

# PSICOLOGIA INFANTIL

POR

**PAUL A. OSTERRIETH**

Profesor de la Universidad Libre de Bruselas

Prólogo por el Prof.

**C. VAZQUEZ VELASCO**

Versión española de

**GONZALO GONZALVO MAINAR**

Colección: PSICOLOGIA

**La psicología y el niño**

P. A. OSTERRIETH

## **Psicología infantil**

**Introducción a la  
psicología infantil**

(De la «edad bebé» a la madurez infantil)

**Decimoquinta edición  
de la  
octava francesa  
corregida y aumentada**



**EDICIONES MORATA, S. L.**

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920  
C/ Mejía Lequerica, 12  
28004 - MADRID

Título original de la obra:  
INTRODUCTION A LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

© Copyright, 1960, Georges Thone, Editeur, Liège (Bélgica).  
Huitième édition, 1974

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

e-mail: morata@infornet.es  
página web: <http://www.edmorata.es>

Obra traducida también al:

Griego: J. Cabanas, Atenas  
Italiano: Editrice Universitaria, Florencia  
Polaco: Nasza Ksiegarnia, Varsovia  
Portugués: Companhia Editora Nacional Sao Paulo

© EDICIONES MORATA, S. L. (1999)

Derechos reservados: Decimoquinta edición  
ISBN: 84-7112-042-9  
Depósito legal: M-42.781-1999  
Cubierta: A. Corazón  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)

## CONTENIDO

	<u>Página</u>
Prólogo a la primera edición española ... ..	9
Introducción a la versión castellana ... ..	13
Nota a la cuarta edición española ... ..	15
Prefacio del autor para la edición española ... ..	17
Propósito ... ..	19
Prefacio a la octava edición francesa ... ..	21
<b>CAPITULO PRIMERO</b>	
<b>El niño y la infancia:</b>	
<b>Algunos datos generales</b> ... ..	23
La noción de herencia ... ..	23
Importancia de los estímulos ambientales ... ..	31
Plasticidad del niño y necesidad del ambiente humano.	38
Significación de la infancia ... ..	41
¿Es posible una descripción del crecimiento psicológico?	43
El desarrollo psicológico: sus características ... ..	50
Los estadios ... ..	53
<b>CAPITULO SEGUNDO</b>	
<b>La «edad bebé»</b>	
<b>(De 0 a 15 meses aproximadamente)</b> ... ..	55
Delimitación del estadio ... ..	55
La fase prenatal y el nacimiento ... ..	55
El «equipo» del recién nacido ... ..	59
Los comienzos de la organización ... ..	60
Los comienzos de la sociabilidad ... ..	66
Las primeras reacciones emocionales ... ..	70
Sucinto cuadro del desarrollo motor ... ..	73
Los comienzos de la inteligencia ... ..	78

## CAPITULO TERCERO

<b>Período de expansión subjetiva</b>	
(De 1 a 3 años aproximadamente) .....	81
Caracterización del estadio .....	81
Los progresos motóricos .....	84
La representación .....	86
El lenguaje .....	90
Egocentrismo y «transducción» .....	97
La evolución afectiva y social .....	98

## CAPITULO CUARTO

<b>Descubrimiento de la realidad exterior</b>	
(De 3 a 6 años, aproximadamente) .....	113
Caracterización del estadio .....	113
Los problemas afectivos: el «Edipo» .....	115
La conciencia moral primitiva .....	123
Los problemas afectivos: «la envidia» .....	126
La socialización por los iguales .....	129
Las características intelectuales: «la intuición» .....	134
La movilidad: «la edad de la gracia» .....	139

## CAPITULO QUINTO

<b>Disgregación de la subjetividad primitiva</b>	
(De 6 a 9 años aproximadamente) .....	141
Caracterización del estadio: «la escolaridad» .....	141
Vida en grupo y desarrollo social .....	144
Las transformaciones del pensamiento: «la lógica» .....	151
Los progresos motores .....	159
La evolución afectiva .....	159

## CAPITULO SEXTO

<b>La madurez infantil</b>	
(De 9 a 12 años, aproximadamente) .....	167
Caracterización del estadio .....	167
El perfeccionamiento de la inteligencia infantil .....	171
La vida social: «la pandilla» .....	174
La moral del niño mayor .....	183
Vida social: el adulto y la familia .....	185
Autodeterminación y voluntad .....	188
El «Yo interior» y la espera .....	192
El final de la infancia .....	194
Bibliografía .....	197

## PROLOGO A LA PRIMERA EDICION ESPAÑOLA

por el Prof. C. VAZQUEZ VELASCO

Director del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica  
 Jefe del Departamento Infantil en el Instituto Nacional  
 de Psicología Aplicada, etc.  
 M A D R I D

*Una de las mayores dificultades para el que trata de iniciarse en Psicología consiste en la variedad de Escuelas. Incluso prescindiendo de aquellas obras de cuño filosófico dominadas por lo especulativo, que, si pueden llegar a ser geniales, no obstante confían todo a la intuición o a observaciones asistemáticas («psicólogos de sillón» de los ingleses) y aceptando únicamente los trabajos de clara estirpe científica, el punto de vista personal de cada autor, su peculiar manera de enfocar los problemas y hasta la sistematización del método seguido —«concepto operante» de BRIDGMAN— dan origen a una visión parcial del problema del hombre.*

*Esto es inevitable. Cada investigador, aunque procure la mayor objetividad, no puede desprenderse de su lastre formativo (metafísico, religioso y hasta político; recordemos a JAENSCH, a C. SCHNEIDER, a los psicólogos rusos contemporáneos) para enjuiciar, incluso experimentalmente, los aspectos psicológicos del hombre. Sin embargo, esto es realmente fecundo. Una ciencia no puede ser un conglomerado de hechos, una simple fenomenología objetiva, un mosaico experimental sin una síntesis filosófica que dé unidad y estructura al conjunto. La filosofía científica es necesaria para la comprensión del hombre, pero sin olvidar que cada sistema, por muy atractivo que sea, debe pasar por la criba*



de la crítica personal buscando, paradójicamente, la objetividad a través de nuestro subjetivismo.

