución humana> [51, pág. 149].

Por lo tanto, Erikson imprime una nueva orientación a la teoría psicoanalítica. Este enfoque permite una interpretación más optimista y una mayor aplicación a la vida cotidiana. Además, se presta de modo más inmediato que su predecesora freudiana a la formulación de hipótesis y a la investigación.

Supuestos fundamentales de la teoría de Erikson

Una reseña de los supuestos fundamentales de la teoría de Erikson debe incluir, inevitablemente, las formulaciones freudianas que dicho autor considera sobrentendidas. En el material que sigue se especificarán los supuestos freudianos; aquellos que no tienen ese carácter pueden atribuirse a Erikson. Siete subtítulos bastan para resumir tales supuestos:

1. Enfoque de la elaboración teórica
2. El orden de la vida humana
3. Valores humanos fundamentales
4. Etiología de la conducta humana

5. El núcleo del funcionamiento humano
6. El recién nacido
7. El ambiente físico, social, cultural e ideacional

Enfoque de la elaboración teórica

Para obtener sus datos, Erikson confía naturalmente en las técnicas y los métodos psicoanalíticos. En sus investigaciones presta particular atención a las <señales> del material inconsciente y preconscious, según éste se manifiesta en la comunicación verbal y en la conducta lúdica. Según Erikson, el psicoanálisis depende de la comprensión de los hábitos individuales que son idiosincráticos, y que se convierten en los <medios oficiosos> —el placer franco o la inquietud secreta— del individuo en el proceso de su vida cotidiana. Para Erikson, el psicoanálisis está entre la ciencia y el arte [65, pág. 62]. Supone que, como los procesos fundamentales del desarrollo humano se revelan solo en sus síntomas de discrepancia aparente, un estudio de la desviación grave de la personalidad puede suministrar los indicios necesarios para la comprensión del desarrollo normal. Amplía el dominio psicoanalítico de la apreciación analítica del individuo a grupos de individuos y culturas íntegras. Así como Freud pensaba que el estudio de los sueños era el camino que llevaba al inconsciente del adulto, Erikson sugiere que el juego constituye la situación más adecuada para estudiar el yo del niño.

También supone Erikson que no es posible iniciar una investigación científica sin una teoría orientadora. Cualquier aspecto particular del desarrollo debe evaluarse en el marco de una comprensión teórica del contexto total de desarrollo. Sus muestras se componen de casos clínicos. Observa a los individuos en su medio natural y estudia las biografías populares. Destaca que cada estudio de casos contribuye a comprobar y a enriquecer la trama de su teoría total. Como él mismo escribe: <Aquí nos interesa más la configuración general y la integración de los enfoques de desarrollo en el mundo que la aparición inicial de habilidades específicas que han sido tan bien explicadas en la literatura dedicada al desarrollo infantil> [63, pág. 104]. En general, Erikson muestra una audaz confianza en su propio sentido intuitivo de la oportunidad, la selección de muestras y la elección de técnicas. Le interesan más los datos cualitativos que las mediciones cuantitativas. Su teoría nace de deducciones realizadas a partir de datos suministrados por su propia compenetración con problemas muy seleccionados y pertinentes. Su modelo es una fusión de sus propios esfuerzos psicoanalíticos y de su conocimiento de la psicología freudiana, el desarrollo infantil, la antropología cultural y la historia.

El orden de la vida humana

Erikson admite que <al indicar una serie de equilibrios básicos, de los cuales parece depender la salud psicosocial de una personalidad, encontré implícito un sistema latente de valores universales basado en la naturaleza del crecimiento humano, las necesidades del yo en proceso de desarrollo y ciertos elementos comunes en los sistemas de educación infantil> [81, pág. 185]. A su juicio, los fenómenos psicológicos y las estructuras biológicas han seguido una historia evolutiva similar; los fenómenos de ambos órdenes se hallan estrechamente interrelacionados. En la historia evolutiva del hombre hubo un desarrollo simultáneo de la estructura fisiológica y de la dotación psicológica. Por ejemplo, la estructura primaria de los organismos vivos más primitivos consiste casi exclusivamente en una cavidad oral, y su modo esencial de vida es la ingestión —es decir, la incorporación—. Los organismos más complejos poseen estructuras funcionales adicionales y modos psicológicos más complejos; Erikson ve en el ciclo de vida psicogenética de cada individuo una repetición de su historia evolutiva filogenética. La primera fase de desarrollo del infante, similar a los esfuerzos orales de incorporación, no es muy distinta de la naturaleza básica de la medusa. Cada fase de desarrollo tiene su contraparte en la evolución filogenética del hombre; el desarrollo de la personalidad se ajusta a principios biológicos. Pero la evolución biológica cesa con el nacimiento: <El organismo que madura continúa desenvolviéndose, no por el desarrollo de nuevos órganos, sino mediante una secuencia prescrita de capacidades locomotrices, sensoriales y sociales> [63, pág. 97]. El desarrollo psicológico y social sucede al biológico; el desarrollo del yo determina la confluencia recíproca del organismo humano y su mundo: <Los mismos actos que ayudan al bebé a sobrevivir ayudan a la cultura a sobrevivir en él> [26, pág. 325]. Erikson también concilia la unidad en la continuidad con los reclamos sociales de unidad en la discontinuidad. La unidad es la resultante de presiones contrarias y continuas durante las diferentes fases de desarrollo. El individuo que se desarrolla se esfuerza por alcanzar la unidad depositando su confianza en un pasado y un futuro continuos, y en su identidad con ambos. Sin embargo, la mayoría de las culturas exigen diferentes pautas de conducta para los distintos niveles de edad. Erikson supone que las leyes epigenéticas espacio-temporales operan siempre que hay crecimiento:

El crecimiento constituye una diferenciación de partes preestablecidas a lo largo de una secuencia dada de periodos críticos. En el crecimiento de la personalidad, es tarea del yo (en el sentido psicoanalítico) y del proceso social reunidos mantener esa continuidad que salva la inexorable discontinuidad entre cada una de estas etapas [34, pág. 7].

En última instancia, el individuo unifica las fuerzas biológicas, psicológicas y sociales. Para citar a Erikson, <un ser humano, por lo tanto, es siempre un organismo, un yo y un miembro de la sociedad, y está comprometido en los tres procesos de organización> [25, pág. 32].

Valores humanos fundamentales

Erikson destaca el poder creador y adaptativo del individuo, y respeta la capacidad original de cada uno para crear su modo de vida, para asumir su propia fe y su propia indignación. No cree que la conducta humana sea <buenas> ni <mala>; se trata más bien de que cada ser humano puede, potencialmente, producir tanto lo <bueno> como lo <malo>. Erikson nos recuerda uno de los más promisorios axiomas de Freud: <Los hombres son no solo peores, sino también mejores de lo que ellos mismos creen> [25, pág. 288]. La fe de Erikson en la capacidad de creación social del hombre se refleja en su propio comentario optimista; <Poco es lo que no puede remediarse después, y mucho lo que puede impedirse absolutamente> [63, pág. 104].

La preservación de la inviolabilidad del individuo requiere la confianza y el respeto de la sociedad y la cultura circundantes. A su vez, la perpetuación de las instituciones sociales exige el respeto y el reconocimiento correspondientes de los individuos que dependen de ellas. Por lo tanto, la inviolabilidad del individuo está garantizada en su mundo social. <A fin de que el mundo sea más seguro para la democracia, debemos asegurar ésta para el niño sano> [63, pág. 145].

Etiología de la conducta humana

Erikson acepta el modelo freudiano de un organismo cargado de energía psicosexual. Esta energía o impulso existe desde el nacimiento y genera todos los procesos psicológicos. Como Freud, Erikson denomina libido a dicha energía —instinto omnívoro y fuerza motivadora—³. Esta libido abarca dos inclinaciones humanas que se oponen dinámicamente y crean una polaridad básica. Tenemos en primer lugar el impulso de vivir, de gratificarse y de sobrepasar los propios límites. Este concepto es afín a la formulación freudiana original del impulso sexual de vivir, de expandirse y de gratificarse. En segundo término está el impulso opuesto, que implica una incitación a retornar a la condición anterior al nacimiento, o por lo menos a una fase previa de menor complejidad. Este deseo de retornar o de regresar entraña otro: el de autodestrucción, y puede afirmarse que es paralelo al concepto freudiano del instinto de muerte, el deseo de deshacer todo vínculo con la vida. Estos dos impulsos contrarios

están siempre presentes y crean una *polaridad* que estimula la conducta en todas y cada una de las fases de desarrollo de la vida. En esencia, es la lucha del individuo, que tiene su contraparte social en la lucha entre las fuerzas progresistas y reaccionarias. Los componentes psicológicos de masculinidad y feminidad representan otra polaridad fundamental del individuo; la bisexualidad es inherente a todos los seres. Puesto que todas las formas de conducta tienen su origen en el interjuego de las polaridades, Erikson sugiere que la etiología del conflicto y la recurrencia de las crisis son componentes esenciales y constantes de la vida.

Desde las primeras experiencias biológicas (respiración, descanso y alimentación), la mayoría de los procesos corporales asimilan lentamente energía libidinosa como carga emocional de refuerzo. Dichos procesos se desarrollan y varían con la maduración somática y fisiológica del individuo. Crean diferentes demandas en cuanto a expresiones de conducta por intermedio de las zonas libidinosas⁴, y originan, asimismo, distintos modos de expresión. Este último es, evidentemente, un concepto propio de Erikson, y será descrito con todo detalle cuando se realice la exposición de cada fase de desarrollo. En otras palabras, la maduración corporal halla su contraparte emocional en el desarrollo de la personalidad. La experiencia sensorial, que como tal apenas ocupa un lugar en las enseñanzas de Freud o de Erikson, aumenta los componentes emocionales de las zonas erógenas del individuo. Estas zonas, y sus expresiones —o modos— de conducta, sirven como prototipos a partir de los cuales se desarrollan todas las actitudes futuras, aún las más complejas del adulto.

Las fuerzas libidinosas se asocian a distintos niveles de la experiencia vital. Como Freud, Erikson reconoce experiencias conscientes, preconscientes e inconscientes. Sin embargo, al pasar de una teoría libidinosa a una teoría del yo, Erikson desecha la idea de una <dinastía> de los impulsos⁵.

Afirma que las fuerzas instintivas del hombre no están vinculadas con una pocas pautas instintivas, como en el caso de los animales, sino más bien con pautas muy flexibles, transferibles y sobre todo adaptables a ilimitados estilos de vida [65, pág. 87].

Las energías libidinosas y sus manifestaciones en estas tres capas de la conciencia forman diferentes constelaciones psicológicas, conocidas como *estructuras hipotéticas* o como los tres procesos analíticos fundamentales. Tanto las estructuras como sus respectivos procesos dinámicos llevan nombres idénticos, y es posible describirlos en términos de la tríada freudiana de *ello*, *el yo* y *el superyo*. Al igual que Freud, Erikson supone que el ello comprende la suma de las <presiones de los deseos excesivos> originados en la energía libidinosa no consumida, no reorganizada e inconsciente. Además, incluye en

el ello depósitos filogenéticos de tendencias libidinosas insatisfechas en el curso de la historia evolutiva del organismo. El ello es <todo lo que nos haría meras criaturas (. . .) la suma del deseo que debe ser superado para alcanzar la condición humana> [25, pág. 167]. Se atribuye al yo el carácter de una configuración psicológica constituida por los actos conscientes, que son controlados a su vez por ella —síntesis e integración de la experiencia anterior con las tareas actuales que el individuo afronta en su campo perceptual-cognoscitivo—. Implícitamente, Erikson afirma que el yo imprime al individuo una dirección específica y <fragua> la historia de su desarrollo. Se supone que el superyo se compone de la experiencia personal y de las ideas y actitudes de los adultos y pares significativos.

Freud formuló la idea de que el ello sufre varias transformaciones en el curso del desarrollo psicosexual del individuo, las cuales, por consiguiente, alteran el contenido del yo y el superyo. Erikson modifica este supuesto atribuyendo igual importancia al yo, síntesis de la experiencia anterior y presente. El yo <...permite que el hombre reúna los dos grandes desarrollos evolutivos, su vida interior y su proyecto social> [51, pág. 149]. El yo no es aquí el producto freudiano de las presiones del ello y el superyo; Erikson señala más bien la fuerza y la debilidad relativas del yo, que delinea el curso del desarrollo psicosexual y que decide el <destino> de cada individuo; la dirección de la conducta individual está determinada por la capacidad del individuo para desarrollar y utilizar sus procesos yoicos. Los mecanismos de defensa freudianos dejan de ser importantes para el manejo de los procesos del ello; el eje fundamental es ahora la naturaleza de los procesos del yo —el juego, el lenguaje, el pensamiento y los actos—. Estas son las maniobras de adaptación ante las influencias fuerzas internas y externas. Por consiguiente, la adaptación viene a ser no solo un modo, sino también un triunfo de la vida humana.

El núcleo del funcionamiento humano

En total acuerdo con Freud, Erikson supone que los aspectos emocionales (libidinosos) de la vida impregnan todas las funciones humanas. La naturaleza del contenido emocional, o la calidad de las relaciones interpersonales, determinan el núcleo básico de la estructura del hombre. Por lo tanto, Erikson, al igual que Freud, se interesa por la relación emocional entre las personas, más que por la personalidad en sí misma. La vida de cada individuo —su modo de percibir, pensar, hacer y sentir— depende sobre todo del equilibrio relativo de los tres procesos afectivos fundamentales: el ello, el yo y el superyo.

En el desarrollo del niño, el juego es particularmente importante. Erikson piensa que constituye una de las principales funciones del yo. El juego generalmente implica tres dimensiones fundamentales: 1) el contenido y la configuración de sus partes, que crean el tema subyacente; 2) los componentes comunicativos verbales y no verbales; y 3) los modos de conclusión, o *interrupción del juego*. El juego se vincula con la experiencia de vida que el niño intenta repetir, dominar o negar con el fin de organizar su mundo interior en relación con el exterior. Además, el juego entrafia autoenseñanza y autocuración: <El niño utiliza el juego para compensar las derrotas, los sufrimientos y las frustraciones, en especial las que se originan en un uso limitado, técnica y culturalmente, del lenguaje> [53, pág. 561]. <Jugar a tal o cual cosa> es una expresión común para esta forma de conducta. En la niñez, la actividad lúdica se convierte en el medio de razonar y permite que el niño se libere de los límites impuestos al yo por el tiempo, el espacio y la realidad, manteniendo al mismo tiempo una noción de realidad, porque él y los demás saben que se trata <solo de un juego>. En otras palabras, el juego constituye el medio de autoexpresión más adecuado del yo, del mismo modo que los sueños permiten expresarse al ello. Para Erikson, el niño que juega se encamina hacia una nueva forma de dominio y hacia nuevas etapas de desarrollo. Dicho autor cita a William Blake: <Los juguetes del niño y las razones del anciano son el fruto de las dos estaciones> [25, pág. 195].

Además de destacar, como Freud, la gravitación de las experiencias de los primeros años, Erikson reconoce la posibilidad de que existan diferencias constitucionales en cuanto a la sensibilidad inicial. Sin embargo, básicamente los primeros dos años de vida, los años de formación, suministran los fundamentos de toda motivación ulterior y de las disposiciones personales. Erikson subraya que los mismos factores que determinan las relaciones interpersonales sanas contribuyen al establecimiento de relaciones patológicas. La perturbación de la personalidad constituye un desequilibrio <de la economía libidinosa total>. La desviación emocional no es un producto ni una condición irreversible; una personalidad desviada posee una configuración diferente de los mismos procesos en curso de desarrollo que hallamos en una personalidad sana. Erikson propone tres logros del yo como prerequisites para una personalidad madura y sana: <1) la conciliación del orgasmo genital y las necesidades sexuales extragenitales; 2) la conciliación del amor y la sexualidad; 3) la conciliación de las pautas procreadoras sexuales y productoras de trabajo> [25, pág. 87]. Los rasgos característicos de una personalidad madura y sana serían, en resumen, *la felicidad individual combinada con la ciudadanía responsable*.

El recién nacido

Desde el punto de vista orgánico, el bebé recién nacido no es muy distinto de su contraparte prenatal; psicológicamente, ya está dotado de personalidad; tiene su herencia individual, así como todas las potencialidades innatas para un desarrollo original de la personalidad. Sin más explicaciones, Erikson supone que las diferencias sexuales determinan diferentes experiencias de desarrollo y que el ambiente gravita profundamente en el nacimiento —es posible que aún antes del mismo—. En un conjunto, el individuo continúa siendo un participante activo en la formación de su propio destino. A medida que un niño madura, influye sobre la familia, pero también sufre la influencia de ésta. La sociedad necesita del recién nacido para prolongarse, y éste necesita de la sociedad para su propia crianza.

El ambiente físico, social, cultural e ideacional

Los influjos del ambiente físico, social e ideacional corren parejos con los procesos biológicos y psicológicos innatos que plasman el desarrollo de la personalidad. Por ejemplo, gran parte del futuro de un individuo depende de un hecho casual —v.gr., el modo como una persona dada reacciona frente a él— o del lugar o del tiempo en que ocurre tal acontecimiento. Las fuerzas ambientales limitan y al mismo tiempo liberan al individuo. El ambiente típico ofrece amplio margen para la elección individual, y el individuo quiere que su sociedad lo dirija así como la sociedad desea dirigirlo. Puesto que en la civilización hallamos una división del trabajo, el niño moderno se encuentra en manos de diferentes adultos, que lo educan, le enseñan y ayudan, y que asumen la responsabilidad de establecer un equilibrio adecuado entre su conducta, su aprendizaje y su bienestar. Normalmente, cada adulto tiende a dirigir el desarrollo natural del niño haciendo hincapié en la gama circunscripta por su sociedad y su herencia, y con el tiempo las pautas potenciales adoptan la forma de una pauta de vida: el individuo se ajusta poco a poco a un estilo particular de vida. Además de servir como guía para la formación del individuo, los conceptos religiosos e idealistas ayudan a este en la búsqueda de un futuro que trascienda los datos inmediatos de su vida. Cada individuo necesita una explicación clara de la existencia a la luz de una teoría o una creencia inteligible. La religión y la ideología proporcionan una explicación que el hombre necesita y que excede los límites de la razón individual.

La cultura enriquece el aspecto humano de la vida. El hombre vive movido por fuerzas instintivas, y la cultura insiste en el uso <apropiado> de estas fuerzas. Es el medio cultural, según como el individuo lo interprete,

el que selecciona la naturaleza de cada experiencia individual. El niño y sus padres nunca están solos; por intermedio de la conciencia del progenitor, las generaciones contemplan los actos del niño, con su aprobación le ayudan a integrar sus relaciones, o con su desaprobación las dividen en innumerables detalles perturbadores [47]. El infante realiza sus primeras experiencias en la sociedad mediante su propio cuerpo. Los contactos físicos significativos son los primeros hechos sociales del niño y constituyen los comienzos de las pautas psicológicas de su conducta social ulterior. Los modos básicos en que una cultura, una clase o un grupo étnico organizan la experiencia se transmiten a las primeras experiencias corporales del infante y vinculan permanentemente al niño con su medio original. En general, dicho adoctrinamiento cultural temprano se transmite y se percibe inconscientemente.

Erikson supone que la adolescencia prolongada que observamos en la mayor parte del mundo occidental crea una distancia considerable entre la maduración psicósomática y psicosocial, y afecta el desarrollo de la personalidad de un modo similar al que se manifiesta en los años de formación de la niñez temprana: <Es humano tener una niñez prolongada, es civilizado tener una niñez aún más prolongada. La niñez prolongada hace del hombre un virtuoso técnico y mental, pero también deja en él un perdurable residuo de inmadurez emocional> [25, pág. 12].

Erikson supone que las grandes variaciones entre las culturas y los grupos sociales no aportan variables independientes ni explican las diferencias individuales. Concibe a estas últimas como factores recíprocos e interrelacionados. El entrenamiento del niño sirve para mantener vivo y sano al pequeño individuo dependiente; también sirve automáticamente como garantía de la continuación y preservación de las cualidades particulares de una sociedad. <En cada paso, el niño que crece debe extraer un vitalizador sentido de realidad a partir de la conciencia de que su propio modo de asimilar la experiencia (su síntesis del yo) es una variante eficaz de una identidad grupal y concuerda con su plan espacio-temporal y de vida> [25, pág. 208]. Más recientemente, Erikson destacó que estamos ante un divorcio entre la cultura tradicional y las tareas de la sociedad actual. Este nuevo énfasis se transmite también a la crianza de los niños, a medida que estos perciben la conciencia de pares de sus padres y la preocupación parental por las variables culturales contemporáneas y una nueva <sociedad en construcción> [38, pág. 41]. En suma, el niño que se desarrolla necesita de la sociedad, y ésta de él.

El concepto de desarrollo en Erikson

El desarrollo es un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y socia-

les experimentada universalmente, e implica un proceso autoterapéutico destinado a curar las heridas provocadas por las crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo. En sí mismo, este último <consiste en una serie de infancias que reclaman una variedad de subambientes, de acuerdo con la etapa que el niño haya alcanzado y el ambiente vivido en las etapas previas> [62a, pág. 304].

Las primeras cinco etapas de Erikson son esencialmente una reformulación y ampliación de las etapas de desarrollo psicosexual de Freud. Sin embargo, para Erikson constituyen fases en constante movimiento; un individuo nunca *tiene* una personalidad, siempre está volviendo a desarrollar su personalidad. En la concepción de este autor, una fase se distingue por su propio tema de desarrollo, por su relación con las fases anteriores y posteriores, y por el papel que desempeña en el plan total de desarrollo. El desarrollo sigue un curso en zigzag de una fase a otra; pero se lo conoce por su regularidad *fundamental*. La vida se ajusta a una secuencia epigenética, y la conciencia de este hecho ayuda a los padres a alcanzar <una convicción casi somática de que lo que están haciendo tiene sentido> [63, pág. 107]. Erikson cita a Benjamin Spock: <Para ser un buen padre uno tiene que creer en la especie —de un modo o de otro—> [63, pág. 109]. De hecho, según Erikson, el progenitor y el niño sólo perciben el sentido real del desarrollo y se comunican entre sí su comprensión inconsciente de los procesos de desarrollo a medida que relacionan su historia conjunta de desarrollo. Aunque en la exposición que sigue no se mencionen estas comunicaciones inconscientes, su presencia debe considerarse un hecho real.

Puede afirmarse que un recién nacido es un <generalista> que tiende a acentuar su especialización durante una niñez cada vez más prolongada [45, pág. 606]. En cada fase de desarrollo el individuo debe afrontar y dominar cierto problema fundamental, que es su dilema en ella. La crisis de desarrollo subyacente es universal, y la situación particular se define culturalmente. A modo de ilustración, señalaremos que en muchas culturas occidentales se trata el destete como si fuese una crisis de desarrollo; en realidad, es la primera crisis en el aprendizaje del desarrollo de la confianza —confianza en la regularidad y en la posibilidad de vaticinar los hechos fundamentales de la vida, y aceptación del cambio como parte de ella—. A medida que se resuelve cada dilema, el individuo puede pasar a la fase siguiente. Por lo tanto, el desarrollo es un proceso continuo en el que cada fase tiene la misma jerarquía como parte del continuo, pues halla su antecedente en las fases anteriores y su solución final en las posteriores. Cada etapa sucesiva ofrece la posibilidad de nuevas soluciones a los problemas previos, y al mismo tiempo siempre existe un elemento de conservadurismo, porque cada adquisi-

ción temprana perdura en una y otra forma en las fases posteriores.

Las etapas de desarrollo constituyen el calendario del yo y reflejan la estructura de las instituciones sociales pertinentes. Un individuo pasa a la fase siguiente tan pronto está *preparado* biológica, psicológica y socialmente, y cuando su preparación individual coincide con la preparación social. Cada fase introduce una nueva serie de cargas sociales intensivas, y, en conjunto, las fases abarcan una serie de cargas instituidas en la vida humana. Hay tres variables esenciales: primero, las leyes internas del desarrollo que, como los procesos biológicos, son irreversibles; segundo, las influencias culturales, que especifican el índice deseable de desarrollo y favorecen ciertos aspectos de las leyes interiores a expensas de otros; y tercero, la reacción idiosincrásica de cada individuo y el modo particular de manejar su propio desarrollo en respuesta a los reclamos de su sociedad. Debe señalarse que la regresión temporaria en cualquiera de las diferentes áreas fundamentales del desarrollo es considerada como un subproducto natural del proceso de desarrollo. Para demostrar la fe de Erikson en el poder del yo, citamos este comentario optimista: <Los niños "se rompen" una y otra vez, y a diferencia de Humpty Dumpty, se reconstituyen nuevamente> [63, pág. 83]. Este poder de integración del yo establece puentes entre etapas que en caso contrario serían inevitablemente discontinuas. Al mismo tiempo, en cada fase de desarrollo se reúnen dos fuerzas contrarias que exigen una solución conjunta o síntesis. La coexistencia de dichas fuerzas contrarias genera los auténticos desafíos al yo a la activación de éste alrededor de las oportunidades ofrecidas en cada fase de desarrollo. La solución eficaz de los conflictos de cada fase provoca un movimiento ascendente en la escala de madurez. Erikson compara las contrapartes negativas de cada fase con los riesgos de descomposición en el metabolismo del cuerpo [58]. Siempre hay riesgos físicos y psicológicos, y el individuo debe superarlos para impedir la descomposición y el deterioro. El retraso o el fracaso del desarrollo despojará al individuo de su posible supremacía y amenazará toda su jerarquía de desarrollo.

Erikson describe ocho etapas epigenéticas de desarrollo (las tres últimas corresponden a la adultez), pero la primera y la última de la niñez (fases I y V) han recibido una atención más cuidadosa que las restantes fases infantiles. Puede que su especial interés responda a la fascinación que ejercen en él estos períodos y a su importancia estratégica para los esfuerzos contemporáneos en torno de la crianza en el mundo occidental.

Es posible concebir cada fase como una crisis vertical, que culmina en una solución psicosocial individual, y al mismo tiempo como una crisis horizontal, que exige resolver satisfactoriamente, desde el punto de vista per-

sonal y social, el problema de las fuerzas motivacionales. La infancia, la niñez y la adolescencia abarcan las primeras cinco fases: 1) sentido de la confianza básica; 2) sentido de la autonomía; 3) sentido de la iniciativa; 4) sentido de la industria; y 5) sentido de la identidad. Las tres fases de la adultez son: 6) sentido de la intimidad; 7) sentido de la generatividad; y 8) sentido de la integridad. Erikson antecede intencionadamente el título que describe cada fase con la expresión <sentido de>, porque el sentimiento afectivo de haber logrado la realización de una etapa de confianza, autonomía, iniciativa, etcétera, o de verse frustrado en la empresa es el factor determinante de mayor importancia para el desarrollo de las fases sucesivas. El individuo que se desarrolla procura dominar el tema de la fase (y superar sus asechanzas). Alcanzar un <sentido de> positivo —es decir, una idea de competencia en las esferas más relevantes para ese punto particular de su desarrollo— se transforma, por consiguiente, en el problema más importante para cada individuo. Por lo tanto, recomendamos al lector que inserte mentalmente la expresión <sentido de. . .> dondequiera que el autor utilice sin aditamentos, en honor a la brevedad, los rótulos descriptivos de Erikson. Además, este último utiliza la palabra *versus* para indicar la lucha vital entre los dos polos⁶.

Debe señalarse que el reconocimiento de que el desarrollo continúa una vez superadas la fase y la edad de la adolescencia constituye en sí mismo un descubrimiento contemporáneo original⁷. En el estudio del desarrollo infantil, la comprensión del período total de desarrollo es esencial, sobre todo porque el adulto que presta ayuda afronta *sus propias tareas de desarrollo a la par que sirve también como instrumento del desarrollo del niño*.

Fase I: Adquisición de un sentido de la confianza básica, al mismo tiempo que se supera un sentido de la desconfianza básica: Realización de la ESPERANZA.

Erikson ubica el fundamento de todo el desarrollo ulterior en esta primera fase: la adquisición de *esperanza* [65]. Después de una vida de regularidad rítmica, calor y protección en el útero, el infante experimenta la realidad de la vida en sus primeros contactos con el mundo exterior. Aunque nació desnudo, dócil y vulnerable, . . . posee una apariencia y una serie de respuestas que despiertan la ternura de los adultos que lo cuidan y provocan en ellos el deseo de atender a sus necesidades (. . .) la vulnerabilidad de su condición de recién nacido y la mansedumbre de su inocente estado de necesidad tienen su propio poder. Los bebés, están indefensos, pero tienen madres a su disposición, familias que protegen a las madres, sociedades que sostienen la estructura de las familias y

tradiciones que confieren continuidad cultural a los sistemas de cuidado y educación [51, págs. 150-51].

El niño desarrolla un sentido de la expectativa gracias a una mezcla de confianza y desconfianza. Su *sentido de la confianza básica* —como factor opuesto a un sentido de la desconfianza básica— se convierte en el tema crítico de su primera fase de desarrollo.

En el caso del neonato, el sentido de la confianza exige una sensación de comodidad física y una experiencia mínima del temor o la incertidumbre. Si se le aseguran estos elementos, extenderá su confianza a nuevas experiencias. Por el contrario, las experiencias físicas y psicológicas insatisfactorias determinan un sentido de la desconfianza, y conducen a una percepción temerosa de las situaciones futuras.

Un sentido de la confianza básica ayuda al individuo a crecer psicológicamente y a aceptar de buena gana las experiencias nuevas. Cada vez que su confianza le dé buenos resultados, se acentuará la tendencia a las expectativas favorables respecto de nuevas experiencias, las cuales siempre ofrecerán ocasiones para sentir desconfianza. Sin embargo, el niño pequeño debe aprender a confiar aun en su propia desconfianza. Por ejemplo, el hecho de confiar en la experiencia de meter en la boca objetos nuevos también incluye la desconfianza frente a lo desconocido. Sólo la atmósfera confiable de su ambiente inmediato mantiene su equilibrio general de confianza. A lo largo de la infancia, la fe y la convicción de los padres aseguran la confianza básica del pequeño en el bienestar y el orden de su universo, y su auténtica dependencia respecto del mismo —incluida la confianza en lo desconocido y lo imprevisible—. Los propios padres pueden hallar seguridad frente a *sus* sentimientos de incertidumbre y desconfianza por medio de la religión o la filosofía.

En general, la primera y fundamental tarea de desarrollo, que consiste en establecer el sentido de la confianza básica, coincide con el rápido período de maduración de la infancia. Es un período durante el cual el crecimiento del cuerpo puede ser abrumador y suscitar considerable desconfianza, a menos que nuevos modos de conducta corporales ofrezcan una adecuada compensación. El mantenimiento de las funciones corporales representadas por la respiración, la ingestión, la digestión y los movimientos motores son las únicas preocupaciones del organismo joven, y estas últimas incluyen su finalidad inmediata de interacción con el medio. Por lo tanto, las experiencias corporales proporcionan la base de un estado psicológico de confianza; las sensaciones corporales se convierten en la primera experiencia <social>, y la mente del individuo las generaliza para utilizarlas como referencia futura. Que el infante se convierta en una persona confiada y satisfecha de la sociedad, o en una desconfiada y exigente, preocupada por las ne-

cesidades corporales, depende en gran medida de cómo se lo trate en esta primera fase.

Antes de continuar ocupándonos del entrelazamiento de las condiciones físicas y psicológicas, será necesario rastrear el origen de todas las fuerzas psicológicas. La energía psicológica (*libido*) aparece con el nacimiento e impulsa al organismo a sobrevivir y evitar la destrucción. Esta energía se desenvuelve a partir de la experiencia psicosocial, de las sensaciones corporales, las necesidades somáticas y la respuesta ambiental a estas sensaciones. Tales hechos orgánico-sociales generan la energía libidinosa y se expresan mediante los procesos del *ello*. La energía libidinosa indefinida, <excedente>, no asociada hasta ahora con ninguna experiencia de vida, adopta la forma de fuerzas *potenciales* del *ello*, dispuestas a hallar expresión cuando y donde parezca apropiado. Si bien la energía libidinosa se manifiesta primariamente en las funciones del *ello*, también se muestra en los primeros rasgos de las funciones del *yo*. El llanto y la succión del infante, los reflejos visuales y los movimientos motores están dotados de energía libidinosa, pero luego se establece paulatinamente el control cortical (Erikson reconoce que la maduración neurológica es un componente importante del desarrollo del *yo*) y se convierten en procesos diferenciados del *yo*; hasta aquí no es posible discernir todavía las funciones del *superyo*. El infante depende totalmente de la atención y el control externos.

La energía libidinosa se entrelaza estrechamente con las zonas corporales, en torno de las cuales se desenvuelven las más decisivas experiencias de vida; por consiguiente, estas zonas se transforman en centro erógenos significativos de los procesos del *ello* y el *yo* potencial. Durante los primeros 3 a 4 meses, gran parte de la rutina del infante se centra alrededor de la absorción de aire, alimento, luz, sonido y otros estímulos corporales. Los contactos más regulares y significativos entre el infante y su medio social se realizan a través de la absorción de alimento; su boca y su actividad de succión establecen el contacto primario con el mundo exterior; el contacto oral y la succión alivian una sensación generalizada de incomodidad y constituyen en sí mismos una fuente de satisfacción. Así, el infante se encuentra oralmente con su sociedad; recibe y da amor con su boca, mediante la conducta modal de incorporación; sin embargo, no es la duración del contacto oral ni la cantidad de alimento y de succión lo que determina la calidad de la experiencia, sino la naturaleza de los contactos interpersonales que regulan dichos vínculos orales y la incorporación oral —es decir, la calidad de la comodidad física y psicológica inspirada por la alimentación y su conclusión— la que determina el sentimiento del organismo joven con respecto a su vida social temprana. La madre, o la persona que cuida al niño, le acerca a este el mundo social. En medio se expresa a través del pecho de la madre, o d

sustituto, que es la mamadera. El amor y el placer de la dependencia, tan importantes en esta fase, son transmitidos al niño por el abrazo de la madre, su reconfortante calidez, su sonrisa y el modo en que ella le habla.

Pronto el pequeño infante incorpora las cualidades orales, olfatorias, visuales, auditivas y motoras, a medida que se acentúa el desarrollo de las mismas. Erikson habla de una *etapa oral-respiratoria-sensorial* en la cual todos los contactos sociales implican un modo incorporativo. La calidad de un sentido de la confianza o de la desconfianza se halla estrechamente relacionada con la primera modalidad social —la aceptación del medio tal cual es—. La experiencia emocional depende de la reciprocidad del recibir y el dar, y entraña el grado de relajación y confianza vinculados con estos actos. El organismo joven aprende a regular su sistema de acuerdo con el modo en que están organizados los métodos de atención infantil del ambiente materno. El infante coordina el recibir y el confiar como una sola experiencia, de acuerdo con el modo en que su madre o cualquier otra persona fundamental que le dispensa cuidados coordina el dar y el confiar mientras lo atiende. A medida que el infante madura, el recibir incluye alcanzar, apropiarse de y comprobar oralmente todo lo que puede aferrar.

Los actos de recibir y alcanzar llevan a la modalidad social siguiente; aferrar. Los actos de aferrar y asir también se manifiestan en la modalidad oral incorporativa de succión prolongada del objeto inicial —el pezón, o los sustitutos apropiados— y en la percepción visual, la localización de sonidos y las experiencias táctiles. En las situaciones en que el sentido inicial de la confianza mediante el acto de recibir se ha desarrollado insatisfactoriamente, el individuo tiende a realizar actividades fortuitas en un esfuerzo por obtener lo que siente le falta para la satisfacción de sus necesidades. Su insatisfacción se origina en una falta de integración adecuada, y la consecuencia de su reducida experiencia de recepción es un sentido de la desconfianza frente a la vida.

A medida que el bebé crece, encuentra un renovado placer en integrarse de manera más activa y agresiva con su medio; para Erikson, esta es la segunda etapa oral. El modo incorporativo alcanza un clímax cuando aparecen los primeros dientes. El aferrar está ahora sometido a un control voluntario total, y la percepción visual se extiende a un campo más amplio. En esta segunda etapa incorporativa, la modalidad social de aferrar es análoga al proceso de apretar (morder) con los nuevos dientes, al que reemplaza como conducta modal y esencial. Desde el punto de vista psicológico, el niño tiende a incorporar exclusivamente, a conservar como propio lo que adquiere o se le da. Ahora la experiencia le ha enseñado que puede conservar a su ambiente por obra de sus propios esfuerzos. Erikson explica este deseo de retener como una reacción ante la experiencia somática de incomodi-

dad producida por la dentición, los cólicos u otras tempranas molestias corporales. Sin embargo, la retención mediante la mordedura a menudo determina el retraimiento de la madre, y esto estimula en el niño un renovado apremio por retener con mayor vehemencia. El morder por un sentido de frustración es una expresión secundaria, similar a la actividad casual que describimos antes, que consiste en tratar de apoderarse de lo que se juzga dado en forma inadecuada.

Por lo tanto, el desarrollo oral es el comienzo de una experiencia continua y constante de regularidad y continuidad en la relación niño-madre. Mediante el desarrollo oral, el niño adquiere las primeras experiencias de satisfacción apropiada y consecuente de sus necesidades básicas, y establece para su yo en desarrollo pautas y límites de conducta particulares. El infante asocia cada vez más su estado interno de bienestar con la conducta consecuente de la persona que lo cuida. Las experiencias adversas pueden retrasar este posible desarrollo del yo; sin embargo, si la confianza ha prevalecido en las primeras experiencias del niño, éste se hallará dispuesto a afrontar nuevas situaciones y a superar la desconfianza inicial. Erikson afirma que ese primer intercambio entre la madre y el niño es una <fuente de fe [que] (. . .) permite a una madre responder a las necesidades y a los reclamos corporales y psíquicos del bebé, de modo tal que él aprende de una vez para siempre a confiar en ella, en sí mismo y en el mundo> [60, pág. 101].

Aunque Erikson considera que el niño pequeño participa en una matriz social, acepta también que parece ser totalmente egocéntrico y conducirse como si sólo él existiera e importara. En sus formas de juego más tempranas, el bebé depende totalmente de sí mismo. Su actividad comienza y se centra en su propio cuerpo, con la repetición de la percepción sensorial, las sensaciones cinestésicas y la vocalización. En el juego se refleja el tema evolutivo de la incorporación y la retención. Poco a poco, las actividades de juego comienzan a incluir todo lo que está al alcance del bebé en su mundo objetivo.

La permanente y confiable relación niño-madre constituye la base de una futura identificación del primero con la segunda, y de ésta con aquel. En otras palabras, la madre misma, y los sentimientos que hacia ella suscita en el niño, representan una realidad interior y una posibilidad exterior de predicción. Una sana identificación acentúa además el incentivo de la madre a convertirse en la persona significativa de la vida del niño. El niño pequeño asimila para sí mismo las cualidades de su madre, a la par que proyecta sobre ella algunos de sus propios sentimientos. Los niños tienden a identificarse con —o a proyectar— los aspectos de su medio humano inmediato que los afectan profundamente en cualquier sentido. La secuencia de este creciente sentido de pertenencia a una persona fundamental se hace evidente en

los casos de separación. Erikson sugiere que la ligazón a una persona fundamental cobra importancia alrededor del sexto mes de vida. Por consiguiente, la separación, por transitoria que sea, puede ejercer una profunda influencia negativa durante esta etapa formativa aguda.

Debe observarse que Erikson incluye la experiencia conjunta a la regulación mutua de la frustración como componentes esenciales de la identificación con referencia al sentido básico de la confianza. La experiencia misma del establecimiento de una regulación mutua determina momentos de frustración tanto para el niño como para la madre. La frustración origina sentimientos de incertidumbre y un sentido básico de desconfianza solo cuando no se resuelve oportunamente en confianza. Los niños tienden a percibir las inseguridades y las intenciones inconscientes de sus padres, así como los pensamientos conscientes y la conducta manifiesta de éstos, aunque no comprenden la causa y el significado de los mismos. De hecho, Erikson no atribuye gran importancia a los hábitos individuales o a los actos de destreza de la madre cuando atiende al niño; en cambio, destaca los temas subyacentes relacionados con las emociones y las actitudes que motivaron al progenitor en el manejo, cuidado y educación del niño. Sugiere que los esfuerzos iniciales de educación fracasan cuando <se convierten en educación del padre más que del niño> [25, pág. 270].

Además de la madre, otros adultos entran en la vida del infante y ejercen una influencia similar, como sustitutos temporarios de aquella o como personas que tienen cierto propósito en la crianza —o bien ejerciendo un papel disuasivo al respecto—. La calidad de la atención materna depende hasta cierto punto del apoyo que la madre reciba de otros adultos de la casa —generalmente el esposo—, de la familia en que nace el niño, del reconocimiento por parte de la sociedad de que la familia es una de las instituciones básicas y del modo en que la cultura garantiza la *continuación de mores fundamentales y valores sociales*.

Fase II: Adquisición de un sentido de la autonomía al mismo tiempo que se combate contra un sentido de la duda y la vergüenza: Realización de la VOLUNTAD

A medida que aumenta la confianza del infante en su madre, en su medio y en su modo de vida, comienza a descubrir que la conducta que desarrolla es la suya propia. Afirma un *sentido de la autonomía*. Realiza su *voluntad*. Sin embargo, su permanente dependencia crea al mismo tiempo un sentido de la duda respecto de su capacidad y su libertad para afirmar su autonomía y existir como unidad independiente. Esta duda se acentúa a causa de cierta vergüenza suscitada por la rebelión instintiva contra su dependencia anterior, que le complacía mucho, y

por el temor de sobrepasar quizá sus propios límites o los del ambiente. Erikson cree que estas presiones contradictorias en el niño —a afirmarse y a autonegarse el derecho y la capacidad de realizar dicha afirmación— proporcionan el tema fundamental de la segunda fase. En esta lucha, el niño pequeño experimenta un impulso interior a demostrar su propia voluntad y su movilidad muscular, a la par que una renuencia intrínseca a experimentar con sus cualidades potenciales. En este momento, el niño necesita una guía sensible y comprensiva, así como un apoyo graduado, pues de lo contrario puede sentirse desorientado y forzado a volverse contra sí mismo, con vergüenza y dudas acerca de su propia existencia. El niño <... debe aprender a *querer* lo que *puede ser* y a convencerse de que él *quería* lo que tuvo que ser> [51, pág. 155]. Este período coincide en general con la fase anal de Freud, que se manifiesta entre los 18 meses y los 3 años.

Desde el punto de vista físico, el niño pequeño sufre una aceleración de la maduración. Sus movimientos y su movilidad pasan a ser fenómenos bien coordinados y asimilados, en la medida en que extender la mano, caminar, trepar, retener y soltar ya no son actividades que se realizan por sí mismas, sino más bien los medios para emprender nuevos intentos. El pequeño encuentra cada vez más difícil e indeseable permanecer en el espacio que se le ha asignado para desplegar sus actividades; quiere explorar su mundo propio y realizar nuevas proezas. El control muscular, mejorado y refinado, le ayuda a regular sus funciones eliminatorias; adquiere capacidad para controlar sus esfínteres anal y uretral. Este factor de maduración se ve consolidado aún más por la dieta —que ahora ya no está formada exclusivamente por alimentos blandos—, lo cual le permite deposiciones más controlables. Así, la zona anal se convierte en el centro de los esfuerzos físicos, sociales y psicológicos del niño.

La maduración física se correlaciona con un aumento de la energía libidinosa y con la canalización de esta energía a través de las formas de expresión del ello, el yo y el superyo rudimentario. El origen del deseo de autonomía y la negación de esta puede hallarse en la expresión de los violentos impulsos del ello. A veces, estos impulsos son más fuertes que la capacidad del niño para afrontarlos, e incluso gravitan sobre la capacidad de los progenitores para tratarlos. Sin embargo, el aumento de la impulsividad del ello coincide en general con un crecimiento del yo. Una mayor movilidad, una percepción más refinada, el mejoramiento de la memoria y una mayor capacidad de integración neurológica y social, son todos factores que contribuyen a fortalecer el yo. Este equilibrio en constante fluctuación entre los procesos del ello y el yo se ve influido, además, por la aparición de procesos superyoicos. Por rudimentarios que estos sean, se acentúan en tanto el niño aumenta y utiliza su auto-

nomía. A medida que el niño adquiere una relativa autonomía en ciertas áreas de su vida, integra en sí mismo estos factores orientadores de control y dirección que antes, cuando se hallaba en estado de total dependencia, eran manejados por otros.

En este desarrollo psicogenético del ello, el yo y el superyó, Erikson concentra la atención sobre el segundo. Esencialmente, es el desarrollo adecuado del yo lo que determina un crecimiento sano; el yo permite tener conciencia del sí mismo como unidad autónoma en áreas circunscriptas de la vida, así como la integración de la experiencia de la autonomía. Cuando al individuo le es posible verse a sí mismo como organismo que puede ser lo que quiere, y cuando comienza a percibir los <límites> entre él y su progenitor o el sustituto de éste, amplía el sentido de la confianza dentro de su sí mismo en expansión. Aunque en circunstancias ordinarias esta confianza ya no puede ser destruida tan fácilmente por sus propios esfuerzos de independencia o los reclamos de su ambiente controlador, el individuo siente en sí mismo y en su mundo el peligro de verse atrapado en situaciones que excedan su capacidad de resolución. Este temor crea cierta duda acerca de sí mismo y de las posibilidades de fracaso.