Esto sólo puede hacerse, en Psicología, después de muy extensas lecturas no seleccionadas, que nos llevan a una maduración sintética. Y aquí está uno de los mayores méritos del libro de P. A. OSTERRIETH. Decantado por sus tres ediciones anteriores, llega a nosotros, en su versión española, con la experiencia bibliográfica y personal de este magnífico Profesor de la Universidad de Bruselas, poniendo al día la psicología del niño. Leyéndolo se aprende más que consultando extensas monografías, porque es una síntesis ordenada y personal importantísima.

Ya la división de la obra es un acierto. No hay nada más artificioso que fijar límites cronológicos a la evolución del niño. Poner fronteras donde biológicamente no las hay, pues el devenir infantil se hace insensiblemente hacia el adulto. Pero los estadios de OSTERRIETH son razonables y los razona buscando en cada etapa lo característico de ella: la expansión subjetiva, el descubrimiento de la realidad exterior, etc., con el claro sentido del que ha tratado a muchos niños en los libros y en la vida; del que los comprende y también los ama.

Y esta comprensión no es privativa, rígida, ortodoxa respecto a un sistema, sino que toma de cada uno lo más exacto, demostrado y veraz. No rechaza ninguno. El conductismo, la comprensión, el psicoanálisis, están sabiamente dosificados y repartidos en las etapas infantiles en su aspecto más fecundo, sin críticas demoleadoras ni adhesiones fanáticas, aceptando como bueno lo que en realidad lo es. Los nombres de GESELL, PIAGET y FREUD aparecen frecuentemente, junto a otros muchos, explicando su aportación a la Psicología infantil en forma clara y comprensiva, ahorrando al principiante en esta disciplina la fatigosa digestión de muchas lecturas.

Mas no se crea por ello que es una obrita de divulga-

ción. La densidad de su contenido y el alto espíritu científico que la presiden la hacen muy útil al especialista, ordenando sus ideas con una clara síntesis de los problemas actuales proyectados a la práctica de la orientación escolar, de la paido-psiquiatría y de la educación en general. Comprender al niño en toda su profundidad como lo hace OSTERRIETH, es necesario a todo el que trabaja con niños: médico, maestro o simplemente padre de familia, llenando la misión de las «Escuelas de padres», tan ignoradas en nuestro país.

Pero, a nuestro juicio, son los médicos, y más los médicos pediatras, los que debieran —deber y no simple curiosidad— leer tratados tan accesibles como éste que comentamos. El médico, en España, todavía no se ha liberado del lastre organicista aprendido en la Facultad y por eso le suenan a falso la psiquiatría dinámica, la psicología y la psicoterapia. Y los pediatras olvidan que, superada la mortalidad infantil, la infección y la ignorancia dietética, es hacia lo psicológico adonde marchan las corrientes modernas de la pediatría. Desconocerlo es ignorar su especialidad.

Por ello debemos agradecer, una vez más, al editor Javier Morata, que divulgue entre nosotros obras tan útiles como la de OSTERRIETH.

C. V. V.

Madrid, 1961.

## INTRODUCCION A LA VERSION CASTELLANA

Un mundo maravilloso —cuasi mágico— vive junto a nosotros sin que, generalmente, lo percibamos en su realidad auténtica: Es el mundo del niño, «ese desconocido», como ha llegado a decirse. Pero respecto al niño, hoy, afortunadamente, existe una preocupación de acercamiento, de cariño y comprensión hacia su ser *sui generis*: el ser niño.

Esta comprensión y acercamiento al mundo infantil puede evitar muchos errores educativos que, en algunos casos, repercuten fatalmente en el futuro de la vida del ser en formación.

OSTERRIETH \* es un buen conocedor de los senderos del mundo infantil. Sabe su complejidad y sus encrucijadas, su delicadeza y sus atajos. Y, buen narrador, nos va relatando los hechos esenciales, las peripecias, las angustias, las esperanzas, la organización y estructura de la vida del niño —desde el nacimiento hasta los albores de la adolescencia—, a quien por tenerlo «ahí», a nuestro lado, no sabemos darle la importancia debida, ni considerarlo como lo que realmente es, mirándolo, a veces, a través del prisma deformante de nuestros ojos de adulto.

Como buen maestro, OSTERRIETH, claro y ameno —con *esprit*— nos lleva —guía experto— para que conozcamos ese mundo amplio y maravilloso, en el que las palabras, conjuro de inocencia, hacen brotar palacios de cristal y rosas de ilu-

---

\* Paul A. OSTERRIETH nació en La Haya el 19 de septiembre de 1916. Cursó estudios primarios y medios en Anvers y la carrera universitaria en Ginebra [doctorándose en Filosofía (Sección de Pedagogía) en 1944], ciudad en la que ha sido ayudante de los profesores PIAGET y REY. En 1948 fue nombrado encargado de curso en la Univer-

sión; un mundo encantador en el que galopan clavileños surgidos de un simple palo, o de una modesta caña, y las nubes tiemblan de gozo ante la sonrisa de un niño.

Ha querido detenerse en su estudio ante la puerta de la realidad, de la crisis, de la apertura hacia el mundo del hombre, para no quebrar el encanto, y nos deja así, consciente de ello, un libro práctico, útil, para padres y educadores, breve y sencillo, pero basado científicamente en las últimas conquistas de la psicología infantil, lo cual, como acertadamente advierte el doctor Vázquez Velasco en su perspicaz prólogo, hace que trascienda los límites de una obra de divulgación por «la densidad de su contenido y el alto espíritu científico que la preside», constituyendo así una «clara síntesis», válida para la problemática pedagógica y terapéutica, razones por las que *Ediciones Morata* se complace en ofrecerla al público iberoamericano ampliada, actualizada y prologada por el autor para esta primera edición en lengua castellana, que aparecerá con prioridad a la cuarta edición francesa.

Madrid, octubre 1961.

G. G. M.

---

alidad libre de Bruselas (Psicología del niño y del adolescente) y en la estatal de Lieja (Psicología pedagógica). Desde 1953 hasta 1959 ha sido profesor numerario de ambas Universidades (nombrado en 1953 para la de Bruselas y en 1956 para la de Lieja) y catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de Bruselas desde 1959. En 1960 dimite de sus funciones en la Universidad de Lieja.

Actualmente explica en la Universidad de Bruselas las asignaturas de Psicología general y Psicología aplicada y en la Escuela de Ciencias Psicológicas y Pedagógicas las de Psicología del niño y del adolescente, Estudio general de la personalidad y Técnicas de entrevista y encuesta.

Además de la presente obra, que ha sido traducida ya a varios idiomas, ha publicado *L'Enfant et la Famille*, prologada por Maurice DEBESSE, Editions du Scarabée, Paris, 1967, *Athènes*, trad. del gr. Campara, 1960, *Votre enfant doit jouer*, Colección «Parents et Enfants», n.º 3, Ligue des familles nombreuses de Belgique, Bruselas, 1961, y *Faire des Adultes*, Editions Charles Dessart, Bruselas, décima edición, 1972.

## NOTA A LA EDICION ESPAÑOLA

La presente edición española se basa en la octava edición francesa de la obra de OSTERRIETH, ampliada y revisada cuidadosamente por el autor.

Agradecemos la favorable acogida que los lectores de habla castellana mostraron hacia las anteriores ediciones aparecidas en España desde 1961. En esta nuestra cuarta edición seguimos con fidelidad todas las modificaciones que con el fin de perfeccionar su trabajo ha llevado a cabo el autor, quien, aun conservando gran parte del contenido de las anteriores, la ha renovado en cierto modo con el trabajo que implica la puesta al día, el pulimento y la comprobación continuada.

## PREFACIO DEL AUTOR PARA LA EDICION ESPAÑOLA

El niño, frecuentemente, es objeto de nuestra ternura emocionada o de nuestra indiferencia, e incluso de nuestra irritación de adultos agobiados por los numerosos problemas urgentes que nos acosan. Sin embargo, es de él, de la calidad de su infancia, de lo que depende en gran parte la sociedad futura. Por tanto, merece ser tomado en serio.

Dar a la infancia su importancia, su verdadero valor, implica necesariamente una cierta comprensión, un cierto interés por el desarrollo maravilloso del que somos testigos sin estar siempre bastante atentos, ya que nos parece tan corriente y normal. Habitados al fenómeno del crecimiento de los niños, que contemplamos de modo indiferente, no vemos lo que sucede ni asimos su significado, a pesar de que —todos nosotros— tenemos en un momento u otro una relación y un contacto estrechos con nuestros jóvenes compañeros del mundo infantil. Es necesario, pues, procurar considerarlos desde un punto de vista válido y —en tanto que ello sea posible— correcto.

El trabajo de los especialistas de la infancia se consagra sin descanso al logro de la estructuración sólida de esta perspectiva. La observación, la práctica pedagógica y psicológica, la investigación científica —todas ellas— aportan sin cesar nuevos elementos para la consecución de dicho objetivo, lo cual supone un acervo de información que difícilmente está al alcance de cada uno de nosotros, aunque esto no nos autoriza para permanecer en la ignorancia de un dominio que a todos nos concierne.

Por todo ello, pensé que una obrita relativamente sencilla y accesible de modo directo —permitiendo al lector no

especializado formarse una idea de conjunto de los principales aspectos del desarrollo psicológico— podría ser útil. La aceptación que este libro ha tenido entre el público de lengua francesa parece indicar que no estoy equivocado, y el pensamiento de que esta obra se difunda ahora en otros países y que pueda quizá rendir un servicio a otros públicos, no deja de agradarme sumamente. Considero la preocupación por el niño y una mejor apreciación de los momentos capitales que va a vivir, como base real para crear un lazo de solidaridad entre todos aquellos que se interesan por él y son sensibles a lo que supone, cualesquiera que sean las diferencias de ambiente, concepciones o costumbres.

Es para mí un honor, y al mismo tiempo un placer, entrar en contacto con el público de lengua española mediante la presente traducción, y agradezco vivamente a *Ediciones Morata* tanto su amable acogida como sus atenciones.

Bruselas.

P. A. O.

## PROPOSITO

*El estudio psicológico del niño ha experimentado, desde hace unos cincuenta años, un impulso muy considerable. Los hechos reunidos por los investigadores, y las teorías que éstos han elaborado, constituyen un conjunto, amplio y variado, cada vez más difícil de abarcar en su totalidad. Ante esa evolución ha de extrañarnos ver que los conocimientos así acumulados hayan penetrado tan escasamente en el público, a pesar de que la inmensa mayoría del mismo se halla de una manera o de otra en contacto más o menos regular con el niño.*

*Son, efectivamente, muy pocos los adultos que dedican a la infancia el interés que merece; son escasos los padres que forman una idea de conjunto acerca de la evolución experimentada por su hijo, o que captan la significación de un momento dado de su desarrollo. Preocupados, sobre todo, por su propia tranquilidad o por los buenos modales de su prole, muchos padres se interesan poco por lo que sus hijos van a vivir; se contentan, acerca de esto, con ciertos tópicos muy antiguos, cuyo origen es bastante anterior a las investigaciones científicas. En suma: dialogamos, frecuentemente, sin tener en cuenta a nuestro interlocutor, y ésta es, sin duda, una de las principales causas de los «errores de educación» y de las dificultades que surgen entre adultos y niños.*

*La experiencia adquirida, a la vez, en la enseñanza de las ciencias pedagógicas en la Universidad y al servicio de los padres, de educadores y de niños con problemas, me ha hecho pensar que sería útil una obra introductoria al estudio del desarrollo psíquico. La presente Introducción no se propone sustituir a las grandes obras básicas existentes; no añade nada nuevo a los especialistas en psicología infan-*

*til, a quienes, por lo demás, no se dirige. Quisiera, sencillamente, permitir a cualquiera formarse una primera idea general del desarrollo psíquico que se realiza entre el nacimiento y las proximidades de la pubertad, ofreciendo una imagen sencilla y concisa de esa evolución, que no sea completamente inadecuada ni totalmente ajena a los resultados de la investigación científica. El cuadro que he tratado de esbozar va destinado a cuantos, por sus actividades o sus responsabilidades, se hallan ante los problemas de la infancia. He pensado, principalmente, en los padres, los educadores, los pediatras, los trabajadores sociales, sin olvidar a mis queridos estudiantes, que comienzan a actuar en este ámbito particular de la psicología. Si este libro pudiese ayudar a los adultos a que no vivieran junto a los niños sin comprender lo que en éstos pasa, habría cumplido con creces su finalidad.*