Muchos de los contactos psicosociales de este periodo se centran alrededor de la modalidad recientemente adquirida de retener y soltar. El niño está preocupado por las actividades ligadas con las percepciones de retención y liberación, las relaciones interpersonales, los deseos y los objetos susceptibles de ser manipulados. La alternativa de retener o soltar se carga de libido, porque generalmente implica la interferencia —o el recuerdo de la interferencia— del progenitor. Retener y soltar con las manos, la boca, los ojos y eventualmente los esfínteres, se convierten en incidentes de ambigüedad y ambivalencia reales, pues dichos actos operan sometidos al conflicto interior del deseo de retornar a las antiguas situaciones de dependencia, en oposición al deseo de ensayar la propia iniciativa. Gran parte de esta lucha tiende a concentrarse en el control de los esfínteres, pues el control adecuado de la eliminación tiene considerable importancia cultural en las sociedades occidentales. El proceso de eliminación pone de manifiesto también en el cuerpo del niño una nueva zona erógena, que hasta esta etapa de su crecimiento había permanecido en estado latente. Por consiguiente, esta zona se asocia con la lucha por la autonomía. Toda la preocupación porque el niño elimine a una hora y en un lugar determinados se centra alrededor de la aprobación y de la confianza que la madre dispensa a su hijo, de la autoestima de aquélla cuando realiza bien su tarea, y de la incomodidad, tensión y posterior alivio que siente el niño cuando se afirma la rutina de eliminación. Dichas experiencias proporcionan un tema y una prueba de la idea general del niño acerca de

la autorregulación frente a la regulación por otros. La educación esfinteriana conduce a una mayor autonomía del niño, así como a su subordinación a la dirección de los adultos en un área de conducta que hasta ese momento se ha desarrollado sin ninguna inhibición. En una cultura social donde la educación eficaz del movimiento intestinal no es una preocupación esencial durante esta etapa de desarrollo, es posible que el progenitor trate otras áreas de conducta de manera similar o análoga. Naturalmente, a medida que el área de preocupación se cargue intensamente de sentimiento, el niño transferirá el significado de esta lucha a otras áreas de su vida. Tiende a considerar las actividades conexas como si fuera posible retenerlas, como si fuesen accesibles al tacto y al oído, o como si fuera necesario expulsarlas, evitarlas o limpiarlas. Muchas de sus actividades propenden a girar en torno de la recolección, el atesoramiento y la acumulación, versus la eliminación y el ordenamiento de las cosas en los lugares adecuados.

Ya se ha sugerido que gran parte de la autoestima inicial del niño y de la liberación de su sentido infantil de omnipotencia depende de su capacidad para mantener la firmeza de la confianza en sí mismo, hasta que halle su definitivo equilibrio de poder. La frustración de dicho poder real o potencial de autoexpresión adquiere un significado cada vez más importante. El niño debe incorporar la experiencia de la frustración como una realidad de su vida, y concebirla como un aspecto natural de los hechos concretos, más que como una amenaza total a su propia existencia. Así, es importante que el niño comprenda, en este periodo, que un ataque a su autonomía (p. ej., la frustración) en un área dada no lo reduce a la impotencia en todas las demás áreas.

El juego asume particular importancia durante esta fase y ofrece al niño un refugio seguro que le permite desarrollar su autonomía dentro de su propio conjunto de límites o leyes. Cuando el juego se desenvuelve de acuerdo con estas leyes, es posible dominar la duda y la vergüenza. Erikson afirma <... el pequeño mundo de los juguetes manejables es un puerto creado por el niño, adonde regresa cuando necesita reorganizar su yo> [25, pág. 194].

El juego del niño, y sus rápidos cambios de humor —de la alegre certidumbre a la total impotencia y la desesperación—, suministran una prueba palpable de que los contrarios están muy cerca uno del otro. Esta contigüidad explica, en parte, las cualidades proximales del amor y el odio. Por consiguiente, tal etapa es decisiva para la relación entre el amor y el odio, la cooperación y la terquedad, la libertad de la autoexpresión y su represión. De un sentido de *autocontrol sin pérdida de la autoestima* deriva un perdurable sentimiento de autonomía y orgullo; de un sentido de impotencia muscular y anal, de pérdida del autocontrol y de excesivo control por par-

te del progenitor deriva un permanente sentimiento de duda y vergüenza [63, pág. 112].

En estos primeros años de la niñez, la relación entre el niño y el progenitor varía. Durante la primera fase de su historia común, la madre y el niño consagraron muchos esfuerzos a establecer una confianza mutua y una disposición a afrontar juntos nuevas situaciones. En la segunda fase, el niño pequeño viola esta confianza mutua y trata de afirmar su autonomía en áreas diferenciadas. Se empeña tenazmente en hacerlo todo solo: alimentarse, caminar, vestirse y abrir y cerrar cosas. En esta etapa, vivir significa expandirse agresivamente, actuar de acuerdo con la propia voluntad, e insistir en los límites que uno mismo se fija⁸. La educación esfinteriana no es más que un ejemplo típico de los problemas de esta edad. Refleja del modo más elocuente el tema de las relaciones entre el niño y el progenitor, y el establecimiento de regulaciones mutuas.

<[Este sentido de la autonomía] se acentúa cuando en el manejo que los padres hacen del pequeño individuo se refleja un sentido de la dignidad y de la independencia, y la confiada expectativa de que el tipo de autonomía promovido antes no se verá frustrado después> [63, pág. 120].

En este dar y recibir entre el niño y el progenitor, es de suma importancia la capacidad de este último para conceder gradual independencia al niño, por lo menos en áreas relativamente seguras. El confortable goce del progenitor que otorga libertad en ciertas áreas, al mismo tiempo que mantiene una actitud firme en otras, se expresará en el sentido de la tolerancia y seguridad en sí mismo del niño. La firmeza de un progenitor, advierte Erikson, <. . . debe proteger [al niño] contra la potencial anarquía de un sentido de la discriminación aún no educado, contra su incapacidad para retener y soltar con cautela> [63, pág. 112]. Lo que es más importante, la responsabilidad del establecimiento de límites sensatos incumbe al progenitor. El niño es todavía flexible; si conoce y comprende plenamente cuáles son sus límites y lo que se espera de él, en general su crecimiento será sano. Por el contrario, se hará casi inaccesible cuando se encuentre implicado en actividades que cree que entiende y están a su alcance, pero que en realidad no son permisibles en su caso. Es en este punto donde la firmeza tolerante del adulto determinará la diferencia entre la afirmación por el niño de su propia capacidad de automanejo y de autocontrol, y un sentimiento cada vez más acentuado de duda y vergüenza de sí mismo. Esto último se convierte en una carga intolerable, pues el niño o se siente incapaz de demostrar su propio valor, o experimenta impulsos irreprimibles hacia el ejercicio del control. En uno u otro caso, duda de su capacidad para convertirse en un ser independiente.

El progenitor sensato percibe fácilmente la precaria posición del niño —en especial, en las primeras etapas

de una conciencia todavía muy frágil—. Es un período en que el niño aprende a <extorsionar> a su progenitor con la amenaza de su regresión [28]. Al mismo tiempo, sin embargo, esta forma de reclamo, comparada con la que se basa en la dependencia total de la fase anterior, promueve la regulación mutua. El niño aprende a conseguir que alguien haga por él algo que desea, a la par que él mismo aprende a dar, pues el recibir entrafña siempre algún aspecto del dar.

El padre, así como todos los adultos que, además de la madre, se encuentran en el ambiente inmediato del niño, adquiere un significado cada vez mayor en su conciencia. En sus esfuerzos por hallar los límites de su sí mismo, el niño entra constantemente en contacto con diversos grados de libertad en distintas áreas de conducta y con diferentes adultos. Rápidamente aprende a utilizar estas diferencias, y tiende a relacionarse de distinto modo con cada adulto. Su sentido de la confianza, o de la desconfianza, en la medida en que haya sido adquirido, se extiende fácilmente a otras personas del hogar, de acuerdo con el grado de autonomía segura que puede establecer con cada uno. Asimismo, por primera vez otros niños adquieren significado para él. Erikson sugiere que un hermano recién nacido aparece como un rival y provoca celos, pues el intruso inevitablemente exige gran parte de la atención de su madre. Esta disminución de la atención que siempre recibió tiene efectos aún más graves a causa del hondo deseo de dependencia que todavía compite con un deseo de autonomía. Otros niños adquieren significado sólo como objetos de juego o como elementos adicionales que satisfacen sus necesidades de atención.

El medio social del niño ~~gravita de manera directa en su comprensión final de su sentido de la autonomía, o en sus dudas acerca del mismo.~~ Para el niño, liberar sus pensamientos y sentimientos mediante su conducta no es intrínsecamente bueno ni malo; estos valores dependen de la definición cultural asignada a los impulsos naturales a afirmarse, y determinarán el tipo de recursos de educación infantil utilizados para regular la conducta del niño. Erikson señala que todas las pautas de crianza provocan cierto sentimiento de duda y vergüenza. Lo que varía de una cultura a otra, o de una familia a otra, es simplemente a qué conductas se les fijan valores positivos o negativos. El grado o el tipo de conducta permitidos al niño, y el modo en que aquélla es controlada, gravitarán directamente en la actitud del individuo hacia las organizaciones y los ideales sociales en una etapa ulterior de su vida. Para Erikson, es fundamental el hecho de que la pauta de educación infantil determina la forma eventual de autoridad política que el individuo considerará más satisfactoria; y viceversa, que la ideología política de la época tiene cierta influencia sobre los límites de las pautas aceptables de crianza.

Fase III: Adquisición de un sentido de la iniciativa y superación de un sentido de la culpa: Realización de la FINALIDAD

Después de haber aprendido a ejercer cierto grado de control consciente, tanto sobre sí mismo como sobre su medio, el individuo puede avanzar rápidamente hacia nuevas conquistas en esferas sociales y espaciales cada vez más amplias. Un *sentido de la iniciativa* impregna la mayor parte de la vida del niño cuando su medio social lo incita a desarrollar una actividad y alcanzar una finalidad —es decir, a dominar tareas específicas—. Se le pide que asuma la responsabilidad de sí mismo y de lo que está englobado en su mundo (su propio cuerpo, sus juguetes, sus animalitos domésticos, a veces un hermano menor). El [y su sociedad] comprenden que *se le cuenta* como una persona y que la vida tiene una finalidad para él. Dicha comprensión origina una serie de nuevos interrogantes, que no son más que oscuras variaciones de la pregunta: <Sí, pero, ¿qué he venido a hacer aquí?> A medida que el niño investiga y elabora fantasías acerca de la persona activa que desea llegar a ser, consciente e inconscientemente pone a prueba sus poderes, sus conocimientos y sus cualidades potenciales. Inicia formas de conducta cuyas implicaciones trascienden los límites de su persona; incursiona en las esferas de otros y logra que estos se vean implicados en su propia conducta. Este nuevo enfoque incluye acentuados sentimientos de incomodidad y culpa, porque la confiada autonomía que alcanzó es inevitablemente frustrada en alguna medida por la conducta autónoma separada de los otros, que no siempre concuerda con la suya propia y que, sobre todo, niega hasta cierto punto las formas anteriores de confiada dependencia que había creado con los adultos que lo cuidan. Por consiguiente, ~~experimenta cierto sentido de la culpa y el correspondiente deseo de sofocar todo intento que choque con el impulso hacia una continuación de su iniciativa investigadora.~~ Este último impulso conduce a un sentimiento aún más intenso de culpa que se origina en la negociación de sus propios deseos y de las oportunidades que le ofrece su medio. Tal polaridad de la iniciativa en oposición a la pasividad o la culpa por haber ido demasiado lejos —es decir, por vivir con excesiva o muy escasa intensidad, en comparación con los esfuerzos interiores— constituye el tema fundamental de este periodo, que generalmente abarca los años preescolares y del jardín de infantes.

Erikson subraya que el dominio psicológico del campo ambulatorio y la modalidad de los órganos alienta y refleja las realizaciones propias de la maduración del niño. Desde el punto de vista de la maduración, el niño ha asimilado la capacidad de alcanzar, tomar, retener; ahora está asimilando la de caminar, correr, brincar, etc. Luego podrá desarrollar estas adquisiciones, desplazándose con

más libertad, conocimiento y energía en un medio cada vez más amplio. El niño descubre que en su creciente movilidad no se diferencia de los adultos de su medio. Ello lo lleva a otras comparaciones, incluida la presencia de sorprendentes disparidades que suscitarán en él preguntas e inquietudes. Durante esta fase ha mejorado su uso del lenguaje; ahora formula preguntas que le permiten comenzar a comprender muchos antiguos y nuevos misterios. Esta extensión del lenguaje y la locomoción hace que el niño ensanche su campo de actividad e imaginación; y es inevitable que algunas de las posibilidades lo atemorizen. Fácilmente puede pensar y temer: <Soy lo que puedo imaginar que seré> [63, pág. 127].

Ahora, el cuerpo más desarrollado del niño puede expresar sus impulsos innatos a expandirse y a vivir sin ataduras —impulsos que han sido descritos, en general, como una constelación de procesos del ello—. El individuo empieza a revelar una disposición a afrontar conscientemente sus impulsos internos. Erikson reconoce la existencia de una condición que tiene dos aspectos. Los procesos del ello exigen una nueva forma de expresión en momentos en que el yo se ha desarrollado lo suficiente como para ofrecer nuevos modos expresivos a dichos procesos. Simultáneamente, el joven superyo se ha desarrollado hasta un punto que el permite aprender de las situaciones de crisis. En general, el niño encara la crisis universal que consiste en pasar de una <. . . estrecha ligazón con sus padres, al lento proceso de transformarse en un progenitor, en un portador de tradición> [25, pág. 225].

Naturalmente, su primer paso es convertirse en su propio <progenitor>, supervisándose a sí mismo en el papel de sus auténticos padres. Tal proceso comienza a realizarse en esta fase. La conciencia del niño asume cada vez más las funciones de apoyo y control de los adultos significativos de su medio. El superyo se organiza a partir de <voces externas oídas con bastante firmeza>, que si bien continúan siendo escuchadas, aparecen de modo creciente como las voces interiores de la conciencia del niño. En cierto sentido, la conciencia se organiza a partir de los progenitores considerados como modelo; en otro —más válido—, la conciencia en desarrollo del niño se construye con el material aportado por el superyo de los progenitores y su herencia sociocultural [46]. El superyo de los padres —y por consiguiente, en medida considerable, el superyo del niño en proceso de crecimiento— incluye los gustos y los criterios de clase, así como las características y las tradiciones culturales de la sociedad [33]. Por lo tanto, el niño incorporará a su conciencia lo que el progenitor es realmente como persona, y no simplemente lo que trata de enseñar al niño.

A pesar de los fuertes impulsos del ello y de las funciones integradoras del superyo, el yo determina las realizaciones fundamentales del desarrollo. El niño se preo-

cupa mucho de refinar sus actividades musculares, la exactitud de su percepción, su evaluación de los otros y sus cualidades de comunicación. El lenguaje representa algo más que la mera comunicación; implica asumir una posición en una cuestión o situación dadas y un compromiso verbal con dicha posición. Los procesos del yo reflejan las capacidades conductuales del niño y están dirigidos hacia una existencia intencional y un sentido de autoidentidad que reemplaza al de egocentricidad anterior y que representa el sentido de realidad psicológico y conducta del niño en el marco de sus cualidades, su conocimiento y su disposición emocional en un medio cada vez más amplio. Sin embargo, esta autoidentidad incluye también la desconfianza, las dudas, los temores y los restantes residuos de los conflictos polares con los que el niño todavía lucha como parte de sus esfuerzos conscientes e inconscientes para afrontar los problemas cotidianos.

El desarrollo psicológico en esta fase gira en torno de dos tareas fundamentales. Primero, el ello, el yo y el superyo comienzan a hallar un equilibrio mutuo, de modo que el individuo pueda convertirse en una unidad psicológica integrada, una personalidad por derecho propio. De ahora en adelante, su desarrollo se centra en su relación con los padres, los pares y otros seres humanos de su universo en proceso de expansión. Segundo, el joven individuo comienza a advertir diferencias sexuales entre las personas de su medio, y estas diferencias afectan tanto sus propios sentimientos (impulsos del ello), como el curso que él debe seguir en concordancia con los reclamos sociales de su sociedad; es decir, los requerimientos de su yo y los criterios sociales de su familia a menudo rivalizan con los impulsos de su ello.

Ahora, el niño afronta un período de intenso aprendizaje que a través de sus limitaciones le abre futuras posibilidades.

Gran parte del tiempo, el niño se asocia con otros de su propia edad. Entra activamente en la vida de otros, y por lo tanto inicia una multitud de nuevas experiencias. Sobre todo, se ve a sí mismo —aprende, asocia y realiza experiencias— como varón o como niña. Al mismo tiempo, no puede evitar que su aprendizaje, sus contactos sociales y su experiencia incorporen nuevos pensamientos, sentimientos y hechos imaginados o realizados que proveen de una nueva área a su sentimiento de culpa. El niño a menudo teme haber excedido sus derechos, y, en efecto, suele ser ese el caso. Pone constantemente en tela de juicio su rol sexual: ¿Su conducta concuerda con lo que se espera de su sexo? ¿Está bien que en muchos sentidos todavía sienta y actúe como un niño del sexo opuesto? ¿Está bien que, con respecto a sus deseos sexuales, ya no sienta como un niño? Así, esta fase aporta momentos en los que se experimenta un sentido de realizaciones auténticas y momentos en los que se originan el temor al peligro y un sentimiento de culpa.

En la psicología psicoanalítica, esta fase de desarrollo se caracteriza por sus complicaciones edípicas. En sus escritos iniciales, Erikson acepta la tesis freudiana de una crisis fundamental de desarrollo que afecta al niño, a sus padres (especialmente al progenitor de sexo opuesto) y a la familia como representante de los mores sociales. En publicaciones más recientes, Erikson cuestiona la generalización y la simplificación excesiva derivadas de la interpretación del concepto freudiano del complejo de Edipo por parte de otros autores. Erikson observa que la adhesión al sexo opuesto es indudable, pero que hasta entonces él (o ella) lo ha sido todo para el niño y el auténtico (y único) representante de su grupo sexual [65 pág. 24]. Debe tenerse muy en cuenta que estos movimientos hacia el sexo opuesto se manifiestan cuando el niño descubre que él importa en el contexto de un grupo familiar, y cuando puede expresar un afecto intencional. El movimiento afectivo del niño no es incestuoso en términos de nuestras costumbres occidentales; significa más bien que el amor siempre se orienta hacia aquel que más le ha demostrado su existencia y accesibilidad. Un varón tiende a orientarse hacia su madre, el objeto de amor más asequible, porque es ella quien le ha ofrecido sus constantes cuidados. La madre probablemente aceptará y aceptará la adhesión de su hijo, porque también ella siente la masculinidad en él —el hombre en ciernes—. Al mismo tiempo, la sociedad induce al niño a desplazar su identificación hacia el padre. En general, para el niño es fácil admirar a su padre, porque este representa los símbolos de masculinidad (conducta del yo y valores de superyo) que su cultura (particularmente la cultura específica de su hogar) valora como deseables y admirables. En cambio, una niña tiende a fijar su deseo en el hombre más confiable y asequible —generalmente el padre—. También aquí estamos ante una situación de proximidad, más que de incesto. La relación edípica de una niña es más indirecta que la de un varón, porque sus deseos generalmente no se fijan en la misma persona en la cual se apoyó durante su dependencia infantil. Su relación edípica con el padre es romántica⁹, pero continúa identificada con la madre, que representa todo lo que está condensado en sus propios esfuerzos hacia la femineidad.

Cuando el varón o la niña encuentran un afecto romántico en el progenitor del sexo opuesto, tienden a expresar desconfianza frente a todos los que interfieren en esa nueva relación. Asimismo, se suscitan antiguos sentimientos de desconfianza, pues el niño percibe el carácter tenue de esta nueva relación. Naturalmente, se desarrolla un sentimiento de rivalidad con el progenitor del mismo sexo, que conduce a dos secuencias interdependientes. Una implica el reemplazo gradual del progenitor <deseado> por otros objetos de amor más accesibles; es decir por personas que pueden convertirse sin riesgo alguno

en receptores de su inversión emocional, porque el niño comprueba que su progenitor es emocionalmente bastante inalcanzable para él. La otra secuencia está vinculada con la percepción más apropiada de la realidad por parte del niño. Comprende cada vez más claramente la desigualdad física, social y sexual entre él y el progenitor <rival>. Por lo tanto, estos factores lo inducen a buscar nuevas experiencias y satisfacciones en la relación con individuos más próximos a su propia edad. El progenitor es exitosamente *reemplazado* como objeto de amor inmediato, pero se consolida su posición (la posición del padre o la madre) como yo ideal del sexo contrario. El progenitor del mismo sexo se convierte en modelo superyoico. El niño trata de realizar las aspiraciones de este progenitor, pero rara vez lo logra. Lo que es más importante, el progenitor de su propio sexo desempeña el papel de factor fundamental de identificación.

Los varones y las niñas desarrollan un agudo interés por los genitales de ambos sexos. La conciencia de las disparidades, en especial la ausencia de órganos visibles en el caso de las niñas, crea inquietudes específicas. Ambos sexos imaginan que algo les ha ocurrido a los genitales femeninos, y que ello también les puede suceder a los masculinos. Este temor suscita incertidumbre, y entraña la posibilidad de toda suerte de miedos o sentimientos imaginarios de culpa, en relación con este u otros hechos inexplicados.

La modalidad de esta etapa es diferente en cada sexo, aunque ambas modalidades exhiben un matiz activo y agresivo, con la conquista como meta; a su tiempo, ambas constituirán las expresiones de masculinidad o feminidad madura de los individuos. Como Freud, Erikson afirma que esta es la fase genital. Desde el punto de vista psicológico, las fantasías y los sentimientos eróticos tienden a centrarse alrededor de los genitales, que constituyen la zona erógena fundamental de esta fase.

La modalidad esencial del varón en este momento es la intrusión —el impulso hacia adelante en el espacio, el tiempo, las nuevas áreas de conocimiento y la vida de los individuos—. Este último aspecto refleja de modo más específico el deseo sexual fundamental del varón, que se expresa en las actividades motrices intensas, con penetración del espacio, la curiosidad por explorar todas las esferas desconocidas y abordar de frente a las personas y los problemas. La modalidad intrusiva halla su expresión más natural en los hechos cotidianos de la vida del niño. Las formulaciones verbales y las preguntas de este, sus actividades y sus relaciones sociales tienen todas un carácter intrusivo. A medida que recorre esta etapa, que incluye la resolución de sus tendencias edípicas, su preocupación sexual tiende a desplazarse de las personas al juego creador.

La modalidad esencial en las niñas es la recepción, análoga a la posición biosexual de la mujer —provocar

o atraer al intruso— que conduce a la pasividad activa de la niña y la futura mujer. Aquí, los impulsos sexuales libidinosos de la niña se traducen en actitudes de atracción y seducción —provoca, maquina intrigas, excita— y, sobre todo, en una adaptación temprana del modo materno de incorporación. Durante esta fase, la niña comienza a prepararse para su futuro papel de madre. Su manera de comunicarse, sus actividades y sus relaciones sociales reflejan las características conductuales y psicológicas cada vez más acentuadas que implican el esfuerzo por conseguir que otros la incluyan en su vida.

Así los varones y las niñas, cada uno de distinta manera, hallan nuevos medios para resolver sus impulsos antagónicos en esta fase. El juego, que es el más indispensable y natural agente autoterapéutico, asume ahora dos formas esenciales. Primero, el niño necesita tiempo, para consagrarlo al juego solitario o para soñar despierto sin que nadie lo moleste, con el fin de <expresar jugando> o <soñando> los conflictos y su resolución. También necesita la compañía de otros chicos para <jugar> juntos sus crisis de vida individuales y mutuas. Unas veces, se utilizan pequeños objetos para representar las fuerzas antagónicas [53]; otras, su relación lúdica con personas reales constituye una oportunidad para elaborar derrotas anteriores o problemas no resueltos. Sin embargo, en el niño se ha acentuado el sentido de realidad y ello es en ocasiones un inconveniente, pues aquel a menudo atribuye un sentido prohibido (aunque necesario) a sus fantasías lúdicas, lo cual origina un ulterior sentimiento de culpa. En estos casos, el niño se muestra tenso, y listo para interrumpir su juego <prohibido>, por temor de que lo descubran; y con frecuencia lo hace en el momento mismo en que el juego ha alcanzado el punto autoterapéutico.

La fase de desarrollo coloca la relación niño-progenitor en una situación triangular, en la que el niño se convierte en un asociado independiente y activo, si no competitivo. Como lo hemos sugerido, solo el niño que ha experimentado con éxito su autonomía puede renunciar a la posesión romántica del progenitor. Aquel que tuvo menos éxito necesita aferrarse a dicho apoyo. Precisa sentirse seguro de sí como individuo, pues de lo contrario se ve atrapado nuevamente en el interrogante; <¿Qué es mí?>, en oposición a <¿Qué no es mí, sino el otro?>.

El niño y los padres colaboran en problemas relacionados con el desarrollo del primero, pero que traspasan los límites de sus reclamos inmediatos. Su preocupación se extiende paulatinamente a cuestiones de confianza y desconfianza social, y a su propia relación con la sociedad de la que su familia forma parte. Cuando los padres trabajan y juegan con el niño, pueden expresar su identificación común con individuos, ideas y valores, más allá de sí mismos. Los padres continúan desempeñando



el papel de freno toda vez que el yo incompleto o el superyo inmaduro del niño necesita apoyo o control.

Además, durante este periodo es necesario que existan otras personas significativas en la vida del niño, pues este tal vez contemple objetivos que están fuera del ámbito familiar. Necesita de otras personas para experimentar distintas alternativas conductuales. El niño comienza a comprender que hay diferencias entre sus propios criterios y los que aplican los adultos. Le parece que sus padres pueden hacer cosas que a él no le son permitidas. La rivalidad pasa de la competencia por la satisfacción en la dependencia a la competencia por la asociación en igualdad de condiciones. Los hermanos mayores reemplazan a los más jóvenes como posibles rivales.

El niño ingresa con toda su capacidad de indagación en un círculo social cada vez más amplio. Quiere conocer su mundo, y se le alienta en forma creciente a que se ajuste a las enseñanzas de su sociedad, en ese universo que se despliega ante él. Las escuelas de párvulos, los jardines de infantes y la escuela elemental son las principales instituciones sociales que, junto con el hogar y la iglesia, indican al niño la gama de iniciativas apropiadas para él en ese momento de su vida. La gradación de la actividad indagatoria y de la agresión permisible según la edad, el sexo y los roles sociales son recursos culturales que idealmente ayudan al individuo a desarrollarse del modo más eficaz en el contexto de su cultura.

Erikson establece una relación entre el grado de iniciativa individual estimulada o permitida, y el sistema económico de la comunidad. Sugiere que la capacidad potencial de trabajo y de éxito material del individuo en el marco económico de su sociedad depende del dominio que llegue a tener de esta fase de desarrollo —el periodo en el que se realiza un sentimiento de la finalidad—.

Ya hemos señalado que el niño parece crecer como una unidad física y psicológica. El niño pequeño llega a ser él mismo. Pone a prueba su nueva independencia dinámica en relación con las numerosas facetas del ambiente inmediato y en proceso de expansión. Puede adquirir gradualmente cierta compenetración con las instituciones, las oportunidades y los roles que le permitirán en el futuro una participación responsable como adulto. Le gusta manipular juguetes significativos, empuñar herramientas y asumir responsabilidades por sí mismo y por otros niños más pequeños. Su fracaso en relacionarse con uno de sus padres y desplazar al otro conduce a eventuales éxitos en diferentes tareas de la vida. Su gran caudal de energía le permite olvidar rápidamente sus frustraciones y comenzar de nuevo con esfuerzos mejor orientados. Comprueba que la dirección era acertada, aunque no el momento. Un sentido de realización compensa rápidamente la mayor parte de la culpa y el fracaso: <. . . el futuro adquiere una mayor importancia, en contraposición con el pasado. El futuro absuelve el pasado> [33, pág. 385].

Fase IV: Adquisición de un sentido de la industria y rechazo de un sentido de la inferioridad: Realización de la COMPETENCIA

La búsqueda dinámica del niño lo ha puesto en contacto con un caudal de nuevas experiencias. Pronto comprende que necesita hallar un lugar entre los individuos de su misma edad, porque en su carácter de niño pequeño en edad escolar no puede ocupar un sitio en igualdad de condiciones entre los adultos, ni se lo invita a hacer tal cosa. Por consiguiente, dirige sus abundantes energías hacia los problemas sociales que puede dominar con éxito. El tema fundamental de esta fase refleja su determinación de dominar las tareas que afronta. Como dice Erikson, la polaridad de esta fase es *un sentido de la industria versus un sentido de la inferioridad*. Por una parte, hay un constante movimiento de energía para consagrar todo el esfuerzo posible a la producción. A ello se opone una presión continua para retroceder hacia un nivel anterior de menor producción. El temor del individuo se acentúa también por el hecho mismo de que todavía es un niño, una persona incompleta, situación que tiende a suscitar sentimientos de inferioridad. ~~Más o menos entre los 7 y los 11 años, el niño trata de resolver estos sentimientos de inferioridad; utiliza diligentemente todas las oportunidades de aprender haciendo y experimenta con los rudimentarios conocimientos, requeridos por su cultura. A medida que aprende a manejar los instrumentos y los símbolos de ella, parece comprender que este aprendizaje le ayudará a convertirse en una persona competente.~~

El ritmo de maduración física es más lento, como si fuera necesario consolidar lo que ya ha sido incorporado. El desarrollo psicológico refleja una pauta similar. El varón y la niña han hallado temporariamente sus respectivos límites psicológicos y sociales. Cada uno puede afrontar a los otros con realismo, sin pérdida de autoestima; cada uno puede trabajar para llenar los vastos huecos existentes dentro de los límites que en ese momento presentan sus respectivas capacidades. Cabe reformular el concepto freudiano de latencia de la siguiente manera: En los años intermedios no hay nada latente, excepto los impulsos a establecer vínculos con un asociado del sexo opuesto. El niño <latente> continúa invirtiendo una parte de sí mismo y de su energía libidinosa tanto como antes, y trabaja incesantemente para desarrollar sus cualidades corporales, musculares y perceptivas, así como su creciente conocimiento del mundo, que tiene para él una importancia cada vez mayor. Sobre todo, se concentra en su capacidad para relacionarse y comunicarse con los individuos que le son más significativos; sus pares. Un sentido de realización por haber actuado eficazmente, ser el más fuerte, el mejor, el más inteligente o el más rápido, son los éxitos que procura alcanzar. El niño evita el fracaso casi a cualquier precio. Mientras consigue asimilar

las tareas del yo dentro de las esferas de su propio grupo de edad, el ello y el superyó no se ven perturbados y se mantienen dentro de límites seguros. La mayoría de sus esfuerzos están consagrados al mejoramiento de sus procesos yoicos, porque su sociedad le da a entender que el modo en que maneje la situación actual determinará su futuro. Siente que si demuestra sus cualidades en las áreas en que es más competente se asegurará un futuro exitoso.

En parte, las actividades de los niños continúan segregadas según el sexo aún más claramente que antes, si bien en situaciones inmediatas los varones o las niñas hallan que es más fácil expresar sus intereses bisexuales y desarrollar en forma temporaria actividades que suelen estar reservadas al sexo opuesto. Sin embargo, en esencia todas las actividades y sentimientos reflejan esfuerzos competitivos, más que autónomos. Cuando trata de destacarse en todas y en cada una de las cosas que ensaya, el niño no intenta eliminar psicológica o realmente a otros —por el contrario, quiere y necesita la permanente asociación y cooperación—, pues tiene necesidad de sus contemporáneos sobre todo para medir sus propias cualidades y su propia valía. Le interesan en particular las operaciones del mundo material, que intenta traducir a las modalidades de su propia vida social; la relación entre la fuerza y el poder social puede servir como ejemplo. <Aprende a existir en el espacio y en el tiempo tal como aprende a ser un organismo en el espacio-tiempo de su cultura. Cada función de las partes así aprendidas se basa en cierta integración de todas las modalidades de los órganos entre sí y con la imagen que su cultura tiene del mundo> [25, pág. 91].

Al jugar, el niño se apoya mucho en el aspecto social e incorpora a dicha actividad situaciones de la vida real. El sexo no siempre es el contenido del juego; los dos sexos tienden a segregarse en diferentes formas de juego, aunque en ocasiones los varones y las niñas entran en el mundo del grupo opuesto, participando a veces en juegos considerados en general como particularmente apropiados para el otro sexo. De todos modos, las modalidades básicas relacionadas con los roles sexuales psicosociales determinan, en última instancia, la preocupación fundamental del juego de un individuo. Hacia el final de esta fase, el juego comienza a perder importancia con la pubertad y la incorporación de los valores adolescentes, el individuo abandona lentamente sus hábitos anteriores, y lo que había sido un compromiso industrial en el juego se funde poco a poco con un compromiso de trabajo que al principio participa a medias del juego y que luego deviene real. Los adolescentes tienden a seguir un curso medio entre el juego y el trabajo, entre la niñez y la adultez.

Las relaciones niño-progenitor evolucionan hacia un nivel realista de dependencia en las áreas en que ésta es

aún necesaria o deseable; en otras áreas, el niño propende a relacionarse con sus padres y con otros adultos sobre una base más igualitaria. Ha comenzado a reconocer que con el tiempo tiene que romper con su acostumbrada vida familiar. Al llegar a esta edad, ha superado —por lo menos provisionalmente— su lucha edípica por el poder. Dado que el niño ve a sus progenitores como representantes de la sociedad en que debe actuar, empieza ahora a compararlos con otros representantes. Los amigos de sus padres y los padres de sus amigos adquieren nueva importancia para él, sus vecinos y la escuela se convierten en determinantes sociales significativos, y los desconocidos constituyen descubrimientos sugestivos e importantes. Los varones y las niñas buscan identificarse con otros adultos, porque los padres ya no pueden satisfacer totalmente los requerimientos del niño en esta área. Mientras estén libres de compromisos vocacionales y conyugales podrán desplazar sus ideales y su dedicación personal hacia cualquier rol adulto, o hacia cualquier combinación de roles adultos, y se identificarán con los aspectos de los individuos más significativos para ellos, sin contemplar la personalidad y la situación total de aquellos.

El mundo de los padres llega a ser tan importante como el de los adultos. Los padres son necesarios en relación con la autoestima y sirven como criterios para medir el éxito o el fracaso del varón y la niña; entre ellos, el niño encuentra otra fuente de identificación extrafamiliar. Es interesante observar que los hermanos ya no son competidores significativos, a menos que formen parte del grupo de edad de los pares. A medida que el niño se desarrolla, la sociedad parece preocuparse cada vez más por incorporarlo sobre una base igualitaria; las escuelas, las iglesias y las organizaciones juveniles lo alientan a participar más activamente. Por lo tanto, el eje se ha desplazado de la dependencia respecto del progenitor como aquel que más influye sobre el niño, a la dependencia respecto de las instituciones sociales. Como en cada fase anterior y ulterior, el niño se convierte en una persona muy distinta. Para citar a Erikson <[se transforma] en una persona con cualidades cognoscitivas más amplias y con capacidad mucho mayor para interactuar con una gama mucho más extensa de personas en las que está interesado, a las que comprende, y que reaccionan frente a él> [65, pág. 26].

Erikson destaca que el origen de muchas de las actitudes ulteriores del individuo hacia el trabajo y los hábitos de trabajo puede hallarse en el grado de eficaz sentido de la industria promovido durante esta fase; en cambio, la tecnología básica para ejecutar su tarea proviene de capacidades innatas que permiten el desarrollo de los conocimientos valorados por su cultura. Así, la importancia dada a la artesanía experta cimienta la ulterior actividad científica.

Es necesario, para adquirir un sentido de la industria y rechazar un sentido de la inferioridad, que el niño haya sublimado eficazmente gran parte de sus deseos anteriores. Durante este periodo a menudo se afirma que el niño <tiene pretensiones excesivas>. El joven consagra sus abundantes energías al mejoramiento de sí mismo y a la conquista de personas y cosas. Su impulso hacia el éxito incluye la conciencia de la amenaza del fracaso. Este temor subyacente lo incita a trabajar más duramente para tener éxito, porque cualquier acción a medias, cualquier forma de mediocridad, lo acercará demasiado a un sentido de la inferioridad, sensación que debe combatir para avanzar seguro de sí mismo hacia su edad adulta.

Fase V: Adquisición de un sentido de la identidad al mismo tiempo que se supera un sentido de la difusión de la identidad: Realización de la FIDELIDAD

El sentido de la identidad trae consigo una superación de los problemas de la niñez y una auténtica disposición para ~~afrentar, como posible igual, los problemas del mundo adulto~~. Así como un sentido de la confianza fue necesario antes para que el infante ampliase sus experiencias infantiles, también la adquisición de un sentido de la identidad es necesaria ahora para adoptar decisiones propias de la adultez, por ejemplo la elección vocacional y conyugal. Muy oportunamente, Erikson se concentró más en el desenvolvimiento de la identidad que en cualquier otra adquisición de desarrollo. Este autor nos recuerda que en tiempos de Freud las energías psicosexuales se utilizaban impropriamente; hoy, afrontamos en todo el mundo problemas relacionados con la identidad racial, nacional, personal, profesional, etc.¹⁰ Estamos haciendo que eso *suceda** [65, págs. 28-29]. <No podemos separar el crecimiento personal del cambio social>, dice Erikson, <ni podemos separar (. . .) la crisis de identidad en el desarrollo histórico, porque los dos aspectos contribuyen a su mutua definición y realmente dependen uno de otro> [38, pág. 23]. En esencia, el problema implica una suerte de relatividad psicosocial. La formación de la identidad es ahora no sólo un problema vinculado con el desarrollo, sino también una cuestión social en un país caracterizado por el cambio.

<Por lo tanto, la conciencia de la identidad es una nueva forma de la ~~duda original~~ (la cual se relacionaba con la confiabilidad de los adultos que educan y del niño mismo), sólo que en la adolescencia esta duda consciente de sí misma se refiere a la confiabilidad y la reconciliabilidad de todo el periodo de niñez que ahora debe quedar atrás> [46, pág. 99], mientras los esfuerzos se orientan al logro de una posición permanente. El joven *no pregunta quién es él* sino más bien qué y en qué contexto él puede ser y devenir. La identidad depende de la transformación

en una parte (con la que se cuenta y con la que es posible contar) de un conjunto más amplio.

El sentido de la identidad, así como la superación del sentido de la difusión de la identidad, constituyen los polos de esta fase de desarrollo. En un extremo, hay un esfuerzo por integrar las direcciones internas y externas; en el lado contrario, hay difusión, que conduce a un sentido de inestabilidad en medio de numerosos y confusos reclamos internos y externos. Esta polaridad debe resolverse en el periodo de la adolescencia, si se desea prevenir perturbaciones transitorias o duraderas en la adultez. La certidumbre en cuanto al lugar que ocupa en el presente y el futuro garantiza al individuo su confianza inmediata y su progreso con respecto a los niveles anteriores de desarrollo. Erikson cita un aforismo hallado en una taberna de vaqueros del Oeste:

No soy lo que debería ser, no soy lo que seré, pero no soy lo que fui [63, pág. 139].

A medida que el niño madura físicamente para convertirse en adulto, experimenta un rápido crecimiento corporal, con importantes cambios psicológicos y anatómicos. Su anterior confianza en su propio cuerpo y el dominio de sus funciones se ven bruscamente conmovidos; necesita recuperarlos gradualmente mediante una reevaluación de sí mismo. Busca confortamiento en sus pares, que también se encuentran en estado de cambio y necesitados de aprobación. Los ritos de la pubertad y la confirmación religiosa desempeñan con frecuencia la función de sellos culturales del nuevo status del individuo dentro de la continuidad de su sí mismo en desarrollo.

Los principales cambios determinados por la maduración invariablemente transforman el equilibrio de la integración ~~ello-yo-superyo~~; ahora es necesario incorporar nuevas fuerzas psicológicas, la mayoría originadas en el ello. Los factores que antes constituían impulsos psicosexuales provisionalmente latentes o sublimados exigen ahora la atención total del joven. El deseo de realización sexual con un compañero del sexo opuesto ya no puede ser desechado por inapropiado o ridículo, porque en definitiva estos impulsos derivan físicamente de una etapa biológica avanzada, la etapa genital. En parte, los procesos intensificados del ello se equilibran con procesos superyoicos más universales, relacionados con la edad. Fundamentalmente, sin embargo, es el yo adolescente el que debe contener al ello postpubertal y equilibrar al superyo recientemente invocado. La repetición del tema edípico halla en el joven una matriz social distinta, que ya no se limita a su posición dependiente en el seno de la familia. Además, sus procesos yoicos ya no se ven empujados por los poderosos procesos del ello. Muy probablemente, han alcanzado el punto en que ayudan al individuo a diferenciar sus límites y a discriminar los problemas que puede manejar en su vida co-

tidiana de los que exceden su capacidad inmediata de resolución. Los deseos edípicos se adherirán a los demás vínculos del joven con sus padres, y él buscará una expresión diferente y más satisfactoria en sus relaciones extrafamiliares. Ahora, la relación hijo-progenitor es transitoria y está anclada exclusivamente en su historia conjunta y en su mutua anticipación del futuro del joven. En otras palabras, los padres entran en la vida del joven sano sólo en virtud de su historia social y psicológica conjunta, y de su creencia común en su futuro. De otra manera, permanecen junto a otras personas como adultos significativos a los ojos del joven.

En la adolescencia, el yo realiza una síntesis gradual del pasado y el futuro. Dicha síntesis es el problema esencial de esta fase final, antes de la adultez sociopsicológica. Puede describírsele como un periodo de autoestandarización en la búsqueda de identidad sexual, de edad y ocupacional. El joven busca un sentido de mismidad, un compromiso con roles específicos seleccionados entre muchas alternativas, porque la identificación con un ideal del yo o una persona ya no es totalmente útil. En este periodo de su vida, el joven integra todas las identificaciones anteriores. La integración gradual pero completa de las mismas abarca la identidad del yo. El joven asume entonces con fidelidad su nueva posición como persona que se halla definitivamente ubicada en los planos psicosocial, económico y cultural. Percibe la promesa de un futuro más amplio con la ayuda de una identidad más universal.

Erikson señala que muchos adolescentes tardíos afrontan un permanente problema de difusión de la identidad en relación a sus propias posibilidades y al lugar que les espera en su sociedad. El problema de esta fase —¿quién seré?— continúa manifestándose por doquier. Es posible que el individuo resuelva su dilema inclinándose hacia la delincuencia, eligiendo así la identidad contraria a la que la sociedad sugiere, antes que permanecer como un ser anónimo. La identidad negativa refleja <... un desesperado intento de reconquistar cierto dominio en una situación en la cual los elementos de identidad positiva disponibles se anulan mutuamente> [46, pág. 88].

El anterior concepto de *desarrollo de la identidad negativa* cobra particular importancia para nuestros dilemas sociales contemporáneos. Los jóvenes hippies se sienten como si estuvieran fuera del ámbito de sus mayores. Antes que verse al margen de la historia y la sociedad, se afirman sin ambages en la escena contemporánea, de modo tal —un modo particularmente contrario a las expectativas de su sociedad— que sus *happenings** se convierten en los acontecimientos de su propia sociedad. Para ellos, como para cualquier joven en desarrollo, una *identidad negativa* es preferible a la falta de identidad. Erikson compara la lucha del joven por su identidad con

el dilema histórico de los negros norteamericanos que, como él mismo indica con acritud, tienen que volverse hacia el Poder Negro o la demostración de resistencia pasiva, hacia los musulmanes negros o los *sit-ins**, para vencer su <condición de seres inaudibles, invisibles, anónimos y sin rostro> en su propia comunidad y en la historia de su país [65, págs. 25-27]. Este autor observa que la canción adoptada por la actual generación, *We Shall Overcome* (Venceremos), alude de manera muy vívida a los esfuerzos que estas voces sin sonido y esos rostros sin perfiles realizan para superar su no existencia difusa. Quieren ser oídos y considerados parte de su sociedad. En realidad, crear y hallar aceptación para los propios esfuerzos implica adquirir tanto un sentido de la fidelidad —lealtad a un código grupal de ética— como un sentido de la aceptación de los fracasos que uno sufre en la competencia y la bondad —es decir, la aceptación de aquello por lo cual se nos avergonzó, se nos castigó, y con respecto a lo cual nos sentimos culpables [65, págs. 35-36].