*Me he guiado, constantemente, en esta labor por las enseñanzas de los grandes maestros de la disciplina, y he bebido abundantemente en sus obras, tanto consciente como inconscientemente; por tanto, he contraído una gran deuda con ellos como con muchos colegas. Confío en no haber desvirtuado sus pensamientos, y deseo que, por sus propias imperfecciones y por los problemas que deja en suspenso este libro, incite al lector a conocer las obras de primer orden. Una sumaria bibliografía indica los trabajos a que me he referido principalmente; se halla muy lejos de comprender todas las publicaciones esenciales concernientes al tema de este libro.*

*A lo largo de su redacción, mi pensamiento no se ha desviado nunca de una orientación concreta y práctica. No se hallarán aquí «recetas» pedagógicas ni «casos» espectaculares; he querido permanecer en el terreno de la psicología y en el del desarrollo normal. Sin embargo, no me he privado de hacer algunas incursiones en el terreno de la educación, cuando me han parecido particularmente indicadas.*

*Espero, finalmente, que se tenga en cuenta que se trata de una simple introducción, y en modo alguno de un tratado exhaustivo.*

P. A. O.

## PREFACIO A LA OCTAVA EDICION FRANCESA

Este libro ha nacido de la impresión muy viva y experimentada, a diario y de modo constante, de la distancia que existía entre los conocimientos relativamente seguros y coherentes, aunque parciales y provisionales, elaborados por los especialistas del desarrollo del niño, y la imagen construida en la mente del público de este desarrollo y de sus condiciones. Me parecía sorprendente, en un dominio de tanta importancia y delicadeza al mismo tiempo, que fuera posible ignorar por completo las aportaciones de los investigadores rigurosos y, asimismo, el «vivir al lado de los niños sin comprender nada de lo que sucede en ellos». Me parecía también negativo que estas aportaciones científicas preciosas figuren en su mayor parte en obras muy especializadas, de acceso, en general, difícil. Al poner a disposición del público una descripción simple y sucinta del desarrollo psicológico del niño, esperaba contribuir, en cierta medida, a reducir esta distancia, de la cual yo deploraba los efectos.

La acogida favorable que ha tenido esta pequeña «Introducción», no obstante las imperfecciones que presenta, testimonia que responden, en efecto, a ciertas necesidades precisas. Hay alguna razón para pensar que estas necesidades existen siempre, y que mi objetivo inicial permanece válido, incluso si desde la redacción de esta obra han cambiado algo las ideas y la práctica en materia educacional, y aunque la actitud general de los adultos respecto a los niños haya evolucionado sensiblemente. No hay que hacerse, por otra parte, ilusiones excesivas: entre los factores de estos cambios hay muchos que no poseen relación alguna con un mejor conocimiento de la realidad infantil. La presentación de una cierta manera de considerar en su conjunto el des-

arrollo de la infancia, fundada sobre la investigación rigurosa, puede revelarse siempre útil.

Pero sabemos mejor hoy que no se trata precisamente sino de una cierta manera de considerar y describir el desarrollo. Sabemos que muchas modalidades de este desarrollo dependen, en sí mismas, de las condiciones educacionales o ambientales a las cuales se encuentra enfrentado el niño. La psicología infantil, en tanto que disciplina, ha evolucionado igualmente, sin duda. Pudiera por ello haber sido necesario reescribir este libro; pero esto habría producido de modo inevitable una obra por entero diferente, más completa y matizada quizá, o más personal, pero que no respondería mejor a mi propósito primitivo.

Al examinar de nuevo la obra, no he podido, sin embargo, dejar de reelaborar con bastante profundidad ciertos párrafos que no me satisfacían lo suficiente, bien por considerar que el contenido no respondía ya a los conocimientos actuales y a las situaciones de hoy día, bien porque la formulación inicial no me pareciese muy acertada. He suprimido algunos pasajes que han devenido en exceso discutibles; he introducido, aquí y allá, algunos datos nuevos que, en mi opinión, no habían de ser silenciados en el cuadro general del trabajo. Por lo demás, permanece siendo el mismo libro bajo nuestros ojos, espero que un poco mejorado, y respondiendo siempre a su objetivo inicial.

P. A. O.

## CAPITULO PRIMERO

### EL NIÑO Y LA INFANCIA:

#### Algunos datos generales

---

Ante el niño que acaba de nacer, sus familiares, enternecidos, reaccionan, generalmente, según dos tendencias divergentes. Algunos se esfuerzan en hallar en el recién nacido rasgos que recuerden a sus ascendientes, mientras otros buscan en él una característica original. Aquéllos son sensibles a la continuidad de la vida, a la continuidad de lo que ya ha sido; éstos se dejan impresionar por lo que cada existencia humana realiza de nuevo y de completamente único.

Aunque estas reflexiones son ingenuas y triviales, no dejan, por ello, de señalar una verdad profunda: a través de ese recién nacido va a desplegarse y proseguirse, una vez más, algo que viene del pasado más remoto; y, no obstante, esa continuación tendrá inevitablemente una forma particular, imprevisible y nueva. Sabemos perfectamente que el niño se parecerá a los que le han precedido; pero sabemos, también, que será «él mismo», es decir, diferente.

#### La noción de herencia

El aspecto de semejanza, de reproducción del parecido, es, indudablemente, el que más nos impresiona. En realidad, ese parecido, sobre todo físico, es, con frecuencia, evidente en el seno de una misma familia; no puede dejarnos indiferentes, porque constituye algo así como el signo material de nuestra propia continuidad o de la de seres que han desempeñado un papel importante en nuestra vida. Pero la frase tradicional «es todo a su padre» constituye, real-

mente, pocas veces una simple observación; en general, implica todo un contenido afectivo, con valor laudatorio o peyorativo, que, desde entonces, determinará nuestra actitud profunda con respecto al niño.

De esto se deriva un peligro superior a toda ponderación, porque de la semejanza física se infiere, fácilmente, la psicológica. Cuando se dice de una niña «tiene eso de su madre», se ha dicho todo acerca de la característica implicada, y, notablemente, que el padre no influye en ello. Pero, de modo implícito, que no será posible cambiar nada de esta característica. El recurso un poco fatalista a la noción de la herencia incita a abstenerse de todo esfuerzo de educación, de todo intento para modificar el cuadro en que crece el niño; constituye —como alguien ha dicho— una notable almohada para la pereza pedagógica.

La creencia en la transmisión hereditaria de toda clase de rasgos de conducta se halla muy arraigada en el ánimo de la gente: cuando un niño está bien dotado como uno de sus progenitores, o presenta, como él, afición decidida al juego o a las colecciones filatélicas, o a la socarronería y al humor, se declara inmediatamente que ésas son características hereditarias. Tal es la explicación más corriente que se nos da de todas nuestras particularidades individuales, como si no fuéramos nunca sino la simple recombinación de los rasgos, como un *puzzle* de quienes nos han precedido.