La adolescencia representa una postergación socialmente autorizada de la adultez, implica un recurso psicológico de seguridad. Erikson establece una analogía: la adolescencia como extensión de la niñez significa una moratoria psicosocial, del mismo modo que la latencia constituye una moratoria psicosexual [46]. Las instituciones sociales de diferentes culturas otorgan una ubicación a estas moratorias institucionalizadas en la educación formal prolongada, el aprendizaje, la conscripción militar, el internado, etc. La moratoria incorpora ambas presiones de la polaridad de la fase. Sanciona la difusión de la identidad y proporciona certidumbre. Se convierte en un componente esencial y temporario del desarrollo adolescente. Erikson explica claramente:

Una moratoria es un periodo de postergación concedido a alguien que no está en condiciones de afrontar cierta obligación, o impuesto a alguien que necesita disponer de tiempo para hacerlo. Aquí me refiero a la postergación de los compromisos del adulto, pero no se trata sólo de una postergación. Aludo a un periodo caracterizado por una permisividad selectiva de la sociedad y por un sugestivo espíritu de juego en el joven; sin embargo, es también un periodo de compromiso profundo (aunque a menudo transitorio) por parte de este último, y de aceptación ceremonial del compromiso por parte de la sociedad. Estas moratorias exhiben grandes variaciones según los individuos, y se acentúan en las personas muy dotadas (para mejor o para peor); por supuesto, también hay variaciones institucionales vinculadas con los modos de vida de las culturas y subculturas [34, pág. 5].

Así, el individuo necesita tiempo para integrarse en la edad adulta, y la sociedad se lo concede. El joven experimenta con pautas de identidad antes de adoptar de-



cisiones más integrales. El adolescente se toma un tiempo antes de comprometerse en un desarrollo continuo. Esta situación puede darse en cualquier combinación, o simplemente en cualquiera de las siete dimensiones siguientes; cada dimensión representa una polarización parcial de las crisis de desarrollo sobre el continuo de desarrollo [37, 39, 175].

1. Perspectiva temporal versus difusión temporal.

Un concepto del tiempo es esencial para la identidad. Si su perspectiva del tiempo es un problema, el joven puede reclamar una acción inmediata o inmovilizarse totalmente, en la desesperada esperanza de que el tiempo se detendrá y esa temida decepción nunca se materializará [175]. El adolescente utiliza, en forma intermitente, oportunidades para postergar el planeamiento y recordar el pasado. Sólo cuando puede ver su vida en una perspectiva definida su sentido del tiempo lo conduce a un sentido de identidad plena.

2. Certidumbre acerca de sí mismo versus apatía.

La certidumbre acerca de sí mismo implica una lucha entre la conciencia de identidad y la huida hacia la apatía. En la adolescencia, el joven puede exhibir un aire de vanidad total o de insensibilidad, como si su propia apariencia fuese todo lo que importa, o como si ello careciese absolutamente de importancia. Sólo cuando el conocimiento de sí mismo y las impresiones que él expresa a otros coinciden, adquiere certidumbre de su mismidad y un sentido de su propia identidad, al mismo tiempo que disminuye su autoconciencia, con los sentimientos concomitantes de duda y confusión acerca de sí y de su autonomía.

3. Experimentaciones de rol versus identidad negativa.

El niño que se desarrolla halla numerosas oportunidades de experimentar con muchos roles, pero el adolescente comprueba que la experimentación está limitada por peligros y compromisos. En su caso, la experimentación tiene un carácter esencial. El interés por los extremos, los experimentos con los contrarios, especialmente los que son mal mirados por los mayores, se convierten en el centro de sus experimentaciones de rol con las imágenes que tienen de sí mismos. En última instancia, la identidad positiva o negativa depende de la experimentación exitosa con una amplia gama de roles.

4. Previsión del logro versus parálisis en el trabajo.

El adolescente necesita desarrollar su sentido de la industria dentro de una pauta persistente, en lugar de afrontar oportunidades situacionales desvinculadas unas con otras. La lucha para completar una tarea, o a veces simplemente para iniciarla, se convierte en una cuestión fundamental cuando el joven reflexiona acerca de la suficiencia de su propia dotación. <Generalmente, ello no trasunta falta de capacidad; en realidad, [a veces] algunos de los individuos más dotados padecen particularmente esta situación> [175, pág. 3]. La persistencia y la integración son esenciales para plasmar una identidad ocupacional y trazar planes de gran alcance.

5. Identidad sexual versus difusión bisexual.

El adolescente necesita resolver sus conflictos bisexuales y con el tiempo identificarse con su propio rol sexual. Necesita experimentar comodidad en su gama de contactos con los miembros del sexo opuesto. Necesita verse primero totalmente varón (o mujer). En este punto, el adolescente no puede concebirse como un poco de ambas cosas. La adolescencia ofrece situaciones y actitudes de permanentes experimentaciones que tienen que resolverse si la identidad sexual del joven ha de contribuir a un sentido más integral de identidad y a acercarlo a la conducta prescrita para los adultos de su sexo.

6. Polarización del liderazgo versus difusión de la autoridad.

La capacidad del adolescente para dirigir y acatar debe coincidir con el índice de autoridad de su sociedad. Un enfoque realista y claro de la autoridad —y la disposición a asumir autoridad, llegado el caso— son actitudes estrechamente vinculadas con el dominio eficaz de las fases anteriores de desarrollo y con la eventual aceptación de una identidad positiva.

7. Polarización ideológica versus difusión de ideales.

El adolescente debe seleccionar una filosofía básica, una ideología o una religión, que le den una confianza fundamental en su vida y en su sociedad. La adolescencia afronta muchas alternativas. Sin embargo, <los adolescentes tienden a manifestar prejuicios inflexibles y una belicosa lealtad a las ideas y los valores de su propio grupo. Este manifestarse contra algo es una de sus principales necesidades, pues al contrastar su propia persona y sus ideas con las de un grupo contrario, afirman su sentido de sí mismos> [175, pág. 4].

Durante la adolescencia, el individuo tiene oportunidad de trabajar en estas siete áreas y de utilizar las numerosas facetas de su moratoria. Los <... extremos de *experiencia subjetiva*, alternativas de *preferencia ideológica* y posibilidades de *compromiso realista* pueden convertirse en el objeto del juego social y del dominio conjunto> [46, pág. 119]. Si la moratoria fracasa, significa que el individuo se ha definido muy tempranamente y está comprometido con la sociedad adulta antes de hallarse preparado, o alienta hondos sentimientos de fracaso porque se lo dejó librado al peligro de esta crisis y se siente perdido como persona. En esta última situación, no sabe qué quiere ser verdaderamente o quién es en realidad ante los ojos de los otros. Aparece la ambivalencia en las actividades conductuales, verbales y cognitivas.

De hecho, la organización y la meditación acerca de las alternativas son actividades importantes. El lenguaje a menudo se limita a reflejar en voz alta el pensamiento. El hábito adolescente de conversar interminablemente con determinado amigo del mismo sexo o grupo de edad es uno de los medios de búsqueda de una identidad. Una vez concertado un perdurable compromiso de identidad, el lenguaje ya no es importante sólo como medio de comunicación; también viene a ser esencial para revelar un compromiso con los valores sociales que concuerdan con su identidad.

El juego ya ha perdido su importancia como función fundamental del yo. Ahora es más probable que el individuo se encuentre jugando a ser más joven como válvula de escape de sus impulsos regresivos, porque su sociedad mira con malos ojos la conducta infantil del adolescente. Erikson afirma que en la adolescencia la representación de roles y las incursiones en la fantasía constituyen un modo apropiado de manejar la difusión de la identidad. La representación de roles y la exageración verbal del tipo <Te desafío a> y <Me atrevo a> son una forma de juego social y un legítimo sucesor del juego infantil [62b]. <En el adolescente sano, una gran capacidad de fantasía va acompañada por mecanismos yoicos que permiten al individuo internarse profundamente en peligrosas regiones de la fantasía o la experimentación social y contenerse a último momento, y distraerse en la compañía de otros, la actividad, la literatura o la música> [34, pág. 13]- Este juego, o experimentación social, incluye esencialmente actitudes y roles de significado adulto —conducta ocupacional, preparación para la intimidad, selección del futuro cónyuge, etc.—. Más tarde, la conducta de pandilla, camarilla o multitud, con su insistencia en los ritos y otras formas de conformidad de los miembros del grupo, constituirá un aspecto fundamental de la representación de roles y un impulso hacia la autoexpresión. El joven seleccionará a sus adultos significativos, a las personas que tienen mayor importancia para él, a causa de su influencia anterior o porque repre-

sentan relaciones actuales esenciales. En este primer grupo, el niño puede incluir a sus padres, maestros, vecinos y otras personas conocidas que le inspiran confianza. Los miembros del segundo grupo son seleccionados de acuerdo con el significado que tienen para el adolescente que atraviesa un periodo de difusión temporaria de roles, más que por sus funciones sociales. Si el joven los considera aceptables, los asistentes sociales, los psicólogos, los sacerdotes, los jueces, los oficiales de reclutamiento, los directores de equipo, los instructores de baile o cualquiera de las personas hacia las cuales puede volverse en su búsqueda están en condiciones de convertirse en individuos que ejercen influencia fundamental en su desarrollo.

Los padres han perdido sus roles de apoyos esenciales y fuentes de valores, y han sido reemplazados por el grupo de pares del individuo. Estos absorben la mayor parte de los principales intereses sociales y de la energía del adolescente en desarrollo. Se convierten en compañeros de edad y asociados. El desplazamiento hacia la asociación competitiva con y entre los compañeros de edad comenzó en fases anteriores, y se convierte en un hecho real en la fase actual. Dichas relaciones con los pares desempeñan la función de una autoridad esencial para el completamiento de la identidad del yo. Las amistades y los amores del adolescente, así como la sobreidentificación con ciertos héroes o su total rechazo son intentos de llegar <... a una definición de la propia identidad proyectando las propias imágenes yoicas difusas en otra persona> [25, pág. 228]. Los pares emergen como intermediarios en una sociedad en la que el adolescente eventualmente debe hallar su identidad interior —y la continuidad de su identidad— frente a otros, como asociado íntimo y como persona con una carrera ocupacional y social. Así como el individuo afronta la crisis de esta fase, que consiste en hacer una elección compatible consigo mismo y con las oportunidades que ofrece su sociedad, también ésta enfrenta el problema de conceder tiempo, espacio y libertad social suficientes al adolescente, sin negar su ámbito final de orientación y control sobre él. En realidad, a pesar de las discrepancias aparentemente agudas entre los criterios y objetivos del joven y los de su sociedad, hay escaso peligro de que se aparte en grado excesivo de las normas sociales. Todos sus esfuerzos están dirigidos a la clarificación de su rol como miembro de la sociedad. Erikson subraya que la adolescencia no constituye una afirmación, sino una crisis normativa [46]. <En la juventud, la historia de vida [del individuo] se intercepta, por lo tanto, con la historia; así los individuos se ven confirmados en sus identidades, y se regenera el estilo de vida de las sociedades> [59, pág. 23].

Sin embargo, hoy esta crisis normativa asume una nueva dimensión. Recientemente, Erikson observó que

en cierto modo los adolescentes tienen una existencia transitoria, y que son <existencialistas por naturaleza>; pueden llegar a comprometerse intensamente con agudos conflictos contemporáneos, que ellos aíslan tanto de sus antecedentes históricos como de los compromisos con el futuro [65, pág. 39].

Las diversas formas del *happening* y otras manifestaciones exigen el <ingrediente> de un compromiso intenso e inmediato, sin reparar en las consecuencias. Inversamente, la actual alienación de la juventud mediante el aislamiento social, las drogas o la marihuana implica evitar o, en el mejor de los casos, postergar la intimidad. En suma, lo que Erikson hace es, en esencia, establecer una vinculación entre la irritante experiencia de la sociedad con la juventud y el desconcertante desarrollo de esta. Sin duda, la original experiencia de desarrollo de la juventud moderna incorpora algo específico a todo el desarrollo ulterior. Según Erikson, . . . presenciamos una situación en la cual los jóvenes exhiben franca y casi burlescamente una confusión de identidad, pues prefieren hallar su propio camino hacia nuevos compromisos éticos [65, pág. 38].

Lentamente, el individuo se convierte en un miembro interdependiente de su sociedad. Dos fases antes abandonó la intensa dependencia respecto de su familia; ahora necesita un status integral junto a sus pares en la sociedad. Su crecimiento y su transformación graduales tienen sentido para quienes comienzan a tener significado para él. Halla identificaciones nuevas y cada vez más completas, trátase de grupos de una manzana del barrio, de una ocupación que le interesa, o de una asociación de espíritus afines [59]. Los adolescentes <. . . avanzan con rapidez hacia una imagen cultural de la adultez, con mucha ansiedad subyacente y una considerable regresión a actitudes anteriores> [98, pág. 410]. La confianza en su medio, desarrollada previamente, y la comprensión de sí mismos como unidades creadoras determinan su nivel final de participación en el dominio adulto. Cuando estos cimientos no se han consolidado, se corre el riesgo de que los adultos asignen al individuo una identidad que era sólo un aspecto de su difusa identidad. En dichos casos, la sociedad puede catalogarlo como <delincuente>, <vago>, <payaso>, etc., pese a que quizás el individuo mantuvo esa identidad negativa sólo provisionalmente [39], o, para citar a un personaje de una novela de Faulkner: <Ninguno de nosotros es totalmente loco, y ninguno totalmente cuerdo, hasta que el saldo final nos diga que es de un modo u otro> [62, pág. 43]. Por ende, no hay otra fase del ciclo de vida en la cual la promesa de hallarse y la amenaza de perderse estén tan estrechamente unidas [39].

El joven también ve en los valores, la religión y la ideología de su cultura una importante fuente de confianza. La religión y las ideologías sociales suministran

una clara perspectiva para la filosofía básica del hombre. Esta última neutraliza las identidades autónomas e individuales. El joven busca algo y a alguien que sean válidos. Esa actitud se refleja en una <. . . desconcertante combinación de voluble devoción y súbita perversidad, a veces más devotamente perversa, y otras más perversamente devota> [59, pág. 6]. Esta búsqueda induce roles colectivos y experimentaciones destinados a combatir las inhibiciones individuales y los sentimientos de culpa. Contribuyen a resolver el deseo de autoafirmación opuesto a la sumisión a un líder, por ejemplo una figura paterna o un hermano mayor. Sobre todo, aseguran la continuidad genética de su identidad y su autoestima como miembro de la sociedad y la cultura; la integración de las presiones en sentidos contrarios: ser y no ser parte de la propia sociedad [46]. Un sentido de identidad asegura al individuo un lugar definido en su sector social. El joven halla su fidelidad¹¹,

. . . la continuidad progresiva entre lo que ha sido durante los prolongados años de su niñez y lo que promete ser en el futuro previsible; entre el carácter que él se atribuye y lo que percibe que otros ven y esperan de él [56, pág. 165].

El diagrama epigenético de Erikson (cuadro 2-1) muestra claramente una representación horizontal de estos focos multidimensionales de desarrollo.

Fase VI. Adquisición de un sentido de la intimidad y la solidaridad, y evitación de un sentido de aislamiento: Realización del AMOR

Concluidas su niñez y su primera juventud, el individuo comienza la vida como miembro integral de nuestra sociedad occidental¹². Es el momento de acometer seriamente la tarea de una plena participación en la comunidad, de gozar de la vida con libertad y responsabilidad adultas. Para Erikson, el logro de la adultez psicológica implica un crecimiento continuado y un tiempo sociopsicológico consagrado al estudio o al trabajo en una carrera dada, así como la intimidad social con el otro sexo a fin de elegir un compañero para la prolongada relación íntima del matrimonio como persona, ser social y ciudadano.

La identidad del yo adquiere su fuerza definitiva con la elección de compañeros cuyas identidades yoicas sean complementarias en algún punto esencial, y que puedan fusionarse en el matrimonio sin crear una peligrosa discontinuidad de la tradición, o una similitud incestuosa —situaciones ambas que tienden a perjudicar el desarrollo del yo de los hijos— [33, pág. 381].

El tema fundamental del desarrollo gira ahora en torno a una disposición psicológica y un compromiso de mutua intimidad en el matrimonio. Dicha disposición incluye la capacidad y la voluntad de dispensarse mutua

en cierto modo los adolescentes tienen una existencia transitoria, y que son <existencialistas por naturaleza>; pueden llegar a comprometerse intensamente con agudos conflictos contemporáneos, que ellos aíslan tanto de sus antecedentes históricos como de los compromisos con el futuro [65, pág. 39].

Las diversas formas del *happening* y otras manifestaciones exigen el <ingrediente> de un compromiso intenso e inmediato, sin reparar en las consecuencias. Inversamente, la actual alienación de la juventud mediante el aislamiento social, las drogas o la marihuana implica evitar o, en el mejor de los casos, postergar la intimidad. En suma, lo que Erikson hace es, en esencia, establecer una vinculación entre la irritante experiencia de la sociedad con la juventud y el desconcertante desarrollo de esta. Sin duda, la original experiencia de desarrollo de la juventud moderna incorpora algo específico a todo el desarrollo ulterior. Según Erikson, . . . presenciamos una situación en la cual los jóvenes exhiben franca y casi burlescamente una confusión de identidad, pues prefieren hallar su propio camino hacia nuevos compromisos éticos [65, pág. 38].

Lentamente, el individuo se convierte en un miembro interdependiente de su sociedad. Dos fases antes abandonó la intensa dependencia respecto de su familia; ahora necesita un status integral junto a sus pares en la sociedad. Su crecimiento y su transformación graduales tienen sentido para quienes comienzan a tener significado para él. Halla identificaciones nuevas y cada vez más completas, trátase de grupos de una manzana del barrio, de una ocupación que le interesa, o de una asociación de espíritus afines [59]. Los adolescentes <. . . avanzan con rapidez hacia una imagen cultural de la adultez, con mucha ansiedad subyacente y una considerable regresión a actitudes anteriores> [98, pág. 410]. La confianza en su medio, desarrollada previamente, y la comprensión de sí mismos como unidades creadoras determinan su nivel final de participación en el dominio adulto. Cuando estos cimientos no se han consolidado, se corre el riesgo de que los adultos asignen al individuo una identidad que era sólo un aspecto de su difusa identidad. En dichos casos, la sociedad puede catalogarlo como <delincuente>, <vago>, <payaso>, etc., pese a que quizás el individuo mantuvo esa identidad negativa sólo provisionalmente [39], o, para citar a un personaje de una novela de Faulkner: <Ninguno de nosotros es totalmente loco, y ninguno totalmente cuerdo, hasta que el saldo final nos diga que es de un modo u otro> [62, pág. 43]. Por ende, no hay otra fase del ciclo de vida en la cual la promesa de hallarse y la amenaza de perderse estén tan estrechamente unidas [59].

El joven también ve en los valores, la religión y la ideología de su cultura una importante fuente de confianza. La religión y las ideologías sociales suministran

una clara perspectiva para la filosofía básica del hombre. Esta última neutraliza las identidades autónomas e individuales. El joven busca algo y a alguien que sean válidos. Esa actitud se refleja en una <. . . desconcertante combinación de voluble devoción y súbita perversidad, a veces más devotamente perversa, y otras más perversamente devota> [59, pág. 6]. Esta búsqueda induce roles colectivos y experimentaciones destinados a combatir las inhibiciones individuales y los sentimientos de culpa. Contribuyen a resolver el deseo de autoafirmación opuesto a la sumisión a un líder, por ejemplo una figura paterna o un hermano mayor. Sobre todo, aseguran la continuidad genética de su identidad y su autoestima como miembro de la sociedad y la cultura; la integración de las presiones en sentidos contrarios: ser y no ser parte de la propia sociedad [46]. Un sentido de identidad asegura al individuo un lugar definido en su sector social. El joven halla su fidelidad¹¹,

. . . la continuidad progresiva entre lo que ha sido durante los prolongados años de su niñez y lo que promete ser en el futuro previsible; entre el carácter que él se atribuye y lo que percibe que otros ven y esperan de él [56, pág. 165].

El diagrama epigenético de Erikson (cuadro 2-1) muestra claramente una representación horizontal de estos focos multidimensionales de desarrollo.

Fase VI. Adquisición de un sentido de la intimidad y la solidaridad, y evitación de un sentido de aislamiento: Realización del AMOR

Concluidas su niñez y su primera juventud, el individuo comienza la vida como miembro integral de nuestra sociedad occidental¹². Es el momento de acometer seriamente la tarea de una plena participación en la comunidad, de gozar de la vida con libertad y responsabilidad adultas. Para Erikson, el logro de la adultez psicológica implica un crecimiento continuado y un tiempo sociopsicológico consagrado al estudio o al trabajo en una carrera dada, así como la intimidad social con el otro sexo a fin de elegir un compañero para la prolongada relación íntima del matrimonio como persona, ser social y ciudadano.

La identidad del yo adquiere su fuerza definitiva con la elección de compañeros cuyas identidades yojicas sean complementarias en algún punto esencial, y que puedan fusionarse en el matrimonio sin crear una peligrosa discontinuidad de la tradición, o una similitud incestuosa —situaciones ambas que tienden a perjudicar el desarrollo del yo de los hijos— [33, pág. 381].

El tema fundamental del desarrollo gira ahora en torno a una disposición psicológica y un compromiso de mutua intimidad en el matrimonio. Dicha disposición incluye la capacidad y la voluntad de dispensarse mutua

confianza, de regular los ciclos de trabajo, procreación y recreación con vistas a una participación más integral y satisfactoria de cada uno en la sociedad, con el fin de sentar las bases de un desarrollo sano de los posibles hijos. Hallar *un sentido de la solidaridad* en la elección de un compañero que representa el ideal de toda la experiencia anterior con el sexo opuesto es una empresa azarosa, y viene a reforzar este hecho la existencia de una crisis de desarrollo contraria, que se relaciona con el sentido de aislamiento y distancia si el individuo permanece solo¹³. En esta fase, es necesario superar la inclinación a mantener una distancia social segura, a repudiar a los otros y a destruir a quienes puedan aproximarse [38, pág. 136]. Esta crisis está saturada de sentimientos de vacío social y de que es una unidad aislada en un mundo de unidades familiares. Más aún, la crisis implica un modo de genitalidad, que antes estaba sublimada, y cuya solución se alcanza mediante el matrimonio. Para utilizar las palabras de Freud, el individuo demuestra su capacidad de realizar una adultez sana mediante su capacidad para *lieben und arbeiten* (amar y trabajar). Logra una pauta de vida personalizada que le garantiza una <identidad individual en la intimidad conjunta> [51, pág. 159]. Por extraño que parezca, en los mundos del trabajo y el amor hablamos de <hallar un camino>. En el trabajo y en el matrimonio, esos esfuerzos están dirigidos a mejorar e interpretar las pautas de cooperación, teniendo en cuenta —en mayor o menor medida— la competencia y las pautas de amor, amistad y otras asociaciones. Si estos esfuerzos no son satisfechos en el matrimonio, el individuo debe aislarse y encontrar soluciones que se desvían de la norma aceptada, para orientarse hacia relaciones interpersonales más formales y asociaciones amorosas más bien inorgánicas. Esto es válido tanto en la esfera del trabajo como en la esfera del amor. La superación de la adolescencia requiere un sentido de identidad; la superación de la primera fase de la adultez exige hallar un *sentido de la identidad compartida*. La solidaridad del matrimonio es el logro evolutivo e individual de la selectividad del amor sexual, <. . . por la verificación mutua mediante la experiencia de hallarse uno mismo, cuando uno se entrega, en otro> [51, pág. 158]. Una pauta personalizada de vida es válida también en las esferas de la ciudadanía y el trabajo. El joven tiene que experimentar una unidad íntima con su sociedad, si no quiere sentirse aislado. En el trabajo, encauza sus energías con el fin de <progresar>, o hace lo propio en las inversiones laborales de su vida (vocaciones o aficiones) que para él son *auténtico* trabajo. Erikson sugiere que los hombres y las mujeres son semejantes en su capacidad de ciudadanía y trabajo; sin embargo, sus modalidades para relacionarse con estos aspectos de la vida son distintas. Sobre todo, los progresos técnicos han introducido una diferencia en las normas políticas y sociales, de modo que las mujeres se

han incorporado a esferas de la vida que están más allá de los límites tradicionales del ama de casa, la que atiende al marido y la madre. Las mujeres han entrado en campos que antes eran <solo para hombres> —las ciencias políticas y la ingeniería, el manejo de camiones y las oficinas de los ejecutivos, por ejemplo— y han incorporado así cualidades femeninas a esas esferas del mundo del trabajo [174a]¹⁴.

Fase VII. Adquisición de un sentido de la generatividad y evitación de un sentido de la absorción en sí mismo: Realización del CUIDADO

La creación de una nueva unidad basada en la confianza y la intimidad mutuas incluye la preparación de un hogar para comenzar un nuevo ciclo de desarrollo, mediante una división del trabajo en la vivienda compartida. Una unión conyugal sana es la base que permite asegurar el cuidado y el desarrollo satisfactorio de la nueva generación. La preocupación por esta última constituye el tema de la segunda fase de desarrollo de la edad adulta, un sentido de la generatividad versus un sentido del estancamiento. Debe observarse que las palabras <generatividad> y <estancamiento> no se refieren al individuo que procrea, sino al curso que él fija y sigue con su compañero en la sociedad en general, con el fin de garantizar a la generación siguiente las esperanzas, las virtudes y la sabiduría que él ha acumulado. Un sentido individual de generatividad incluye la responsabilidad como progenitor por los esfuerzos y los intereses de su sociedad en el apoyo a las medidas de atención y educación infantil, a las artes y las ciencias, a las tradiciones que pronto se incorporarán a la vida del individuo que está desarrollándose.

La vida de cada individuo implica una carrera que amalgama el amor por sus hijos, por su trabajo y sus ideas. Su vida personal, creadora e ideacional, y su comunidad, tienen que convertirse en una unidad, a menos que la absorción en sí mismo desgaste y aparte sus esfuerzos y a su propia persona de su comunidad. Cada adulto admite o rechaza el desafío de aceptar a la nueva generación como responsabilidad propia, y asegurarle la confianza basada en la primera fase de desarrollo de Erikson.

Fase VIII. Adquisición de un sentido de la integridad y evitación de un sentido de la desesperación: Realización de la SABIDURÍA

Finalmente, a medida que el adulto procrea y asegura el desarrollo de la nueva generación, adquiere una perspectiva más cabal de su propio ciclo; desarrolla un sentido de la integridad. Su sentido de la confianza alcanza su

grado más pleno como <seguridad con respecto a la integridad de otro> [25]. Así, el primer tema de desarrollo se convierte en el último, y al mismo tiempo es evidente que el tema final arraiga en el primero. La integridad reposa en la aceptación del ciclo de vida colectiva e individual de la humanidad, <... algo que tiene que ser, y que, necesariamente, no permite sustituciones. Por consiguiente, significa un amor nuevo y distinto a los padres del individuo. Es una camaradería con las formas organizadoras de épocas distantes y con actividades diferentes> [25, pág. 232]. Si se lo adquiere, el sentido de la integridad aporta una solución eficaz al sentido contrario de la desesperación y disgusto ante los muchos estilos de vida; y de temor a la muerte como remate de una vida irrealizada. En otras palabras, esta fase final implica un sentido de sabiduría y una filosofía de la vida que a menudo van más allá del ciclo vital del individuo, y que están relacionados directamente con el futuro de los nuevos ciclos de desarrollo¹⁵. Para citar a Erikson, <... los niños sanos no temerán la vida, si los padres poseen una integridad suficiente como para no temer la muerte> [25, pág. 233].

Influencias culturales norteamericanas sobre el desarrollo

En los escritos de Erikson aparecen conceptos que, según afirma el propio autor, se hallan evidentemente vinculados con la cultura, y que tienen especial importancia para el desarrollo del niño y la familia en las subculturas interactuantes de Estados Unidos.

Primero, Erikson subraya la rapidez de los cambios que ocurren en todas las prácticas sociales y culturales. Según afirma, <Es posible llegar a ser norteamericano hasta cierto punto en el curso de la vida, aunque uno haya nacido en otra parte. Y una vez que se llega a ser norteamericano, es necesario continuar siéndolo, aunque se lo haya sido desde el comienzo> [44, pág. 136].

Segundo, a todo lo largo de su vida el individuo afronta polaridades. Cada rasgo auténticamente norteamericano, original de las culturas norteamericanas, tiene su opuesto igualmente característico [25]. Puede afirmarse que, en general, el norteamericano vive con dos series de verdades. A modo de ejemplo: cualquiera de las dos formulaciones contradictorias siguientes, o ambas, expresan actitudes y expectativas peculiarmente norteamericanas: <Respetar su punto de vista> e <Incrépalo y dile lo que piensas. ¡Este es un país libre!>.

El propio Erikson experimentó dicha polaridad cuando en 1950 se le pidió, lo mismo que a sus colegas de la Universidad de California, que prestara un juramento especial de lealtad, para afirmar <la validez del juramento prestado al asumir el cargo>. Como consideramos que el problema del <juramento de lealtad> es todavía un

asunto fundamental en la escena norteamericana contemporánea, pensamos que los sagaces comentarios del propio Erikson acerca de esta debatida cuestión tienen suma importancia. Es una declaración dirigida a sus colegas del claustro de la Universidad de California, Erikson dice:

... Puedo afirmar que el juramento constitucional abarca, a mi juicio, de modo admirable e integral mis obligaciones para con el país, el Estado y la profesión. Me molesta que se me pida la ratificación de que hablaba en serio cuando firmé el juramento constitucional. Podría aceptarse la necesidad de dicha afirmación adicional siempre y cuando pareciese efectiva en una situación especial de urgencia. A mi entender, este documento es un gesto inútil para afrontar el peligro de que en la vida universitaria se infiltren los adoctrinadores, los conspiradores y los espías. Pues una persona subversiva no necesita tener un carnet del partido; un conspirador no se atiene a sus propias declaraciones; es posible que muy pocos sepan que determinada persona es miembro del partido; un presunto comisario no vendrá a pedir audiencia; y un adoctrinador fanático no creará que miente cuando afirma que representa la verdad objetiva.

En este caso, alguien podría preguntarse: ¿Por qué no aceptar este gesto inútil, si salva la cara de personajes muy importantes, ayuda a calmar la histeria pública y no perjudica a nadie? Mi respuesta es la de un psicólogo. En efecto, creo que este gesto, que ahora salva la cara de algunas personas importantes, a la larga perjudicará a otras que son mucho más importantes: los estudiantes. Se ha hablado mucho de la libertad académica del claustro; por mi parte, estoy preocupado por ciertos peligros que amenazan el espíritu del cuerpo de estudiantes, peligros que pueden originarse en los <compromisos> que se nos ha pedido aceptar.

Para muchos estudiantes, sus años de estudio representan el único contacto que mantienen con el pensamiento y la teoría, el único contacto con los hombres que enseñan cómo examinar los dos aspectos de un problema y llegar, al mismo tiempo, a conclusiones decisivas, cómo comprender y al mismo tiempo actuar con convicción. Los jóvenes son suspicaces, y con razón; exhiben una embarazosa sagacidad. No creo que deje de llamarles la atención el hecho de que los hombres que deben enseñarles a pensar y a actuar con sensatez y espontaneidad deban sufrir un test político; firmar una declaración que implícitamente pone en tela de juicio la validez del juramento que prestaron al asumir el cargo; refrendar <compromisos> tan indefinidos que se vean condenados a sospechar permanentemente de sí mismos y unos de otros, y comprometerse con una <verdad objetiva> que, como muy bien lo saben, es esquiva. Las personas de más edad, como nosotros, pueden reírse de este asunto y olvidarlo; sin embargo, en los individuos más jóvenes

—y especialmente en aquellos estudiantes que están motivados para consagrarse a la enseñanza— bien puede abrirse un peligroso abismo entre la <verdad oficial> y esas dudas profundas y a menudo radicales que son la condición necesaria del desarrollo del pensamiento. . .

Por mi parte, me sería difícil pedir a quienes constituyen el objeto de mi investigación [las personas] y a mis alumnos que trabajen conmigo, si me prestase a participar sin protesta en un gesto impreciso, temeroso y un tanto vindicativo, concebido para combatir cierto mal apelando a un recurso más o menos mágico —cuando se trata de un mal que debe ser afrontado con un esfuerzo mucho más profundo y coordinado—.

En este sentido, puedo afirmar que mi conciencia no me permitió refrendar el documento después de haber jurado que desempeñaría mi cargo de acuerdo con mis mejores luces [24, págs. 244-45].

La declaración precedente muestra con claridad el esfuerzo del propio Erik Erikson para definir su posición frente a reclamos antagónicos. También representa la aplicación práctica de su propia formulación teórica en el sentido de que la generación de los mayores es la que debe demostrar a la juventud una <verdad objetiva> que a los ojos de ésta puede aparecer todavía simplemente como algo impreciso y esquivo. Tercero, sólo en el contexto norteamericano de crianza el yo individual obtiene tanto reconocimiento y goza de tan elevado número de oportunidades. El ídolo norteamericano aún tiene su cuna en una cabaña de troncos, de acuerdo con el sueño norteamericano. Se aprecia al nuevo ídolo porque conquista su lugar mediante su propio esfuerzo, imponiéndose a las tentaciones interiores y exteriores. Este <yo que se ha hecho a sí mismo>, con su inigualado desarrollo de las funciones yoicas que le permiten trabajar, pensar, jugar, amar, recordar, reír y sobre todo integrar, merece admiración por su autenticidad y salud.

Cuarto, a juicio del propio Erikson su concepto de moratoria, que <. . . en el peor de los casos representa una tierra de nadie entre la niñez y la madurez, y en el mejor un periodo normal de deportes y travesuras, de pandillas, grupos y reuniones> [25, pág. 298], en ningún país ha sido aceptado de modo tan universal como en las culturas norteamericanas. Las variables actitudes adolescentes hacia la autoridad y los conflictos que resultan de todo ello no se centran explícitamente en torno al padre como autoridad, porque el adolescente norteamericano tiene un ideal paterno complejo, formado por muchas figuras masculinas. En realidad, el hijo y el padre, o la hija y la madre, se identifican conjuntamente con algunos de los mismos ideales. Además, las variaciones del humor adolescente se concentran en los padres y no en la familia, porque en este punto del desarrollo los problemas relacionados con la familia se abordan sobre todo en el grupo de padres.

Quinto —y este hecho es más significativo en Estados Unidos que en ningún otro país—, la madre se alza como símbolo de la familia. Ella es un <fenómeno histórico>, en su condición de defensora de la decencia y la moral de los tiempos de la frontera. La madre era la persona que otrora hacía o destruía al hombre de la frontera [25], y continúa desempeñando esa función en los filmes del Oeste. En la vida contemporánea y cotidiana sigue utilizando esa influencia en los partidos políticos y en ciertas esferas de intereses especiales. Es la autoridad en problemas de costumbres, pero puede conservar un carácter sumamente femenino en sus sentimientos y sugerir en secreto normas que denuncia en forma explícita. Esto último es particularmente válido en el dominio del sexo, en el que ataca la libre expresión de los placeres sensuales y sexuales, al mismo tiempo que acentúa el sexo en su vestido, el uso de los cosméticos y la elección de cuadros, libros y revistas. En los casos de conflicto, tiende a culpar a los niños y no a sí misma, afirmando que existe una rigurosa separación entre el status de la niñez y el adulto.

Sexto, hay un cambio decisivo en la posición psicológica tanto del padre como de la madre. En el pasado, las madres tenían que desempeñar los roles de madre y padre [25, pág. 254]. Asumían la responsabilidad total del cuidado de los niños, mientras los padres cultivaban el papel de hijos nacidos libres. Sólo cuando el padre se convirtió en <papi> para todos los niños, la madre vino a ser <mami>. <El mamismo>, sugiere Erikson, <es sólo un paternalismo situado erróneamente> [25]. Este cambio reciente coloca a las madres y los padres en una posición nueva, para la cual carecen de prototipo o de una imagen que ellos mismos hayan forjado. El veloz cambio sobrevenido sugiere al progenitor que no quiere ser como su propio progenitor. No puede volverse hacia él para obtener consejo y apoyo en los problemas relacionados con la crianza de los niños y la familia.

Séptimo, las actividades del hombre en el seno de la familia, así como en su vida social, se han modificado como consecuencia de las dos grandes guerras. Ahora el hombre puede reconocer sus tendencias bisexuales, puede aceptar ciertos intereses femeninos como la atención de los niños, el cuidado del hogar y las artes culinarias. El hombre demostró su masculinidad mediante su exitosa supervivencia como soldado en dos grandes guerras; puede sentirse libre entonces para exhibir sus intereses más femeninos, sin que ello implique una amenaza a su masculinidad.

Octavo, vista la falta de tradición entre los miembros mayores de la familia, uno de los reguladores culturales fundamentales, la familia en la cultura norteamericana tiende a depender de la regulación mutua en el seno de aquella, que restablece el autocontrol tanto en el niño como en el progenitor. Por una parte, la familia norteamericana, en tanto grupo, ha perdido su importancia co-

mo regulador de los criterios familiares. Además, carece de control interno, porque cada miembro procura conquistar autonomía y se orienta hacia la autoridad exterior a la familia. En la unidad familiar, el niño aparece como asociado del adulto. En la familia norteamericana, los derechos de los miembros individuales, tanto adultos como niños, están protegidos contra el dominio ejercido por cualquier otro miembro o grupo de miembros —p. ej., padres, niños, niños mayores, todos los varones, etcétera—. Como se ha indicado, se observa la regulación mutua del sí mismo, más que la preservación de la familia. Erikson utiliza la analogía de un congreso en miniatura, con un consenso implícito en el sentido de que ninguna combinación de fuerzas eliminará a uno cualquiera de los grupos de presión. En suma, la familia se muestra tolerante frente a los diferentes intereses, porque <nadie puede estar seguro de que tiene razón, pero todos deben hacer concesiones —en beneficio de su propio cambio futuro—> [25, pág. 277].

Resumen

Es necesario estudiar y comprender en su totalidad la contribución de Erikson, como integración de numerosos conceptos y proposiciones entrelazados. El diagrama de trabajo de este autor (cuadro 2-2) resume gráficamente su esquema de desarrollo. Se trata en verdad de un diagrama de trabajo, pues para Erikson la labor aún no está

agotada. Sus formulaciones se hallan todavía sujetas a cambios y a un proceso de expansión a medida que continúa su estudio.

Como investigador, escritor y pensador dotado de capacidad creadora, Erikson siempre enfoca los problemas individuales en relación con la situación total. Su trabajo merece ser considerado el punto de partida de una nueva y fundamental etapa en la teoría psicoanalítica. Con su amplia apreciación de las posibilidades humanas, Erikson atribuye el carácter de empresa creadora a los esfuerzos del individuo en desarrollo para utilizar sus propios impulsos internos y adecuarlos a las oportunidades ambientales. Al mismo tiempo, la personalidad en proceso de desarrollo es víctima de los azares de la vida a causa de una combinación de fuerzas instintivas, parentales, sociales, culturales y ambientales, que no consiguen impedir su desarrollo eficaz, porque el éxito depende de la canalización de las tendencias innatas en una dirección que satisfaga la necesidad del individuo y de su comunidad, y asegure a ambos una herencia cultural permanente. En esencia, <el hombre experimenta la vida y la muerte> —el pasado y el futuro— en función del movimiento de las generaciones> [43a, pág. 725].

El desarrollo es un proceso de maduración vinculado con un proceso educativo. En términos técnicos, constituye el crecimiento del yo combinado con la calidad de la experiencia yoica que el ambiente inmediato ha proporcionado al niño. En el verdadero sentido de la expresión, Erikson es un psicólogo del yo.

LECTURA: LA INFANCIA COMO OBJETO DE ESTUDIO*

Según Cfr Key, el siglo XX es el siglo del niño. L. Kanner considera así las primeras cuatro décadas.

La primera se caracteriza por la divulgación de los trabajos psicométricos de A. Binet. Simultáneamente, con S. Freud aparecen las tendencias dinámicas en psiquiatría, y Beers destaca el valor de la higiene mental. Los juristas siguen estas orientaciones y crean tribunales especiales de menores.

La segunda década ve abrirse los primeros centros de reeducación para delincentes infantiles. Surgen hogares para niños que se hallan en grave peligro moral y, al mismo tiempo, aumentan las escuelas especializadas en enseñanza individualizada.

En la tercera década se fundan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por médicos, psicólogos y asistentes sociales que trabajan en equipo. Al mismo tiempo, los educadores no piensan ya tanto en un simple retraso intelectual cuanto en los cambios de conducta infantil, y en unión con psicólogos y psiquiatras tratan de definir métodos educativos apropiados. Por estas fechas se organizan las primeras agrupaciones de padres de alumnos. De los repetidos contactos entre familias de alumnos y educadores nace una mejor comprensión de las dificultades del niño en el marco familiar y escolar.

En la cuarta década se establecen y generalizan los métodos psicoterápicos, especialmente la terapéutica basada en la interpretación de los juegos según la doctrina freudiana.

Podemos resumir esquemáticamente, con L. Kanner: en los primeros años del presente siglo se hizo hincapié en los problemas del niño y especialmente en los de su instrucción; en la segunda década se crearon organismos de tipo comunitario; en la tercera, la acción se concentró en el marco familiar y escolar, y en la cuarta década se trabajó directamente con el niño.

La psiquiatría infantil halla sus propios métodos y se desgaja como especialidad propiamente dicha tanto de la psiquiatría del adulto como de la pediatría, aunque conservando estrechas relaciones con ambas ramas de la Medicina. En 1937 se celebra en París el Primer Congreso Internacional de Psiquiatría Infantil. En algunos países se fundan asociaciones nacionales de psiquiatría infantil, y todas ellas quedan encuadradas dentro de una federación europea. En Francia, gracias a la incansable actividad desplegada por el profesor G. Heuyer, la Educación

* J. de Ajuriaguerra. "La infancia como objeto de estudio" en *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona/México, Masson, 1983, pp. 4-13.

Nacional y la Facultad de Medicina reconocen las particularidades de la paidopsiquiatría y se crea en la capital de Francia una cátedra exclusivamente para el estudio de esta especialidad.

El psicoanálisis de los niños se ha extendido considerablemente en la mayoría de los países occidentales, a excepción de la Unión Soviética. Es de señalar el considerable material aportado por los psicoanálisis precoces, la creación de auténticas escuelas psicoanalíticas (Anna Freud, Mélanie Klein, D.W. Winnicott, etc.) los estudios directos del desarrollo, a partir del punto de vista psicoanalítico (S.K. Escalona, R.A. Spitz, etc.) así como los estudios de inspiración etiológica o los pluridimensionales en la segunda mitad del siglo XX.

Las terapéuticas se matizan y se diversifican con el desarrollo de la reeducación y de la psicoterapia de inspiración pedagógica o psicoanalítica: tratamientos logopédicos, relajación, psicodrama analítico.

Señalemos asimismo una difusión, durante estos últimos años, de las terapias basadas en las teorías del aprendizaje.

En otro terreno totalmente distinto, el aumento de los conocimientos bioquímicos y cromosómicos ha tenido una gran importancia para los métodos de exploración y los tratamientos en psiquiatría infantil. También en terapia medicamentos a se han realizado importantes progresos.

En numerosos países se ha planteado el problema de saber si la psiquiatría del niño debía relacionarse más con la psiquiatría del adulto o con la pediatría. Si es imprescindible, sin duda, conocer bien al niño, también es un absurdo abordar la paidopsiquiatría sin un conocimiento profundo de los problemas de los adultos, teniendo en cuenta la orientación actual de la psiquiatría hacia el tratamiento de la familia en conjunto o de uno de sus miembros, sea adulto o niño.

Nuevos problemas han aparecido en la sociedad: la difusión considerable de las drogas entre los jóvenes, la excesiva manifestación de la sexualidad y de la agresividad. El desarrollo de las investigaciones epidemiológicas y socioculturales en psiquiatría permiten confiar en la posibilidad de llegar a prevenirlos.

DIMENSIÓN PLURIDIMENSIONAL DEL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL NIÑO

La psiquiatría infantil se consideró como una ciencia menor en tanto permaneció oscurecida por la psiquiatría del adulto, mientras tuvo un método adultomorfo y mientras se consideró al niño como un hombre en miniatura, cuando en realidad el adulto es el fruto del futuro del niño que se halla en formación. Aun existiendo con plenos poderes, permanece íntimamente ligada a la psiquia-

tría general, pues difícilmente se concibe a una persona adulta sin conocer la dinámica de su evolución; como decía ya Aristóteles en su Política: "Ve mejor las cosas quien las ha visto crecer desde el primer momento." Por lo demás, resulta difícil conocer la psicología o patología del niño, e incluso aplicarle una terapéutica determinada, si el psiquiatra desconoce el ambiente plagado de conflictos en que vive el niño, la sociedad en que se desarrolla y los problemas psicológicos de los padres, que pueden contribuir tanto a su formación como a su deformación.

Constituye una característica fundamental de la paidopsiquiatría el ser una psicopatología genética que se ocupa del desarrollo y de sus perturbaciones, y que, por conocer la génesis de las diversas funciones y su evolución en el tiempo, valora las posibilidades del niño en cada etapa de su evolución, y tiende a comprender las diversas fases cronológicas en función de las relaciones organismo-medio.

La psiquiatría infantil ha hecho suyas las tendencias evolutivas de la Medicina, tendencias según las cuales el niño enfermo se define en función de la lesión anatómica formulada según un determinado sistema de alteraciones, cuya consecuencia natural son los síntomas; pero tan pronto pierde importancia la alteración anatómica ante los síntomas considerados como hechos dentro de una historia individual y relacionados con una determinada biografía, como sale a colación un agente patógeno y se piensa que el enfermo ha sido víctima de una agresión que explica la existencia de la enfermedad, dando más importancia al agente agresor que a la víctima de su acción. Admitiendo cualquiera de ambas posturas, según los casos, hoy tiene menos interés la lesión o el síntoma que el proceso energético de la enfermedad y su desarrollo.

En la psiquiatría infantil se entrecruzan diversas disciplinas: pediatría, psiquiatría general, neurología, psicología, etiología, pedagogía y sociología, formas de conocimiento con las que se confronta, se identifica o se diferencia valiéndose de los progresos de una ciencia concreta o de todas ellas.

Igual que la psiquiatría clásica, la paidopsiquiatría se ha visto influida por la neurología. Esta no tardó en adquirir el carácter y la reputación de una ciencia exacta, lo que movió a los psiquiatras a tratar de acomodar el proceso psiquiátrico al modo de pensar neurológico. En el caso de la neurología, es sabido que históricamente se han manifestado dos tendencias: una localizadora, que ve el funcionamiento de la psique como un mosaico de funciones, como un compendio de la actividad de órganos independientes; y otra, biofuncional, según la cual no son localizables las funciones, aun cuando pueda relacionarse un síntoma con alguna lesión localizada: el síntoma sería un producto arbitrario del modo de concebir las cosas.

También la psiquiatría general ha evolucionado entre dos tendencias contradictorias: la de la organogénesis y la de la psicogénesis. Para los "organicistas", todo mecanismo mental se reduce a la actividad de sistemas neurológicos existentes y, prescindiendo de esta mecánica, nada pueda quedar dilucidado; la integración de las funciones se explica por la madurez y actividad sucesiva de apartos anatomofisiológicos, y los disfuncionamientos por desorganizaciones generales o focales. Investiga una etiología basada en factores hereditarios, o en factores adquiridos, tóxicos, infecciosos, metabólicos, etc. Por su parte, los "psicogenetistas", dan poca importancia a los procesos cerebrales y tan sólo se interesan por los mecanismos psicogenéticos que guardan relación fundamentalmente con el estudio de los problemas conflictivos mediante la comprensión histórica de la personalidad o de la individual vivencia existencial. Habitualmente no les interesan las aportaciones de la psicofisiología, cuando no la rechazan de plano. La psiquiatría siempre osciló entre dos tendencias: la que admite que la perturbación mental consiste en el mal funcionamiento de una mecánica, y la que tan sólo admite alteraciones "vivas" o "presentes", desligadas de todo lo orgánico. Muchas veces, a una mitología cerebral se ha opuesto una mitología animista, carente de bases biológicas.

Si bien es verdad que el ser humano no es una cosa y que un atlas anatómico y un hombre no son lo mismo, no es menos verdad que a fuerza de negar lo que está predeterminado y organizado en el soma, se nos suele mostrar un ser descarnado, un hombre sin consistencia. Todo parece estar por encima del hombre y no en el hombre, mecánico y creador a un tiempo.

Sólo considerando al ser humano como un todo funcional en relación con su medio ambiente podemos llegar a una auténtica neurobiología. Contando con las realidades anatomoclínicas, vemos al hombre en su desarrollo evolucionar en el terreno de la relación formativa que se da juntamente con la realización funcional.

La evolución del niño nos hace ver y nos permite superar dichas contradicciones. Si a lo largo de este estudio comprobamos que el niño es "anhistórico", en sus actos sucesivos y realizaciones funcionales que se van descubriendo progresivamente, ya que todos ellos aparatos como fenómenos nuevos, no quiere esto decir que pueda separarse el desarrollo de la historia, pues a fin de cuentas se basa en esquemas históricamente fundados. Es imposible comprender la organización aislando el sujeto del objeto, subordinando uno al otro o no teniendo en cuenta, como dice J. Piaget, el proceso bipolar de composición del sujeto y del objeto, que va unido al desarrollo de la acción y es anterior al mismo ser humano. Sólo es comprensible en relación con los niveles madurativos, perceptible en una relación particular.

La psiquiatría infantil deberá estudiar las "formas,, de organización en el tiempo y en el espacio racionales. Se hace indispensable el estudio evolutivo de las funciones; no hay que considerar al ser humano como un ser de una sola pieza, sino en su funcionamiento como un ser que se realiza progresivamente al compás de sus propias realizaciones funcionales. En esta concepción, cabe lo vivido y lo imaginario sin que las vivencias adquieran un sentido mítico ni lo imaginario un sentido descarnado. Actualmente parece evidente que puede perturbarse la mecánica funcional en su misma formación, o desorganizarse durante el desarrollo por causas exógenas o endógenas (las actuales investigaciones acerca de las modificaciones bioquímicas enzimáticas nos muestran su importancia teórico-práctica). Por otra parte, es imposible comprender a un niño basándonos únicamente en lo que sucede en sus aparatos funcionales ya que se forma mediante la comunicación, mediante las relaciones que establece con el mundo exterior, y con el enfrentamiento entre sus actividades instintivas y el medio entorno; el niño se abre a la experiencia y se va construyendo sobre la base de sus propias contradicciones.

La psicología clásica atómico de las funciones del espíritu no contribuyó a hacer más comprensible al niño. Los antiguos estudios sobre la voluntad considerada como facultad aislada nos parecen lejanos. Nos sentimos más cerca del niño cuando estudiamos sus motivaciones, variables con la edad. En psicología no hay entidades particulares, sino maneras de actuar y reaccionar ante situaciones determinadas según leyes generales o particulares relacionadas con la historia del niño. La psicología infantil se enriquece con una psicología genética, que tiene en cuenta las posibilidades del niño en cada etapa de su evolución, con una psicología operativa que trata de conocer las diversas etapas del niño en su evolución y sucesión, sin perder de vista las relaciones organismo-medio.

No hay que considerar al niño como un ser aislado fuera del medio en que se desarrolla, lejos de sus padres y de la sociedad en que se halla inmerso; equivocadamente, algunos autores consideran que el niño es fruto directo y casi una copia del ambiente, sujeto pasivo e imitativo sin energía propia alguna, puro satélite del mundo circundante. A este respecto, son fundamentales las investigaciones antropológicas y sociológicas para el conocimiento humano, pues nos permiten comprender buen número de modelos con que el hombre se desarrolla; desde los tiempos primitivos hasta la época de las más especializadas relaciones interpersonales, nada se produce en sentido único. Aun a pesar de todos los influjos que le puedan sobrevenir del exterior, el hombre es portador de su propio destino.

La pedagogía nos proporciona las bases de una perfecta aprehensión de lo real y de lo social, así como de

conocimientos que nos permiten valernos en el mundo, pero también puede convertirse en algo mecánico y estéril. La tradición clásica nos ha venido suministrando una escuela que nos enseñaba unos conocimientos, pero no nos enseñaba a saber lo que producía un aprendizaje condicionado. Ciertos métodos, como los de enseñanza natural o educación activa, nos permiten superar tales deficiencias y desarrollar el sentir y el saber en mayor medida que el conocimiento arbitrario y parcial, pero dichos métodos a menudo se encuentran en franca oposición con las exigencias de la sociedad de nuestros días. La pedagogía será científica a partir del momento en que tenga en cuenta las posibilidades del niño en sus sucesivas "fases", de su capacidad de aprendizaje y de sus necesidades sociales. De hecho, en algunos momentos de su historia, la sociedad ha manifestado unas exigencias concretas para eliminar aquellas necesidades no empleando todo el potencial del niño y cerrando el paso al empleo de todas sus posibilidades.

Tenemos la absoluta seguridad de que unas asociaciones pedagógicas, perfectamente conocedoras tanto de las técnicas de enseñanza y de las doctrinas psicológicas del desarrollo del niño como de los problemas psicopatológicos que nos plantea mientras dura su desarrollo, bastarían para evitar, por sí solas, una buena proporción de casos que requieren reeducación o psicoterapia.

Aunque complejas, las aproximaciones comparativas entre el desarrollo infantil y los datos etiológicos son interesantes (E.C. Grant, M.W. Fox, J. Bowlby, A. Ambrose, etc.). Supervalorada por unos, criticada en exceso por otros, la moderna etiología nos muestra modelos de desarrollo de gran importancia para comprender la evolución de ese ser tan inmaduro que es el hombre al nacer. Como declara A. Ambrose, en vez de restar méritos a la contribución capital de las diferentes teorías, estas aportaciones no sólo permiten clarificar sus bases biológicas, sino incluso llenar el vacío existente entre ellas. Aunque dicha aproximación no tenga un sentido unívoco, permite distinguir, según este autor, una gama infinita de modos de pensamiento y de investigación que se nos plantean en todo momento; los estudios etiológicos abordan problemas con los que nos podemos encontrar en cualquier momento: dicotomía entre instinto y aprendizaje, factores de edad y estudios ontogénicos, distinción entre causalidad y función en la comprensión de la conducta, descripción de ésta en su entorno ambiental, el importantísimo significado de la interacción social, multiplicidad de los modos de actuar de los factores ambientales, componentes de la conducta compleja, etc. Por otra parte, estos estudios nos permiten profundizar en lo que significa el instinto en el hombre, la comunicación instintiva, la conducta y el desplazamiento del conflicto, las formas cómo se establecen los lazos recién nacido-madre, las fases de fijaciones objetales y los períodos críticos, la

importancia de los estímulos en el animal y en el niño, etc. No hemos de confundir la etiología y el desarrollo humano, aunque J. Bowlby piense que no existe una oposición entre la etiología y la teoría del aprendizaje, entre los conceptos generales operacionales de J. Piaget y determinadas respuestas del psicoanálisis.

OBSERVACIÓN PSICOBIOLOGICA

El niño, inmaduro como es, posee unos mecanismos innatos y unos componentes instintivos (cuya característica es una constante con valor de generalidad) comparables a unos modelos etiológicos y que evolucionan del automatismo hacia lo voluntario. Desde muy temprana edad se distinguen algunos de estos tipos de actividad como aspectos diferenciales de la conducta. E. J. Anthony se refiere al problema filosófico y práctico de la observación del niño, observación que entre otros dilemas presenta el de la subjetividad-objetividad. ¿Cabe preguntarse cómo es posible que pueda darse una observación objetiva sin perder la riqueza de las observaciones subjetivas y, viceversa, cómo podemos estudiar lo que una persona siente directamente dejando de lado su propio saber, así como en qué medida nuestro propio saber no altera la misma observación? Por otra parte, al querer ejercer un control, ¿en qué medida podemos observar al observador sin poner en peligro su posición, convirtiéndolo de observador en objeto de observación? Este dilema nos muestra la gran dificultad de conservar las dualidades sujeto-objeto, subjetivo-objetivo, en una misma sucesión de experiencias.

Por otra parte, existen diversos modos de observar: la simple observación de un niño puesto en situación, la observación cuando el observador está en situación experimental y la observación naturalista que estudia al niño en su entorno natural y aborda al mismo tiempo las interrelaciones padres-hijo. Cada uno de estos métodos posee su propio valor, y todos ellos diferirán de los demás según el observador sea participante o no. El observador que tiende a objetivar puede simplificar excesivamente el campo de observación y crear unas barreras artificiales entre observador y observado, con lo que todo lo que se gana en precisión se pierde en riqueza. Para el observador subjetivista, la persona observada no sólo es una simple cosa sujeta a una serie de experimentos, sino que es algo activo, comprometido en el acto de observación; en lugar de quedar excluido, se incluye en dicho acto, con lo que pierde alguna distancia en relación al objeto observado.

Creemos que no han de contraponerse las diversas actitudes y situaciones: unas y otras aportan buena cantidad de material. Lo importante es exponer con la mayor precisión posible los objetivos a conseguir y la situación

del observador; seguidamente, describir al otro sin que el observador deje de observarse a sí mismo. Hasta cierto punto, los diversos tipos de observación llevan a un especial conocimiento, cada uno de los cuales ha de ser válido con respecto a objetivos concretos.

Aun si aceptamos que cada instante del hombre lo hemos de encontrar dentro de la línea general de su propia historia, debemos estudiar las diversas etapas de su crecimiento siempre como algo nuevo. Todos los grados de madurez las de un *equipo de base* genética (pudiera decirse biológica, afectiva y social) no pueden contemplarse en la misma perspectiva. Así vemos que el desarrollo infantil no es un monólogo, sino un diálogo entre un crecimiento y un interlocutor que lo alimenta y que, en cualquier caso, el niño siempre sigue siendo un ser en una situación dada, en lucha consigo mismo. Desde hace mucho, los psicoanalistas han venido oponiendo su método al de la simple observación, pero los nuevos enfoques del niño por el psicoanálisis, tanto en lo que respecta a V. y M. Kris como a A. Freud y a M. Klein no lo rechazan. Así, A. Freud admite que pueden ser objetos de observación los "brotos del inconsciente", el resultado de los mecanismos de defensa del Yo, así como las "formas reaccionales". Partiendo de tales métodos, se ha hecho patente la capital importancia de las aportaciones del entorno, como, por ejemplo, las aferencias sensoriales sociales y afectivas (especialmente maternas), la importancia de los modos de relación simbióticos al comienzo del desarrollo, el valor que hay que asignar a la pareja madre-hijo, como unidad funcional y como unidad constructiva, dando paso a una más amplia sociabilidad; o sea, antes de que aparezca el sistema de signos compuestos de todos los símbolos verbales convencionales, el niño nos ofrece una suma de elementos por descifrar antes de poder conocerlos. Su observación no presupone una medición, sino una comprensión de los mecanismos organizativos. Si podemos describir las fases de su desarrollo o sus etapas cronológicas, también puede hacernos comprender el niño los diversos planos organizativos desde un punto de vista dinámico, puesto que el desarrollo, como afirma S.K. Escalona, consiste en la suma de todas las "experiencias" habidas hasta un determinado momento de la vida. Este autor supone que todos los roces del recién nacido con la realidad (inclusive su propio cuerpo) son importantes para el desarrollo de las distintas funciones del Yo, al tiempo que las mismas funciones del Ego pueden diferenciarse y alumbrar infinidad de experiencias absolutamente de signo diferente.

Todo método de observación ha de tener en cuenta la existencia de algunas constantes en la evolución, así como determinadas variantes tanto en el niño como en su entorno.

Las constantes del niño son las constantes biológicas madurativas que pueden medirse mediante una serie de



tests. Cuando el desarrollo corresponde a la norma, responde a un valor de desarrollo real dentro de una determinada técnica. Este tipo de estudio mide el grado de utilización de posibilidades, pero en muchos casos el resultado cifrado nos da una falsa idea porque nada nos puede indicar de las posibilidades no utilizadas.

Las constantes del entorno son las constantes *culturales* que se dan en el modo de comportarse con el niño.

Las variables en el niño son:

--las de un equipo de base genética (pudiera decirse primaria), energética y de impulsos;

--las de un nuevo equipo de base (que pudiéramos denominar secundario) que se desarrolla precozmente durante su primer año y se forma partiendo del primer equipo genético de base o de los mecanismos de relación y de la dinámica de las realizaciones funcionales, o partiendo de ambas. Ambos equipos pueden parecer, en estudios retrospectivos, organizaciones constitucionales, aun cuando los mecanismos constitutivos, diferentes como son, puedan estar imbricados.

Las variables en el adulto, a su vez en una sociedad de igual cultura, son importantes en relación con la conducta infantil. Es evidente que, según haya sido el desarrollo personal del adulto y las dificultades que haya tenido, su actitud para con el niño será diferente, así como su influencia en el desarrollo.

Todo tipo de observación puede aportar los datos más interesantes para comparar constantes y variantes, pero siempre hay que guardar una actitud crítica. Por ejemplo, en los estudios de tipo culturalista podemos observar fenómenos de frustración a gran escala, característicos de una determinada *sociedad*, con lo que el estudio adquiere un carácter casi experimental; estudiando, por ejemplo, ese comportamiento en una sociedad dada, vemos que las relaciones entre padres e hijos son especiales (los padres son frustadores sin sentimiento de culpa), la organización de los impulsos agresivos en tales niños no es comparable a la que pudiéramos encontrar en nuestra sociedad occidental. Dentro de una misma sociedad podemos encontrar igualmente importantes diferencias según los grupos culturales: valgan, como ejemplo, el de las observaciones de los psicoanalistas en sus propias familias, que no son comparables con las efectuadas en otros ambientes.

También es discutible la observación efectuada por la *familia*. Con demasiada frecuencia nos contentamos con descripciones procedentes del entorno, a veces de uno de los padres, o incluso cosa más frecuente aún escuchando uno a uno a los diversos miembros de la familia. La observación naturalista está más cerca de la realidad: estudia al niño en su entorno natural y aborda las interrelaciones padres-hijo. Evidentemente, las conclusiones que podemos extraer de esta observación serán diversas según se fijen en unidades acción-reacción o forma fami-

liar, es decir, el contexto natural, campo de interacción concreta en que se afrontan los influjos recíprocos revalorizados en función de la proximidad de unos seres siempre enfrentados (R.D. Laing y A. Esterson). Con frecuencia nos vemos forzados a analizar únicamente el contenido aparente de dicha relación; mientras no se analiza a cada uno de los miembros de la familia resulta difícil entrever las necesidades inconscientes del niño y los deseos inconscientes de los padres. Por otra parte, en el plano de la comunicación, siempre es difícil descubrir las "incongruencias" de los mensajes puestos en circulación por los teóricos de la "doble unión" (G. Bateson y otros), o saber hasta qué punto la función que cada uno se atribuye no limita su capacidad de espontaneidad real. Sabemos que según los datos de la antropología cultural, M. Mead admite que hay diversos tipos de vínculos: complementarios, de interrelación, íntimos, pudiéramos decir, y por otra parte, simétricos, que llevan a la madre a comportarse con su hijo como si fuera su semejante, y otros vínculos que impulsan el recíproco cambio de bienes como si se tratara de objetos materiales. Hay padres que pueden mantener permanentemente alguna de estas formas de relación, mientras que otros cambian según la situación. Por otra parte, muchas veces, al pensar en una cierta mutabilidad que existe en el niño, se da por descontado que los padres no cambian, pero lo cierto es que con el transcurso del tiempo también son objeto de cambios, como consecuencia de mutaciones económicas, de modificaciones de la relación interconyugal, de nuevas formas de satisfacción sexual, del nacimiento de otros hijos, etcétera. Como señala N.W. Ackerman, conviene ser cada vez más escéptico entre los clisés familiares y formulaciones estereotipadas en cuanto a la respuesta infantil al rechazo paterno, a la seducción, al complejo de Edipo, a la explotación de su narcisismo, etc. No por ello hemos de ver forzosamente a los padres y al niño como enemigos envueltos en una lucha, cada uno exigiendo el sacrificio del otro o caso de llegar a una difícil tregua analizando su aspecto de competitiva oposición, olvidando la unión existente entre el niño, los padres y el resto de la familia. Creemos artificial considerar la trama familiar como una lucha entre características positivas o negativas de padres e hijos, siendo así que la realidad puede no tener caracteres patológicos sino en situaciones que cristalizan y al llegar el niño a determinada edad. Nuestros conocimientos son insuficientes para apreciar si hay un potencial de capacidades innatas; lo que si sabemos es que existen desfases entre el desarrollo de las capacidades diversas, lenguaje, motricidad, etc., y que las características de tales capacidades pueden influir en la relación padres-hijo. Como dice T. Moore, puede haber dos personas con igual grado de madurez y ser diferentes desde diversos puntos de vista, lo que dependerá de la frecuencia diferencial de algunos actos o de las diferen-

cias de intensidad o de calidad, que pueden ser calibrados pero no mensurados. A. Thomas y cols. declaran haber identificado cierta proporción de modelos de reacciones primarias equivalentes a un perfil de personalidad relativamente constante al menos durante los cinco primeros años, lo que puede influir en la conducta de los padres y del entorno. Como subraya P. Fedida, en su estudio sobre Flaubert, J.P. Sartre ha demostrado que la relación del niño con su familia está llena de múltiples y complejas contradicciones que se expresan en especiales sucesos de significado indescifrable mediante los que el niño va tanteando su capacidad y su manera de resolver temporalmente las contradicciones de su propia historia.

MÉTODOS DE ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL.

Si bien es verdad que sólo existe ciencia de lo general y verdad de lo particular, se han empleado diversos métodos para establecer las líneas generales del desarrollo.

Creemos que puede haber cinco modos de estudiar el desarrollo que no se oponen entre sí, sino que se complementan.

El método biográfico, que comprende amplios estudios biológicos y relacionales; descripciones carentes de toda palabra discutible; un análisis de las observaciones y otro de algunas totalidades clasificadas; un estudio acerca (sic) los observadores, que por este motivo influyen en el niño, tan importante como el estudio del desarrollo. Este estudio presenta algunos inconvenientes debido al pequeño número de observaciones y a la brevedad de los lapsos de evolución. A un pequeño número no le podremos dar un valor general, ni tampoco valor de predicción a una evolución tan corta, pero, aun así, tiene algunas ventajas, pues por la profundidad en los estudios nos hace comprender mejor la estructura íntima de la organización durante su evolución.

El método estadístico permite el estudio de determinados datos y el estudio de correlaciones. Puede proporcionar cierto número de constantes muy valiosas, pero no nos señala los momentos de organización, los instantes aclaratorios que representan algo más que la simple suma de muchos términos conocidos.

El método biográfico retrospectivo puede servir, por ejemplo, para estudiar un grupo de niños de escuela primaria con graves dificultades de adaptación, así como para mejor conocer a su familia con vistas a establecer una constelación característica. Dicho estudio se confrontará con el de un grupo de control formado por niños que no tienen esa dificultad. Si se da la misma dificultad en el grupo de control, deberá profundizarse la investigación a fin de comprender los mecanismos de compensación.

El estudio de la regresión en los niños psicóticos debe tener en cuenta que la regresión no es una vuelta a un anterior nivel evolutivo, puesto que el niño hace la regresión con cuanto ya tiene adquirido. El aspecto puede ser equivalente pero su valor es distinto.

Los estudios longitudinales de larga duración se realizan, por ejemplo, con grupos de niños seleccionados al nacer (prematuros, p. ej.), o después (p. ej. niños con perturbaciones del lenguaje), pero siguiendo unos criterios muy estrictos y comparados con niños de control

MÉTODOS ASISTENCIALES

Inicialmente, la asistencia psiquiátrica del niño fue fundamentalmente institucional; los niños inadaptados permanecen bajo vigilancia, se imparten ciertas enseñanzas a niños retrasados o se reeduca a los niños que padecen deficiencias sensoriales, mediante métodos especiales. A los fundadores de estos organismos pioneros se deben los primeros pasos en la educación de sordomudos, ciegos e incluso retrasados.

Durante mucho tiempo estos lugares eran unas instituciones de segregación o reformatorios donde se aplicaban las reglas de una sociedad de cánones extremadamente rigurosos. Cuando las dirigieron personas comprensivas y preparadas se lograron resultados altamente apreciables. Conviene decir en su favor que la dirección exclusivamente médica de dichas instituciones no siempre favoreció su situación, pues con la entrada de la noción de pronóstico irrevocable se frenaron laudables esfuerzos y se perdieron unos métodos que un personal no científico empleaba anteriormente de una manera intuitiva válida.

Seguidamente se cayó en la cuenta de que la misma institución provocaba unos trastornos llamados "enfermedades institucionales". Se ha tratado de remediar el problema, pero sigue todavía siendo grave.

En las décadas siguientes, al hacer balance de las instituciones, se demostró que niños considerados como retrasados eran puramente psicóticos, o que niños deficientes se habían "psicotizado", durante su estancia.

En determinados centros especializados en el tratamiento de deficiencias sensoriales se advierte que la labor realizada con déficits parciales mejora el estado deficitario, pero provoca cierta obsesionalización limitativa, y la mejora se produce a costa de toda la personalidad. Problemas prácticamente equivalentes se plantean a los organismos encargados de acoger niños abandonados física o moralmente, y es evidente que los repetidos cambios de institución en institución de algunos de estos niños aumentan los problemas primarios de carencia.

Actualmente, los servicios residenciales que ofrece la colectividad adoptan nuevas formas ortopedagógicas y

terapéuticas. Pero cuando se establece como institución suele ser una mala solución, pues la ruptura con el medio social y la familia suele ser perjudicial. A veces será necesaria la separación en los casos de delincuencia habitual o en los casos con trastornos de conducta, por ejemplo, que producen contrarreacciones en el entorno, máxima si se trata de padres psicóticos o neuróticos que evidencian graves desavenencias, etc. Si, teóricamente, la separación ha de considerarse siempre como un abandono, en la práctica los niños se sienten aliviados al huir del medio conflictivo en que viven. Muchas veces no es cierta la expresión de que "más vale una mala madre que estar privado de ella". Aun cuando a primera vista los métodos de estas instituciones parecen válidos, en realidad pocas veces se ha dado un resultado científicamente válido. En la práctica suele dar mejores frutos la fórmula "hospital de día" o a media pensión.

Junto a los servicios clínicos tradicionales actualmente se utiliza una nueva fórmula: los organismos de orientación infantil encargados de utilizar todos los elementos del medio al que pertenecen los niños que precisan de su ayuda; su principal función es mejorar la relación concomitante padres-hijo, adaptar los niños a su medio más inmediato, velando muy especialmente por sus relaciones afectivas y sociales, a fin de obtener el mayor partido de sus aptitudes individuales. Como afirman D. Buckle y S. Lebovici, la orientación infantil se distingue por principio de las prácticas médicas clásicas, gracias a un mayor conocimiento de los procesos psicológicos y los problemas afectivos del niño, una mayor profundidad en el significado del medio para el mismo niño y por la labor de equipo encargado del diagnóstico y de la labor terapéutica, equipos formados por el psiquiatra, el psicólogo y el asistente social. Por lo demás, esta modalidad asistencial no sólo se ocupa del niño, sino también de la familia en su totalidad cuando es necesario.

En realidad, a este equipo hay que sumar unos buenos psicoterapeutas, reeducadores del lenguaje, reeducadoras de la motricidad y ortopedagogos expertos conocedores tanto de las simples deficiencias como de los procedimientos psicoterapéuticos. Al pasar de la labor individual a la labor en equipo aparecen dos problemas:

El de la formación y una cierta especialización en el marco terapéutico;

El de la coherencia del equipo, cuando se constituye con diversas disciplinas.

Ha de haber una coherencia interna, amén de una organización sencilla y sintética al buscar el modo de obrar terapéuticamente; para el futuro de la enfermedad es de capital importancia el momento en que esta elección se produce, no sólo por los cambios que comporta, sino por la posición que se adopta. No cabe hablar de terapéutica abusiva; hay que elegir la terapéutica más apropiada en un momento dado atendiendo a la situa-

ción real y a las posibilidades médicas existentes. Sólo hay que aceptar a un enfermo cuando existe un perfecto acuerdo entre quienes se van a ocupar de él. La terapéutica a seguir no siempre depende de los síntomas, sino del impacto esperado al intervenir en el campo de fuerzas que se nos presenta. A veces parecerá necesaria una psicoterapia en las alteraciones del lenguaje, bien sea sola o unida a una reeducación logopédica; a veces, una reeducación psicomotriz puede mejorar un débil motor paratónico afectado por trastornos emocionales.

¿Qué clase social es la que consulta al psiquiatra infantil? El niño muchas veces llega al médico por el camino indirecto de una institución o de la escuela. Normalmente son problemas de poco alcance los que preocupan a los padres: retraso del crecimiento, asistencia a la escuela o conducta irregulares, síntomas aislados o asi considerados del apetito, del esfínter y motores, alteraciones del lenguaje, del sueño, de algunos hábitos motores, tendencias a la cólera, a la pereza, etc. Cuando una madre lleva a su hijo al médico muchas veces lo que se esconde tras ese acto es una oscura petición personal de ayuda. Realmente, es raro que consulte directamente para resolver sus propios problemas familiares. La consulta puede producirse a raíz de un episodio brusco que pone en evidencia una organización psicopatológica anterior, inadvertida hasta el momento, o tras una larga evolución en que los síntomas se han minimizado, esperando se tratara de un fenómeno pasajero; también puede ir contra su voluntad, por indicaciones de personas pertenecientes a su misma familia o ajenas a ella.

La familia que consulta al médico espera un tratamiento, un pronóstico y una ayuda, y, a veces, incluso adquirir la tranquilidad de saber que no ha sido culpable de la alteración. Por experiencia, sabemos que el síntoma no es sino la manifestación aparente de una alteración mayor, bien porque la personalidad se ha formado en torno a un incidente primario, bien porque los síntomas externos ocultan o permiten descubrir una alteración más grave de la personalidad. Por eso, la primera entrevista tiene capital importancia; es la primera toma de contacto que nos permitirá poner en funcionamiento nuestros recursos, actuando el médico de diverso modo según se trate de un caso urgente, en el sentido médico del término, de una crisis del desarrollo infantil o de un proceso. Sea lo que fuere, hemos de hacer un análisis estructural en relación con el grado de evolución, tratando de señalar la fijeza o movilidad organizativas y la capacidad o incapacidad de reversibilidad de funciones. Según las conclusiones del análisis decidiremos si es urgente o no la acción terapéutica y hasta dónde ha de extenderse nuestro estudio, pues aún cuando sea fácil aceptar encargarse del paciente, no siempre estaremos en disposición de hacerlo. A veces, el margen de la necesidad de hacer exámenes más concienzudos, basta con

los conocimientos aportados por una sola consulta para dar una solución momentánea que tenga efecto favorable, con lo que el problema puede quedar fuera del campo psiquiátrico. Cuando sabemos que "la enfermedad existe", a partir del momento en que el médico la nombra toma una forma médica que puede provocar una reacción en la misma enfermedad; si es lícita la expresión de que la enfermedad se busca así misma, no lo es menos que, también en ocasiones, toma una forma específica por la acción del entorno o por el tratamiento médico. Con frecuencia no queremos dar un diagnóstico precoz a la ligera ni proponer un tratamiento rígido. No obstante, siempre nos parece interesante un esbozo de diagnóstico semejante al que nos ofrece A. Freud.

En el marco de los cambios de la sintomatología del niño, nuestra finalidad no será describir o tratar "lo momentáneo", como pide la familia. Lo que hemos de tratar es el futuro, de la respuesta dependerá la importancia que demos al asunto. Si nos afincamos en diagnósticos excesivamente rígidos, motivados por unos contactos con la familia o con el niño excesivamente esquemáticos, o por nuestra incapacidad para descentrarnos en ciertos momentos, podemos tomar decisiones irreversibles cu-

yas consecuencias han de ser funestas para el niño. No olvidemos que carecemos de material de estudio longitudinal válido que nos permita establecer un diagnóstico con valor predictivo. Sobre este particular, los estudios de E. Kris son ejemplos a seguir, y su finalidad es establecer una biografía dinámica que abarque:

- una descripción de la totalidad del niño;
- una descripción de las relaciones entre el conjunto de la personalidad y el mecanismo de adaptación y de defensa;
- el estudio de las crisis de desarrollo;
- el estudio de la adaptación social centrada en el de la interacción entre el niño y su familia;
- el estudio de las consecuencias del comportamiento de los padres.

Casi todos los trabajos sobre la predicción se basan en un material heterogéneo compuesto por niños estudiados demasiado tarde, con anamnesis, cuyo grado de aproximación desconocemos y con unos conocimientos del medio ambiente cronológicamente demasiado incompletos.

Creemos que el estudio de la predicción constituye la base fundamental para una más adecuada definición de la psiquiatría infantil.



LECTURA:
**EL TIEMPO Y EL DESARROLLO
 INTELLECTUAL DEL NIÑO***

El desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia. Me esforzaré en ofrecer algunos datos necesarios para la comprensión de este problema.

En particular me referiré a dos puntos. El primero es el papel necesario del tiempo en el ciclo vital. Todo desarrollo, tanto psicológico como biológico, supone una duración y la infancia dura tanto más cuanto superior es la especie; la infancia de un gato, la infancia de un pollo, duran mucho menos que la infancia del hombre, porque el niño tiene mucho más que aprender. Esto es lo que intentaré demostrar ahora.

También desearía tratar un segundo punto, que se formula así: ¿El ciclo vital expresa acaso un ritmo biológico fundamental, una ley inexorable? ¿La civilización modifica este ritmo, y en qué medida? Dicho de otra manera, ¿existe la posibilidad de acelerar o de retardar este desarrollo temporal?

Para tratar estos dos puntos me ocuparé únicamente del desarrollo psicológico del niño, en oposición a su desarrollo escolar o a su desarrollo familiar; es decir, insistiré en especial sobre el aspecto espontáneo de este desarrollo; más aún, me limitaré sólo al desarrollo propiamente intelectual o cognoscitivo.

Se pueden distinguir, en efecto, dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño. Por una parte, lo que se puede llamar el aspecto *psicosocial*, es decir, todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general y, además, existe el desarrollo que se puede llamar *espontáneo*, que para resumir denominaré psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha: lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo, y esto es esencialmente lo que toma tiempo.

Veámos enseguida dos ejemplos: en una colección de objetos, por ejemplo, un ramo de flores donde hay 6 violetas y 6 flores que no son violetas, se trata de descubrir que hay más flores que violetas, que *el todo supera a la parte*.

Esto parece tan evidente que a nadie se le ocurriría enseñárselo al niño. Y sin embargo, como veremos, harán falta muchos años para descubrir leyes de este género.

Otro ejemplo banal es el de la *transitividad*. Si una varilla comparada a otra es igual a ésta y si la segunda

es igual a una tercera, ¿será la primera que yo he escondido bajo la mesa, igual a la tercera? ¿Es verdad que $A = C$ si $A = B$ y $B = C$? De nuevo, se trata aquí de una evidencia completa para nosotros; no se nos ocurriría la idea de enseñársela a un niño. Sin embargo, a éste le hará falta llegar a los siete años, como veremos, para descubrir las leyes lógicas de esta forma.

Trataré, entonces, de estudiar el aspecto espontáneo de la inteligencia y es del único sobre el que hablaré; porque soy psicólogo y no educador y, además, porque desde el punto de vista de la acción del tiempo es, precisamente, este desarrollo espontáneo lo que constituye la condición previa evidente y necesaria del desarrollo escolar, por ejemplo.

En nuestras escuelas de Ginebra se comienza a enseñar la noción de proporción a los alumnos solamente alrededor de los 11 años. ¿Por qué no antes? Es evidente que si el niño pudiera comprenderla siendo más joven los programas escolares habrían comenzado la iniciación de las proporciones a la edad de 9 ó aún de 7 años; si hace falta esperar 11 años, es debido a que esta noción supone todo tipo de operaciones complejas. Una proporción es una relación de relaciones. Para comprender una relación de relaciones es preciso, ante todo, comprender lo que es una relación, es necesario constituir previamente toda la lógica de relaciones y hace falta luego aplicar esta lógica de relaciones a la lógica de los números. Se encuentra aquí un conjunto amplio de operaciones que son implícitas, que no se distinguen desde un primer contacto y que se encuentran escondidas detrás de esta noción de proporción. Este ejemplo muestra, entre cien otros posibles, de qué manera el desarrollo psicosocial se subordina al desarrollo espontáneo y psicológico.

Me voy a limitar, pues, a este último y utilizaré para comenzar un ejemplo concreto. Se trata de una experiencia que hemos hecho en Ginebra hace tiempo y que es la siguiente: se presentan al niño dos bolitas de plastilina de 3 ó 4 cm de diámetro. El niño verifica que tienen el mismo volumen, el mismo peso, que son similares en todo, y luego se pide al niño que transforme una de las bolitas en una salchicha, o bien que la aplaste como una galleta, o que la seccione en trozos pequeños. Luego se le hacen tres preguntas.

Primera pregunta: ¿Acaso ha quedado la misma cantidad de materia? Se entiende que se empleará el lenguaje del niño; se dirá, por ejemplo, ¿ha quedado la misma cantidad de plastilina una vez que la bola se convirtió en salchicha, o bien, hay más o menos plastilina que antes?

Cantidad de materia, conservación de la materia... es extraordinario que sólo alrededor de los 8 años de promedio este problema se resuelva en el 75% de los niños. No es más que una media. Si ustedes realizan esta experiencia con sus propios hijos naturalmente encontrarán

* J. Piaget. "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño" en *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emece, 1973, pp. 9-33.

una edad más precoz, puesto que sus niños, evidentemente, están más avanzados que el promedio. Pero para el promedio, son 8 años...

Segunda pregunta: ¿El peso sigue siendo el mismo? Se presenta a los niños una pequeña balanza si pongo una bolita de plastilina sobre uno de los platillos y en el otro la salchicha, suponiendo que haya salido de la bolita por un simple cambio de forma, ¿acaso el peso seguirá siendo el mismo?

La noción de conservación del peso no se adquiere sino alrededor de los 9 ó 10 años; alrededor de los 10 años por el 75% de los niños, es decir, 2 años después de la adquisición de la noción de sustancia.

Tercera pregunta: ¿El volumen sigue siendo el mismo? Para el volumen, como el lenguaje es un problema difícil, se empleará un procedimiento indirecto. Se sumerge la bolita de plastilina en un vaso de agua, se hace verificar que el agua sube porque la bolita ocupa lugar. Enseguida se pregunta si la salchicha sumergida en el vaso de agua tomará el mismo lugar, es decir, si hará subir el agua la misma cantidad. Este problema se resuelve únicamente a los 12 años, es decir, que hay nuevamente un desfase de dos años en relación a la solución del problema de la conservación del peso.

Veamos rápidamente cuáles son los argumentos de aquellos niños que no tienen la noción de conservación de sustancia, de peso o de volumen. El argumento es siempre el mismo. El niño dirá: "antes era redonda, después se estiró la plastilina, como ha sido estirada hay más... El niño mira una de las dimensiones pero olvida la otra. Lo que llama la atención en este razonamiento es que considera la configuración de partida y la configuración de llegada pero no razona sobre la transformación propiamente dicha. El niño olvida que una cosa se transformó en otra y compara la bolita testigo del comienzo y con su estado final y responde: "pero no, es más larga y por lo tanto hay más."

Luego descubrirá que es la misma sustancia, la misma cantidad de materia, pero dirá: "es más largo y sin duda más pesado" con los dos años de desfase que mencionara antes y con los mismos argumentos.

Veamos cuáles son los argumentos que permiten llegar a la noción de conservación. Son siempre los mismos y suman tres.

Primer argumento, que llamaré argumento de identidad. El niño dice: "pero no se ha sacado nada ni agregado nada, por consiguiente es lo mismo, la misma cantidad de plastilina". Y alrededor de los 8 años encuentra tan extraordinario que se le pregunte algo tan fácil que sonríe, levanta los hombros, sin pensar que había dado una respuesta contraria el año anterior. Dirá entonces: "es lo mismo porque usted no ha sacado nada ni agregado nada", pero con respecto al peso: "es más largo y por consiguiente más pesado", y vuelve al argumento precedente.

Segundo argumento: *la reversibilidad*. El niño dirá: "usted ha estirado la plastilina, no tiene más que volverla a convertir en bolita y podrá ver que es lo mismo".

Tercer argumento: *la compensación*. El niño dice: "se ha alargado, de acuerdo, hay más, pero al mismo tiempo es más delgada. La plastilina ha ganado por una parte pero ha perdido por otra y por eso se compensa y es lo mismo". Estos hechos sencillos permiten hacer inmediatamente dos verificaciones referentes al tiempo y distinguir en el tiempo dos aspectos fundamentales: la duración, por una parte, y el orden de sucesión de los eventos, por otra; la duración no es más que el intervalo entre los órdenes de sucesión.

I) El tiempo es, ante todo, necesario como duración.

Es necesario esperar ocho años para que se adquiriera la noción de conservación de la sustancia, diez años para la noción de peso, y esto sólo para el 75% de los sujetos. Y no todos los adultos han adquirido la noción de conservación del peso. Spencer, en su Tratado de Sociología, cuenta la historia de una señora que viajaba con una valija alargada de preferencia a una valija cuadrada, porque pensaba que los vestidos estirados pesaban menos que los vestidos doblados en la valija cuadrada! En cuanto al volumen nos hace falta esperar 12 años, y esto no es un caso especial para Ginebra. Las experiencias que habíamos realizado entre 1937 y 1940 en Ginebra han sido retomadas en Francia, Polonia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Irán y en Edén sobre el Mar Rojo, y en todas partes se han encontrado estos mismos estadios. Pero en promedio no se ha encontrado ninguna ventaja en relación con los niños de Ginebra, que se mantienen en un rango honorable, como veremos enseguida. Es decir, se trata de una edad mínima, salvo, por supuesto, para algunos medios sociales seleccionados, por ejemplo, clases de niños bien dotados.

¿Se puede acelerar una evolución de este tipo por el aprendizaje? Esta pregunta fue postulada por uno de nuestros colaboradores, el psicólogo noruego Jan Smedslund, en nuestro Centro de Epistemología Genética. Se ocupó de calcular la adquisición de la noción de conservación del peso mediante un determinado aprendizaje, en el sentido americano del término, es decir, por esfuerzo externo (lectura de los resultados sobre la balanza), por ejemplo. Hace falta, ante todo, comprender que esta adquisición de la noción de conservación supone toda una lógica, todo un razonamiento que se refiere a las transformaciones mismas y, por consiguiente, a la noción de reversibilidad, y esta reversibilidad es la que el mismo niño invoca cuando llega a la noción de conservación: un estado A de la bolita de plastilina es igual al estado B, el estado B es igual al estado C, entonces el estado A será igual al estado C. Hay una correlación entre estas diversas operaciones. Smedslund comenzó a verificar esta correlación y encontró que era muy significativa, en

los sujetos estudiados, entre la noción de conservación por una parte y la de transitividad por otra. Se ocupó a continuación de sus experiencias de aprendizaje, es decir, mostraba al niño luego de cada respuesta el resultado en la balanza, haciéndole notar bien que el peso era el mismo. Después de 2 ó 3 veces, el niño constantemente repite: "será de nuevo el mismo peso", etcétera.

De esta manera existiría un aprendizaje del resultado, pero lo que tiene interés es que este aprendizaje del resultado se limita a este resultado particular, es decir, que cuando Smedslund pasa del aprendizaje a la transitividad (lo que es una cosa totalmente distinta, porque la transitividad constituye una parte de la armadura lógica que lleva a este resultado) no pudo obtener un aprendizaje en lo que concierne a esta transitividad, a pesar de las repetidas verificaciones sobre la balanza, donde se ve que $A = B$, $B = C$ y $A = C$. Una cosa es, pues, aprender un resultado y otra es formar el instrumento intelectual, es decir; una lógica necesaria para la construcción del resultado. No se forma un instrumento nuevo de razonamiento en pocos días, he aquí lo que prueba esta experiencia.

II) La segunda constatación fundamental que vamos a obtener de este ejemplo de las bolitas de plastilina es que *el tiempo es necesario también en tanto orden de sucesión*. Hemos verificado que el descubrimiento de la noción de conservación de la materia precede en dos años a la de peso y que ésta precede en dos años a la de volumen. Este orden de sucesión se ha reencontrado en todas partes y no se ha invertido jamás, es decir, que no se encuentra un solo sujeto que haya descubierto la conservación del peso sin poseer previamente la noción de sustancia, mientras que se encuentra siempre lo inverso.

¿Por qué este orden de sucesión? Porque para que el peso se conserve hace falta, evidentemente, un sustrato. Este sustrato, esta sustancia, será la materia. Es interesante notar que el niño comienza por la sustancia, puesto que esta sustancia sin peso ni volumen no es verificable empíricamente, perceptivamente es un mero concepto, pero un concepto necesario para llegar después a la noción de conservación del peso y del volumen. El niño comienza entonces por esta forma vacía que es la sustancia, pero comienza por ella puesto que, en su defecto, no habría conservación del peso. En cuanto a la conservación del volumen, se trata de un volumen físico y no geométrico que supone la incompresibilidad y la indeformabilidad del cuerpo, lo que en la lógica del niño supondrá su resistencia, su masa y, por consiguiente, su peso, puesto que el niño no distingue entre el peso y la masa.

Este orden de sucesión muestra que para construir un nuevo instrumento lógico son necesarios siempre instrumentos lógicos preexistentes, es decir, que la construcción de una nueva noción supondrá siempre sustratos,

subestructuras anteriores, y por consiguiente, regresiones indefinidas, como veremos en seguida.

Esto nos lleva la teoría de los estadios del desarrollo. El desarrollo se hace por escalones sucesivos, por estadios y por etapas, y distinguiré cuatro grandes etapas en este desarrollo que me ocuparé de describir brevemente.

Primero, una etapa que precede al lenguaje y que llamaremos *de inteligencia sensorio-motriz*, antes de los 18 meses, aproximadamente.

Segundo, una etapa que comienza con el lenguaje y que llega hasta los 7 u 8 años, a la que llamaremos periodo de la representación preoperatoria, en un sentido que definiré en seguida. Luego, entre 7 y 12 años más o menos, distinguiremos un tercer periodo que llamaremos el de operaciones concretas, y finalmente, después de los 12 años el de las *operaciones proposicionales o formales*.