¡Pero el psicólogo no tiene las mismas seguridades! ¡Se cita, claro es, la familia Bach, con sus quince compositores de mérito, repartidos sobre cinco generaciones; no obstante, si es cierto que algunos trabajos permiten admitir la idea de la herencia del talento musical, no lo es menos que se trataba de una familia en que se cultivaba intensamente la música y en la que los niños se hallaban familiarizados con ella desde muy pequeños! La iniciación, el estímulo, la imitación, pueden haber contribuido a esa «cosecha de talentos». A pesar de todo cuanto la ciencia moderna nos informa sobre la herencia de muchos caracteres físicos, especialmente en los animales, es necesario, en todo caso, reconocer que, en materia de herencia psicológica, en el hombre nuestros conocimientos son aún muy limitados. Podemos disponer fácilmente de muchas generaciones de moscas y de ratas, y realizar todas las selecciones y todos los cruzamientos

imaginables; pero es evidente que no sucede lo mismo en el ámbito humano. Conocemos las leyes de la transmisión hereditaria de caracteres tales como el color de los ojos o el daltonismo, por ejemplo; pero estamos mucho menos avanzados en lo que concierne a las aptitudes psicológicas o los rasgos caracterológicos que nos interesa estudiar aquí.

Se han hecho innumerables investigaciones sobre las semejanzas existentes, entre padres e hijos, en el plano que se ha convenido denominar de inteligencia general. Parecen indicar, según la expresión de un especialista en estas cuestiones, que «la capacidad mental general es uno de los rasgos humanos más heredables». Recurriendo a pruebas de inteligencia que permiten comparar los resultados de los padres con los de los hijos, y operando con gran número de casos, se advierte que existe mucha semejanza en la calidad de los rendimientos entre padres e hijos, así como entre hermanos y hermanas de una misma familia; tal semejanza es mucho más acentuada cuando se compara el rendimiento de gemelos univitelinos, cuya disposición hereditaria es, como se sabe, idéntica. Esto es, seguramente, un argumento de peso en favor del carácter hereditario de las posibilidades intelectuales. Algunos autores afirman que la semejanza intelectual de los niños con sus padres se mantiene incluso después de un largo período de adopción en un ambiente familiar distinto; pero otras investigaciones señalan la aparición gradual de un parentesco adquirido por la adopción; el nivel intelectual de los niños adoptados se va aproximando al de los padres adoptivos, y la correlación existente entre los rendimientos de hermanos y hermanas disminuye de modo progresivo cuando éstos se educan en ambientes distintos.

Desde hace tiempo se ha evidenciado que existe una relación entre la inteligencia de los niños y el nivel social y económico de los padres; cuanto más se sube en la escala profesional y social, tanto más se eleva el resultado medio de los niños en los tests de inteligencia; se encuentra mayor número de niños bien dotados en los ambientes económico-sociales elevados que en los bajos; e, inversamente, mayor proporción de retrasados en éstos que en aquéllos. Se puede argumentar, con seguridad, la existencia de una desviación o sesgo cultural, y decir que los tests utilizados reflejan una cierta cultura, y no están adaptados a los niños



de medios menos favorecidos: son, por tanto, inadecuados para rendir cuenta de su inteligencia. Pero también se ha dicho, en favor del factor herencia, que si los padres alcanzan situaciones elevadas, ello es por razón de su buena inteligencia, que transmiten después a sus hijos. Existe además una tercera interpretación que retiene en alto grado la atención de los psicólogos, y sobre la cual volveremos. Si, en tanto que grupo, los niños provenientes de medios socioeconómicos favorecidos se revelan como más inteligentes que los otros, es porque sus padres han tenido mayores facilidades que los de ambientes desfavorables para proveerles de un marco educativo generalmente rico en estímulos y aportaciones para un buen desarrollo. No sería entonces el factor herencia el que prevaleciese, sino más bien las características del entorno en el cual ha crecido el niño.

De cualquier modo que esto sea, parece que, *grosso modo*, el niño tiende, naturalmente, a alcanzar el nivel intelectual característico del ambiente en el que se ha desarrollado. Por otra parte, no ha de perderse de vista que se encuentran también altas correlaciones entre padres e hijos en aspectos donde nadie piensa invocar la herencia. FLEMING [21]<sup>1</sup> cita algunos trabajos en los que se ha buscado comparar las opiniones de los padres con las de los hijos, acerca de las cuestiones generales concernientes, por ejemplo, a la familia, la escuela, la vida social, la política y la religión. Y, sobre estos puntos, ¡las correlaciones han sido aún mayores que las obtenidas a base de tests mentales! Lo mismo ocurre con las cuestiones de juicio moral, en las cuales la correlación es mucho mayor entre los niños y sus padres que entre aquéllos y sus amigos íntimos, los directivos de sus clubs o sus educadores. Se advierte, pues, que la cuestión resulta compleja. Pero es difícil poner en duda la parte de la herencia en la inteligencia general, como lo indica la gran correlación entre mellizos idénticos. Si bien SPORDARD [73] afirma que en los casos individuales las mediciones mentales relativas a los padres no pueden servir como indicaciones valederas para las aptitudes de los hijos, otros especialistas han llegado a estimar, por cálculos estadísticos

<sup>1</sup> El número entre corchetes hace referencia a la bibliografía selectiva de la página 197.

Las notas del traductor se distinguen con asteriscos. (*N. del E.*)

sobre grandes grupos, que los factores hereditarios intervienen en un 80 % en el nivel intelectual general, y que las influencias del ambiente sólo intervienen en el 20 % restante.

Según numerosas investigaciones, que no podemos pensar en detallar aquí, el papel de la herencia parece muy señalado en cuanto a la habilidad motora, la destreza manual, las aptitudes verbal y numérica, la fatigabilidad y la sensibilidad en el aprendizaje, la aptitud musical y la del dibujo. Comparando gemelos univitelinos respecto a sus rendimientos escolares, se ha comprobado su fuerte vinculación en las ciencias y el dibujo, si se trata de varones, y en la gimnasia, entre las hembras, mientras que en lo concerniente al cálculo, el latín o la historia, las disposiciones hereditarias parecen desempeñar un papel mucho menor.

¿Qué hay acerca de los «rasgos de carácter»? Ha podido establecerse la existencia de un factor hereditario a propósito de la actividad, la inactividad o la emotividad en la rata, o acerca de la posibilidad de domesticación en ese mismo animal y en el perro. Respecto al hombre, se impone una comprobación general: las correlaciones que pueden establecerse entre padres e hijos, entre hermanos, e incluso entre gemelos, son menos significativas que las advertidas en el terreno físico o intelectual. El hecho resulta tanto más extraño cuanto que es en el aspecto caracterológico donde se desea siempre encontrar semejanzas particularmente claras.

No nos extenderemos acerca de la herencia de ciertos rasgos patológicos y de algunos tipos de desórdenes mentales, que sería fácilmente demostrable. Los resultados de las investigaciones caracterológicas revelan semejanzas netas entre gemelos univitelinos, como en las concernientes a las tendencias neuróticas, a la introversión, a la tendencia dominadora, a la suficiencia, a la emocionabilidad general, a la orientación de los intereses e incluso a las asociaciones de ideas; pero también se han comprobado, entre gemelos, diferencias muy claras en cuanto a otros rasgos caracterológicos, sobre todo bajo el efecto de los episodios de la historia individual de esos sujetos, de su permanencia en medios distintos y de sus condiciones de salud. Otras influencias, no hereditarias, desempeñan también un papel no desdeñable. Resumiendo: en el terreno de la personalidad, del carácter,

nuestras informaciones son aún menos completas que en el de la inteligencia, en razón de la misma complejidad del problema\*.

\* Las cualidades psicológicas dependen de la base somática heredada, según diversos estudios<sup>1</sup>, aunque no puede desprejarse la influencia del ambiente y de la educación. Los hermanos muestran conductas similares por ser miembros de la misma familia, y personas sin parentesco alguno de sangre pueden, asimismo, presentarlas, a causa de experiencias e influjos ambientales idénticos. El individuo es, pues, un producto de la interacción de la herencia y del medio ambiente. Como ejemplos de la influencia de la herencia suelen citarse algunos casos muy gráficos, por ejemplo: la familia Jukes, descendiente de Max Jukes, quien, casado con una mujer débil mental, originó una descendencia en la que predominaron los deficientes mentales, los de pauperados y los delincuentes; la familia Kallikak, originada por Martín Kallikak, quien tuvo con una deficiente una descendencia que fue estudiada cuando ya sumaba 480 individuos, de los cuales sólo 46 fueron normales y el resto se repartió entre débiles mentales, delincuentes, prostitutas, etc. Este mismo Kallikak, habiendo contraído matrimonio con una mujer normal, originó otra rama de descendientes, unos 496, sin que hubiese caso alguno de deficiencia<sup>2</sup>.

Otros trabajos interesantísimos sobre la herencia de las condiciones mentales son: el estudio genético sobre el genio y el de los rasgos de un millar de superdotados, seguidos en su desarrollo durante varios años, y después de su matrimonio, estudiando también a sus descendientes<sup>3</sup>.

Las leyes de la herencia fueron estudiadas por: DARWIN (Ley de la transmisión directa; los hijos se parecen a sus padres. Ley de la preponderancia; predominio del parecido al padre o a la madre. Ley del atavismo; parecido al abuelo. Ley de la homocronía; el hijo se parecerá al padre, por ejemplo, cuando llegue a la misma edad, o sea, que un hijo «se parecerá» a su padre de treinta y cinco años de edad «cuando cumpla» dichos años; esta ley está de acuerdo con la maduración); GALTON (Ley de la regresión filial, por la que los descendientes tienden al tipo medio; de un padre y una madre de elevada estatura puede originarse un hijo de estatura media. Ley de la herencia ancestral, relacionada con el atavismo); MENDEL [Ley de los híbridos, por la que se mezclan los caracteres (rojo + blanco = rosado), llamada también ley de la uniformidad de los mestizos de la primera generación. Ley de la disyunción de caracteres en la segunda generación, por la que el cruzamiento de los dos híbridos rosados originaría un 25 por 100 de descendencia del tipo rojo, otro 25 por 100 del tipo blanco y un 50 por 100 del tipo híbrido rosado. El tipo blanco, que reaparece en la segunda generación, enmascarado por el rojo o carácter *dominante*, bajo el aspecto rosado del híbrido, muestra el carácter *recesivo*, que no había sido anulado por el otro. La última ley mendeliana se refiere a la herencia independiente de los caracteres, por la que se transmiten otras características (relación 3:9:3:3:1)]; MORGAN estudió las recombinaciones de los genes; éstos se mezclan y dan origen a hijos que pueden ser bastante distanciados en su

La confusión se mantiene, por otra parte, debido a la tendencia de contentarse con etiquetas puramente descriptivas insertas en el vocabulario moral al uso. Se pierde así de vista que rasgos en lo externo muy parecidos pueden, en realidad, depender de mecanismos psicológicos diferentes: la honradez que se funda en el miedo a la Policía no tiene en común otra cosa que las apariencias con la que resulta del respeto al prójimo.

No se hereda la inteligencia, la memoria, el humor, la honestidad o el sentido de los negocios, como se recibe en herencia de los padres una joya o una vajilla. La transmisión hereditaria no concierne probablemente a características psicológicas ya «totalmente hechas» y bien circunscritas, como se piensa a menudo un poco ingenuamente, sino más bien con elementos de sensibilidad y de reactividad, que se combinan e interactúan para dar lugar a características de comportamiento determinadas. Todavía es necesario que las circunstancias de la vida ofrezcan a estas configuraciones disposicionales las formas conductuales en las que ellas puedan colorearse, y que les permitan manifestarse. Organismo y ambiente se encuentran en interacción continua: según las características del medio, ciertas disposiciones hereditarias son, no solamente autorizadas, sino solicitadas y favorecidas: podrán entonces expresarse fácilmente, mientras que otras disposiciones, menos bien acogidas, no se manifestarán más que de manera embrionaria, o enmascarada, y otras, aún, no habiendo sido solicitadas nunca, quedarán, de algún modo, latentes. Es lícito decir, recíprocamente, y también de un modo esquemático, que la acción del medio no es independiente de las disposiciones hereditarias: según la presencia o ausencia de ciertas de entre ellas, tal factor del medio tendrá una influencia decisiva y determinante sobre la organización psicológica del individuo o al contrario, pues al no encontrar sensibilidad alguna, ni despertar ningún eco,

parecido respecto de sus progenitores. También habla de la mutación (aparición de un cambio súbito). El cuerpo del nuevo ser, lo que aparece, se denomina fenotipo; la parte germinal del mismo, genotipo, que perpetuará la especie<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> KATZ: Manual de Psicología. Madrid, Morata, 1978, pp. 410 y ss.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> BEST: *Cómo investigar en Educación*. Madrid, Morata, 1978.