Distinguiremos entonces etapas sucesivas. Estas etapas, estos estadios, debemos notar, se caracterizan precisamente por su orden fijo de sucesión. No se trata de etapas a las que se pueda asignar una fecha cronológica constante. Por el contrario, estas edades pueden variar de una sociedad a otra, como veremos luego, pero el orden de sucesión se mantiene constante. Es siempre el mismo y esto por las razones que acabamos de entrever, es decir, que para llegar a un cierto estadio es preciso haber pasado por procesos previos, hace falta concluir las preestructuras, las subestructuras previas que permitan avanzar más lejos. Llegamos así a una jerarquía de estructuras que se construyen con un cierto orden de integración y que parecen además desintegrarse, lo que es interesante, en el orden inverso en el momento de la seneclutud, como lo demuestran los trabajos del Dr. Ajuria-guerra y sus colaboradores en el estado actual de sus investigaciones. Pasemos a describir muy rápidamente estos estadios con el fin de demostrar por qué el tiempo es necesario, y por qué se requiere tanto tiempo para llegar a nociones tan evidentes y tan simples como las que he tomado como ejemplo.

Comencemos por el periodo de la inteligencia sensorio-motriz: existe una inteligencia anterior al lenguaje pero no hay pensamiento antes del lenguaje. A este respecto distinguimos inteligencia y pensamiento: la inteligencia es la solución de un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc., que permiten representar lo que la inteligencia sensoriomotriz, por el contrario, va a captar directamente.

Hay, por lo tanto, una inteligencia antes del pensamiento, anterior al lenguaje. Tomemos un ejemplo: pre-



sento a un niño un trapo, pero sin que lo haya visto, bajo éste también he escondido una boina vasca. Después, le presento al niño un objeto nuevo para él, un juguete cualquiera que no conoce, que desea tomar y que luego escondo debajo del trapo. Llegado a un cierto nivel de desarrollo va a levantar el trapo para encontrar el objeto, pero aunque no vea el objeto sino sólo la boina vasca, va inmediatamente a levantar la boina para encontrar el objeto en cuestión. Esto, que parece ser nada, es un acto de inteligencia muy complejo y supone, ante todo, la *permanencia del objeto*. Veremos en seguida que la noción de permanencia no es innata y que exige, por el contrario, varios meses para construirse. Supone la localización del objeto, lo que no se da inmediatamente puesto que esta localización, a su vez, supone la organización del espacio. Esto supone, por su parte, relaciones particulares del tipo arriba, abajo, etc. Hay, por lo tanto, toda una construcción en este acto de inteligencia que parece tan simple, pero que un acto de inteligencia de este tipo pueda construirse antes que el lenguaje no supone necesariamente la representación o el pensamiento.

¿Por qué este período de inteligencia sensoriomotriz dura tanto tiempo, hasta los 18 meses? Dicho de otra manera, ¿por qué la adquisición del lenguaje es tan tardía en relación a los mecanismos invocados? Se ha querido reducir el lenguaje a un puro sistema de condicionamientos, de reflejos condicionados, pero si tal fuera el caso, existiría una adquisición del lenguaje desde el comienzo del primer mes, puesto que los primeros reflejos condicionados comienzan con el segundo mes. ¿Por qué entonces hace falta esperar 18 meses?

Respondemos que el lenguaje es solidario del pensamiento y supone, en consecuencia, un sistema de acciones interiorizadas e incluso, tarde o temprano, un sistema de operaciones. Llamaremos operaciones a las acciones interiorizadas, es decir, ejecutadas no solamente en forma material sino interiormente, simbólicamente. Son acciones que pueden combinarse de muchas maneras, en particular que pueden invertirse, que son reversibles en el sentido que indicaré en seguida.

Estas acciones constituyen el pensamiento; estas acciones interiorizadas, ante todo, hay que aprender a ejecutarlas materialmente y exigen al comienzo todo un sistema de acciones efectivas, de acciones materiales. Pensar es, por ejemplo, clasificar u ordenar o poner en correspondencia, reunir o disociar, etc. Es necesario que todas estas operaciones hayan sido ejecutadas materialmente como acciones para luego construirlas en pensamiento. Es por esta razón que existe un período sensorio-motriz tan prolongado antes del lenguaje y es por ello que el lenguaje es relativamente tan tardío en el desarrollo. Es preciso un largo y prolongado ejercicio de la acción pura para construir las subestructuras del pensamiento posterior.

Además, durante este primer año se construyen, precisamente todas las estructuras ulteriores: la noción de objeto, de espacio, de tiempo, bajo la forma de las secuencias temporales, la noción de causalidad; es decir, todas las grandes nociones que constituirán posteriormente el pensamiento y que se elaboran desde su nivel sensoriomotriz y se ponen en acción con la actividad material.

Veamos dos ejemplos: primero, la noción del *objeto permanente*. Aparentemente no hay nada más simple. El filósofo Meyerson pensaba que la permanencia del objeto se daba junto con la percepción y que no hay manera de percibir un objeto sin creer a la vez que es permanente. El bebé nos corrige a este respecto: si se toma un bebé de 5 ó 6 meses después de la coordinación de la visión y de la aprehensión, es decir, cuando comienza a poder tomar los objetos que ve, y se le presenta un objeto que le interesa, por ejemplo un reloj, y se lo coloca delante de él sobre la mesa, el niño estira la mano para tomar el objeto. Pero si se recubre el objeto con una pantalla, con un trapo, por ejemplo, se verá entonces que el niño retira simplemente la mano si el objeto no es importante para él, o se disgustará si el objeto tiene un interés particular (por ejemplo, si se trata de su biberón), pero no tiene intención de levantar la pantalla y buscar el objeto debajo de ella. Y no es porque no sepa desplazar un trapo sobre un objeto, pues si se coloca el trapo sobre su cara sabrá muy bien sacárselo en seguida, sino que no sabe buscar debajo del trapo para encontrar el objeto. Todo pasa como si el objeto, una vez que desaparece del campo de la percepción se ha reabsorbido, hubiera perdido su existencia, no hubiera encontrado todavía esta sustancialidad que, como hemos visto, necesita ocho años para alcanzar la propiedad de su conservación cuantitativa. El mundo exterior no es más que una serie de cuadros móviles que aparecen y desaparecen y donde los más interesantes pueden reaparecer si se sabe cómo hacerlo (por ejemplo, gritando con cierta continuidad si se trata de una persona que se quiere volver a ver), pero no son más que cuadros móviles sin sustancialidad, sin permanencia y, sobre todo, sin localización.

En una segunda etapa se verá que el niño levanta la pantalla para encontrar el objeto escondido debajo de ella. Pero un control posterior demuestra que aún no está todo adquirido. Se coloca el objeto a la derecha del niño pero se lo esconde y el niño va a buscarlo; en seguida se lo vuelve a tomar y muy lentamente se lo pasa ante sus ojos y se lo coloca a su izquierda (se trata en este caso de un bebé de 9 a 10 meses); el bebé que ha visto desaparecer el objeto a su izquierda irá a buscarlo inmediatamente a su derecha, allí donde lo había encontrado una primera vez, por lo tanto se trata aquí sólo de una semi-permanencia, sin localización; el niño buscará allí donde la acción de búsqueda tuvo éxito una primera vez, inde-

pendientemente del desplazamiento del objeto.

Segundo: ¿qué pasa con el espacio? Aquí, nuevamente, se ve que nada es innato en las estructuras y que todo debe ser construido poco a poco y laboriosamente. En lo que concierne al espacio todo el desarrollo sensoriomotriz es particularmente importante e interesante desde el punto de vista de la psicología de la inteligencia. Al comienzo, en efecto, el recién nacido no posee un espacio en tanto "continente", puesto que no hay objeto (incluyendo al cuerpo propio, que no es naturalmente concebido como un objeto). Existe una serie de espacios heterogéneos unos con otros, y todos se centran sobre el cuerpo propio. Existe el espacio bucal descrito por Stern; la boca es el centro del mundo por mucho tiempo y Freud dijo muchas cosas al respecto. Después está el espacio visual, pero además del espacio visual está el espacio táctil y también el espacio auditivo. Estos espacios se centran todos sobre el cuerpo propio por una parte, la acción de mirar, de seguir con los ojos, la acción de llevar a la boca, etc., pero se encuentran incoordinados entre sí, de donde se sigue una multiplicidad de espacios egocéntricos, se podría decir, no coordinados y que no incluyen al cuerpo propio como elemento de un contenido.

Sin embargo, dieciocho meses más tarde este mismo niño tendrá la noción de un espacio general que engloba a todas estas variedades particulares de espacios, comprendiendo a todos los objetos que se han convertido en sólidos permanentes, y que incluye al cuerpo propio a título de objeto entre los demás. Los desplazamientos de los objetos se coordinan y se pueden deducir y prever con respecto a los desplazamientos personales.

Dicho de otra manera, durante estos dieciocho meses no sería exagerado hablar de una revolución copernicana, en el sentido kantiano del término. Hay una inversión total, una descentración total con respecto al espacio egocéntrico primitivo.

He dicho lo suficiente para mostrar que dieciocho meses son bien poco para construir todo esto y que, en realidad, este desarrollo es extraordinariamente acelerado durante el primer año. Es posiblemente el período de la niñez donde las adquisiciones son más numerosas y más rápidas.

Paso ahora al período de la representación preoperatoria. Alrededor del año y medio o dos años se produce un evento extraordinario en el desarrollo intelectual del niño. Es cuando aparece la capacidad de representar algo por medio de otra cosa. Es lo que se llama función simbólica. La función simbólica es el lenguaje que, por otra parte, es un sistema de signos sociales por oposición a los signos individuales. Pero al mismo tiempo que este lenguaje hay otras manifestaciones de la función simbólica. Existe el juego que se convierte en juego simbólico: representar una cosa por medio de un objeto o de un

gesto. Hasta aquí el juego no era más que de ejercicios motrices, en tanto que alrededor del año y medio el niño comienza a jugar con símbolos. Uno de mis hijos movía un caracol sobre una caja de cartón diciendo "Míau", puesto que un momento antes había visto un gato caminando sobre una pared.

El símbolo era evidente en este caso, puesto que el niño no tenía otra palabra a su disposición. Pero lo que es nuevo es representar alguna cosa mediante otra. Una tercera forma de simbolismo podría ser la simbólica gestual, por ejemplo: en la imitación diferida. Una cuarta forma será el comienzo de la imagen mental o la imitación interiorizada.

Existe, por lo tanto, un conjunto de simbolizantes que aparecen en este nivel y que hacen posible el pensamiento. El pensamiento es, repito, un sistema de acción interiorizada, que conduce a estas acciones particulares que llamamos *operaciones*: acciones reversibles y acciones que se coordinan unas con otras en sistemas de conjunto, de los que diremos algo enseguida.

Se presenta aquí una situación que plantea de la manera más aguda el problema del tiempo. ¿Por qué las estructuras lógicas, las operaciones reversibles, que acabamos de caracterizar, y la noción de conservación, de la cual hablamos, no aparecen juntamente con el lenguaje y desde el momento en que existe la función simbólica? ¿Por qué hace falta esperar ocho años para adquirir el invariante de la sustancia y más tiempo aún para las otras nociones, en lugar de aparecer desde que existe la función simbólica, es decir, la posibilidad de pensar y no ya sólo de actuar materialmente? Por esta razón fundamental: las acciones que han permitido algunos resultados en el terreno de la efectividad material no pueden interiorizarse sin más de manera inmediata y se trata de reaprender en el plano del pensamiento lo que ya ha sido aprendido en el plano de la acción. Esta interiorización es, en realidad, una nueva estructuración y no simplemente una traducción, sino una reestructuración con un desfase que toma un tiempo considerable.

Voy a dar un ejemplo: "el grupo de los desplazamientos", que en la organización sensorio-motriz del espacio constituye un resultado final fundamental. Lo que los geómetras llaman un grupo de desplazamiento significa, por ejemplo, que el niño al circular en su departamento o en su jardín apenas comienza a marchar, es capaz de coordinar sus idas y venidas, de volver al punto de partida (ésta es la reversibilidad) o de hacer desvíos para llegar a algunos puntos por caminos diferentes (ésta es la asociatividad del grupo de desplazamientos). En resumen, el niño coordinará sus desplazamientos en un sistema total que permite retornar al punto de partida.

Este grupo de desplazamientos esta ya adquirido a partir del año y medio, aproximadamente, en el plano sensoriomotriz. ¿Pero acaso significa ésto que el bebé

puede representarse en una imagen mental, por el dibujo o por el lenguaje, los desplazamientos que sabe efectuar materialmente? En absoluto, porque desplazarse es una cosa y muy distinto es evocar por la representación los mismos desplazamientos. Hemos realizado con mi colaboradora Szeminska una experiencia llena de interés para nosotros. En una época con menos circulación en Ginebra, los niños de 4 ó 5 años iban solos de la casa a la escuela y volvían también solos de la escuela a la casa, dos o cuatro veces por día. Ensayamos, entonces, hacerles representar el trayecto que seguían de la escuela a casa no por el dibujo, porque esto hubiera sido muy complicado, ni por la palabra, porque hubiese causado más dificultades todavía, sino por medio de un pequeño juego de construcción. Pusimos una cinta azul para representar el río Arve, un cartón verde para el parque de Plainpalais, representamos la iglesia, el palacio de las Exposiciones, etc., y el niño debía colocar los diferentes edificios en relación con su casa y con la escuela. Si bien estos niños de 4 ó 5 años sabían seguir el camino para ir a su escuela, no podían empero representarlo y daban de alguna manera una "representación motriz". El niño decía: "salgo de casa, voy así (gesto), después así (gesto), doy una vuelta así y después llego a la escuela". Pero poner los edificios y reconstruir el camino es una tarea muy diferente; una cosa es encontrarse en una ciudad extranjera, donde se acaba de llegar, y no perderse al cabo de algunos días, y otra, muy diferente, es evocar el plano de esta ciudad si no se tiene uno a disposición. Si una misma acción se ejecuta materialmente o se evoca en el pensamiento, en realidad no se trata ya de la misma acción. El desarrollo no es lineal, hace falta una reconstrucción. Es lo que explica que haya un período que dura hasta los 7 u 8 años, donde todo aquello que fue adquirido en el nivel sensoriomotriz no pueda continuarse sin más y deba reelaborarse en el nivel de la representación antes de llegar a estas operaciones y a estas conversaciones de las que hablábamos.

Llego ahora al nivel de las operaciones concretas, alrededor de los 7 años promedio en nuestras culturas. Pero veremos que hay retardos y aceleraciones debidas a la acción social. Alrededor de los 7 años constatamos un cambio fundamental en el desarrollo del niño. Se convierte en poseedor de una cierta lógica, es capaz de coordinar operaciones en el sentido de la reversibilidad, en el sentido de un sistema de conjunto de lo que daré en seguida dos ejemplos. Este período coincide con los comienzos de la escuela primaria. Aquí, nuevamente, pienso que el factor psicológico es decisivo. Si el nivel de las operaciones concretas fuera más precoz se hubiera podido comenzar la escuela primaria antes, pero esto no es posible hasta que se alcance cierto nivel de elaboración; trataré de ofrecer ahora algunas de sus características. Las operaciones del pensamiento, notémoslo en seguida,

no son idénticas en este nivel a aquello que le corresponde a nuestra lógica o a lo que podrá ser la lógica del adolescente. La lógica del adolescente, y nuestra lógica, son esencialmente una lógica del discurso. Es decir, que somos capaces, y el adolescente lo será a partir de los 12 ó 15 años, de razonar sobre enunciados verdaderamente proposicionales, podemos manipular hipótesis, razonar poniéndonos al punto de vista ajeno aun sin creer en las proposiciones sobre las cuales razonamos. Somos capaces de manipularlas de una manera formal e hipotético-deductiva.

Esta lógica, como veremos más adelante, tarda mucho tiempo en construirse. Antes de llegar a esta lógica se debe pasar por un estado previo, que llamaré período de las *operaciones concretas*. Este período corresponde a una lógica que no versa sobre enunciados verbales y que se aplica únicamente sobre los propios objetos manipulables. Será una lógica de clases porque puede reunir los objetos en conjuntos, en clases, o bien será una lógica de relaciones porque puede combinar los objetos siguiendo sus diferentes relaciones, o bien será una lógica de números porque permite enumerar materialmente al manipular los objetos, pero aunque podrá ser una lógica de clases, relaciones y números no llegará a ser todavía una lógica de proposiciones. Y, sin embargo, nos encontramos frente a una lógica en el sentido de que, por la primera vez, estamos en presencia de operaciones propiamente dichas en tanto que pueden ser invertidas, como por ejemplo la adición, que es la misma operación que la sustracción en el sentido inverso. Y, además, es una lógica en el sentido de que las operaciones están coordinadas, agrupadas, en sistemas de conjunto, que poseen sus leyes en tanto son totalidades. Y es preciso insistir con mucho vigor sobre la necesidad de las estructuras de conjunto para la elaboración del pensamiento.

Por ejemplo, un número no existe en estado aislado. Lo que se da es la serie de los números, es decir, un sistema organizado que es la unidad más la unidad y así sucesivamente. Una clase lógica, un concepto, no existe en estado aislado. Lo que se da es el sistema total que se llamará "clasificación". Una relación de comparación, "más grande que", no existe tampoco en estado aislado, es parte de una estructura de conjunto que se llamará "seriación... que consiste en ordenar los elementos siguiendo la misma relación.

Son estas estructuras las que se construyen a partir de los siete años, y recién a partir de este momento las nociones de conservación se hacen posibles.

Tomemos dos ejemplos de estas estructuras de conjunto:

1) *La seriación*. Se da al niño una serie de varillas de diferentes tamaños y se le indica que las ordene de la más pequeña a la más grande. Por supuesto, el niño po-

drá lograr ésto antes de los 7 años pero lo hará de una forma empírica, es decir, por ensayos sucesivos, lo que no es una operación lógica. Sólo a partir de los 7 años el niño es capaz de elaborar un sistema para comparar los elementos entre sí, basta que haya encontrado el más pequeño que pone sobre la mesa, enseguida buscará el más pequeño de aquellos que quedan y lo colocará junto al primero, y después el más pequeño de todos aquellos que quedan y lo colocará junto al segundo, etc. Cada elemento será a la vez más grande que todos aquellos que han sido puestos sobre la mesa y más pequeño que todos aquellos que quedan. Se trata aquí de un elemento de reversibilidad.

Esta operación, que es sencilla, se adquiere alrededor de los 7 años para las longitudes, pero si se traduce esta operación en términos de lenguaje puro se hace mucho más complicada. En los tests de inteligencia de Burt, que son tan ricos en operaciones lógicas, existe el siguiente ítem que estudié en una época, es cuestión de adivinar cuál es la más oscura de las tres. Edith es más rubia que Susana y ésta es, al mismo tiempo, más oscura que Lili.

¿Cuál es la más oscura de las tres? Se ve que hace falta un pequeño razonamiento, que no es inmediato, aun para un adulto, para encontrar que es Susana y no Lili. En el niño hará falta esperar hasta los 12 años para que este problema se resuelva, porque se plantea en términos de enunciados verbales; sin embargo, no hay aquí nada más que la seriación citada anteriormente, pero una seriación verbal es una cosa diferente a las operaciones concretas que estoy describiendo.

2) *La clasificación.* Esta se adquiere solamente alrededor de los 7 u 8 años, si se toma como criterio de clasificación a la inclusión de una subclase en una clase, es decir, comprender el hecho de que la parte es más pequeña que el todo. Esto puede parecer extraordinario pero sin embargo es verdad. Si se dan al niño flores que incluyen 6 violetas y 6 flores de otro tipo y se le pregunta si todas las violetas son flores, la respuesta es: "por supuesto, sí". ¿Todas las flores son acaso violetas?, contesta: "evidentemente, no". Pregunta: ¿hay más violetas sobre esta mesa, o más flores? El niño mirará y dirá: "hay más violetas", o bien, "es lo mismo, porque hay 6 por una parte y 6 por otra". Pero, finalmente, me has dicho que las violetas son flores, entonces ¿hay más flores, o más violetas? "Y bien, las flores es lo que queda después de las violetas". No es la inclusión de la parte en el todo, es la comparación de una parte con la otra parte; esto es interesante como síntoma de las operaciones concretas. Con las flores se debe notar que el problema se resuelve alrededor de los 8 años, pero si se toman animales la solución llega más tarde. Se pregunta a un niño: ¿son todos los animales pájaros? "Ciertamente no, hay caracoles, caballos". ¿Son todos los pájaros animales? "Sí, por cierto".

Entonces, si miras por la ventana, ¿hay más pájaros, o más animales? "No sé, habría que contarlos". Imposible, entonces, deducir la inclusión de la subclase en la clase simplemente por la manipulación de los términos "todos" o "algunos". Y esto, probablemente, porque las flores se pueden juntar en ramilletes. Se trata aquí de una operación concreta, fácil, mientras que hacer un ramillete de golondrinas parece más complicado, ya no es más manipulable.

Llego finalmente, al nivel de las operaciones formales, alrededor de los 14 ó 15 años, como nivel de equilibrio. Se trata aquí de una última etapa en cuyo transcurso el niño se vuelve capaz de razonar y de deducir, no solamente sobre objetos manipulables, como estos bastoncillos para ordenar, este conjunto de objetos para reunir, etc.; es capaz de una lógica y de un razonamiento deductivo sobre una hipótesis, sobre proposiciones. Se trata de toda una nueva lógica, de un nuevo conjunto de operaciones específicas que vienen a superponerse a los precedentes y que se puede llamar lógica de proposiciones. Ésta supone, en efecto, dos caracteres nuevos muy fundamentales. En primer lugar, es una "combinatoria", mientras que hasta ese momento todo se hacía por proximidad, por inclusiones sucesivas; en cambio la combinatoria reúne cualquier elemento con cualquier otro. Existe, entonces, aquí un carácter absolutamente nuevo que se basa en una especie de clasificación de todas las clasificaciones, o de una seriación de todas las seriaciones. La lógica de las proposiciones supondrá, además, la combinación en un sistema único de las diferentes "agrupaciones", que hasta ese momento se basaban o bien en la reciprocidad o bien en la inversión, que son diferentes formas de reversibilidad (grupo de las cuatro transformaciones: inversión, reciprocidad, correlatividad, identidad). Nos encontramos, pues, en presencia del término final, que en nuestras sociedades no se observa sino alrededor de los 14 ó 15 años, y que toma tanto tiempo porque para llegar hasta allí es preciso pasar por todo tipo de etapas, siendo cada una necesaria para la conquista de la siguiente.

Hasta aquí he intentado mostrar el papel necesario del tiempo en el desarrollo intelectual del niño. Hablaré ahora de la segunda cuestión que he propuesto al comienzo de este estudio, a saber: ¿se trata de un ritmo inexorable, o bien acepta variaciones posibles bajo el efecto de la cultura o de las condiciones en las cuales vive el niño?

Se pueden dar dos respuestas, la respuesta de hecho y la respuesta por interpretación teórica. Pero lamentablemente la respuesta de hecho es inseparable de la interpretación teórica, puesto que un hecho no es nada por sí mismo si no se lo interpreta, y la interpretación aquí es siempre delicada.

El estado de hecho. Se encuentran, evidentemente, aceleraciones en relación a las edades que he indicado.



Hay individuos más dotados que otros, hay genios de tanto en tanto. Luego hay aceleraciones, pero, ¿estas aceleraciones son el resultado de una maduración biológica más rápida? Esto es muy posible puesto que hay ritmos muy diferentes dentro del crecimiento individual. ¿O bien es un efecto de la educación, del ejercicio, etc.? El hecho bruto no permite responder y se ve que hace falta una interpretación.

Además, por otra parte, se encuentran aceleraciones colectivas en ciertas clases sociales y en ciertos medios, pero aquí, nuevamente, ¿se trata de una selección de los mejor dotados, o de una acción propiamente social?

En efecto, lo que se encuentra, ante todo, en los estudios comparados que se han realizado en varios países sobre estos tipos de resultados revela retardos asombrosos en relación con las edades que hemos dado. Por ejemplo, los psicólogos canadienses, que han retomado estas pruebas en detalle y en una forma muy sistemática, encuentran en Montreal las mismas edades que en Ginebra, pero al repetir los mismos estudios comparados en la Martinica observaron cuatro años de retardo en las respuestas que se dieron sobre estos problemas. Se trataba sin embargo de niños escolarizados según el programa francés de enseñanza primaria, que llega hasta el certificado de estudios primarios. A pesar de ello, los pequeños de la Martinica tienen cuatro años de retardo en la adquisición de las nociones de conservación, de deducción, de seriación, etcétera.

Entonces, ¿de qué se trata? ¿este retardo proviene acaso de un factor de maduración, es decir, de un factor racial? Pero parece poco probable, puesto que psicológicamente no se ha encontrado jamás algo similar. ¿O se trata de un factor social, es decir, de una cierta pasividad en el medio social adulto? Los psicólogos que cito (A. Pinard, M. Laurandau, C. Boisclair) se han orientado más bien hacia esta segunda dirección ofreciendo al respecto todo tipo de índices. Uno de los maestros de los niños examinados había dudado mucho antes de elegir su profesión entre la vocación de maestro y otra posible, la de mago... Ahora bien, un medio adulto sin dinamismo intelectual puede ser la causa de un retardo en el desarrollo de los niños.

Se encontraron, más o menos, las mismas edades que en Ginebra, pero en los analfabetos del campo, a pocas horas de aquella ciudad, se observa un retardo de dos años y medio, y esto de una manera casi constante. El orden de sucesión, sin embargo, sigue siendo igual con algunos desfases.

He aquí el estado de hecho, hay variaciones en la velocidad y en la duración del desarrollo. ¿Cómo interpretarlas? El desarrollo, del cual he intentado presentar un panorama muy esquemático y suscito, puede explicarse por diferentes factores; distinguiré cuatro.

Primer factor: la herencia, la maduración interna. Este factor debe ciertamente retenerse desde todo punto de vista, pero es insuficiente porque jamás juega en el estado puro o aislado. Si interviene siempre un efecto de maduración, éste es, empero, indisoluble de los efectos del aprendizaje o de la experiencia. La herencia no es pues un factor que actúe por sí mismo o que se pueda aislar psicológicamente.

Segundo factor: la experiencia física, la acción de los objetos. Constituye, nuevamente, un factor esencial que no se trata de subestimar pero que también es insuficiente; en particular la lógica del niño no se extrae de la experiencia de los objetos, proviene de las acciones que se ejercen sobre los objetos, lo que no es lo mismo. Es decir, la parte de actividad del sujeto es fundamental y aquí la experiencia obtenida del objeto no es suficiente.

Tercer factor: la transmisión social (factor educativo en el sentido más amplio). Es un factor determinante en el desarrollo pero por sí mismo es insuficiente por la razón evidente de que para que se establezca una transmisión entre el adulto y el niño, o entre el medio social y el niño educado, es preciso que exista una asimilación por parte del niño de lo que se intenta inculcarle desde afuera. Pero esta asimilación se encuentra siempre condicionada por las leyes de este desarrollo parcialmente espontáneo, del cual he dado algunos ejemplos.

Recordemos al respecto la inclusión de la subclase en la clase, la parte más pequeña en el todo. El lenguaje contiene una cantidad de casos en los cuales la inclusión se marca de una manera absolutamente explícita por las mismas palabras. Pero esto no entra, así normas en el espíritu del niño en tanto la operación no se construya en el plano de las acciones interiorizadas.

Por ejemplo, estudié en una oportunidad, y era otra vez el test de Burt, una prueba en la que se trataba de determinar el color de un ramo de flores a partir del enunciado siguiente: Un niño dice a sus hermanos: "algunas de mis flores son botones de oro" (yo mismo simplifiqué la pregunta diciendo: algunas de mis flores son amarillas.) Una de sus hermanas responde: "entonces tu ramo es completamente amarillo". La segunda responde: "una parte de tus flores son amarillas". La tercera responde: "ninguna de tus flores son amarillas".

Los pequeños parisienses, se trataba de una investigación que realicé en París, respondían hasta los 9 y 10 años: "Las dos primeras tienen razón porque dicen lo mismo, la primera decía: todo tu ramo es amarillo, la segunda: algunas de tus flores son amarillas; es lo mismo; quiere decir que hay algunas flores y que todas ellas son amarillas". Dicho de otra manera, el genitivo partitivo, la relación de parte a todo, no había sido comprendido por el lenguaje por falta de estructuración de la inclusión.

Quiero hablar de un cuarto factor que llamaré factor de equilibración. Desde el momento que existen ya tres

factores es preciso que se equilibren entre sí, pero, además, en el desarrollo intelectual interviene un factor fundamental. Un descubrimiento, una noción nueva, una afirmación, debe equilibrarse con las otras, se requiere todo un juego de regulaciones y de composiciones para llegar a la coherencia. Yo tomo la palabra "equilibrio" no en un sentido estático sino en el sentido de una equilibración progresiva. La equilibración es la compensación por reacción del sujeto a las perturbaciones exteriores, compensación que lleva hacia la reversibilidad operatoria al término de este desarrollo.

La equilibración me parece el factor fundamental en este desarrollo. Comprendemos, entonces, la posibilidad de aceleración y, al mismo tiempo, la imposibilidad de una aceleración.

La posibilidad de aceleración está dada en los hechos que indiqué anteriormente. Pero teóricamente si el desarrollo es, ante todo, un problema de equilibración, porque un equilibrio puede regularse más o menos rápidamente según la actividad del sujeto, no se regula automáticamente como un proceso hereditario que se pa-

deciera desde el interior. Si comparamos a los jóvenes griegos del tiempo en que Platón, Sócrates y Aristóteles inventaron las operaciones proposicionales de nuestra lógica occidental, nuestros jóvenes contemporáneos, que deben asimilar no solamente la lógica de las proposiciones sino también todo lo adquirido desde Descartes, Galileo, etc., hace falta, evidentemente, plantear la hipótesis de una aceleración considerable en el curso de la infancia hasta el nivel de la adolescencia.

El equilibrio toma su tiempo, se entiende, pero la equilibración puede ser más o menos rápida. Sin embargo, esta aceleración no podrá seguir aumentando indefinidamente y es con lo que concluiré. No creo que exista incluso una ventaja en el intento de acelerar el desarrollo del niño más allá de ciertos límites. El equilibrio toma su tiempo y este tiempo cada uno lo dosifica a su manera. Demasiada aceleración corre un riesgo de romper el equilibrio. El ideal de la educación no es el aprender lo máximo, ni de maximizar los resultados, sino es, ante todo, aprender a aprender. Se trata de aprender a desarrollarse y aprender a continuar desarrollándose después de la escuela.



LECTURA: LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO*

En la lectura del artículo: "La evolución psicológica del niño" de Henry Wallon; el autor hace referencias a los principios teóricos y categorías fundamentales que aparecen en el proceso evolutivo del niño, en función de sus condiciones medio-ambientales.

EL NIÑO Y EL ADULTO

Lo único que sabe el niño es vivir su infancia. Conocerla corresponde al adulto. Pero, ¿Qué es lo que va a predominar en este conocimiento, el punto de vista del adulto o el del niño?

Si el hombre se ha situado corrientemente a sí mismo entre los objetos de su conocimiento, concediéndoles una existencia y una actividad de acuerdo con la imagen que tiene de los suyos, cómo no va a ser fuerte esa tentación en relación con el niño, ser que proviene del hombre, que debe convertirse en su semejante y al que vigila y guía en su crecimiento, resultándole (al adulto) frecuentemente difícil no atribuirle motivos o sentimientos complementarios a los suyos. ¡Cuántas causas, cuántos pretextos, cuántas justificaciones aparentes para su antropomorfismo espontáneo! Su solicitud es un diálogo en el que, con un esfuerzo intuitivo de simpatía, suple las respuestas que no obtiene, diálogo en el que interpreta los rasgos más insignificantes donde cree poder completar manifestaciones inconexas e inconsistentes reuniéndolas en un sistema de referencias¹, constituido por intereses que sabe que son del niño, a quien le asigna una conciencia menos oscura y a veces predestinaciones cuyo futuro quisiera captar, o hábitos, conveniencias mentales o sociales con las cuales se encuentra más o menos identificado, y también recuerdos de su primera infancia que pudo haberlos conservado. Se sabe, pues, que nuestros primeros recuerdos varían con la edad en que se los evoca y que todo recuerdo se manifiesta en nosotros bajo la influencia de nuestra evolución psíquica, de nuestras disposiciones y situaciones. Un recuerdo corre el riesgo de ser más la imagen del presente que del pasado, si no está sólidamente encuadrado en un complejo de circunstancias objetivamente definidas, lo que es muy raro cuando procede de la infancia. Asimilando al niño, el adulto pretende penetrar en el alma del pequeño.

El adulto, sin embargo, reconoce diferencias entre él y el niño. Pero frecuentemente las considera como una

simple operación de resta, ya sea de grado o de cantidad. Comparándose con el niño, lo considera relativa o totalmente incapacitado para realizar acciones o tareas que él ejecuta. Estas incapacidades seguramente comprobarían magnitudes y configuraciones psíquicas diferentes entre el niño y el adulto. Desde tal punto de vista, estas últimas adquirirían una significación positiva. Pero el niño no es, pues, de ninguna manera una simple reducción del adulto.

Sin embargo, y de un modo cualitativo, puede darse la resta si las sucesivas diferencias de aptitud que presenta el niño se reúnen en sistemas y si cada periodo del crecimiento puede remitirse a un sistema determinado. De esta manera estaremos frente a etapas o estadios y cada uno de ellos comprenderá un conjunto de aptitudes o caracteres que debe adquirir el niño para transformarse en adulto. El adolescente sería el adulto al que se le ha cercenado el último estadio de su desarrollo y así sucesivamente, retrocediendo de etapa en etapa hasta la primera infancia. Sin embargo, por muy concretos que puedan parecer los efectos propios de cada etapa, tampoco es menos cierto en esta hipótesis que para la realización del adulto se vayan añadiendo los caracteres uno a otro, con lo que la progresión permanecería esencialmente cuantitativa.

Por último, el egocentrismo del adulto puede manifestarse en la convicción de que toda evolución mental tiene su manera personal de sentir y de pensar, como un fin inevitable que corresponde a su medio y a su época. Si por casualidad el adulto llega a admitir que la manera de sentir y pensar del niño es específicamente diferente de la suya, considerará tal hecho como una aberración. Aberración constante, sin duda, y bajo este título tan necesaria, tan normal como su propio sistema ideológico; aberración cuyo mecanismo hay que tratar de descubrir. Pero se impone dilucidar, previamente, una cuestión: aquella que se relaciona con la realidad de esta aberración. ¿Es verdad que la mentalidad del niño y del adulto son heterónomas? ¿Hasta qué punto el paso de una a otra supone una transformación total? ¿Es verdad que los principios a los que el adulto cree que están ligados sus propios pensamientos son una norma inimitable e inflexible y bajo su imperio los pensamientos del niño deben ser rechazados por estar fuera de razón? ¿Es cierto que las conclusiones intelectuales del niño no tienen ninguna relación con las del adulto? Y la inteligencia del adulto, ¿habría podido mantener su fecundidad si se hubiese apartado de las fuentes de las que surge la inteligencia del niño?

Podría presentarse otra actitud observando al niño en su desarrollo, tomándolo como punto de partida, siguiéndolo a través de sus edades sucesivas y estudiando los estadios correspondientes, sin someterlos previamente a la censura de nuestras definiciones lógicas. Para

* Henri Wallon. La evolución psicológica del niño. Colección Pedagógica Grijalbo. México. 1968, p. 13-32.

quien considera cada estadio dentro de la totalidad, la sucesión de estadios le parece discontinua; el paso de uno a otro no es sólo una ampliación sino una recomposición. Actividades que son importantes en una etapa se reducen en otra y, a veces, se suprimen en la siguiente. Entre una y otra, a menudo, parece producirse una crisis que puede afectar visiblemente la conducta del niño. El crecimiento parece encontrarse frente a situaciones de elección entre un nuevo tipo de actividad y otro pasado, lo que configura una constelación de conflictos. Aquella etapa en que ya se cumplen las leyes de otra va transformándose y pierde rápidamente su capacidad de regir el comportamiento del sujeto. Pero la manera de resolver el conflicto no es absoluta ni necesariamente uniforme para todos. Lleva el sello de cada uno.

Algunos de esos conflictos han sido resueltos por la especie: es decir, el crecimiento por sí solo lleva al individuo a resolverlos. Tomemos un ejemplo: el sistema motor del hombre presenta una estratificación de actividades cuyos centros se escalonan sobre el eje cerebro-espinal, siguiendo el orden en que aparecen en el curso de la evolución. Estas actividades entran sucesivamente en juego durante la primera infancia, más o menos en la forma en que ellas se van a integrar a los sistemas posteriores que las modifican. Esas actividades, evidentemente, podrán todavía realizarse en forma aislada pero producirán efectos sólo parciales y casi siempre inútiles. Pero más tarde, si una influencia patológica las sustrae del control de las funciones que las había englobado, la oposición que las actividades muestran hacia dichas funciones señala la existencia del conflicto latente que exista entre ellas. Por otra parte, lo mismo sucede en el estado normal y la integración puede ser menos o más estricta entre los diferentes componentes del órgano motor. De ahí proviene la gran variedad de estructuras motrices. Sin embargo, en el campo de las funciones psicomotrices y psíquicas —y en el cual los conflictos no se han definido completamente— es donde la integración se presenta débilmente, por ejemplo, entre la emoción y la actividad intelectual, funciones que responden claramente a dos niveles distintos de los centros nerviosos y a dos etapas sucesivas de la evolución mental.

En otros casos es el individuo como tal el que tiene que resolver sus conflictos. A veces el conflicto es de una importancia tan decisiva que se impone una solución; otras veces, por el contrario, es contingente y su solución se hace más personal. Elevándonos a una generalidad mítica, Freud resume los conflictos en uno esencial: el conflicto entre el instinto de la especie que se traduce para cada uno en el deseo sexual o libido y las exigencias de la vida en sociedad. Retrocesos de una parte, subterfugios de la otra para burlar la vigilancia de la censura hacen de la vida psíquica un drama continuo.

Toda la evolución mental del niño está dirigida por las fijaciones sucesivas de la libido sobre los objetos que están a su alcance. Esta tendrá que apartarse de los primeros contactos para dirigirse hacia otros. El niño tendrá que elegir y sus elecciones no se realizarán sin sufrimiento, sin pesar, sin regresiones eventuales. Pero no es necesario imputar estos actos de elección al instinto sexual, por mucho que haya rasgos de él en el niño. A despecho de la elección, nada queda destruido en lo que se abandona, nada queda sin acción en lo que se supera. Al franquear cada etapa el niño deja detrás suyo posibilidades que no están muertas.

La realización del niño en adulto no sigue un camino exento de obstáculos, sin bifurcaciones ni vueltas. La orientación fundamental a la cual obedece normalmente —con frecuencia— es una fuente de incertidumbre y duda. Sin embargo, muchos otros factores más fortuitos también intervienen para obligarle a escoger entre el esfuerzo y el renunciamiento. Tales factores surgen del medio, medio de personas y medio de cosas. Su madre, sus parientes, sus encuentros habituales o desacostumbrados, la escuela; cuantos contactos, relaciones y estructuras diferentes, instituciones a través de las cuales se engrillará, de buen grado o por fuerza, en la sociedad. El lenguaje —entre él y sus deseos, entre él y la gente— interpone un obstáculo o un instrumento al que puede intentar torcer o dominar. Los objetos y, ante todo los más próximos a él, los objetos usuales como su plato, su taza, su cuchara, sus vestidos, la electricidad, la radio, la técnica más arcaica o la más reciente, para él son molestia, problema o ayuda, le chocan o le atraen; es decir, modelan su actividad.

En definitiva, el mundo de los adultos es el mundo que el medio impone al niño y de ahí resulta, en cada época, una cierta uniformidad en la formación mental. Pero el adulto no debe deducir de ello que tiene el derecho de juzgar y valorar en el niño sólo aquello que él le ha dado. Y además, la manera que tiene el niño de asimilar lo que el adulto le proporciona, puede no tener ninguna semejanza con lo que el adulto utiliza. Si el adulto aventaja al niño, el niño también aventaja, a su manera, al adulto. Este último tiene facultades psíquicas que utilizaría de manera distinta en otro medio. Varias dificultades, vencidas por los grupos sociales en forma colectiva, han permitido la manifestación pública de dichas facultades. Con la ayuda de la civilización, ¿no podrían salir a luz otras manifestaciones de la razón y los sentidos que existen potencialmente en el niño?

¿CÓMO ESTUDIAR AL NIÑO?

Pese a que en vastos dominios del conocimiento se ha visto cómo la experimentación reemplaza a la observa-



ción, el papel de esta última todavía prevalece en amplios campos de la psicología. La física y la química han nacido de la experimentación. La experimentación no cesa de ampliar su dominio en la biología y la fisiología le pertenece casi por completo. La psicología experimental ha sido creada a imitación de la fisiología. Pero la psicología del niño, por lo menos la psicología de la primera infancia, depende casi exclusivamente de la observación.

Experimentar consiste en realizar ciertas condiciones en las cuales deben producirse determinados efectos; equivale, por lo menos, a introducir en dichas condiciones una modificación conocida y a tomar nota de las correspondientes modificaciones del efecto. Así se podrá comparar el efecto con su causa y medir uno por la otra. Además, no es necesario intervenir en la producción del efecto en sí; puede ser suficiente modificar las condiciones de la observación. Así objetos que escapan a nuestro alcance, como los astros, pueden dar lugar a verdaderas experiencias físico-químicas utilizando la espectroscopia o la fotografía. Suponiendo que están resueltas las dificultades técnicas del experimento, escaparán a este propósito sólo aquellos objetos cuyas condiciones sería imposible modificar, como las condiciones de su existencia o de observación, sin que por este hecho se desvanezcan tales objetos. Tal sería el caso de aquellos conjuntos en su integridad el que constituye el hecho a estudiar. Podrían encontrarse numerosos ejemplos de esta clase tanto en psicología como en biología.

Pero, por el contrario, el conjunto es el que debe ser efectivamente aprehensible de modo solidario en todas sus partes. Por esta razón, sin duda alguna, la primera infancia es un objeto de elección para la observación pura. Hasta los 3 ó 4 años el niño no puede escapar al propio observador. Todas las circunstancias de su vida serán así registradas. Esto es lo que se han esforzado en hacer autores como Preyer, Major, W. Stern, Decroly, Dearborn, Shinn, Scupin, Cramausse, P. Guillaume. Unos como Preyer han publicado el conjunto de sus observaciones, si no en forma de un diario continuo, por lo menos clasificándolas en rubros muy generales. Otros, como W. Stern, han deducido de sus observaciones monografías que tratan de cuestiones particulares. Otros parecen también haber limitado sus observaciones a los datos de ciertos problemas pero atendiendo, al mismo tiempo, a la existencia total del niño. Estos trabajos siguen siendo la fuente más preciosa para el estudio de la primera edad.

A partir de los cuatro años se carece en absoluto de estos trabajos. Ante el hecho de que las observaciones recogidas son sólo fragmentarias, se trata de reconstruir los conjuntos de los que dichas observaciones pueden recibir su significación. Así se han elaborado métodos que proceden de la observación pura, pero que deben superarla y se encuentran ante la tarea de prolongar la experimentación, cuya finalidad esencial —como la de

todo conocimiento— consiste en poner en evidencia una relación determinada. El experimentador reconstruye esta relación o la somete a variaciones que permiten aislar el resto de los términos unidos a ella. Cuando es imposible toda acción sobre ella, no queda otro recurso que intentar la comprobación de sus variaciones espontáneas o accidentales. Pero para reconocerlas hay que estar en la posibilidad de compararlas con una norma, remitirlas a un sistema determinado de referencias. La norma puede consistir, entre otras cosas, en confrontar las desviaciones patológicas respecto del estado normal. El sistema de referencias puede ser dado por las estadísticas que resultan de amplias comparaciones. De todas maneras, una observación no puede ser identificada como tal si no logra encuadrarse en un conjunto del que recibe su sentido y hasta su fórmula. Esta necesidad es tan fundamental que obliga a volver sobre la observación llamada pura y a examinar por qué mecanismo y bajo qué condiciones puede convertirse en un medio de conocimiento.

Hablando con propiedad, no hay observación que sea un calco exacto y complejo de la realidad. Además, suponiendo que la hubiera, todo el trabajo de observación estaría aún para emprenderse desde un comienzo. Aunque ya, por ejemplo, el registro cinematográfico de una escena responde a una elección frecuentemente muy forzada: la elección de la propia escena, del momento, del punto de vista, etc., ese trabajo de observación podrá comenzar, para ser directa, sólo sobre el filme, cuyo mérito consiste en hacer permanente una sucesión de detalles que habrían escapado al observador más atento y sobre los cuales se puede volver a voluntad. No hay observación sin elección, así como tampoco la hay sin una conexión implícita o no. La elección está dominada por las relaciones que pueden existir entre el objeto o el acontecimiento y nuestra expectación; en otros términos, nuestro deseo, nuestra hipótesis, o aún nuestros simples hábitos mentales. Sus razones pueden ser conscientes o intencionales, pero también se nos pueden escapar, ya que se confunden ante todo con nuestro poder de formulación mental. Pueden escogerse sólo aquellas circunstancias que estén en la posibilidad de expresarse por sí mismas. Y, para expresarlas, hace falta que las reunamos en algo que nos sea familiar o inteligible, en el cuadro de referencias del que nos servimos a voluntad o sin saberlo.