<sup>4</sup> Ver *La molécula de la herencia*, en KENDREW. Madrid, Morata, 1970.

no tendrá nada que repercuta. Es posible comprender así que una misma disposición hereditaria tenga un gran número de oportunidades de manifestarse muy diferentemente, al nivel conductual, según las épocas, los ambientes y la historia de los individuos.

Lejos de negar el papel de la herencia sobre el plano psicológico, como algunos habían estado tentados de hacer antes, los psicólogos actuales parecen más bien inclinados a reconocerle toda su importancia, aunque las modalidades precisas de su acción sean raramente evidentes. Notemos, en todo caso, esta importante conclusión de NASH [50], por ejemplo, subrayando que, desde el hecho de su herencia, los individuos no son ni «neutros» ni idénticos respecto a la consideración de los múltiples componentes del medio. Nuestra herencia contribuye a determinar lo que es el medio para cada uno de nosotros.

Pero, para considerar la semejanza entre individuos de una misma línea, es necesario recordar que la herencia, a la que se imputa de buen grado esta semejanza, sólo es idéntica para los gemelos univitelinos. Aparte de estos últimos, los niños procedentes de los mismos padres no tienen exactamente la misma herencia, puesto que el número de las posibles combinaciones entre los cromosomas parentales es, como se sabe, prodigiosamente elevado. Es, pues, así, en razón de su herencia, como los individuos de un mismo tronco difieren entre ellos desde el principio.

El factor herencia no es, por otra parte, el único responsable de las semejanzas comprobables entre los miembros de una misma familia, que incluso pueden resultar de la vida en común. Se puede invertir el proverbio «el que se parece se junta» y acordarse de que toda experiencia común de alguna duración suscita semejanzas. Padres e hijos, hermanos y hermanas, viven generalmente juntos largos años, durante los cuales se instauran usos, rituales, aspiraciones y reacciones comunes, y se desarrollan bien fenómenos de imitación y de identificación, sostenidos por toda suerte de lazos afectivos. Pero, por otra parte, la comunidad de vida es un factor de desemejanza. En la familia se ve actuar a los individuos por relación de unos a otros, tomar posición, oponerse, buscar el diferenciarse. Incluso entre los verdade-

ros gemelos es frecuente ver cómo uno de ellos adopta un comportamiento más dominante y el otro uno más pasivo o sometido. En cuanto al niño de poca edad, si bien está naturalmente inclinado a imitar el comportamiento de sus padres, se le ve bien pronto adoptar sobre otros puntos comportamientos opuestos, por los cuales se diferencia de ellos.

### **Importancia de los estímulos ambientales**

Se ha podido demostrar, en los animales, que la ausencia de ejercicio o de estimulación en un momento determinado de su desarrollo puede provocar la ausencia o la inferioridad permanente de algunas actividades motoras. Hay algunas razones para pensar que puede ocurrir lo propio con el niño; así, parece que, pasada la edad de seis años, ya no hay probabilidades de que el lenguaje se establezca; a los niños salvajes o abandonados recogidos antes de dicha edad, ha sido posible enseñarles a hablar, mientras que los de más años sólo han conseguido aprender un lenguaje extremadamente rudimentario, a pesar de todos los esfuerzos de sus educadores. Sabido es que el niño sordo emite, durante los primeros meses de su vida, los mismos sonidos que el oyente; pero, al no percibir los estímulos auditivos que provienen de su propia fonación y de quienes le rodean, se advierte que el pequeño retrocede hasta convertirse en sordo-mudo. En este orden de ideas, puede señalarse un hecho interesante, establecido por THOMPSON [74], que ha comparado la mímica emotiva de los niños ciegos con la de los videntes de siete semanas a trece años. Este autor ha podido demostrar, mediante un estudio fotográfico sistemático, que las mímicas aparecen tanto en los ciegos como en los videntes al principio de la vida; se trata, pues, de un fenómeno en cuya génesis la imitación no desempeña un papel importante. El papel que corresponde a los factores externos se muestra, por el contrario, pronto, ya que hacia los dos años la mímica de los niños ciegos se halla en franca regresión, por la ausencia de las percepciones visuales que la refuerzan y la regulan en los niños videntes. Como los contactos sociales no actúan, en el terreno visual, con los niños ciegos, toda una gama de posibilidades expresivas brindada

por la organización neuropsíquica humana queda sin efecto y, en consecuencia, se enerva\*.

Sería erróneo pensar que la importancia de esa aportación exterior en el desarrollo se limita al terreno sensorial y motor. Las correlaciones comprobadas entre la inteligencia del niño y el nivel social y cultural de sus padres —a las que nos hemos referido— indican que actúa una interacción análoga en el plano intelectual: en conjunto, los niños más inteligentes se encuentran en los ambientes más ricos en estímulos intelectuales. La importancia del medio educativo y de los incentivos que el niño encuentra en él aparecen con claridad en el trabajo de KEELS [35], que se refiere a dos grupos de niños procedentes de medios míseros e intelectualmente mediocres, en la edad de diecinueve meses. El primer grupo estaba constituido por niños muy inferiores, internados en un orfanato modelo; el segundo, por otros en mejores condiciones que los anteriores, pero internados en un orfanato que tenía más de guardería infantil que de ambiente educativo propiamente dicho. Después de dos años de ese régimen, se comprueba que los niños del primer grupo han conseguido un progreso enorme desde el punto de vista del desarrollo y que se han aproximado mucho al nivel medio normal, mientras que los del segundo grupo han retrocedido considerablemente. Algunos trabajos referentes a los niños adoptados demuestran que, después de un período de adopción en un ambiente favorable, tales niños se clasifican intelectualmente mucho mejor que sus verdaderos padres. En el mismo orden de ideas, FREEMAN [22] ha demostrado que el rendimiento escolar de esos niños mejoraba en proporción directa a la adopción temprana y a un medio pedagógico más favorable.