La gran dificultad de la observación pura como instrumento del conocimiento consiste en que utilizamos, frecuentemente sin saberlo, un cuadro de referencias cuyo empleo es instintivo, irrazonado, indispensable. Cuando experimentamos, el dispositivo mismo de la experiencia efectúa la transposición del hecho al sistema que permitirá interpretarlo. Si se trata de la observación, la fórmula que damos a los hechos responde a menudo a nuestras relaciones más subjetivas con la realidad, a las nociones prácticas de las que hacemos mano por nosotros mis-



mos en nuestra vida diaria. De este modo se hace muy difícil observar al niño sin cederle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones. Un movimiento no es un movimiento, sino lo que nos parece que expresa. Y, a menos que se trate de un gran hábito, registramos la significación que ha sido supuesta, omitiendo indicar en cierta forma el gesto mismo.

Todo esfuerzo de conocimiento y de interpretación científica ha consistido, siempre, en reemplazar lo que es referencia o egocéntrica por otro cuadro cuyos términos están objetivamente definidos. Además, ha ocurrido muy a menudo que estos cuadros tomados de sistemas de conocimiento constituidos con anterioridad, se han revelado insuficientes para un nuevo orden de hechos a estudiarse; así, cuando por referencias extraídas de la anatomía, en psicología se supone que toda manifestación mental se debe a la actividad de determinado órgano o de algún elemento del mismo. Importa, pues, en primer lugar, para todo objeto de observación, definir bien cuál es el cuadro de referencias que responde a la finalidad de la investigación.

Para quienes estudian al niño, sin lugar a dudas, ese cuadro de referencias es la cronología de su desarrollo. Todos los observadores han tenido buen cuidado de anotar, para cada uno de los hechos que registran, la edad del niño en meses y días, como si postularan que el orden en el que aparecen las manifestaciones sucesivas de su actividad tienen una especie de valor explicativo. Y la experiencia ha verificado, en efecto, que ocurre lo mismo de un niño a otro. Las intervenciones que se acaban de comprobar no excederían —según la señora Shirley que ha seguido minuciosamente el desarrollo de 25 niños— el doce por ciento de los casos y, sobre todo, nunca interesan más de dos adquisiciones inmediatamente consecutivas. Sólo más tarde pueden observarse, entre las actividades fuertemente diferenciadas, casos parciales de precocidad o de retraso.

La diferencia de las reacciones de acuerdo con la edad ha sido evidenciada de modo sorprendente por Gesell mediante el cine. Al ser propuesto el mismo test al niño de semana en semana o de mes en mes, por ejemplo la presentación del mismo objeto a la misma distancia, la yuxtaposición de sus comportamientos sucesivos muestra las transformaciones rápidas y frecuentemente radicales que produce el tiempo en las reacciones del niño. Sin embargo varios observadores han comprobado excepciones más o menos aparentes en esta acción del tiempo que implica la noción misma de desarrollo o evolución, ligada al papel que juega la infancia en la vida. El examen de estas excepciones debe permitir la mejor captación posible de las condiciones y significación de los progresos que están en proceso de realización. Algunas veces surge una nueva reacción sin futuro que no reaparece con ilación sino varias semanas más tarde;

otras veces, una adquisición ya antigua parece borrarse en el momento en que la actividad del niño se dirige a otro dominio. Entre el curso del tiempo y el que corresponde al desarrollo psíquico se manifestarían, pues, ciertas discordancias.

En presencia del primer caso, ciertos observadores como Preyer han empezado por preguntarse si su descripción no habría sido deformada desde un comienzo, por una interpretación que se anticipó sobre el acontecimiento. Pero la experiencia ha demostrado que, a menudo, la anticipación está en los hechos mismos. Toda reacción, explica Koffka, es un conjunto cuya unidad puede agrupar partes o condiciones más o menos diversas e intercambiables. Estas condiciones son, en proporción variable, circunstancias externas y disposiciones internas. Cuanto más grande es el número de circunstancias externas, su realización simultánea corre el riesgo de ser accidental; por el contrario, cuanto más aumenta el número de disposiciones íntimas, el concurso de éstas tanto más tiende a ser un todo unido que a entroncarse con la predisposición constante del sujeto. Los progresos de la organización a través de las especies animales avanzan, precisamente, en este sentido. Su comportamiento, por lo menos en su forma, siempre depende más de determinantes internos y, proporcionalmente, las influencias del medio exterior dejan de ejercer una dirección inmediata. Los progresos de organización que responden al periodo de la infancia han de recoger, necesariamente, las estructuras ancestrales que aseguran al individuo la plena posesión de los medios de acción propios de la especie; además, es un proceso que prolonga las actividades de cada uno: todo aprendizaje, toda adquisición de hábitos, tiende a reducir la influencia de las situaciones externas a la de simples signos, el acto consecutivo que se realiza por sí mismo debido a la puesta en juego de las estructuras íntimas que son efecto del aprendizaje.

A esta explicación habría que agregar que la anticipación funcional no es un simple accidente, todavía frecuente, sino que parece ser la regla. Es normal que nuevas reacciones sufran un largo eclipse después de haberse manifestado una o varias veces durante un corto periodo. No parece suficiente imputar el hecho al solo concurso favorable de circunstancias externas; es más verosímil que, en muchos casos, la primera aparición de un gesto o de un acto resulta de factores sobre todo internos. Su diversidad en verdad es más grande que lo que a menudo suponemos. Los mecanismos de ejecución no son más que una parte de ella. Lo que los pone en movimiento es una consecuencia de las disponibilidades u orientaciones energéticas que también tienen sus periodos. Por ejemplo, la novedad de la impresión que hace experimentar un gesto ejecutado por primera vez puede ser suficiente para movilizar, por algún tiempo y en vista de su repetición, una suma de energía que ya no podrá en-



contrarse cuando disminuya este atractivo. Desaparecerá pues provisionalmente. La falta de cohesión entre los factores internos de una reacción expresa la irregularidad que presenta para comenzar aún en presencia de la excitación apropiada. También hay que considerar que el umbral de una reacción, en sus comienzos, es elevado y que dicha reacción, para producirse, exige un estímulo más enérgico o una cantidad de energía más considerable que en el estado en que se encontrará disminuido por la maduración funcional o por el aprendizaje.

La pérdida de una adquisición ya antigua es un hecho tan frecuente como para haber sido señalada por varios autores. La explicación de este hecho, dada por W. Stern y luego por Piaget, es más o menos semejante. La misma operación mental presenta diferentes niveles cuyo paso entre ellos se hace siempre en el mismo orden durante el transcurso de la evolución psíquica. Las condiciones en que debe producirse la operación mental pueden oponer grados muy variables de dificultad. Si aumenta la dificultad, la operación corre el riesgo de hacerse a un nivel más bajo. Así, en el mismo individuo, con la misma edad, la misma operación es susceptible de ejecutarse a niveles variables. W. Stern ha dado como ejemplo una prueba consistente en describir una imagen ya sea al mirarla o después de haberla mirado. En la forma que presenten las dos descripciones puede observarse, de acuerdo con la edad del niño, un desnivel de uno o dos escalones. El ejemplo de Piaget concierne a nociones tales como la de causalidad y de las cuales sucede que el niño puede hacer un uso objetivo en la práctica cotidiana de su vida, cuando en sus explicaciones —es decir en el "plano verbal"— retorne hacia tipos de causalidad mucho más subjetivos, tales como la causalidad voluntarista o afectiva.

La actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plano por una especie de crecimiento continuo. Evolucionan de sistemas en sistemas. Al ser diferente en su estructura, se deduce que no hay resultado que pueda transmitirse de uno a otro con exactitud. Un resultado que reaparece en conexión con un nuevo modo de actividad ya no existe de la misma manera. No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al cual pertenece en el instante en que se manifiesta. El mismo fenómeno puede darse en el niño que murmura el simple efecto de sus ejercicios sensorio-motores y, más tarde, la sílaba de una palabra que se esfuerza en pronunciar correctamente. Entre los dos hechos se intercala un periodo de aprendizaje. La necesidad de volver a aprender el sonido que se había hecho familiar en el periodo sensorio-motor, cuando se convierte en un elemento del lenguaje, puede advertirla muy bien cualquiera que trate de hablar una lengua extranjera, cuyos fonemas no son todos aquellos que ha tenido la ocasión de fijar al aprender su propia lengua materna. Si se hace el

aprendizaje a una edad demasiado tardía probablemente la dificultad de articulación no puede ser superada totalmente.

A la inversa, bajo las apariencias de la misma palabra, el acto mental puede pertenecer a dos niveles diferentes de la actividad. Es lo que explica como ciertos afásicos son al mismo tiempo capaces e incapaces de utilizar un mismo vocablo según que pertenezca a una exclamación afectiva o que debe entrar en la enunciación objetiva de un hecho. El lenguaje de un adulto normal conlleva una superposición de planos, entre los cuales no deja de transitar sin que él lo sepa. La enfermedad puede abolir algunos de ellos y el niño no se eleva de uno al otro sino sucesivamente. Pero el lenguaje no es más que un ejemplo de la ley que rige la adquisición de todas nuestras actividades. Las más elementales se integran, modificadas o bajo el mismo aspecto, a otras a través de las cuales aumentan gradualmente nuestros medios objetivos de relación con el medio. El observador debe cuidarse bien de atribuir a los gestos del niño la significación plena que podrían tener en el adulto. Sea cual fuere su identidad aparente no debe reconocerles otro valor que aquel que puede ser justificado por el comportamiento actual del sujeto. El comportamiento es, en cada edad, de un tipo que responde a los límites de sus aptitudes y el del adulto está rodeado en cada momento de un cotejo de circunstancias que permiten señalar el nivel de la vida mental en que se despliega. Pero estar atento a esta diversa significación que constituye una de las principales dificultades, es una condición esencial de la observación científica.

Si el método de observación está obligado a tomar en cuenta las variaciones que encuentra en el efecto cuando cambian las condiciones, el estudio de los casos patológicos brinda la ocasión de distinguir algunas de estas variaciones que se han hecho más notorias debido a la enfermedad, y así puede suplir, en cierta medida, a la experimentación cuando es imposible recurrir a ella para ponerlas en evidencia de una manera artificial.

Las relaciones entre la patología y la experimentación dominan la atención de los psicólogos franceses y, bajo la influencia de C. I. Bernard, han inspirado por mucho tiempo la mayor parte de sus trabajos. Bernard definía la fisiología como una "medicina experimental", entendiéndolo con ello que el fisiólogo debía dedicarse a reproducir los efectos de la enfermedad en un organismo sano generando la causa supuesta. Medio directo de verificar la justeza de sus hipótesis. Esta postulaba, por una parte, que la salud y la enfermedad son estados sometidos a las mismas leyes biológicas y que han cambiado sólo ciertas condiciones de la experiencia, precisamente aquellas cuyo efecto se trata de determinar. Dicha práctica exigía, por otra parte y por razones de humanidad, que la verificación pudiera proseguirse en organismos distintos a



los del hombre. Ribot y sus discípulos han adoptado el postulado pero no han podido transferir la experiencia, ya que los hechos a estudiar pertenecen en su mayor parte sólo a la psicología del hombre. A la inversa de CI. Bernard, quien actuaba en el campo experimental, ellos han operado en el patológico. Por eso mismo perdieron el beneficio de la verificación expeditiva que había buscado. CI. Bernard y volvieron a la necesidad de establecer, siguiendo los hallazgos de la clínica, comparaciones minuciosas y a veces inciertas entre casos aproximadamente semejantes.

Este inconveniente quizá no ha sido para ellos tan inmediatamente evidente como lo es para nosotros. Ahora bien, fue la época en que prosperaban las experiencias sobre la historia, la que efectivamente ha ocupado un lugar importante en los trabajos de los primeros psicopatólogos. Los sorprendentes efectos que de día en día les fueron atribuidos, produjeron la ilusión de que provocándolos sería posible remontarse hasta su causa y explotar así el mecanismo de la vida psíquica. Verificación demasiado fácil de las hipótesis más arbitrarias, ya que era un resultado directo de la sugestión o de la simulación. En contraste con la histeria, la doctrina organicista sostenía sin embargo una ilusión muy parecida. Identificar cada manifestación psíquica con el funcionamiento de cierto órgano, postulaba también la posibilidad de analizar la vida psíquica efecto por efecto, función por función. Concepción reconocida después como inadecuada a los hechos. Las consecuencias de una lesión no se resuelven en una simple sustracción funcional. Traducen una reacción conforme a las posibilidades que han quedado intactas o liberadas por la lesión. Son el comportamiento compatible con los cambios de la situación interna.

Asimismo, los progresos del niño no son una simple adición de funciones. El comportamiento de cada edad es un sistema en el que cada una de las actividades ya posibles concurre con todas las otras, recibiendo su papel del conjunto. El interés de la psico-patología, al estudiar al niño, es evidenciar los diferentes tipos de comportamiento en la mejor forma posible. Ya que el ritmo de una evolución mental es tan precipitado en la primera infancia, se hace difícil identificar en su estado puro las manifestaciones que se superponen unas a otras. Al contrario, una perturbación en el crecimiento no sólo frena la evolución, sino también puede detener su curso en un cierto nivel. Entonces todas las reacciones acaban por alinearse sobre un tipo único de comportamiento, agotando completamente las posibilidades de éste, a veces incluso con un grado de perfección que no podría ser logrado cuando ellas se incorporan gradualmente a reacciones de un nivel más elevado. Siempre he comprobado que una virtuosidad parcial demasiado grande es un mal pronóstico para el desarrollo ulterior del niño, ya que constituye el

índice de una función que gira indefinidamente sobre sí misma, a falta de un sistema más complejo de actividad que llegue a utilizarla e integrarla para otros fines¹.

Al mismo tiempo que cada estudio de una evolución truncada puede también encontrarse despojado de todos los rasgos que le son extraños, se hace sorprendente el contraste entre la cohesión íntima del comportamiento y su incoherencia práctica. Si este comportamiento está casi siempre sin relación con las circunstancias exteriores, responde mal o no responde del todo a las exigencias del medio. Su carácter absurdo dará lugar a comprender en mejor forma las clases del progreso que serían indispensables para permitir una vida normal. El régimen de vida está dirigido por las condiciones que puede transformar el medio social. La relación entre estas condiciones y el desarrollo psíquico es uno de sus factores esenciales. Es necesario comparar, pues, las aptitudes sucesivas o personales del niño con los objetos o los obstáculos que deben o pueden encontrar dichas aptitudes después de registrar el modo en que se efectuó la adaptación. Decroly recomendaba considerar, para todo niño anormal, el régimen de vida que le era y que podía serle accesible. Se plantea el mismo problema para conocer y dirigir en mejor forma al niño normal.

Otro medio de comparación cuya finalidad es casi semejante es el que aporta la estadística. En lugar de poner directamente en observación al individuo y sus condiciones de existencia, se lo compara con el grupo de aquellos que están en las mismas condiciones que él. La comparación, evidentemente, se realiza sobre un aspecto bien determinado. Se trata de anotar las variaciones de este aspecto a través del conjunto del grupo y también de clasificar cada individuo en relación con el grupo entero. En un grupo donde se reúnen individuos de la misma edad, la clasificación de cada uno entre los otros indicará, en relación con el rasgo considerado, si el individuo está atrasado, avanzado sobre los otros de su misma edad o en el término medio. Pero el principio de agrupamiento puede ser diferente: nacionalidad, medio social, condiciones de vida más o menos particulares. Y es así que la comparación del mismo aspecto en diversos agrupamientos, y en diferentes tipos de agrupamientos, permitirá reconocer cuáles son los factores que influyen sobre su aparición, su desaparición y sus variaciones eventuales.

El método puede dar lugar a dos clases de comparaciones: una, para individuos bajo una norma que está dada por el conjunto de los resultados obtenidos sobre las personas de su misma categoría y, la otra, para las condiciones que se dan en cada categoría y que están relacionadas con el efecto estudiado. Ante el hecho de que el término de referencia ha dejado de ser una observación o una experiencia individual para convertirse en una pluralidad de casos individuales, se hace necesario eliminar de esta pluralidad aquello que pone en riesgo

el justo equilibrio. La posibilidad de obtener esta garantía reside sólo en respetar las condiciones que han permitido determinar el cálculo de probabilidades. El establecimiento de normas y el manejo de comparaciones propias de este método están regidos por el cálculo de probabilidades².

El rasgo estudiado puede ser un efecto natural, como la estatura del niño. Cuando se trata de una aptitud se requeriría evidenciarle mediante una prueba o test. La aptitud será delimitada por el test pero o condición de que éste haya sido diseñado previamente para dicha aptitud. Y la garantía de esta correspondencia exacta está dada, precisamente, por el cálculo de probabilidades. La tasa de resultados favorables obtenidos con individuos de quienes se sabe prácticamente que presentan esta aptitud debe ser muy superior a la tasa que dan individuos corriente. Si se trata de conocer el desarrollo de una aptitud de acuerdo con la edad, la comparación versará sobre el número de resultados favorables obtenidos en dos edades consecutivas.

El test es una observación provocada y, en esta calidad, es una experiencia. Sin embargo, lo que lo distingue de una experiencia propiamente dicha es que entre las dos hay divergencia en la referencia y en la técnica. La experiencia vale por su estructura, por la exacta relación de sus partes; su resultado depende de las condiciones en que ha sido llevada a efecto; consiste en una combinación adecuada de circunstancias; sus referencias están en una situación definida y que puede ser más o menos compleja. El test, por el contrario, es un índice cuya significación está fundada sobre su frecuencia relativa a través de grupos definidos. La estructura está en ellos y no en el test. Si hubiera una estructura, aunque sea poco compleja de elementos heterogéneos, las comparaciones a las que sirve se harían ambiguas y las manifestaciones estadísticas podrían revelar determinadas anomalías en sus resultados. El test, en principio, debe ser lo más depurado posible. Sus referencias están fuera de él; están en el conjunto de casos sobre los que se ha tratado.

Indudablemente el método estadístico y el método experimental pueden más o menos complementarse, y esto a título de un mutuo control. Pero las observaciones que se han dirigido a uno y otro métodos frecuentemente proceden del hecho de que ambos no están suficientemente diferenciados. En psicología existen pruebas que no son tests y cuyos resultados son mucho más útiles; son experiencias más o menos complejas cuya prueba está en ellas mismas. Sería absurdo objetarlas diciendo que dichas experiencias no pueden justificarse atendiendo la misma clase de garantías relacionadas con los test. A la inversa, es injustificado reprochar la simplicidad abstracta de los tests.

El estudio del niño —esencialmente— es el estudio de las fases que lo van a transformar en un adulto.

¿En qué medida los tests pueden contribuir a ello? ¿En qué medida pueden ser insuficientes? Al suponer que sean suficientes en su número para responder a todas las aptitudes, los tests podrían inventariarlas para cada sujeto y para cada edad, con indicación de su respectivo nivel. Los tests yuxtapuestos proporcionarían lo que se llama un "perfil psicológico", gráfico de indiscutible utilidad, pero que en el fondo es una simple reunión de resultados que, dicho sea de paso, es dudoso que agoten todas las posibilidades del sujeto. No hay pues allí la verdadera expresión de una estructura mental.

Sin embargo, es posible investigar si existe o no una correlación entre los tests calculando la frecuencia con que concuerdan sus resultados. Una concordancia cuya tasa sobrepasa las probabilidades del simple azar puede ser el índice de una ligazón funcional entre dos aptitudes puestas en relación recíproca, a condición de no ser causada por una dependencia común respecto a circunstancias extrañas. Tal concordancia responderá pues a un elemento de estructura. Pero encadenar estos elementos calculando correlaciones cada vez más próximos no es recomponer la estructura y los resultados de conjunto se hacen rápidamente muy confusos. La cohesión de cada elemento varía, además, con el valor numérico de la correlación, en tanto que su significación intrínseca permanece indeterminada. La investigación de las correlaciones es, pues, un método de análisis y de verificación, pero no de reconstrucción.

En fin, la existencia de un conjunto no se confunde con las mutuas afinidades de sus partes. El hecho de que a una edad determinada las distintas actividades constituyentes concurren a la conformación de un comportamiento, no significa necesariamente que estas actividades se condicionen entre ellas. Las causas de una evolución superan el instante presente. Cada una de sus etapas no puede formar, pues, un sistema cerrado en el que todas sus manifestaciones dependerían estrictamente unas de otras.

Los estadios que permite estudiar la psico-patología son —ante todo— conjuntos que están depurados de todo elemento heterogéneo. Así es más fácil definir los rasgos esenciales de dichos conjuntos. Pero ellos pueden ser captados sólo bajo su aspecto estático. Como fragmentos de una evolución truncada dejan de responder con rapidez a las necesidades de sucesivas edades por las que atraviesa el individuo. Poseen una existencia sólo mecánica, provista de efectos estereotipados y absurdos. Desaparece su significación psicobiológica.

Las etapas del desarrollo deben ser referidas, fundamentalmente, a su sucesión cronológica. Las leyes y factores de los cuales dependen serán estudiados más adelante. Pero, ¿de qué manera se suceden unas a otras? Para ciertos autores el paso de una etapa a otra se efectúa mediante transiciones insensibles.

Cada una de ellas estaría en la etapa precedente y también contendría a la siguiente. Más que una realidad psicobiológica, estas etapas constituirían una división cómoda para el psicólogo. Esta continuidad, sin duda, es todo lo que puede captar quien se aferre exclusivamente a la descripción de las manifestaciones o aptitudes sucesivas que se van mostrando en el comportamiento del niño. El desarrollo de cada niño puede representarse mediante una curva continua desde los tanteos extraños e imperfectos del comienzo hasta el empleo de sus aptitudes según las necesidades y circunstancias, pasando por el periodo en el cual —a través de una agitación lúdica— el efecto es buscado insaciablemente. Las nuevas formas de actividad se hacen posibles en función de su perfeccionamiento y puede considerárselas en cierto modo como una consecuencia mecánica y necesaria. Esta

actividad, al mismo tiempo se entremezcla con otras, sincrónicas o no, que con ella forman una especie de tupimiento en el que se pierden las distinciones de las etapas.

Para quienes por el contrario, no separan arbitrariamente el comportamiento de las condiciones de existencia propias de cada época del desarrollo, cada fase es un sistema de relaciones entre las facultades naturales del niño y el medio, sistema que hace que se especifiquen recíprocamente. El medio no puede ser el mismo en todas las edades. Está constituido por todo aquello que hace funcionar los procedimientos de que dispone el niño para obtener la satisfacción de sus necesidades. Pero, por eso mismo, es el conjunto de los estímulos sobre las cuales ejerce y regula su actividad. Cada etapa es, al mismo tiempo, un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento.



LECTURA:
**EL APRENDIZAJE OPERATORIO COMO
 MÉTODO DE ESTUDIO DEL DESARROLLO
 INTELLECTUAL***

En la lectura de Montserrat Moreno et.al. "El aprendizaje operatorio como método de estudio del desarrollo intelectual", la autora, considera importantes los aspectos teóricos para la explicación de estos factores, los cuales son referidos a la vinculación que tienen con la práctica docente, y su estrecha relación con el niño.

INTRODUCCIÓN

La teoría genética de la inteligencia desarrollada por Piaget a través de estudios transversales, se ha visto recientemente enriquecida por los resultados obtenidos a través de un enfoque metodológico de carácter longitudinal que permite seguir los procesos de adquisición de las nociones intelectuales en su propia dinámica.

Las nuevas aportaciones obtenidas mediante los estudios realizados sobre el aprendizaje de las nociones operatorias, contribuyen, por una parte, a completar y enriquecer los datos obtenidos mediante estudios transversales, arrojando luz sobre aspectos funcionales de la inteligencia poco explicitados en la teoría de Piaget, y por otra parte posibilitan la aplicación de dicha teoría al campo de la enseñanza.

Los estudios sobre el aprendizaje de las nociones operatorias han surgido como respuesta a un interrogante que necesariamente se plantea en el estudio de la teoría de Piaget: Si la evolución intelectual resulta de la interacción entre factores endógenos o inherentes al individuo y factores exógenos o ambientales, ¿no sería posible, modificando estos últimos, introducir variaciones en el ritmo de adquisición de las estructuras operatorias para conseguir una mayor precocidad en el desarrollo intelectual? Las investigaciones genéticas nos dan a conocer los pasos sucesivos por los que atraviesa el conocimiento en la construcción de las estructuras operatorias y las nociones fundamentales que marcan la adquisición de dichas estructuras. El aprendizaje deberá, pues, encaminarse a la adquisición de estas nociones, si pretende acelerar el ritmo de evolución intelectual.

* Moreno, M. et.al. "El aprendizaje operatorio como método de estudio del desarrollo intelectual" en Deval, Juan. *Lecturas de psicología del niño*. Tomo II, Madrid. Editorial Alianza, 1983, pp. 199-210.

El principal problema que se planteó inicialmente fue el de comprobar si era o no posible esta empresa y cuáles eran los métodos más idóneos para conseguir un tal aprendizaje.

Las primeras investigaciones que se realizaron en este sentido partieron del Centro Internacional de Epistemología Genética, dirigido por Piaget y fueron llevadas a cabo por Morf (1959), quienes efectuaron experiencias sobre el aprendizaje de las nociones de inclusión, de orden, de conservación del peso y del número respectivamente.

Estos autores llegaron, en síntesis, a la conclusión de que las comprobaciones empíricas de los sujetos, por muy repetidas que sean, no conducen necesariamente, por sí solas, al descubrimiento de la ley que produce los fenómenos comprobados. El procedimiento que obtuvo mejores resultados de todos los ensayados consistía en ejercitar los esquemas preoperatorios que anteceden genéticamente a la aparición de la noción operatoria objeto del aprendizaje. Los resultados obtenidos mostraron la posibilidad de activar la adquisición de las nociones operatorias, aunque los aprendizajes realizados con las técnicas que se utilizaron consiguieron una escasa movilización.

Posteriormente, Inhelder, Sinclair y Bovet (1974) realizaron una serie de experiencias, con el propósito no sólo de comprobar los efectos de aprendizaje sobre las nociones operatorias, sino también de analizar los mecanismos que aseguran el paso de un nivel al siguiente, estudiando los lazos genéticos existentes entre estructuraciones epistémicas diferentes (como conocimientos lógico-matemáticos, espacio-temporales o cinéticos y físicos) y de las filiaciones entre estructuras.

A través de una serie de situaciones experimentales encaminadas al aprendizaje de las nociones de conservación y de clasificación, que eran presentadas de idéntica manera a todos los sujetos en cada grupo experimental, gran parte de los mismos llegaron a obtener progresos en cada una de las diversas experiencias, pero estos progresos estaban en función del nivel inicial del sujeto que determinaba el grado de asimilación de los aprendizajes.

Los trabajos sobre aprendizaje operatorio realizados hasta el presente por los seguidores de la escuela de Piaget, tenían como constante en el procedimiento utilizado, la aplicación, a cada individuo, de un procedimiento prefijado igual para grupo de sujetos, independientemente del estadio evolutivo en que se encontraban con respecto a la noción objeto del aprendizaje. Es decir que, si bien partían de que el acceso a una estructura operatoria supone una génesis que atraviesa por unos determinados eslabones necesarios en la construcción intelectual, los procedimientos de aprendizaje no eran genéticos en el sentido de que no constituían una gradación paulatina de dificultades que posibilitara al sujeto reproducir la génesis espontánea de cada noción, sino que las situacio-

nes experimentales eran —desde el punto de vista de su dificultad— las mismas para todos los individuos, independientemente de su nivel de partida, por lo cual eran eficaces para aquellos individuos para los que los ejercicios programados resultaban ser adecuados a sus posibilidades de asimilación, no beneficiando, en cambio, a los demás. Por otra parte, dado que el aprendizaje se llevaba a cabo en un número muy reducido de sesiones, las posibilidades de coincidencia entre el momento adecuado para el sujeto y la aplicación del ejercicio eran muy reducidas.

Nosotros nos propusimos introducir un procedimiento más acorde con los conocimientos que existen sobre los procesos espontáneos en la evolución intelectual. Para ello creamos una situaciones de aprendizaje consistentes en aplicar a cada individuo, durante un periodo relativamente largo de tiempo (un mínimo de tres meses a razón por lo menos de una sesión semanal) una serie de ejercicios de dificultad escalonada, cuyo primer eslabón partía de los conocimientos que ya poseía sobre la noción del objeto de aprendizaje y debía desembocar en la noción misma, dejando que el sujeto cometiera errores necesarios, que nunca eran corregidos directamente por el experimentador, sino que éste se limitaba a colocarle ante una situación contraste, que por sí misma le llevaba a tomar conciencia de su error.

El respeto por la reacción espontánea del niño ante cada nueva situación y la ausencia de corrección directa por parte del experimentador, nos permitió registrar, durante todo el proceso de adquisición de las nociones objeto del aprendizaje, las estrategias utilizadas por el sujeto en la conquista de nociones operatorias, lo cual nos informó, de una manera que no habían permitido hacer los estudios transversales, sobre determinadas constantes del funcionamiento intelectual.

El interés que nos guió al iniciar nuestros trabajos de aprendizaje, se centraba principalmente en estudiar los procesos que dan lugar a la generalización, para mejor delimitar su naturaleza. Si el acto de generalización consiste en una transposición del método o estrategia intelectual utilizado por el individuo en la resolución de un problema o en la realización de cualquiera tarea de tipo intelectual, a otra situación de naturaleza similar, la falta de generalización de un aprendizaje debería buscarse o bien en dificultades de desligar el método de los contenidos en que tuvo lugar el aprendizaje, o bien en la dificultad, por parte del individuo, para reconocer los nuevos contenidos como susceptibles de ser tratados con los mismos sistemas de pensamiento. De ser esto cierto, para favorecer las generalizaciones en los aprendizajes, deberíamos enseñar los métodos lo más desligados posible de sus contenidos, para facilitar al sujeto la abstracción del método que a su vez podría ser aplicado a cualquier contenido. En este presupuesto se apoya, de

manera no explicitada, la enseñanza actual de las ciencias. Las leyes, las definiciones y las fórmulas se enseñan desligadas de sus contenidos y después se proporcionan al alumno diversos contenidos susceptibles de serles aplicados los conocimientos aprendidos.

Sin embargo, a esta concepción de la generalización se le puede contraponer otra. Si consideramos todo aprendizaje intelectual como una construcción mental, como un acto semejante al de la creación intelectual, que lleva al individuo al descubrimiento de una serie de nuevas estrategias que le permiten comprender un aspecto nuevo de la realidad, al mismo tiempo que le proporciona nuevos instrumentos de conocimiento, podríamos distinguir en el aprendizaje dos aspectos complementarios, uno extrínseco, relativo al objeto de conocimiento y que proporciona al sujeto una nueva información sobre aquél, y otro intrínseco, relativo a los procesos funcionales que ha desencadenado el aprendizaje en el pensamiento del individuo, abriendo nuevas vías al razonamiento intransitadas hasta entonces y creando la posibilidad de ser nuevamente recorridas en situaciones semejantes, sin que esta posibilidad tenga un carácter de necesidad sino más bien de probabilidad. Ante una situación distinta, isomorfa a aquella en que se originó el primer aprendizaje, el individuo dispondrá de una probabilidad de aplicar el razonamiento construido la primera vez, mucho mayor que en la situación anterior, aunque necesitaría recorrer de nuevo las vías o caminos abiertos con anterioridad en el momento del primer aprendizaje, pero con un paisaje contextual distinto, lo cual le obligaría a una nueva reconstrucción del método empleado que sería, la primera vez, más difícil que la segunda, ésta más difícil que la tercera y así sucesivamente.

La generalización sería, desde este punto de vista, una reconstrucción de los procesos intrínsecos del aprendizaje en situaciones distintas a las que tuvo lugar, reconstrucción que vendría forzada por la diferencia de contextos por los que debería transcurrir un mismo sistema de razonamiento.

Un aprendizaje prolongado a lo largo de varias sesiones, versando sobre contenidos de dificultad creciente, nos permitirá aproximarnos al problema de la generalización e intentar un análisis de los procesos que le son inherentes.

TÉCNICAS Y RESULTADOS

El tema del aprendizaje que vamos a describir lo constituirían las nociones operatorias de clasificación. Nos interesaba estudiar la génesis de dichas nociones desde sus niveles más elementales hasta alcanzar la posibilidad de realizar operaciones con clases y subclases. Para el estudio de los estadios más elementales de la clasificación

recurrir a niños débiles mentales, que nos permitieron explorar unos niveles que en los niños se dan a unas edades muy tempranas, en las que se hace difícil la experimentación. Para el estudio de los niveles más evolucionados recurrimos al aprendizaje con niños normales.

Una vez establecida la génesis a partir del aprendizaje, comprobamos su generalidad en una muestra de niños normales utilizando el método transversal.

El grupo de niños deficientes estaba formado por 20 sujetos (10 para el grupo experimental y 10 para el control). Sus C.I. al iniciar la experiencia estaban comprendidos entre 0'45 y 0'65. Todos ellos se situaban en un nivel preoperatorio y la gran mayoría estaban más avanzados en el estadio I de Piaget (colecciones figurales) [cf. el apartado 3.3.1. en el tomo I de esta obra].

El grupo de niños normales estaba formado por 8 sujetos de edades comprendidas entre 7,6 y 9,8 años, todos de nivel preoperatorio.

Los ejercicios aplicados estaban escalonados según un nivel progresivo de dificultad, que partía de la construcción de colecciones y desembocaba en ejercicios de división de clases. El orden de aplicación y la naturaleza de las series de ejercicios eran los siguientes:

1. Construcción de colecciones definidas por un atributo común.
2. Construcción de colecciones definidas por dos atributos.
3. Construcción simultánea de dos colecciones complementarias.
4. Construcción simultánea de dos colecciones no complementarias.
5. Adición y sustracción de clases.
6. Cambios de criterios de clasificación con anticipación de sus resultados y retroacciones.
7. Multiplicación y división de clases.

Cada niño empezaba con el tipo de ejercicios que resultaban adecuados a su nivel operatorio, para pasar, una vez adquirida la noción que ejercitaban, a otros de dificultad genéticamente superior.

Los niños débiles mentales, que en su mayor parte realizaron únicamente las primeras series de ejercicios de clasificación, experimentaron, sin embargo, una considerable evolución (los niños débiles, paralelamente al aprendizaje de las nociones de clasificación, realizaron también aprendizajes de otras nociones operatorias) que se refleja tanto en las pruebas de clasificación como en el C.I. medido por el W.I.S.C.

Al iniciar el aprendizaje, un sólo niño del grupo de deficientes era capaz de seleccionar correctamente, de entre un conjunto de elementos variados, todos aquellos que poseían una propiedad común, para construir una colección y ninguno de ellos superó la prueba de cuantificación de la inclusión de Piaget. Al finalizar el aprendizaje, todos los niños construían correctamente colecciones

y tres de ellos habían llegado a la inclusión. El W.I.S.C. registró una media de aumentos de C.I. de 17 puntos.

El grupo de niños normales experimentó también una importante evolución. Antes del aprendizaje ninguno de ellos superó la prueba de cuantificación de la inclusión y al concluir éste todos ellos habían llegado a ella.

EVOLUCIÓN DE LAS CONDUCTAS

El aprendizaje de las nociones de clasificación nos permitió describir todos los pasos genéticos que van desde los niveles más elementales (diferenciación de las propiedades inmediatamente perceptibles de los objetos, como son el color, forma, etc.), hasta el manejo correcto de las relaciones de inclusión y de multiplicación entre clases.

Vamos a describir la génesis encontrada, aunque hay que hacer notar que dicha génesis, cuya primera descripción se realizó a partir de las conductas de aprendizaje de los niños deficientes y normales (método longitudinal) fue posteriormente comprobada en una muestra de 120 niños normales entre 3;6 y 10 años., que no habían realizado ningún tipo de aprendizaje de las nociones operatorias de clasificación (método transversal) encontrándose las mismas conductas, lo cual puso en evidencia el carácter constante de las mismas, que no puede ser atribuido ni a las características de nuestra muestra ni a situaciones provocadas por el mismo aprendizaje.

Los niveles más elementales encontrados fueron detectados en la primera serie de ejercicios ("Construcción de colecciones definidas por un atributo común") y se manifestaban por una incapacidad para reunir en una colección, diferentes objetos que poseyeran una propiedad común, por ejemplo, seleccionar de entre un conjunto de elementos de diferentes formas, colores y tamaños, todos los de color rojo.

El niño del nivel más elemental, cometía un tipo de error que hemos denominado 'contaminación' y que consistía en seleccionar correctamente el primer o los dos o tres primeros elementos para elegir a continuación otros que tenían con los primeros una semejanza distinta de la requerida. Así, por ejemplo, si se pedía al niño que seleccionara todos los cuadrados, cogía uno o dos elementos con dicha forma, seguidos de dos o tres que tenían el mismo color que el último cuadrado elegido, para pasar luego a seleccionar los que tenían un parecido cualquiera con el último.

A medida que avanzaba el aprendizaje y antes de llegar a la construcción correcta, aparecía otro tipo de error más evolucionado y que hemos denominado 'limitación', consistente en seleccionar únicamente una subcolección de la colección pedida. Así, en el ejemplo anterior, el niño escogería solamente los cuadrados azules, negando que



los cuadrados de otros colores fueran cuadrados "porque no eran azules". La característica pedida se atribuía únicamente a aquellos elementos que poseían, además de la propiedad de cuadrado, otras propiedades en común.

Después de superar sucesivamente las contaminaciones y las limitaciones, los niños llegaban a la construcción correcta de colecciones con una propiedad común, pero al pasar a la serie siguiente ("Construcción de colecciones definidas por dos atributos") cuando se les pedía, por ejemplo, que seleccionaran todos los círculos pequeños, volvían de nuevo a cometer los ya superados errores por contaminación, pasando luego a realizar limitaciones (por ejemplo, cogiendo sólo los círculos pequeños azules) antes de llegar a la realización correcta de la colección pedida.

Al pasar a la serie siguiente ("Construcción simultánea de dos colecciones complementarias") en la que se le pedía, por ejemplo, que colocara sobre una cartulina todos los elementos rojos y sobre otra todos los elementos azules, dándole simultáneamente la doble consigna, volvía a cometer de nuevo los errores descritos, superados en los ejercicios anteriores. Lo mismo sucedía al pedirle las colecciones no complementarias. Sin embargo, a cada nueva serie, si bien la mayoría de los niños repetían los dos tipos de errores, en algunos casos en las últimas series, no aparecían ya las contaminaciones, sino sólo las limitaciones y en todos los casos la superación de los errores se hacía con mayor rapidez cada vez.

Una acción, en apariencia tan simple, como es reunir todos los elementos que poseen una propiedad anunciada por el experimentador, presentaba una dificultad considerable, dificultad que, una vez superada en una situación, volvía a presentarse cuando se complicaba ligeramente el ejercicio, obligando al individuo a regresar de nuevo al punto de partida inicial y reconstruir, en el nuevo contexto, el mismo proceso que la primera vez, aunque dicho proceso se realizaba cada vez con mayor rapidez y facilidad.

Superadas las dificultades inherentes a la construcción de colecciones, en las series siguientes de ejercicios, el niño debía establecer relaciones entre colecciones y subcolecciones para llegar a la noción de clase como unidad operable, es decir, susceptibles de particiones y de composiciones, y ello mediante ejercicios de adición y sustracción de clases seguidos de cambios de criterios de clasificación, que le obligaban a considerar un todo como susceptible de ser organizado en clases y subclases según criterios clasificatorios diferentes, lo cual le preparaba para los ejercicios de multiplicación y división de clases, puesto que estos últimos, al igual que la inclusión, requieren la capacidad de considerar un conjunto de elementos como perteneciendo a la vez a más de una clase.

Cada una de las adquisiciones realizadas por los niños en los diferentes ejercicios, con un material de pro-

iedades inmediatamente perceptibles (color, forma, etc.), parecía desaparecer cuando debían aplicar las nuevas adquisiciones con un material diferente que requiriera el manejo de propiedades no inmediatamente perceptibles, pero bien conocidas por el niño (como por ejemplo clasificar los animales según su hábitat o según su modo de desplazamiento) recayendo de nuevo en errores muy elementales ya superados con otro material y debiendo recorrer toda la serie de errores realizados anteriormente, antes de llegar a la solución correcta.

En las últimas series de ejercicios de multiplicación y de división de clases, en las que se pedía al niño que, dadas dos clases multiplicativas A y B (por ejemplo: A = amarillos y B = triángulos) seleccionará los elementos correspondientes a la intersección de ambas (I = triángulos amarillos), o bien, partiendo de la intersección descubriera las dos clases que la originaban, se presentaban dos tipos de dificultades. Una de ellas consistía en una incorrecta realización de las operaciones de multiplicación y división lógica y la otra era, sorprendentemente, una dificultad de construir correctamente la colección o colecciones pertinentes, incluso después de que el niño hubiera enumerado sin error los atributos que debía seleccionar. Así, por ejemplo: en el caso de la intersección (I) el niño podía enunciar que debía colocar en I los triángulos amarillos, pero en el momento de seleccionar los elementos pertinentes, realizaba una limitación y colocaba únicamente los triángulos amarillos pequeños o incluso, en algunos casos, retroceder a conductas tan elementales como las contaminaciones. Estos errores eran generalmente superados con gran rapidez.

A lo largo del aprendizaje hemos visto manifestarse unos procesos constantes que, a modo de ciclos, aparecían, seguían un curso determinado y concluían con una nueva adquisición, para aparecer de nuevo al iniciar el aprendizaje de otra noción.

Hemos comprobado la existencia de estos procesos también en la evolución espontánea de los niños normales entre 3; 6 y 10 años, como si se tratara de estrategias intelectuales necesarias para la adquisición de nuevos conocimientos.

Estos procesos tienen en común el partir de una aparición sincrética de la realidad en la que los diferentes aspectos, partes o propiedades de la misma, permanecen indiferenciados y en la que el todo y las partes se confunden porque nada permite al individuo diferenciarlas. A partir de esta situación se inicia un proceso diferenciador que procede contraponiendo un aspecto de la realidad considerada, a todos los demás, mediante un juego dialéctico de consideraciones positivas y negativas que permite retener un aspecto como pertinente y rechazar los demás como no pertinentes.

Una vez diferenciados los aspectos o partes de un todo, éstos son de nuevo reunidos por multiplicación de



los partes originadas en el primer proceso diferenciador, permitiendo así al individuo considerar la realidad como unitaria, al mismo tiempo que compuesta por partes o, lo que es lo mismo, darse cuenta de que existen puntos de vista distintos y no excluyentes entre sí, bajo los que se puede considerar una misma realidad, sin que por ello esta realidad sea alterada, sino, por el contrario, su imagen se ve enriquecida gracias a la consideración sucesiva primero y simultánea después, de sus diversos aspectos.

Así, por ejemplo, un objeto cualquiera es percibido simultáneamente con su color, forma, tamaño, etc., en un acto en el que todas sus propiedades se nos presentan a la vez. Disociar el color de esta percepción sincrética, supone contraponerlo a las demás propiedades del objeto, es decir, considerar cada una de ellas excluyendo las no pertinentes (forma, tamaño, etc.) y reteniendo la pertinente (color). Este juego de consideraciones positivas y negativas es lo que permite la abstracción de una propiedad y lo realiza un niño a muy temprana edad. Sin embargo, el ser capaz de este tipo de abstracciones, no supone la posibilidad de realizarlas en cualquier contexto, sino únicamente con un elemento aislado. Si presentamos al niño un conjunto de piezas geométricas (por ejemplo, círculos, cuadrados y triángulos) de varios colores (azules, rojos, amarillos) y de dos tamaños y le pedimos que seleccione todos los elementos azules, deberá considerar positivamente la propiedad pertinente a la vez que considera negativamente, para eliminarlas, las demás propiedades no pertinentes de los distintos elementos, en un juego dialéctico de aceptaciones y exclusiones extendidas, esta vez, a todos los elementos de la colección. La dificultad de realizar este segundo tipo de preoperaciones isomorfas a las realizadas con un sólo elemento, se manifiesta en el fracaso del niño reflejado en las conductas de 'contaminación', en las que abstrae correctamente la propiedad solicitada excluyéndolos, el tamaño y la forma y aceptar la característica color para, en el elemento siguiente, excluir el color y el tamaño para aceptar una forma idéntica a la del primer elemento seleccionado y ello por dificultad de abstraer —para excluirlas— de otro elemento azul no idéntico al primero, unas propiedades distintas a las que posee aquél.

Si realizar una serie de abstracciones no le presenta ningún problema en el primer caso, le resulta imposible en el segundo, dado que el contexto mental en el que debe realizar estas últimas ha sido modificado por las primeras abstracciones que actúan interfiriendo el segundo proceso. El niño debe reconstruir de nuevo el proceso anterior en un contexto distinto, que denominaremos 'contexto operacional' y que está determinado por las operaciones o preoperaciones colaterales que hacen variar el resultado de las primeras.

La aplicación de este juego de regulaciones dialécticas entre afirmaciones y negaciones a todos los elementos

del conjunto, se hace por aproximaciones sucesivas, de tal manera que el niño va disociando progresivamente las diferentes propiedades, excluyendo primero sólo algunas de ellas, mientras las demás permanecen sólidamente unidas entre sí e indiferenciadas. Esto da lugar a los errores por 'limitación' en que el niño —siguiendo con nuestro ejemplo— seleccionaría todos los elementos azules cuadrados, es decir, indiferenciando el color de la forma y negando la posesión de la característica 'azul' a todos los elementos que no fueran cuadrados, hasta que, finalmente, conseguiría excluir también la propiedad de forma reteniendo únicamente la del color solicitado.

Este complejo proceso, una vez realizado, no está concluido para siempre ni podemos creer que el niño sabe ya seleccionar en todos los casos, de entre un mismo material geométrico, todos los elementos que posean una misma propiedad. Por el contrario, si modificamos el contexto operacional conocido por el niño, éste vuelve a cometer de nuevo los errores ya superados. Cuando le pedimos que construya una colección, no va a partir de una orden dada por el experimentador, sino a partir de una operación realizada por el propio niño, como, por ejemplo, después de realizar una intersección de clases, vuelve de nuevo a cometer los errores ya superados tiempo atrás. Hemos observado, en nuestra muestra de población normal, desfases de varios años en la construcción correcta de colecciones, según el contexto operacional en el que éstas se realicen.

Estos procesos relativos a la construcción de colecciones que acabamos de describir, se presentan de modo constante también en la génesis de las regulaciones, operatorias entre clases y subclases.

Las mismas estrategias intelectuales utilizadas por el individuo en la abstracción de propiedades del objeto reaparecen de nuevo en la multiplicación y división de clases. Para reconocer que los elementos de la intersección poseen a la vez las propiedades de las dos clases multiplicativas que la forman, el niño necesita previamente abstraer ambas propiedades y darse cuenta de que la posesión de una no excluye la posesión de la otra, mediante un proceso isomorfo el que le llevó a la evidencia de que un objeto podía ser azul aunque fuera cuadrado, sin que ambas propiedades se excluyeran entre sí.

El isomorfismo de los procesos en la adquisición de nociones de dificultad muy distinta y que se sitúan a niveles genéticos diferentes, nos lleva a concluir en la existencia de unas constantes funcionales que regulan los procesos del aprendizaje, motores del desarrollo intelectual.

LOS PROCESOS DE GENERALIZACIÓN

Hemos visto que la construcción de una colección supone una serie de preocupaciones (o casi-operaciones) que

el niño es capaz de hacer a partir de un cierto nivel, siempre y cuando las aplique a datos extraídos directamente de la percepción y en una situación contextual simple, en que los únicos datos a considerar son los relativos a los atributos de los elementos y de la colección que forman con su reunión. Sin embargo, si pedimos al niño que haga una colección, al mismo tiempo que considera otros aspectos con ella relacionados y que forman su entorno constructivo, la construcción de la colección se verá dificultada en la medida de la dificultad de su contexto. Las operaciones o preocupaciones² colaterales, en relación a la colección, que ésta necesita, dificultan su construcción hasta tal punto que, en ocasiones, el individuo actúa como si fuera incapaz de construir una colección, cometiendo los mismos errores que cometió tiempo atrás.

Los errores a los que nos referimos, son puramente de construcción de una colección, sin considerar, además, los que puede cometer en las operaciones colaterales a realizar.

Este contexto en el que deben realizarse las operaciones, o contexto operacional, tiene dos dimensiones, una vertical y otra horizontal, que pueden constituir otras tantas fuentes de perturbación de una noción, en apariencia adquirida.

La dimensión vertical, está constituida por el conjunto de relaciones que se establece entre las operaciones necesarias para la abstracción de datos y las que implican, a nivel superior, la puesta en relación de estos datos. Un ejemplo de ello, serían las relaciones existentes entre las preoperaciones necesarias para la abstracción de un atributo determinado, de una serie de elementos que se asemejan en varias características, y la adición de las subcolecciones, así formadas, para la obtención de una colección más amplia. En las relaciones verticales, unas operaciones dan como resultado los datos sobre los que se aplica la otra. Existe, pues, entre ambos tipos de operaciones, una dependencia estrecha. hasta el punto que un error en el primer tipo de operaciones determina necesariamente un error en el resultado del segundo, por aplicarse sobre datos inexactos y, por consiguiente, un fallo en el resultado final. Pero —si desligamos las estructuras de sus contenidos— un funcionamiento incorrecto del primer sistema de operaciones, no debería implicar necesariamente un funcionamiento incorrecto del segundo sistema —o viceversa— a menos que la interdependencia entre ambos sea tal que no nos permita hablar de sistemas de operaciones independientes de sus contenidos —fruto del primer sistema— ni de contenidos independientes de las operaciones que se les aplican. El resultado de ello sería que la abstracción de datos vendría determinada por las operaciones a realizar sobre ellos y, a la vez, dichas operaciones dependerían estrechamente de sus contenidos.

La ligazón entre unos y otros (1º. y 2º. tipo de operaciones) sería tan fuerte que la unión de ambos crearía una situación nueva tal, que obligaría al individuo a actuar como si nunca hubiera realizado estas operaciones, es decir, a reconstruir los mismos procesos que anteriormente le llevaron a construir las operaciones necesarias para su realización, en el seno del nuevo sistema.

Las relaciones de tipo horizontal, es decir, aquéllas en las que no hay la relación de subordinación que supone la dependencia del resultado de la primera para la aplicación de la segunda, sino que existe una relación de paralelismo constructivo de tal manera que es indiferente el orden de su aplicación, tienen también entre sí, un sistema de influencias muy considerable. Como ejemplo de este tipo de relaciones, podemos citar las existentes entre las operaciones necesarias para la construcción de dos colecciones complementarias, *A* y *A'*. El resultado de construir *A* primero y *A'* después es el mismo que si se invierte el orden de construcción o si se construyen simultáneamente. Forman también parte de este tipo de relaciones las que existen entre las operaciones propias de la construcción de dos clases no complementarias. El contexto operacional en el que se desarrolla un sistema de operaciones, está constituido por uno o ambos de estos dos tipos de relaciones.

Las alteraciones que provocan en un sistema de operaciones, tanto las relaciones verticales como horizontales, están en razón directa a sus respectivas dificultades y éstas dependen de la novedad y complejidad de cada una de ellas. La confluencia de dos sistemas, que independientes no representan ninguna dificultad, provoca retrocesos en ambos sistemas, que pueden, incluso, regresar a los niveles más elementales, necesitando una nueva construcción dentro del nuevo contexto operacional, constituido, para cada sistema, por las operaciones del otro.

El cambio de contexto operacional es lo que impide la generalización, que sólo se da, sin previa reconstrucción, cuando el nuevo contexto operacional no varía substancialmente del primero en que se realizó el aprendizaje, o sólo introduce pequeñas variaciones contextuales. La reconstrucción debe partir de un nivel tanto más elemental, cuanto más distinto es el nuevo contexto operacional, es decir, cuanto más complicadas son las abstracciones u operaciones que lo constituyen.

Los desfases horizontales descritos por Piaget, supondrían, bajo esta óptica, cambios de contexto operacional en que las relaciones verticales y/o horizontales, presentarían una diferencia muy importante en relación a la primera adquisición y obligarían a una reconstrucción.

La generalización sería entonces de dos tipos: inmediata, sin necesidad de reconstrucción, y mediata, en las ocasiones en que se da un importante cambio de contexto operacional y obliga a una reconstrucción. Se trataría,

pues, en el segundo caso, de generalización diferida. Generalización, en el sentido de que sería una ampliación de un conocimiento ya adquirido a otros campos distintos, pero diferida, debido a la necesidad de reconstrucción provocada por un contexto operacional diferente.

Los procesos propios de la generalización consistirían, entonces, en reconstrucciones isomorfas a la primera construcción. Lo generalizable en todo aprendizaje, sería la capacidad de reproducción metodológica de los procesos que llevaron a la primera adquisición. Esta reproducción sería inmediata y no necesitaría una nueva reconstrucción si el contexto operacional fuera muy similar a aquél en que se operó el aprendizaje. Si el contexto operacional fuera muy diferente, la generalización actuaría reproduciendo los procesos constructivos de la noción en cuestión, necesitándose un cierto tiempo para dicha reproducción, que adquiriría, así, un carácter de mayor 'generalizabilidad', es decir, sería aplicable, sin necesidad de reconstrucción, a un campo más amplio y generaría la posibilidad de ser aplicada, esta vez con reconstrucción, a contextos operacionales de dificultad mucho mayor, que antes le estaban vedados. Bajo esta concepción, generalizar sería reproducir o aplicar unas operaciones ya conocidas en un contexto operacional distinto.

La evolución intelectual, como posibilidad de acceso a sistemas de organización e interpretación de la realidad cada vez más evolucionados, vendría determinada por el aprendizaje, entendido como asimilación constructiva del aporte de datos externos y la modificación de los sistemas de organización del individuo, y se manifestaría por una generalización de los aprendizajes que conduciría a un cambio de conducta intelectual.

Entre los sucesivos procesos reconstructivos propios de la generalización, se dan isomorfismos de procedimiento que se manifiestan en los errores que repite el individuo a cada nueva reconstrucción, dando lugar a una espiral de conductas que se repiten a niveles diferentes de organización. En el proceso que así se genera, los errores son la manifestación de pasos necesarios del conocimiento. Precisamente, debido a su carácter de necesidad, el individuo no puede prescindir de ellos ni eliminarlos, porque esto supondría suprimir los eslabones necesarios para acceder a una construcción intelectual impidiendo que ésta tuviera lugar.

La generalización, comprendida como una reconstrucción con unos procesos constantes —cuyo carácter convendría delimitar en cada tipo de construcción, puesto que ello equivale a describir la génesis de cada conocimiento— confiere un nuevo sentido al aprendizaje.

La inmensa mayoría de los sistemas de enseñanza dan prioridad total y absoluta al resultado del aprendizaje. Cuando se centran en los procesos, es para mejor alcanzar su finalidad: la consecución de un conocimiento

nuevo. Sin embargo, todo aprendizaje escolar carece de sentido si no tiene la posibilidad de ser generalizado a un contexto distinto de aquél en que se originó. De no ser así, la escuela únicamente enseñaría a resolver situaciones que sólo se dan en el contexto escolar, con lo cual prepararía para estar en la escuela pero no fuera de ella. Esto sólo tendría sentido si se admitiera que la escuela se justifica a sí misma como una finalidad, con lo cual llegaríamos a la absurda conclusión de que la escuela prepara a los individuos para ser eternos escolares³.

Si queremos que el aprendizaje escolar cumpla la función de ser utilizado en los contextos en que sea necesario y útil para el individuo, éste debe adquirir no sólo un conocimiento determinado, sino la posibilidad de reconstruirlo en contextos diversos. Pero no podemos hablar de reconstrucción si no existe una construcción previa. De aquí llegamos a la conclusión de que si queremos que un concepto sea generalizable, es necesario que el niño aprenda a construirlo, es decir, que se le dé la posibilidad de seguir todos los pasos necesarios para su descubrimiento. Cuando el niño construye una noción no es esta noción aislada lo único que aprende, sino todo el contexto operacional en el que se sitúa, es decir, la serie de operaciones colaterales, tanto de carácter horizontal como vertical (datos en los que se apoya y finalidad para la que se construye) que le dan un sentido. Un dato aislado, retenido sólo gracias a un esfuerzo memorístico, carece de contexto operacional y de génesis, no está emparentado con ningún proceso intelectual constructivo ni integrado en una dinámica y es, por tanto, inerte, inoperante e inoperable. El individuo sólo lo puede evocar en un contexto muy similar al que lo aprendió y no es, por tanto, generalizable en el sentido que damos al término y que lo convierte en sinónimo de motor del desarrollo intelectual. Un aprendizaje de este tipo, encaminado a la consecución de un conocimiento enciclopédico y erudito, valora, consecuentemente, la rapidez de adquisición, mucho más que los procesos de esta adquisición. Si lo que se valora son los contenidos a adquirir, cuantos más se adquieran mayor será el éxito del aprendizaje y, bajo estos criterios de valoración, el tiempo de adquisición es un factor importantísimo pues permite, si es acortado en una operación contra reloj, una acumulación más numerosa de conocimientos inertes.

Por el contrario, el aprendizaje que es fruto de un proceso constructivo, del cual constituye la culminación y que centra su atención primordialmente en dicha construcción, posibilita al individuo para nuevas construcciones en contextos operacionales distintos, es decir, para generalizar lo aprendido, al mismo tiempo que desarrolla los sistemas de organización de la realidad del individuo, su capacidad estructurante y comprensiva del mundo que le rodea.



TEORÍAS DEL APRENDIZAJE
Y TEORÍAS DE LA INSTRUCCIÓN



PRESENTACIÓN DE LA TERCERA UNIDAD

Esta unidad está integrada por tres lecturas, las cuales son: "¿Qué es la pedagogía operatoria?"; "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica" y "Conocimientos previos y aprendizaje escolar, los cuales presentan una secuencia y coherencia lógica.

Se inicia con la práctica de la Pedagogía operatoria, señalando sus sustentos teóricos básicos así como las características y elementos que intervienen en su oportunidad.

En seguida se precisa el concepto de aprendizaje significativo y los mecanismos de la ayuda pedagógica desde esta perspectiva en relación al aprendizaje escolar.

Termina con el señalamiento de la importancia de los conocimientos previos de los alumnos en el proceso del aprendizaje escolar.

LECTURA: ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA OPERATORIA?*

¿En qué consiste la puesta en práctica de la pedagogía operatoria? ¿Qué papel juega el interés y la motivación? ¿qué sentido adquieren los contenidos?, ¿Cuál es el papel del maestro, del grupo y del alumno en la instrumentación de la pedagogía operatoria?

Estas preguntas pretenden ser abordadas en este texto. Enriqueciendo así, la reflexión teórica para dar paso al planteamiento metodológico.

Articulación fundamental en el trabajo con docentes, pues éstos se realizan cotidianamente en su labor educativa.

Sabemos que todo explicamos al niño, las cosas que observa, el resultado de sus experimentaciones es interpretado por éste, no como lo haría un adulto, sino según su propio sistema de pensamiento que dominados estructuras intelectuales y que evolucionan a lo largo del desarrollo. Conociendo esta evolución y el momento en que se encuentra cada niño respecto a ella, sabemos cuáles son sus posibilidades para comprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultad que va a entender cada aprendizaje.

Los estudios realizados sobre la génesis o pasos que recorre la inteligencia en su desarrollo nos informa sobre su funcionamiento y los procedimientos más adecuados para facilitarlos. Así, por ejemplo, sabemos que el pensamiento procede por aproximaciones sucesivas, se centra en un dato, luego es más de uno de manera alternativa pero no simultánea, cuando considera uno olvida los de-

* Moreno, Monserrat. "Qué es la Pedagogía Operatoria", en *Pedagogía teoría y práctica educativa, antología de apoyo*. México. UPN, 1993 pp. 283-288.

más y estas centraciones sucesivas dan lugar a contradicciones que son superadas hasta que se consiguen englobar en un sistema explicativo más amplio, que las anula.

Las explicaciones del profesor, por claras que sean, no bastan para modificar los sistemas de interpretación del niño, porque éste los asimila de manera deformada.

Veamos un ejemplo extraído de un diálogo entre un adulto y dos niñas de diez años.

Adulto. ¿La tierra se mueve?

Clara. Si, tiene dos movimientos, uno de rotación sobre sí misma y otro de traslación alrededor del sol.

A. ¿Qué forma tiene?,

Martha. Es redonda pero no como una pelota sino un poco achatada por arriba y por abajo, Nos lo han explicado en clase.

A. ¿Y las personas dónde están? (les entrega una bola de plastilina).

M. Por todo esto, por aquí...(señala la superficie).

A. Los que están aquí (hemisferio sur), ¿cómo es que no se caen?

M. Porque no, hay una capa que los aguanta.

A. ¿Qué capa?

M. Bueno, no sé muy bien, me parece que se llama gravedad...sí, eso, gravedad. Está todo por aquí, rodeando la tierra para que la gente no se caiga.

A. ¿Está encima o debajo de las personas?

M. ...está aquí encima, porque las aguanta.

C. ¡Anda no! si estuviera encima ¿no ves que las aplastará? ¡Tiene que estar debajo!

M. Si está por debajo ¿Cómo quieres que las aguante?

C. ¡Y si está por encima las aplasta ¿Cómo, quieres que las aplaste?

M. Bueno no, lo que pasa es que la gravedad aguanta la tierra y las personas se aguantan solas porque están encima.

A. ¿Encima de qué?

M. y C. (A coro) ¡De la tierra!



A. ¿Pero aquí vive gente? (hemisferio sur).

M. Sí, aquí también vive gente..... (sigue una larga discusión sobre la forma de la Tierra, en la que María afirmaba que tiene forma de disco).

C. ¡Qué va! yo lo he visto en la tele y es redonda ¡toda redonda!

M. Sí es que hay como huecos y dentro están los países.

A. ¿Quieres hacerlo con la plastilina? (Marta toma la bola y realiza una extensa hendidura en la parte superior).

M. Aquí, por todo esto de aquí (señala el interior de la hendidura y sus paredes) están los países. España... Francia... y los demás países.

A. ¿Entonces no es redonda?

C. ¡Sí, si que es redonda porque yo la he visto por la tele y es redonda!

M. ¡Tú es que tienes la tele en el coco! ¿Claro que es redonda, pero los países aquí! sino ¿Cómo quieres que se aguanten?

C. No, si yo estoy de acuerdo contigo, si se tiene que aguantar, pero en la tele...

M. ¡Y dale con la tele! Mira por aquí se pueden aguantar, sino ¡es que se caen!

¿Qué no lo ves? ¡Se caen!

Sigue la discusión sin llegar ese día a una explicación que integre los datos contrarios.

Comprender no es un acto súbito, sino el término de un recorrido que quiere un cierto tiempo, durante el cual se van considerando aspectos distintos de una misma realidad, se abandonan, se vuelven a retornar, se confrontan, se toman otros despreciando las conclusiones extraídas de los primeros porque no encajan con las nuevas hipótesis, se vuelve al principio tomando conciencia de la contradicción que encierran surge una explicación nueva que convierte lo contradictorio en complementario. El proceso seguido con los errores cometidos no se retiene, pasa a lo que inconsciente, sólo se toma conciencia de su resultado: el nuevo conocimiento y la forma correcta (o la que creemos tal) de razonar que nos ha llevado a él. Se ha abierto un camino nuevo que puede redundarse cuando sea necesario, un camino que no existía antes. Lo importante no es sólo la nueva adquisición sino el haber descubierto cómo llegar a ella. Esto es lo que permite generalizar.

Así evoluciona el pensamiento del niño y así también ha evolucionado el pensamiento científico. En las explicaciones del universo, por ejemplo, han aparecido interpretaciones diversas fruto de la dificultad de integrar observaciones aparentemente contradictorias. Así Aristóteles que la Tierra estaba inmóvil en el centro del Universo y que los cuerpos celestes giraban a su alrededor movidos por esferas concéntricas, pero él sabía muy bien que de ser así los planetas estarían siempre en la misma distancia de la Tierra y no los veríamos variar de tamaño,

cosa que no ocurre. Sin embargo se negaba a tenerlo en cuenta. Heráclides de pronto, miembro de la famosa Academia de Platón, aseguro que la Tierra no estaba inmóvil sino que giraba en torno a su eje y que Venus y Mercurio no giraban en torno a nuestro planeta sino alrededor de Sol. Pero estas ideas no fueron aceptadas porque rompían con las hipótesis que en cambio, explicaban fenómenos. Hay una gran facilidad en ignorar los hechos que no convienen. hubo que esperar unos cuantos siglos para que con Copérnico, resurgieran las teorías heliocéntricas pero más tarde Galileo tuvo que retractarse de haber afirmado que la Tierra se movía. Había otros puntos de vista que se oponían a ello y no sólo basados en creencias religiosas sino también de tipo científico. En aquella época se creía que el aire ocupaba todo el universo, si la tierra se movía, un viento huracanado la tenía que azotar de manera permanente y esto evidentemente, no ocurría. era más cómodo negar su movimiento.

Pero las evidencias son peligrosas. Aristóteles negaba la existencia del vacío porque, de existir, aseguraba, un cuerpo que se desplace con movimiento rectilíneo seguiría moviéndose sin detenerse jamás y esto evidentemente era imposible, luego el vacío no podía existir.

Esto no debe sorprendernos ¿Acaso hoy día no nos negamos también a aceptar aquello que nos obligaría a modificar nuestras creencias o nuestros hábitos? ¿No ocurre algo de esto en pedagogía?

¿Es el niño capaz de inventar?

No se puede formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención. Tenemos que dejarle formular sus propias hipótesis y, aunque sepamos que son erróneas, dejar que sea él mismo quien lo compruebe, porque de lo contrario le estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. En esta comprobación se le puede ayudar planteándole situaciones que contradigan sus hipótesis, sugiriéndole que los aplique a situaciones en las que sabemos que no se van a verificar, pidiéndole que aplique su razonamiento a casos diferentes etc., pero nunca sustituyendo su verdad por la nuestra.

El niño tiene el derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos no se sabe lo que hay que hacer. La historia de las ciencias es tanto la historia de los errores de la humanidad como la de sus aciertos y han sido tan importantes para el progreso los unos como los otros. El niño debe aprender a superar sus errores, si le impedimos que se equivoque no dejaremos que haga este aprendizaje.



Inventar es, pues, el resultado de un recorrido mental no exento de errores. Comprender es exactamente lo mismo, porque es llegar a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo.

El profesor debe evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales. Debe hacer que comprendan que sólo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros, etc.) sino también por sí mismo, observando, experimentado, interrogando a la realidad y combinando los razonamientos. Puede crear, en matemáticas, sus propias formas de operar ya en los primeros cursos de E.G.B., partiendo de reunir y separar, de poner en correspondencia y de a partir, después de hacerlo con objetos, puede inventar formas de representarlo gráficamente y puede llegar a descubrir sistemas de cálculo. Debe enfrentarse al problema, debe sentir su necesidad. Y antes de que le den una solución, debe encontrar la suya propia, aunque sea menos económica.

Puede crear en el campo del lenguaje. Desde preescolar puede inventar signos que representen sonidos, sencillos códigos que le harán comprender el carácter convencional de nuestro sistema de escritura, las diferencias que existen entre ésta y el dibujo el niño pequeño cree que las letras guardan alguna relación con la forma o el tamaño de los objetos que representan y cómo los signos de la escritura representan los sonidos del habla y no los objetos a los que se refiere. Inventar quiere decir enfrentarse a un problema y encontrar una solución, lo cual permite entender otras soluciones diferentes. El hecho de comprobar que existe más de una solución a cualquier problema aunque no todas sean igualmente económicas agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental a considerar que el saber es uno e inmutable.

Cualquier tema de trabajo es un campo vastísimo para la creación. El campo de las ciencias es quizá en el que muestra con mayor claridad, pero es necesario que el alumno esté motivado para ello.

Cómo surge el interés

El interés por conocer es tan constitucional al niño como la actividad. no se trata de buscar fórmulas sofisticadas para que el niño actúe; él siempre está actuando, lo que ocurre es que no siempre lo hace de la manera que el adulto quiere y pensamos a veces que es el niño el que debe adaptarse a los que a aquél le interesa. Pero ¿Porqué no pensar lo contrario?

El niño tiene indudablemente una curiosidad y unos intereses; es necesario dejar que los desarrolle. Los niños son quienes deben elegir el tema de trabajo, lo que quieren saber.

Para llegar a conocer cualquier cosa, son necesarios unos instrumentos que llamamos contenidos de la ense-

ñanza, ellos serán quienes ayuden al niño a conseguir sus objetivos.

Pasarán de ser una finalidad en sí mismo a ser un medio y dejarán de ser para el niño algo gratuito que sólo sirve para pasar de curso.

Pero los intereses de cada niño deben articularse con los demás. Será necesario que se pongan de acuerdo, de que aprendan a respetar y a aceptar decisiones colectivas después de haber tenido ocasión de defender sus propios puntos de vista. Ello contribuye un aprendizaje para la convivencia democrática.

Tanto la elección del tema de trabajo, como la organización de las normas de convivencia, se realiza, en las clases de Pedagogía Operatoria, a través del consejo de clase, formado por todos los niños y el maestro, que tiene voz y voto en ellas. Pero las decisiones no se toman al azar, sino que hay que aportar argumentos. Al proponer un tema de trabajo hay que explicar en qué consiste y decir cómo se piensa trabajar. No se puede proponer un tema imposible de llevar a cabo: es necesario precisar el método a seguir y hay que indicar el por qué de la elección; no se puede pedir a los temas que realicen algo sin que sepan el porqué. Elegir un tema puede llevar más de un día, durante este tiempo se busca documentación, se discute, se realizan, visitas. Es algo muy importante dentro del trabajo escolar porque una vez elegido existe el compromiso de llevarlo a cabo y este compromiso puede durar días, semanas o incluso meses.

Los consejos de clase cumplen además la función de órgano regulador de la conducta. Las normas de convivencia no son gratuitas, se han elegido en función de una necesidad y han, sido aceptadas por, todos, luego es preciso cumplirlas. Si esto no ocurre hay que averiguar qué es lo que no funciona. el se hace mediante un análisis de la situación creada y de las motivaciones que han llevado a entorpecer el funcionamiento colectivo. Los problemas de relaciones interpersonales son tratados con la misma seriedad y atención que cualquier tema de trabajo. Es necesario pensar y razonar para conocer las causas, porque conocerse a sí mismo, las propias reacciones, conocer a los demás, saber cuáles son sus problemas, cómo responden a nuestra manera de actuar, es tanto o más importante que aprender matemáticas o historia.

Estos son, esquemáticamente, los ejes en torno a los que gira la Pedagogía Operatoria. Operar de aquí su nombre significa establecer relaciones entre datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, para obtener una coherencia que se extienda no sólo campo de lo que llamamos "intelectual" sino también a lo afectivo y social. Se trata de aprender a actuar sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos y por qué lo hacemos. La libertad consiste en poder elegir y para ello hace falta

conocer las posibilidades que existen y ser capaz de inventar otras nuevas. Si simplemente pedimos al niño que haga "lo que quiera", lo estamos dejando a merced del sistema en que está inmerso que tenderá a reproducir. Es necesario ayudarlo a que construya instrumentos de análisis y a que sea capaz de optar nuevas alternativas, después él decidirá.

Qué enseñar, cuándo enseñar y evaluar, etc., son aspectos técnicos que de ser entendidos desde los principios psicopedagógicos del constructivismo, cobran sentido en el trabajo cotidiano del aula.

En este texto, el docente precisa el concepto de aprendizaje significativo como un aspecto esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar. Esto los llevaría inevitablemente a precisar que dicho concepto implica en el campo de las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje, para arribar ciertas condiciones que debe observar la enseñanza, para mover aprendizaje significativos como sea posible, es decir pensar en los mecanismos de la ayuda pedagógica tal como los atiende la concepción constructivista de la intervención pedagógica.



**LECTURA:
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y AYUDA
PEDAGÓGICA***

Qué enseñar, cuándo enseñar y evaluar, etc., son aspectos técnicos que de ser entendidos desde los principios psicopedagógicos del constructivismo, cobran sentido en el trabajo cotidiano del aula

En este texto, el docente precisa el concepto de aprendizaje significativo como un aspecto esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar. Esto los llevaría inevitablemente a precisar lo que dicho concepto implica en el campo de las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje, para arribar a ciertas condiciones que debe observar la enseñanza, para promover aprendizajes significativos como sea posible, es decir pensar en los mecanismos de la ayuda pedagógica tal como los entiende la concepción constructivista de la intervención pedagógica.

En este artículo se retoma y actualizan los principios pedagógicos que inspiran el modelo curricular presentado en esta misma revista (véase C. de p., No. 139, Julio/Agosto 1986).

Se parte de la perspectiva cognitiva y de la concepción de la investigación psicopedagógica y se especifican las condiciones de la enseñanza óptima para promover aprendizajes significativos

Todas las propuestas curriculares sin excepción, en la medida en que se transmiten proyectos educativos, participan de una manera de entender el aprendizaje, y en consecuencia de una forma concreta de concebir la enseñanza. En ocasiones, estas ideas se encuentran implícitas y sólo es posible acceder a ellas mediante el análisis de los componentes de la propuesta: a través, por ejemplo, del análisis de las finalidades de los contenidos de aprendizaje, de su organización y secuenciación, de la naturaleza de las actividades de aprendizaje y de evaluación, etc. En otros casos, por el contrario, el punto de partida adoptado respecto de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje aparece formulado explícitamente. Es obvio que en estos casos se facilita la comprensión de la propuesta en su conjunto, a la vez que se ofrece un instrumento para analizar la coherencia de los diferentes componentes de la misma.

Las propuestas curriculares elaboradas de acuerdo con el modelo expuesto en el número 139 de Cuadernos de pe-

* Coll Salvador, César e Isabel Solé. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía* No. 168, España, Enero 1991 pp. 16-20

dagogía (julio-agosto, 1986) pertenecen, por definición, a la segunda de las categorías anteriormente enunciadas. En efecto, dicho modelo parte de una serie de teorías y explicaciones psicológicas pertenecientes a lo que podemos denominar, en su sentido amplio, un enfoque cognitivo. Adoptado, una perspectiva fundamental integradora se apoya en los puntos de acuerdo entre dichas, se establecen en una serie de principios básicos que informan el modelo en su totalidad y que constituyen su fundamentación psicopedagógica. Vale la pena subrayar el hecho de que los aspectos más "técnicos del modelo de análisis del qué cómo y cuándo enseñar y evaluar, niveles de concreción estructura curricular, etc. se hallan en estricta continuidad con los principios psicopedagógicos, de tal modo que obran su verdadero sentido en relación a ellos.

En lo que sigue, nos propondremos retomar algunos de estos principios psicopedagógicos, de acuerdo con la experiencia acumulada desde la formulación del modelo, son, una parte, especialmente importante para entender la naturaleza y el enlace del mismo y, por otro, pueden dar lugar con cierta facilidad e interpretación a nuestro entender erróneas. Hablaremos en primer lugar del concepto de aprendizaje significativo como ingrediente especial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

Ellos nos llevará inevitablemente a precisar, en la segunda parte, lo que dicho concepto implica en el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. en tercer lugar abordaremos la cuestión de las condiciones que debe observar la enseñanza para promover aprendizajes tan significativos como sea posible, es decir, nos interesamos por los mecanismos de la ayuda pedagógica tal como los entiende la concepción constructivista de la intervención pedagógica

El aprendizaje significativo

Aunque se trata de un término de popularidad reciente, su origen hay que situarlo bastantes años atrás, cuando Ausubel (1963, 1968) lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor y para sus seguidores, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender, el nuevo contenido y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende, sus conocimientos previos. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede estructurarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enrique-

cimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

Las afirmaciones precedentes requieren algunas aclaraciones. Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en la situación concreta para resolver un problema determinado; dicha utilización se hace exclusiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. En esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y a las conexiones que se establecen entre ellos. Cuando más rica, en elementos y relaciones, es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos, y por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos.

Por otra parte, la definición misma de aprendizaje significativo supone que la información aprendida es integrada en una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material. La memoria no sólo es recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente memorizado, por supuesto, este tipo de memorización tiene poco que ver con la que resulta de la memoria mecánica, que permite la reproducción exacta del contenido memorizado bajo determinadas condiciones. En el caso del aprendizaje significativo, se asegura la memorización en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados a que más arriba se aludía. Precisamente por este proceso de inclusión, que imprime modificaciones no sólo a la estructura integradora, sino también a lo que se integra, al contenido del aprendizaje, resulta difícil que éste pueda ser reproducido <<tal cual>>; pero también por la misma razón, la posibilidad de utilizar dicho conocimiento su funcionalidad es muy elevada, lo que no ocurre en el caso de la mecánica.

En síntesis significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad. Parece, pues, justificado y deseable que las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje persigan la realización de aprendizajes tan significativos como sea posible, dado que su rentabilidad es notable. Sin embargo, el aprendizaje significativo no se produce gracias al azar; su aparición requiere la con-

gruencia de un cierto número de condiciones que vamos a describir someramente.

Condiciones del aprendizaje

En primer lugar, para que una persona pueda aprender significativamente, es necesario que el material que debe aprender se preste a ello, que sea potencialmente significativo. Es decir, se trata de que la información, el contenido que se lo propone, sea significativo desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso. Cuando no es así, la tarea de atribuir significado se dificulta enormemente y en muchas ocasiones se bloquea, optándose entonces por aprender de una forma mecánica y repetitiva ese contenido cuyas características hacen imposible abordarlo de otro modo. Esta condición no se limita únicamente a la estructura misma del contenido, sino que abarca también la presentación que de él se efectúa, aspecto que puede contribuir decisivamente a la posibilidad de atribuirle algún significado en la medida en que ayude a disponer de relieve su coherencia, estructura y significatividad lógica, así como aquellos aspectos susceptibles de ser relacionados con esquemas de conocimiento previos, ya existentes en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende.

Llegamos con ello a una segunda condición. Para que se produzca un aprendizaje significativo, no basta con que el material a aprender sea potencialmente significativo es decir que respete la condición anterior, sino que es necesario, además, que el alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que caracteriza el aprendizaje significativo. En otras palabras, se requiere que disponga de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje.

Aunque necesarias, las condiciones expuestas no son todavía suficientes para lograr que los alumnos realicen aprendizajes significativos. Para que ello ocurra, hace falta también una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos. En efecto, el aprendizaje significativo requiere una actividad cognitiva compleja seleccionar esquemas de conocimientos previos pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, procede a su reestructuración, al establecimiento de nuevas relaciones, evaluar su adecuación, etc., para la cual el alumno debe estar suficientemente motivado. No hay que olvidar, por lo tanto, que si bien es más útil, gratificante y funcional, requiere mayor esfuerzo y que en ocasiones las experiencias efectivas previas de los alumnos les han mostrado que resulta suficiente un enfoque superficial (Entwistle, 1988) para responder a las expectativas que presiden la enseñanza, con lo que



puede hacerse instaurado de un cierto hábito difícil que de quebrantar.

El aprendizaje significativo en las situaciones educativas escolares

La noción de aprendizaje significativo tiene no pocas implicaciones en el contexto de las situaciones educativas escolares. Vamos a referirnos a las que consideramos más relevantes de ocuparnos de los mecanismos antes de ocuparnos de los mecanismos que debe adoptar la intervención pedagógica para facilitar al máximo la realización de este tipo de aprendizajes. Como hemos puesto de relieve en otro lugar (Coll, 1988), en esta noción supone un cambio importante en aprendizaje. Frente a las explicaciones que establece una relación directa entre los métodos y estrategias de enseñanza utilizados por el profesor y el rendimiento académico que alcanzan los alumnos, el concepto de aprendizaje significativo da relieve a la acción inductiva de la persona que aprende, acción que consiste en un proceso de atribución de significados mediante el concurso del conocimiento previo. Se revaloriza de este modo la actividad mental los procesos de pensamiento del alumno que aparece como medidora entre las distintas formas que puede adoptar la intervención pedagógica y los nuevos resultados del aprendizaje.

Aprendizaje significativo y contenidos

El concepto de aprendizaje significativo obliga también a reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje (Coll y Solé, 1987). Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor de cual se organiza la acción didáctica. Aprender contenidos no debe ser asimilado simplemente a acumular información. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa, lo que posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones. Es necesario, por otra parte, ampliar la noción de <<contenido>>, que incluye, además de los conceptos y los sistemas conceptuales lo que clásicamente se ha considerado como contenido de enseñanza y al mismo nivel de importancia, las estrategias y procedimientos de todo tipo de indagación, de exploración, de observación, etc. y las actitudes, valores y normas que indefectiblemente se transmiten en cualquier situación educativa.

Debe tenerse en cuenta, además, que la adquisición de un tipo de contenidos no debe oponerse a la adquisición de contenidos de otro tipo, ello ha sucedido frecuentemente en el caso del aprendizaje de estrategias y el de conceptos. Si nos atendemos a la definición misma

de aprendizaje significativo, se verá que la funcionalidad de cualquier contenido y, por supuesto, también de las estrategias que permiten aprender a aprender depende de su posibilidad de integrarse en redes amplias y de complejas de significados. Por esta razón, pierde sentido discutir si la enseñanza debe promover la adquisición de uno u otro tipo de concepto; en nuestra opinión, debe proponerse que los alumnos aprendan tan significativamente como sea posible aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideran indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo.

Otra importante implicación del concepto, de aprendizaje significativo es de obligar a replantear los términos en que tradicionalmente se ha hablado de capacitación o preparación madurez e incluso para la realización de determinados aprendizajes. Dicha capacitación ha sido tradicionalmente asimilada al nivel de desarrollo y de ahí que se considere habitualmente que éste es el factor a tener en cuenta para evaluar la convalencia o no de presentar un contenido de enseñanza concreto. Sin menospreciar en absoluto la importancia del nivel evolutivo, de lo dicho hasta aquí se infiere que la capacidad del alumno para aprender significativamente un nuevo contenido está en gran parte determinada por sus experiencias previas de aprendizaje entre las cuales las que se han producido en contexto escolar ocupan sin duda un lugar deseado y por los conocimientos adquiridos en el transcurso de las mismas.

La construcción de significados

Con frecuencia se habla de aprendizaje significativo como si se tratara de una cuestión absoluta, de todo o nada. Esta interpretación incorrecta. De hecho, un aprendizaje es significativo en la medida en que se encuentran presentes las condiciones que se han señalado en el aparato anterior y esto puede suceder en distintos grados. Puede ser que el contenido sea más o menos coherente, que la forma de presentarlo poner de manifiesto en mayor o menor medida su estructura; que los conocimientos previos con los que el alumno lo aborda sea más o menos pertinentes, elaborados y completos; aunque su disposición a establecer conexiones y relaciones con los conocimientos disponibles, a revisarlos y reorganizarlos, sea más o menos entusiasta y decidida.

Los significados construidos por los alumnos son siempre incompletos o, si se prefiere, perfeccionables, de tal manera que, a través de las estructuraciones sucesivas que se producen en el transcurso de las otras tantas situaciones de enseñanza y aprendizaje, dichos significados se enriquecen y complican progresivamente, con lo que aumenta su valor explicativo y funcional. Por lo tanto, más que intentar que los alumnos realicen aprendi-



zajes significativos, se trata de poner las condiciones más que los aprendizajes que realicen en cada momento de su escolaridad sea tan significativos como sea posible, aceptando de este modo que es conveniente, deseable e incluso a menudo necesario volver sobre un mismo contenido con un enfoque distinto, abordándolo a diversos niveles de profundidad y complejidad, poniéndolo a prueba en una amplia gama de situaciones, etc.

No es razonable esperar, si aceptamos hasta sus últimas consecuencias el concepto de aprendizaje significativo, que los alumnos construyan de una vez por todas los significados correspondientes a un nuevo contenido de enseñanza cuando se les presenta por primera vez, aunque ésta se plantee y se ejecute a la perfección. Normalmente, los alumnos construirán a unos significados que sólo en parte corresponderá a los significados que pretende vehicular la enseñanza y serán necesarios varios intentos sucesivos para que ambos conjuntos de significados se acerquen sustancialmente. No es razonable tampoco, si aceptamos hasta sus últimas consecuencias el concepto de aprendizaje significativo, postular sin más la ineficacia de la enseñanza o la falta de madurez para el aprendizaje cuando constatamos que los significados construidos por los alumnos son erróneos o incompletos. A menudo esto quiere decir simplemente que el nivel de aprendizaje significativo alcanzado es pequeño, que el camino es largo y que la enseñanza es imprescindible para poder recorrerlo.

Aún cuando el aprendizaje es una realización de tipo personal, esta realización no la efectúa el alumno aisladamente, enfrentando a un objeto de conocimiento ya se trate de un concepto, de un sistema normativo o de un conjunto de procedimientos cualquiera. En primer lugar, los contenidos que deben adoptar los alumnos en el curso de la educación obligatoria nunca son unos contenidos <<cualquiera>>, sino unas formas culturales definidas de antemano, cuya adquisición justifica en buena parte la existencia misma de las prácticas educativas escolares. En segundo lugar, la construcción que debe llevar a cabo el alumno en relación a un contenido dado se produce en el marco de las situaciones interactivas que definen en la situación escolar, especialmente en el contexto de la interacción con su profesor. Llegamos así al tercer punto del plan expositivo que hemos esbozado y al principio y que se refiere prácticamente a las condiciones y mecanismos que debe contemplar la intervención pedagógica para contribuir a que los alumnos puedan aprender significativamente.

Los mecanismos de la ayuda pedagógica

<<Lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños

hacia una participación activa y creativa en su cultura. (...) Lo que precisamos es una nueva síntesis, una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta>> (Edwards y Mercer, 1988, p.).

La cita de Edwards y Mercer pretende ilustrar de una forma de entender la educación que, según los autores, supone un paso adelante respecto de posturas anteriores integrando lo que éstos tienen de bueno. Este modelo cultural-comunicativo reposa en una visión de la educación como un proceso de construcción conjunta entre el profesor y sus alumnos, procesos orientados al compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el profesor intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran correctas y adecuadas para comprender la realidad. La enseñanza, la intervención del profesor, constituye una ayuda, en tanto que es el alumno quien procede a la construcción en último término. Pero no debe olvidarse que es una ayuda insustituible, en tanto que el profesor, que reconoce dónde debe llegar el niño, le guía y proporciona los recursos y el andamiaje necesarios para que los significados que éste construya y se aproximen paulatinamente a los del currículum escolar. Vamos a delimitar en lo que sigue algunos mecanismos que debe adoptar la intervención pedagógica para devenir una ayuda en el sentido expuesto.

En nuestra opinión, los mecanismos y estrategias que adopte la intervención pedagógica deben estar regidos por un principio general: la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en ese punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos en el sentido que marcan las intenciones educativas. Para que ello sea posible se requiere que el maestro conozca dichas intenciones y los contenidos a que se refieren, que conozca también la competencia de los alumnos elaborados ya sea capaz de aproximarse a la interpretación que éstos poseen para llevarlos progresivamente hacia lo que establecen las intenciones educativas. En definitiva, se hace necesario que el profesor intervenga activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la base de planificación y organización del mismo como en lo que se refiere a la intervención educativa con los alumnos.

Motivación y sentido

Una primera condición que se debe respetar para lograr este propósito es que los alumnos se sientan motivados para abordar los nuevos aprendizajes en un bloque en profundidad, que les lleve a establecer relaciones y vínculos entre lo que ya saben y lo que deben aprender. El concepto de motivación recubre un amplio universo de



significados, por lo que intentaremos precisar el que la atribución en el contexto de que estamos hablando. En primer lugar, para un alumno se sienta motivado a implicarse en un proceso complejo como es el que lleva a realizar aprendizajes significativos, se requiere que pueda atribuir sentido a lo que se le propone que haga. El sentido que para un alumno determinado pueda poseer una actividad o una propuesta de aprendizaje concreta depende de una multiplicidad de factores que apelan a sus propias características autoconcepto, creencias, actitudes, etc. y otras que ha ido elaborando respecto de la enseñanza cómo la vive, qué expectativas posee respecto de ella, qué valoración le merece la escuela, sus profesores, etc. Pero el sentido que el alumno puede atribuir a una situación educativa cualquiera depende también, y podríamos decir que sobre todo, de cómo se le presenta dicha situación, del grado en que le resulta atractiva, del interés que puede despertarle y que lleva en definitiva a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados.

En este contexto, vale la pena recordar que algunas actividades que puedan ser utilizadas como recurso metodológico poseen para los niños en sí mismas como es el caso del juego, cuya utilidad especialmente en los primeros ciclos de la escolaridad está fuera de duda. Pero además hay que tener en cuenta que en numerosas ocasiones es posible organizar la enseñanza de tal modo que los alumnos encuentren todo el sentido al hecho de adoptar una actitud activa, implicada y participativa. Los enfoques globalizadores y metodología de proyectos pueden contribuir eficazmente a que la adquisición de contenidos, pertenecientes a áreas curriculares distintas, se contemple como necesaria para dar respuesta a un reto determinado, para llevar a término una elaboración específica.

Motivación y distancia

En segundo lugar, y todavía en el plano de la motivación requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta como nuevo material de aprendizaje.

Cuando la distancia existente entre éste y los conocimientos previos es excesivamente dilatada, el alumno no tiene posibilidades de atribuir significado a lo que tiene que aprender, con lo que el efecto que se produce es de desmotivación. El resultado de un proceso de este estilo suele ser el bloque del aprendizaje o, al alumno, la realización de un aprendizaje permanente mecánico y repetitivo del contenido propuesto. Ahora bien, si la distancia entre lo que ya se conoce y lo que propone conocer es mínima, se produce también un efecto de desmotivación, pues el alumno no siente la necesidad de revisar y mo-

dificar unos esquemas de conocimiento que se adaptan casi a la perfección al nuevo material de aprendizaje.

Lo que se ha afirmado respecto a la motivación sirve para poner de manifiesto que no puede dejarse al azar la posibilidad de que las propuestas que se presenten el interés de los alumnos. Al contrario, aboga por una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que debe contemplar, como mínimo, tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes; la competencia el nivel evolutivo y los conocimientos de partida de los alumnos para adoptarlos; y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar para facilitar la atribución de sentido y de significado a las actividades y contenidos de aprendizaje.

<<Conviene señalar que planificación sistemática y rigurosa>> no requiere decir rígida e inamovible, sino todo lo contrario, abierta y flexible. La sistematización y el rigor deben afectar sobre todo al conocimiento que el profesor posee acerca de los contenidos de la enseñanza, a su capacidad para distribuirlos y secuenciarlos teniendo en cuenta la competencia de los alumnos. Por su puesto, afectará también a la apreciación que hace de esta última, que debería reposar menos en la influencia y más en criterios observables y objetivables y aquí el diagnóstico del establecido de los alumnos, de su punto de partida, cobra todo el sentido. Por último, el rigor y la sistematización deben hacerse extensivos a las secuencias didácticas que se proponen para la consecución de los objetivos. Desde el convencimiento de que la bondad de una propuesta metodológica siempre debe ser analizado en términos relativos, se trata de seleccionar aquella que mejor pueda responder a los propósitos que se persiguen. Dicha elección, a nuestro modo de ver, no puede sin embargo olvidar lo que se ha afirmado acerca del <<sentido>> de que los alumnos deben poder atribuir a las actividades en que se ven inmersos.

Interacción educativa

Con ser necesaria, la planificación y organización correcta de la enseñanza no es todavía para asegurar la construcción conjunta de significados. Como se puede suponer, la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos es la mayor importancia y determina que la acción pedagógica pueda devenir una ayuda real para el alumno en su proceso de construcción de conocimientos. Un primer factor a tener en cuenta para que se produzca una interacción educativa la constituye el marco de relaciones más general que predomina en el aula. Cuando este marco es de aceptación, confianza mutua y respeto, cuando posibilita el establecimiento de relaciones afectuosas, cuando contribuye a la seguridad y a la forma-

ción de una autoimagen ajustada y positiva en los alumnos, nos encontramos ante un ámbito que posibilita una interacción educativa eficaz. En términos generales, esta intervención es aquella que reta a los alumnos pero les ofrece recursos para superarse; la que les interroga pero les ayuda a responder; la que tiene en cuenta sus capacidades pero no para acomodarse a ellas, sino para hacerlas avanzar.

Una intervención de este tipo como mínimo en dos pilares: la observación y la plasticidad. La observación es absolutamente indispensable para conocer no sólo el nivel de partida del que ya hemos hablado, sino para estar al tanto de los avances y obstáculos que experimentan los alumnos en su proceso de construcción de conocimientos.

Con frecuencia se asimila la observación con actitud contemplativa por parte de quien observa. En el contexto en el que estamos hablando, observar puede suponer en ocasiones una actitud de este estilo, pero la mayoría de las veces significa no sólo permanecer atento a la situación del alumno: hay que observar ésta en relación a la actividad del profesor a sus propuestas y ayudas, a sus preguntas y a los retos que plantea. Es una tarea comprometida, dado que requiere del profesor que sea a la vez actor y observador de un mismo proceso. Ello pone de manifiesto la necesidad de indicar esa observación en las actividades mismas de enseñanza y aprendizaje y de dotarse de los instrumentos y estrategias necesarias para hacerla posible por ejemplo, proponiendo actividades diferenciales que permitan que la mayoría de los alumnos trabaje automáticamente mientras que el profesor se centra más en un pequeño grupo para abordar con ellos un contenido determinado.

Pero la observación en si misma perdería parte de su sentido si no la utilizara para regular el propio proceso de enseñanza y aprendizaje; en otras palabras, a partir de la observación y de la constelación de lo que va ocurriendo en el curso de la secuencia didáctica, el profesor puede y debe adaptar no pocas decisiones que afectan el mantenimiento, revisión, modificación e incluso suspensión de la misma, porque sobre todo afectan a las características que revise su propia intervención. Cuando señalábamos que un pilar de la interacción educativa lo constituía la plasticidad, queríamos hacer referencia precisamente a la capacidad para intervenir de forma diferenciada en el proceso educativo. Dicha capacidad puede

traducirse en cosas distintas: **propuesta de actividades diversas, abordaje de los contenidos con diferentes según los casos, etc.**

Peró siempre se refiere a la posibilidad de **intervenir** contingentemente sobre los obstáculos y **avances que experimentan** los alumnos en la construcción **conjunta de significados**.

Esta posibilidad requiere adaptar una actitud flexible cuando se trata de valorar la intervención pedagógica. Aun cuando una determinada manera de entender la enseñanza y la educación puede establecer y de hecho establece en general de dicha intervención, es conveniente señalar que ésta debe ser reconsiderada en la secuencia didáctica, en cada interacción que se mantiene con los alumnos. La intervención contingente puede traducirse en ocasiones en la propuesta de problemas alternativos, en la manifestación de contradicciones, en una consigna directiva que ayude a salir del atolladero, en la no intervención cuando se considere que ello sea lo mejor en un determinado momento.

En síntesis, conseguir que los aprendizajes que los alumnos realicen en la escuela sean lo más significativos posible supone establecer las condiciones que deben permitir el logro de una vieja aspiración de las corrientes progresistas de la educación: una enseñanza individualizada, que enfatiza la actuación, la actividad mental del alumno en el proceso de construcción de conocimientos, y ello en el seno de una concepción social y socialización que sitúa en el lugar que le corresponde al profesor y a los distintos componentes que integran la acción educativa.

Ciertamente, estos propósitos contribuyen a reforzar la imagen del profesor como profesional insustituible e irremplazable, que debe adoptar un sinnúmero de decisiones para las que requiere los recursos materiales y la formación adecuada. Pero llaman también la atención sobre el hecho de que la tarea de construcción de significados compartidos, verdadero núcleo de la acción educativa, sólo es posible y sólo adquiere verdadero sentido con relación a un referente social y cultural

Conocer qué es lo que los alumnos ya saben sobre lo que el docente pretende que aprendan, es uno de los fundamentos esenciales del constructivismo. En este texto, el docente irá reflexionando acerca de las características generales de los conocimientos previos de los alumnos, su origen y sobre la forma en que puedan ser tratados y evaluados en el aula, con el fin de promover su cambio.



LECTURA: CONOCIMIENTOS PREVIOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR*

Conocer qué es lo que los alumnos ya saben sobre lo que el docente pretende que aprendan, es uno de los fundamentos esenciales del constructivismo. En este texto, el docente irá reflexionando acerca de las características generales de los conocimientos previos de los alumnos, su origen y sobre la forma en que pueden ser tratados y evaluados en el aula, con el fin de promover su cambio.

Este análisis necesariamente hace mirarse al maestro desde dentro, para así proponer estrategias significativas de aprendizaje, que activen, evalúen y modifiquen los conocimientos previos de los alumnos en las distintas áreas que componen el curriculum en la enseñanza obligatoria.

Si hubiera que resumir en una sola concepción constructivista adoptada en la Reforma educativa, tal vez pudiéramos hacerlo recurriendo a la célebre y feliz idea de Ausubel, tantas veces citada, según la cual <<el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese en consecuencia>> (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978)

AUTORES VARIOS

Si asumimos una actitud constructivista con respecto al aprendizaje de los alumnos, una de nuestras preocupaciones fundamentales aunque desde luego no la única ni la última deberá ser por tanto reconocer qué es lo que los alumnos ya saben sobre lo que vamos a enseñarles. No es casual que buena parte de la investigación y de la innovación educativa haya estado dedicada estos últimos años a estudiar los conocimientos previos de los alumnos de muy diversas edades, así como la reforma en que pueden ser tratados y evaluados en el aula. En el presente artículo esbozaremos algunas de las características generales de los conocimientos previos de los alumnos, y reflexionaremos además sobre su origen y sobre la forma en que pueden ser tratados en el aula con el fin de promover su cambio.

* Pozo, Juan Ignacio, et al. "Conocimientos previos y aprendizaje escolar" en *Cuadernos de Pedagogía* No. 188 España 1991, pp. 12-14

Características de los conocimientos previos de los alumnos

Siempre que una persona intenta comprender algo por ejemplo, un profesor que se pregunta por qué los alumnos tienen dificultades especiales para entender un concepto, o un alumno que intenta comprender la transformación de un líquido en un gas, necesita activar una idea o conocimiento previo que le sirva para organizar esa situación y darle sentido. La experiencia previa del profesor en la enseñanza de si mismo contenido o los conocimientos previos del alumno con respecto a la evaporación serán determinadas de la explicación de uno y otro den finalmente del fenómeno en cuestión. Si queremos ayudar al profesor a enseñar mejor ese contenido o al alumno a comprender los cambios de estado, debemos saber cuáles son sus conocimientos previos.

Afortunadamente, en los últimos años han aumentado considerablemente en los estudios sobre las ideas y conocimientos previos de los alumnos en muy diversas áreas. Disponemos así los datos abundantes con respecto al conocimiento de los alumnos con respecto a, por ejemplo, los fenómenos físicos y químicos (Driver, Guesne y Tiberghien, 1985; Hierrezuelo y Montero, 1988) biológicos (Giordan y De Vecchi, 1987), sociales e históricos (Carretero, Pozo y Asensio, 1989) e incluso matemáticas (Orton, 1988). Como es obvio, los conocimientos previos de los alumnos en cada una de estas áreas difieren no sólo el contenido al que se refieren, sino también en su naturaleza (algunos conocimientos son más conceptuales y otros más procedimentales; unos son más descriptivos, otros más explicativos; unos son más generales, otros más específicos, etc.). Además estos factores pueden variar según la edad y la instrucción previa de los alumnos. A pesar de esta diversidad, podemos intentar extraer algunos de los rasgos más característicos de los conocimientos previos de los alumnos, si bien debamos entender que se trata de una generalización limitada y un tanto imprecisa.

Ante todo, suele destacarse que esos conocimientos son construcciones personales de los alumnos es decir, han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo. De hecho muchos de ellos son previos a la instrucción, y tienen su dominio natural de aplicación en el entorno cotidiano del alumno. Desde la cuna los niños están percibiendo el movimiento, el sonido, la luz de los objetos y prediciendo de modo más o menos fiable comportamiento. Igualmente, su interacción con las personas les proporciona conocimientos, para interpretar los deseos, intenciones y sentimientos de los demás. Se forman así conocimientos o ideas previas que aun que suelen ser incoherentes desde el punto de vista científico, no tienen por qué serlo desde el punto de vista del alumno. De hecho, suelen ser bastante productivas con respecto a fenómenos cotidianos, aunque sean científicamente correctas. **El alum-**

no predice con bastante éxito cómo se mueven los objetos, pero sus explicaciones se alejan bastante de la mecánica newtoniana (Pozo, 1987).

Además, los conocimientos de los alumnos son bastante estables y resistentes al cambio, por lo que muchas veces resisten a pesar de muchos años de instrucción científica. Se han identificado no sólo padres y adolescentes (Carreto, 1985) sino también entre adultos, incluso entre universitarios y dentro de su área de especialidad (Pozo 1987). Apesar de ser construcciones personales poseer un significado idiosincrásico son compartidas por personas de muy diversas características (edad, país de procedencia, formación etc.), existen en general unas pocas tipologías en las que puede clasificarse la mayor parte de las concepciones alternativas en su área dada. Esta universalidad llega incluso a trascender el tiempo, y aparecen algunos casos, ideas similares en los alumnos actuales a las elaboraciones por filósofos y científicos de tiempos pasados.

Esta similitud histórica está siendo explotada como una fuente de sugerencias para la secuenciación y organización de los contenidos (p. e). Giordan y De Vecchi, 1987).

Un rasgo muy relevante del conocimiento previo de los alumnos es su carácter implícito frente a los conceptos de la ciencia. Ello condiciona la metodología que puede utilizarse para estudiar los conocimientos previos o para tratarlos didácticamente en el aula, ya que aunque en algunos casos se identifica a través del lenguaje, las más de las veces se descubren las actividades o predicciones de los alumnos, constituyendo teorías o ideas <<en acción>>, que los alumnos no pueden verbalizar. De hecho uno de los factores que hay que tener en cuenta para promover el aprendizaje escolar a partir de los conocimientos previos será fomentar en primer lugar la toma de conciencia de los alumnos con respecto a sus propias ideas, ya que sólo haciéndolas explícitas y siendo consientes de ellas, lograrán modificarlas (Moreno, 1989; Pozo, 1989).

Otras características de los conocimientos personales es que buscan la utilidad más que la <<verdad>>, como supuestamente harían las teorías científicas. Los conocimientos previos de los alumnos sobre el movimiento de los objetos sirven para mover con eficacia los objetos.

Los conocimientos escolares sobre el mismo tema sirven, en cambio, para descubrir leyes generales sobre el movimiento de los objetos y no necesariamente para moverlos mejor. Por ello, los alumnos suelen persistir durante mucho tiempo en sus conocimientos previos intuitivos, a pesar de haber recibido mucha instrucción en sentido contrario. Esta presencia de las ideas previas se explica en parte porque su dominio de aplicación no corresponde con el de los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje escolar. En el aula se le proporcionan conocimientos generales, mientras que sus ideas y conocimientos previos son específicos, se refieren muchas veces a realidades próximas y concretas a las que el alumno no

sabe aplicar las leyes generales que se le explican en clase.

Así, sigue utilizando una estrategia errónea o primitiva para hacer sus cálculos cotidianos sin aplicar conocimientos matemáticos que deberían ser útiles, o interpretando los hechos sociales en términos idealistas y personalizados como sucede en muchas películas y novelas en lugar de aplicar conceptos sociales o históricos. Una de las formas de ayudar a los alumnos a modificar sus ideas previas es basar la presentación del conocimiento escolar en situaciones y próximos a la vida cotidiana del alumno de forma que el saber científico se muestre no sólo <<verdadero>> sino también útil (en el sentido de que sirva para explicar fenómenos reales para el alumno y no sólo situaciones hipotéticas).

Veamos por tanto que si entendemos el aprendizaje escolar como un proceso basado, al menos principalmente, en el cambio y la evolución de los conocimientos previos de los alumnos, lo que es necesario tener en cuenta es conocer cómo se han formado esos conocimientos previos. A continuación, nos referiremos brevemente a los diversos tipos de ideas o concepciones previas que pueden tener los alumnos en función de la forma en que se han originado, ya que posiblemente los procesos de cambio o aprendizaje son distintos en unos casos y otros.

El origen de los conocimientos previos:

Las concepciones de los alumnos

Dejando a un lado otro tipo de reflexiones sociológicas, epistemológicas y curriculares, aquí nos centraremos en los procesos cognitivos del alumno que están en la base de sus conocimientos previos. Hay ya un buen número de sugerencias sobre las causas psicológicas que hacen que los alumnos tengan las ideas que tienen sobre muchas situaciones.

Desde la predominancia de lo perceptivo, o el uso de un razonamiento casual simple, hasta la influencia de la cultura y la sociedad, canalizada especialmente por medio del lenguaje y de los medios de comunicación, sin olvidar los efectos de ciertas formas de didáctica que a veces no sólo no modifican las ideas de los alumnos sino que además generan nuevas ideas científicamente erróneas. Aunque posiblemente todas estas fuentes y algunas otras no mencionadas o tal vez impensadas aún estén interactuando en el origen de las ideas de los alumnos, es importante analizar las distinguidas implicaciones de cada uno de esos tipos de causa, ya que se ha sugerido que la estabilidad y la propia representación de las concepciones de los alumnos dependen en parte de los procesos mediante los que han sido construido, por lo



que es descabellado pensar que en su cambio requiera a su vez estrategias didácticas distintas.

Todas las causas antes mencionadas pueden, a nuestro entender (Pozo y otros, 1991), clasificarse en tres grupos, que originaba tres tipos de concepciones levemente diferenciadas, aunque en continua interacción:

Concepciones espontáneas se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basan esencialmente en el uso de reglas de inferencia casual aplicadas a datos recogidos en el caso del mundo natural mediante sensoriales y perceptivos.

Concepciones inducidas: el origen de estas concepciones no estará tanto dentro del alumno como en su entorno social, y de cuyas ideas siempre se impregna el alumno. La cultura es entre otras muchas cosas un conjunto de creencias compartidas por unos grupos sociales, de modo que la educación y la socialización tienen entre sus metas prioritarias la asimilación de esas creencias por parte de los individuos.

Dado que el sistema Educativo no es hoy el único vehículo y a veces ni siquiera el más importante de transmisión cultural, los alumnos acceden a las aulas con creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos.

Concepciones analógicas a pesar de la ubicación de las concepciones alternativas, existen algunas áreas de conocimiento con respecto a los asuntos de las cuales los alumnos carecen de las ideas específicas, ya sea espontáneas o inducidas, por lo que para poder comprenderlas, se ven obligados, por analogía, una concepción potencialmente útil para dar a ese dominio. cuando menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas. De esta forma, la comprensión debe basarse en la formación de analogías ya sean generadas por los propios alumnos o sugeridas por la enseñanza.

Esta distinción no implica que desde un punto de vista cognitivo las diferentes concepciones funcionen por separado. De hecho, como acabamos de sugerir, las analogías se basan en concepciones ya existentes, normalmente formadas a través de las otras vías. Del mismo modo las concepciones socialmente inducidas deben ser asimiladas por cada persona en función de sus conocimientos previos, en lo cuales obviamente las concepciones espontáneas desempeñan una función promordial. En todo caso, hay motivos para creer que los conocimientos previos pueden ser de diferente naturaleza en unos dominios y otros. El conocimiento sobre el mundo natural es en muchos casos espontáneo y tiene su origen en la percepción inmediata del entorno y en un razonamiento intuitivo que intenta dar sentido al comportamiento de los objetos (Driver, Guesne y Tiberghin, 1985; Pozo y otros, 1991) En cambio el conocimiento sobre el mundo social es predominante inducido y está constituido por

<<representaciones sociales>> que, en lugar de ser una constitución más o menos espontánea del alumno, se transmiten a través de los canales de socialización, como la familia, las relaciones sociales, los medios de comunicación, etc. (Paéz y otros, 1987).

Por último existen algunas áreas o materias como por ejemplo la química con respecto a las cuales los alumnos poseen intuiciones menos firmes, por lo que buena parte de los conocimientos que activan para comprenderlos se basan en el uso analógico de modelos o ideas tomadas de otras áreas.

El cambio de los conocimientos de los alumnos

Este diferente origen u otro tipo de conocimientos afectan no sólo a su organización sino posiblemente también a su grado de consistencia o coherencia, y en consecuencia, a la mayor o menor facilidad con la que pueda lograrse un cambio o evolución en las ideas de los alumnos.

Una de las razones por las que es conveniente preguntarse por el origen de los conocimientos previos de los alumnos es que ello facilita la conexión entre esos conocimientos poco sistematizados de los que el alumno ya dispone y los conocimientos que se pretende que adquiera a través de el aprendizaje escolar.

Numerosos estudios muestran que los alumnos persisten en sus ideas tras años y años de instrucción. Este dato, aparentemente contradictorio con las evaluaciones que a menudo realizan sus profesores, podría deberse a que el conocimiento escolar o académico es utilizado por los alumnos sólo en situaciones académicas (tareas escolares, evaluaciones, etc.) mientras que para comprender el mundo que los rodea siguen utilizando el conocimiento personal. Puede que los alumnos aprendan más de lo que las investigaciones recientes muestran. Tal vez adquieran conocimientos escolares que luego no son capaces de aplicar a situaciones más cotidianas, en las que suelen estar basadas esas investigaciones. Es como si en un mismo alumno coexistieran muchas veces dos tipos distintos de conocimiento sobre un mismo fenómeno: el académico más forma y científico y el personal informal, implícito pero bastante predictivo.

El entender el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual además de metodológico y actitudinal supone vincular explícita y deliberadamente ambos tipos de conocimiento por medio de técnicas y recursos didácticos.

Se trata a partir de los conocimientos de los alumnos para modificarlos mediante la presentación y el análisis de un conocimiento científico más elaborado. Por ello sólo será posible si el conocimiento científico se presenta de modo que haga referencia del mundo cotidiano del

alumno que es a donde se han originado sus conocimientos previos. Así el cambio conceptual no debe entenderse como un proceso de sustitución de unos conocimientos por otros, sino más bien como un proceso de evolución que no es instantáneo sino que requiere tiempo de las ideas de los alumnos. El aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo y una información nueva. Entre las condiciones necesarias para lograr ese aprendizaje un requisito

esencial es disponer de técnicas y recursos que permiten activar los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con la nueva información. En nuestra opinión una de las asignaturas pendientes para que la propuesta constructivista sea viable es precisamente la elaboración de recursos eficaces para activar, evaluar y modificar los conocimientos previos de los alumnos en las distintas áreas que componen el curriculum en la enseñanza obligatoria



SITUACIONES DE
APRENDIZAJE EN PREESCOLAR Y PRIMARIA



PRESENTACIÓN DE LA CUARTA UNIDAD

En esta Unidad se presenta un texto donde el profesor-alumno tiene la oportunidad de aplicar su visión en relación como los significados acerca de los contenidos culturales que integran el plan y programas de estudios hacia el interior de un sujeto activo que, a partir de sus antecedentes académicos y experiencia previa, atribuye sentido y significado a lo que se le presenta como objeto de aprendizaje.

Si el proceso de aprendizaje no es visto como una simple copia de la realidad, sino como una construcción, una reelaboración del conocimiento, en la que interviene el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, es decir, como un fenómeno individual, entonces se puede preguntar: ¿cuál es el sentido de la intervención del maestro?, en otros términos ¿cuál es el papel de la enseñanza?, ¿cuáles serían los mecanismos de influencia educativa?, ¿cuáles los parámetros de esa intervención?

Estos cuestionamientos estructuran esta lectura, que pretende acercarse de manera problemática al papel que juega la enseñanza, en particular al rol del docente.

LECTURA:
**¿SE PUEDE ENSEÑAR LO QUE SE HA
DE CONSTRUIR?**

¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?

La construcción de significados acerca de los contenidos culturales que integran el curriculum hace intervenir a un sujeto activo que, a partir de sus conocimientos y experiencias anteriores, atribuye sentido y significado a lo que se le presenta como objeto de aprendizaje.

ISABEL SOLÉ GALLART*

La naturaleza activa del alumno, cualquiera que sea el nivel educativo al que pertenezca, se concreta de múltiples formas: en la posibilidad de ubicar lo que se le propone en un proyecto que para él tenga sentido; en la posibilidad de recurrir a su bagaje experiencial para atribuirle significado; en la modificación de ese propio bagaje como consecuencia de las resistencias que eventualmente puede presentar el contenido que va a aprender, y en cualquier caso, de las nuevas relaciones que permite; en la posibilidad de utilizar lo aprendido de manera autónoma en una multiplicidad de contextos para continuar aprendiendo, etc. Se trata, como ya se ha puesto de manifiesto en numerosas aportaciones, de un pro-

* Solé Gallart, Isabel. "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir", en *Cuadernos de Pedagogía* No. 188, España, 1991, pp. 33-35.

ceso que implica al sujeto en su totalidad, cuyas repercusiones a nivel de reestructuración cognitiva no pueden hacer olvidar lo que supone en cuanto a su propia forma de verse y de relacionarse con los demás.

Sujeto activo

La reivindicación del niño como sujeto activo de su proceso educativo no es nueva; hunde sus raíces en lo que Not (1979) denomina tradición o métodos <<autoestructurantes>> en educación, y que supone el polo opuesto a la tradición <<heteroestructuración>> para la cual educar consiste esencialmente en la transmisión de unos contenidos lógicamente organizados que son así asimilados o <<absorbidos>> por los alumnos. En la actualidad, la aplicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y la idea de la adquisición de conocimientos no como una copia, sino como una reelaboración en la que interviene el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, cuyas aportaciones hacen de cada experiencia de aprendizaje algo idiosincrásico e intrasferible, es ampliamente aceptada. En este contexto, el interrogante que constituye el título de este artículo adquiere su pertinencia.

En efecto, cabe preguntarse por el sentido que tiene la intervención del maestro —que se traduce en la intención de enseñar determinadas cosas y en la provisión de estrategias, materiales y recursos para lograrla— en un proceso que, como ya se ha dicho, reposa en la actividad intelectual estructurante del alumno que aprende. O, para ser más exactos, cabe plantearse esta pregunta desde determinadas perspectivas que añaden al carácter constructivo del aprendizaje la consideración de éste como un fenómeno eminentemente individual, fruto de la interacción entre la persona que aprende y el objeto de aprendizaje. El papel de la enseñanza y el del profesor,



en ese proceso, se contempla en las versiones más moderadas de este enfoque como algo completamente secundario, y en las más radicales, como un elemento distorsionante de la dinámica establecida entre sujeto y objeto.

Sin embargo, la identificación entre lo constructivo y lo individual, si bien puede reflejar lo que ocurre en situaciones depuradas de investigación, no resiste el contraste con lo que ocurre en la realidad. En la escuela y fuera de ella, los niños viven, juegan, exploran, se relacionan y aprenden con otras personas, iguales y adultos. En estas situaciones de interacción social aprenden a identificarse como personas, a individualizarse en el seno del grupo social al que pertenecen; aprenden los instrumentos de que ese grupo se dota para incidir en la realidad, aprenden en definitiva la cultura de ese grupo, los medios para apropiarse de ella y, eventualmente, para transformarla.

En este contexto, la relación bidireccional que se establecía anteriormente entre el sujeto que aprende y su objeto de conocimiento deviene una relación triangular, en la que intervienen otras personas, entre las que los educadores —padres y maestros, especialmente— desempeñan una labor fundamental. Su cometido es el de verdaderos agentes mediadores entre el niño y la cultura en un doble sentido: por una parte, y por medio de su actuación, el niño entra en contacto con parcelas progresivamente más amplias de ésta: valores, instrumentos de comunicación y de relación, entornos próximos y lejanos, producciones científicas, artísticas y tecnológicas, etc. Por otra parte, y también gracias a su actuación, el niño aprende los modos, las estrategias mediante las cuales puede conocer, indagar y modificar su propia realidad. El bebé que juega con objetos y los explora mediante el juego, no interactúa con cualquier objeto, sino con aquellos que le son facilitados por su madre o educador, cuya selección sin lugar a dudas obedece a determinados criterios —estéticos, de seguridad, didácticos, etc. Pero la intervención del adulto no termina ahí; las conductas exploratorias que el niño puede poner en marcha no son cualesquiera, sino algunas que observan también algunos criterios, por ejemplo, no constituir un peligro para el propio bebé o para su entorno, respetar determinadas convenciones, etc. Es evidente que el bebé interactúa con los objetos, pero su interacción está fuertemente mediada por las personas que le cuidan.

En el ámbito escolar, el alumno se pone en contacto por medio de sus maestros con la parcela de cultura que constituye el currículum escolar y simultáneamente aprende modelos para realizar esa aproximación. Puede aprender a aceptar los hechos como son, o puede aprender a plantearse problemas, a aventurar hipótesis, a probar soluciones. Puede aprender a adoptar un enfoque superficial a la hora de enfrentarse a un nuevo contenido, o por el

contrario, a buscar conexiones entre éste y lo que ya sabe, a reinterpretarlo, a discernir entre lo que es nuclear y lo que es accesorio... Y lo aprende a la vez que aprende lo que es un río, un principio de física o las implicaciones de la Revolución Industrial en las sociedades occidentales. Así, si bien es cierto que quien construye o no significados sobre los contenidos de la enseñanza es el niño, y nadie puede sustituirle en esa tarea, no es menos cierto que el alcance de su construcción depende en buena parte de la calidad de la interacción educativa en la que ésta se inserta.

La situación educativa es una situación social, un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) en la que profesor y alumnos pueden progresivamente compartir universos de significados más amplios y complejos, de modo que las representaciones que éstos construyen sean también progresivamente más adecuadas para comprender la realidad. En el seno de esta situación social tiene lugar un proceso de construcción personal de significados, que el niño puede realizar mediante la ayuda que recibe de su profesor. Las características de su intervención, los recursos que utiliza, las tareas que propone, dejan un mayor o menor margen a la actividad mental constructiva del niño. O dicho de otro modo, el que los aprendizajes que realizan los niños en situación escolar sean más o menos significativos depende de la calidad de los mecanismos de influencia educativa que utilice el profesor.

Los mecanismos de influencia educativa

La explicación constructiva acerca del aprendizaje escolar y de la enseñanza se fundamenta en algunos principios —individualización, fomento de la actividad intelectual, fomento de la autonomía, respeto a la diversidad, cuya naturaleza hace imposible delimitar un método único y exclusivo que asegure la significatividad de los aprendizajes que los alumnos realicen en el aula. Ello no equivale a decir que cualquier tipo de intervención sea igualmente válido; en la perspectiva adoptada, la intervención del profesor constituye una ayuda insustituible en cuanto que permite establecer las condiciones para que los aprendizajes que realice el alumno sean tan significativos como sea posible y en la medida en que establece los parámetros para que aprenda a aprender.

Se excluyen, de este modo, los enfoques metodológicos basados en la homogeneización —en la caracterización de los alumnos, en el de las tareas que se proponen, en la consideración de las estrategias que subyacen a la adquisición de contenidos de tipo distinto...—; aquellos cuyas características hacen imposible la intervención activa del alumno y la observación efectiva de esa intervención por parte del profesor en el transcurso de las

secuencias didácticas; los que prevén unas actividades y unos recursos materiales uniformes cualesquiera que sean los contenidos de que se trate, el nivel de partida de los alumnos... En definitiva, la explicación constructiva no admite las propuestas según las cuales las características de los alumnos deben supeditarse a las características de la enseñanza, y aboga por lo contrario.

Parámetros para la acción didáctica

Dado que construir significados es una tarea que implica activamente al alumno, es imprescindible que éste pueda encontrar sentido realizar es el esfuerzo que requiere dicha construcción. Aunque muchos de los factores que intervienen en la atribución del sentido no son en la actualidad desconocidos, parece razonable suponer que para que alguien pueda encontrar sentido a lo que se le propone es necesario que conozca lo que debe hacer que tenga una idea clara de lo que se le pide y por qué se le pide, que sienta que pueda hacerlo que se considere competente, que sienta que la propuesta es un reto que, con sus instrumentos y con la ayuda necesaria, puede abordar con garantías de éxito y que encuentre interesante hacerlo que la tarea en sí resulte motivante, que permita utilizar los recursos que resultan atractivos a los niños, como el juego, la realización de proyectos, etc.

La necesidad de encontrar sentido a lo que se hace en el aula conduce a revisar, entre otras cosas, algo que es común en la práctica: la excesiva homogeneidad de las propuestas que se dirigen a los alumnos y de su presentación. Proponer tareas, actividades en las que sea posible intervenir efectivamente desde diversas posiciones, conociendo lo que se hace, por que se hace y de qué modo se incorporan en su proyecto común, es una buena manera de asegurar que los niños encuentran sentido a implicarse activamente en el proceso de aprender.

La posibilidad de atribuir significado a los contenidos de aprendizaje remite a los conocimientos que el alumno ya posee y a la necesidad de establecer relaciones entre unos y otros. El acceso a este bagaje inicial de los alumnos por parte del profesor requiere, más que sofisticadas técnicas de evaluación, una actitud que, en la presentación del contenido de que se trate, y a lo largo de toda la secuencia didáctica, facilite la formulación de preguntas, de dudas, de declaraciones, actitud de la que todos deben participar. De este modo, los alumnos adoptan un rol activo en su proceso de aprendizaje, y el maestro puede inferir, más allá de lo puramente formal, el «estado de la cuestión en el grupo y proceder a los necesarios reajustes a lo largo del proceso el desfase óptimo entre lo que se conoce y lo que se propone y la provisión de las ayudas que pueden facilitar su apropiación.

No hay que olvidar que cuanto mayor sea la distancia entre lo que los alumnos saben y lo que se les presenta, mayor esfuerzo se requerirá parte de todos para que puedan establecer las relaciones necesarias para aprenderlo significativamente. Este esfuerzo se incrementa también cuando los nuevos contenidos se presentan de una forma excesivamente compartimentada. El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado (Coll, 1987) en la medida en que se supone el mayor número posible de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo nuevo y lo preexistente, la adopción de enfoques globalizados que siguen de forma no artificiosa distintos contenidos en marcos amplios (Zabala, 1989) puede favorecer la significatividad del aprendizaje.

Incluso en el supuesto de que los alumnos encuentren sentido a lo que deben hacer y dispongan de los instrumentos intelectuales para llevarlo a cabo, es obvio que queda por delante un proceso, en la perspectiva adoptada, no es de responsabilidad exclusiva del alumno aún cuando su resultado debe tender a la apropiación personal de determinados contenidos y a su utilización autónoma. Es un proceso delicado puesto que en el debe asegurarse que las competencias que se detectan interpersonalmente cuando alumnos y profesor trabajan juntos se transfieran interpersonalmente, es decir que el alumno pueda servirse de ellas individualmente.

Además, como todos los docentes hemos podido experimentar, ese proceso no es idéntico para todos los alumnos —como por otra parte, tampoco son idénticos ni intervienen de igual forma, los aspectos relacionadas con la atribución de sentido, y con la posibilidad de establecer conexiones entre lo que ya se sabe y lo que se debe aprender. A lo que ya se dijo en los dos parámetros anteriores hay que añadir aquí la necesaria posibilidad de la intervención del profesor que se traduce en la posibilidad de intervenir de modo diferenciado, contingente a los éxitos y obstáculos que encuentran los alumnos a lo largo del proceso. Esa intervención diferenciada, que oscila entre niveles máximos de ayuda y el simple contraste o la no inversión, cuando ello parezca adecuado puede facilitarse de diferentes maneras:

Si existe en el aula un clima en el que imprime la seguridad, el afecto, la confianza y el respeto mutuos. Un contexto de estas características permite el establecimiento de canales fluidos de comunicación, entenderse e intervenir cuando se siente que esos canales no funcionan adecuadamente. En la explicación constructivista, el lenguaje, como instrumento que regula los procesos de negociación mediante los cuales se construyen los significados, como medio privilegiado por medio del cual interactuamos con los otros, es esencial.

Si la organización y planificación de las secuencias didácticas aligeran la tarea del profesor. La planificación, entendida como una previsión de lo que se pretende y

del plan general para realizarlo actividades, recursos materiales... permite articular la enseñanza e incluir en ella las aportaciones de los alumnos.

La organización de situaciones didácticas que prevea diversas actividades que se van a realizar en el curso de una tarea y que favorezca distintas formas de interacción profesor/grupo clase, profesor/pequeño grupo, alumno/alumno, profesor/alumno añade a su potencialidad educativa (Coll y Sóle, 1990; Coll y Colombina, 1990) las condiciones que el profesor pueda dirigir su atención a algunos alumnos mientras que realizan un trabajo más autónomo.

Si la estructura que se ofrece a la tarea permite su ajuste a las posibilidades de cada niño, como ya antes se intentaba sugerir, tan complicado debería resultar pensar en una tarea para cada niño como esperar que todos hagan y construyan lo mismo con una tarea común. establecer, incluso para un mismo contenido, y para una misma actividad, la posibilidad de que los alumnos actúen diferenciadamente previniendo diversas formas de organización de la tarea: muy pautadas, con guías generales de acción, totalmente abiertas; recurriendo a materias distintas en cuanto a los retos que plantean y al soporte que ofrecen conducen a individualizar el proceso y a ayudar a cada alumno en la medida de sus necesidades.

Si existe la posibilidad de observar el proceso que van siguiendo los alumnos, imprescindible para asegurar que el nivel de partición que se anda a un niño es el adecuado; es decir qué para el que dispone de instrumentos, pero que le hace ir un poco más allá de donde se encuentra. No debe asimilarse esa observación a una actitud exclusivamente contemplativa por parte del profesor, pues es precisamente su actuación conjunta con los alumnos que pueda proporcionarle la información que

busca interpretar los pasos que siguen, los errores que comenten y el significado de sus realizaciones. Esa información constituye el núcleo a partir del cual tomar decisiones para intervenir de forma contingente a lo observado: plantear un nuevo reto, animar a un alumno a preservar, señalar a otro el error cometido, dar una indicación que permita desbloquearse, resolver y ayudar a resolver las dudas que se presenten, aceptar propuestas, ofrecer modelos, etc.

¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?

La construcción personal del niño, en síntesis, toma cuerpo en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas, y en el caso de la escuela, con sus compañeros y con su profesor. En el curso de esas relaciones el niño aprende no sólo los contenidos concretos, sino también los modos y estrategias para apropiarse de ello, los instrumentos que le permiten e incidir en la realidad. es un proceso, orientado a la construcción individual. Tener en cuenta las experiencias y conocimientos del niño, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus operaciones tengan cabida, observarla para ofrecerle ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de que se ha ido apropiando, no sólo algunas de las múltiples formas que los educadores enseñan a los alumnos a construir significados sobre contenidos de diversa naturaleza. Se puede, enseñar a construir.

Y si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica que esa construcción se realice.

Notas de la Antología

* Watson, J. B.: Behaviorism, W. W. Norton, Nueva York, 1930, pág. 6. Reimpreso con el permiso del editor.

¹ Erikson no solo vinculó el viejo y el nuevo mundo, sino que se relacionó con las artes, al contraer matrimonio con Joan Mowat Serson, artista norteamericana — profesional por derecho propio como terapeuta ocupacional y escritora

² La nueva concepción de White acerca de un sentido de la competencia merece atención, lo mismo que su sugestivo análisis y crítica de las fases de desarrollo de Erikson [174, pág. 106-07].

³ La libido debe definirse como una fuerza o energía innata, indiferenciada e inespecífica, que en parte es sexual (incorporando así la interpretación de Freud), pero

que es sobre todo un aspecto no especificado del sistema humano que impulsa a su realización. En esencia, energía libidinosa es la denominación de una fuerza todavía desconocida que dirige el desarrollo epigenético del sistema humano. En diferentes puntos de este capítulo, se utilizarán los términos descriptivos <impulso>, <deseo> y <compulsión>, en lugar de energía libidinosa.

⁴ La palabra zona se refiere a un concepto psicológico de un área corporal circunscripta por su coherencia neurológica más que por su proximidad anatómica.

⁵ Esta variación se ha acentuado paulatinamente en el curso de los años, y es interesante que recién en 1967 Erikson acepte su condición de hombre del siglo XX que se orienta hacia los elementos, mientras que en el periodo darwiniano Freud ya tenía puestos los ojos en la falta de solución de continuidad entre el hombre y el reino animal.

⁶ El autor ha parafraseado la palabra *versus* de Erikson, con el fin de describir más específicamente el proceso observado en el niño que se desarrolla, y para evitar la implicación errónea de que los movimientos contradictorios pueden neutralizarse mutuamente.

⁷ Platón y muchos otros filósofos del pasado han descrito etapas de desarrollo posteriores a la adolescencia. Sin embargo, en esencia los modernos teóricos del desarrollo se han referido solo al desarrollo de la niñez como si no hubiese un desarrollo adulto continuo.

⁸ Estas actitudes normales de desarrollo del niño de 2 a 4 años nos recuerdan el espíritu y el orgulloso nacionalismo asociados generalmente con la vida de una nación joven.

⁹ La palabra *romántico* implica una situación <irreal>, ficticia, con amplias oportunidades para practicar el galanteo y otras futuras habilidades femeninas.

¹⁰ Erikson nos recuerda sagazmente que no es casualidad que él tuviese aguda conciencia de las luchas de otros por su identidad. El propio Erikson es un inmigrante, y por consiguiente el desarrollo de la identidad fue para él una faceta importante de su vida.

* El autor subraya *sucedá* (*happen*) para sugerir la idea del *happening* de la cultura hippie, que retomará luego (véase la nota de pág. 68). (N. de la R.T.)

* El autor juega con el doble sentido del sustantivo *happening*: el más general, que corresponde al castellano <suceso>, o <acontecimiento>, y el que alude más específicamente a los <acontecimientos> de la cultura hippie. (N. de la R. T.)

* *Sit-ins*: Forma de protesta que consiste en permanecer sentados en el suelo en lugares donde está expresamente prohibido hacerlo (p. ej., plazas, estaciones, lugares públicos en general). (N. de la R. T.)

¹¹ <Fidelidad> es una palabra que Erikson emplea —con buen tino— en todos sus escritos a partir de 1961, cuando define el desarrollo de la identidad.

¹² L. E. Whitman escribió un artículo acerca de las tareas de desarrollo en la edad adulta en Erikson. Véase L. E. Whitman, <The developmental tasks of adulthood according to Erik H. Erikson> (tesis inédita de licenciatura), Seattle: University of Washington, 1968 [174a].

¹³ En una publicación de 1968, Erikson resume el concepto en una nueva frase: <La adultez joven denota una

crisis de la intimidad versus el distanciamiento> [38, pág. 136].

¹⁴ En un estudio reciente, L. E. Whitman analiza las tareas de desarrollo de la edad adulta en Erikson. En el artículo de esa autora se hace evidente que Erikson se refiere a las mujeres mucho más de lo que el autor de este libro ha advertido. Esta observación subraya nuevamente una limitación inherente en este libro que ya ha sido mencionada en el prólogo (pág. 7). Este libro integra el trabajo de hombres y está escrito por un hombre. El estudio de Lois E. Whitman indica claramente que una mujer habría percibido y reaccionado de un modo distinto, y escrito también una obra diferente.

¹⁵ Mientras estuvo en la India, en 1965, Erikson estudió la vida de Ghandi y tipificó sus últimos años como ejemplo de un sentido de la integridad: <Ghandi (. . .) recto, pero no rígido; tímido, pero no retraído; temeroso, y sin embargo decidido; inteligente, pero no libresco; tenaz, pero no obstinado; sensual, pero no blando; todo lo cual se resume en una integridad que en esencia es inexplicable, y sin la cual ninguna evaluación puede sostenerse> [36, pág. 633].

¹ H.W., *L'Enfant turbulent*.

¹ H.W., *L'Enfant turbulent*.

² Ver Borel y Delthell *Probalités, Erneurs* (Colección Armand Colin, No. 34); H. Wallon, *Principes de Psychologie Appliquée*, 2a. parte (Colección Armand Colin).

* Este trabajo ha sido realizado en el I.M.I.P.A.E. (Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación de Barcelona).

² Estudios posteriores nos han permitido verificar el isomorfismo existente entre los procesos que regulan las relaciones de una preocupación y su contexto y los que regulan los de una operación y el suyo. Por esta razón, al referirnos a funcionamientos generales, hablaremos de 'operaciones', aunque cuanto digamos sea también aplicable a las preoperaciones.

³ Por desgracia la escuela suele preparar a los individuos no para que alcancen una autonomía sino para su perpetua sujeción a las órdenes de un 'maestro'.

* "Cuadernos de Pedagogía", núm 78, junio 1981.

**BIBLIOGRAFÍA
COMPLEMENTARIA**

FINGERMAN, G.
Psicología Pedagógica
Infantil. Buenos Aires,
Argentina, Ed. El Atenco.

ALEXANDER Y COLS, T.

NEWMAN, Y NEWMAN :
El Desarrollo del niño.
México, 1988. Ed. Noriega
Limusa.

MAIER, H. Tres teorías
sobre el desarrollo del niño:
Erikson, Piaget, y Sears.
Buenos Aires, Argentina
1979. Amorrortu Editores,

AJURIAGUERRA, J. DE.
*Manual de psiquiatría
infantil.* Barcelona/México,
Masson, 1983.

PIAGET, JEAN. *Estudios de
psicología genética.* Buenos
Aires, Emece, 1973.

WALLON, HENRI. *La
evolución psicológica del niño.*
Colec. Pedagógica Grijalbo,
México, 1968.

DELVAL, JUAN.. *Lecturas
de psicología del niño .* Tomo
II, Madrid, Ed. Alianza,
1983.

MORENO, MONTSERRAT.
*Pedagogía, teoría y práctica
educativa. Antología de apoyo.*
México, UPN, 1993.

COLL, SALVADOR E
ISABEL SOLE. *Cuadernos de
Pedagogía* No. 168, España,
Enero 1991 pp.

POZO, JUAN IGNACIO.
et.al. *Cuadernos de Pedagogía*
No. 188 España 1991.

SOLE GALLART, ISABEL.
Cuadernos de Pedagogía No.
188, España, 1991.



**EL NIÑO: DESARROLLO Y PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO:
ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

JOSÉ LUIS CANTO RAMÍREZ
UNIDAD 041, CAMPECHE, CAMP.

ALEJANDRO MOTA GONZÁLEZ
UNIDAD AJUSCO

JORGE NANGUSÉ RAMÍREZ
UNIDAD 071, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIS.

DISEÑO GRÁFICO

MARGARITA MORALES SÁNCHEZ

COORDINACIÓN:

XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ

JUNIO DE 1994



Este libro se terminó de imprimir en
agosto de 1994 en los talleres de
Grafomagna, S. A. de C. V.
Centeno 580-B Col. Granjas México
08400 México, D. F.
Tel. 650-1308
el tiro fue de 15,000 ejemplares