Estamos plenamente autorizados, pues, para pensar que lo mismo sucede en el terreno del carácter, de la personalidad. Muchas actitudes, hábitos y *rasgos de carácter* existen en el individuo porque han sido permitidos o incrementados por el ambiente, mientras que otros permanecían constantemente inhibidos, sin duda porque las condiciones materiales intervienen tanto como los principios y las actitu-

\* Ver MOOR, P.: *Psicopedagogía Terapéutica*. Vol. II. *Trastornos del desarrollo*. Madrid, Morata, 1963.

des de los educadores. Puede aducirse, acerca de esto, una experiencia que hemos podido hacer, frecuentemente, en la práctica psicopedagógica. Algunos padres llevan al psicólogo a su hijo, adolescente, porque lamentan su pasividad integral, su falta de energía, de iniciativa, de voluntad. En el examen se comprueba, generalmente, que esos educadores han mantenido, respecto al niño, desde la infancia, una actitud de dominación absoluta, prohibiéndole prácticamente todo acto autónomo; sin permitirle nunca la menor decisión personal, interfiriéndose en todas sus actuaciones espontáneas, imponiéndole un control integral y permanente, tanto en sus juegos como en sus tareas escolares. Tal actitud educativa tiene consecuencias diferentes según el temperamento del individuo: puede producir la rebelión o el disimulo astuto; pero lo más frecuente, según nuestra experiencia, es que provoque en el niño una sumisión que se manifiesta en el abandono de toda autodeterminación y de toda iniciativa: el individuo queda definitivamente supeditado a la autoridad exterior. Sin estímulos y sin ocasiones, algunos sectores de la conducta y determinados mecanismos no han podido constituirse.

El estudio atento del desarrollo sugiere la existencia de «períodos críticos» en el curso de los cuales la organización psíquica parece particularmente sensible a ciertas clases de estimulación, a ciertas experiencias. Si se presentan estas estimulaciones, si estas experiencias tienen lugar, resultarán de ello transformaciones de la organización psíquica, de las nuevas adquisiciones; si no es éste el caso, no se producirán estas reestructuraciones. Los mismos estímulos o las mismas experiencias no tienen el mismo efecto si sobrevienen muy pronto o muy tarde en el curso del desarrollo. Existen momentos particularmente propicios al establecimiento de ciertos tipos de conducta, pero se requieren condiciones externas específicas para estos momentos, precisas para que puedan constituirse tales conductas. Parece bien establecida la necesidad de esta colaboración entre el organismo y el medio para numerosas especies animales, y todo permite pensar que también existe en el niño (ENDLER [18]). Es muy verosímil, por ejemplo, que la posibilidad de ligarse afectivamente, de establecer lazos personales, sea tributaria de las experiencias que el niño vive en relación con su madre o con la sustituta de ésta entre 3 y 12 meses (BOWLBY [8],

DUYCKAERTS [17]). Sin duda, una de las tareas de la psicología evolutiva y educacional es llegar a precisar la sucesión temporal, el programa, de estos períodos críticos y circunscribir la naturaleza de las experiencias que, coincidentes con estos períodos, se revelan como particularmente estructuradoras para la organización del psiquismo. No se encuentra, a este respecto, muy adelantada la experimentación en este dominio, ni tampoco es muy precisa.

En resumen: sean cuales fueren la importancia y el peso de los factores hereditarios, el hombre no depende solamente de ellos, sino también de las condiciones en que vive y en las que se efectúa su desarrollo. La estructura hereditaria de un individuo no se modifica por su estado de fortuna ni por la muerte prematura de sus padres; sabemos, sin embargo —y cada vez mejor—, cuánto influyen las circunstancias de ese orden en el condicionamiento de su personalidad y de su conducta. Puede afirmarse, sin la menor duda, que las circunstancias de la vida y las experiencias del individuo determinan en alto grado el modo en que se ha de expresar su estructura hereditaria.

Margaret MEAD [44], en su excelente obra dedicada a lo que pudiéramos llamar «papeles» masculino y femenino, aporta numerosos ejemplos del condicionamiento de nuestra conducta y de nuestras actitudes por el ambiente social; también pueden encontrarse otros ejemplos en todos los trabajos de psicología etnográfica y social. Ha demostrado hasta qué punto esos «papeles», esas actitudes que nos parecen típicas de la masculinidad o de la feminidad, y que creemos inmutables en la expresión que de ellas conocemos, están, en realidad, sujetas a variaciones infinitas, según las sociedades en que las estudiemos. Algunas actividades o atribuciones que son específicamente masculinas en una sociedad pueden, perfectamente, ser consideradas como específicamente femeninas en otras. Puede asegurarse que lo que se considera «papel masculino», por ejemplo, con las actitudes, las actividades y las atribuciones que la expresión supone, no está fijado de modo inmutable en la constitución masculina del niño; y ese «papel» tomará, realmente, formas muy diferentes según las características de la sociedad en que el muchacho crezca. Esta ofrecerá modelos, impondrá o favorecerá determinadas conductas, inhibirá o

contrarrestará otras, esperará del muchacho lo que ella considera comportamiento masculino; y el muchacho reaccionará en consecuencia, adoptando un «papel masculino» conforme al de sus mayores, que puede ser muy diferente en su grupo del que es en otros. Así, la agresividad masculina o la aptitud para los trabajos de fuerza no son de un modo necesario características viriles, más que puedan serlo la pasividad, la búsqueda de la gracia física o la aptitud para los quehaceres domésticos, precisamente, características femeninas. Si estas diferencias conductuales entre los sexos son reconocidas generalmente y si algunas de ellas, quizá muy fundamentales son, sin duda, precoces, es en la actualidad muy difícil aún decir cuál es la parte de lo biológico y la de lo cultural en estas diferencias, pero es evidente que ambos factores intervienen (NASH [50]), jugando a veces en sentido opuesto y, más a menudo ciertamente, en el mismo sentido.

Acaso no sea superfluo citar aquí dos ejemplos, tan espectaculares como conocidos, que nos hacen evidente la importancia de los factores del medio y de la educación, al lado de los factores de la herencia. En 1940, DAVIS [13] estudió mediante la observación a una niña que había sido hallada en el granero de una granja, en el cual había vivido en completo aislamiento. Hija ilegítima a la que sus abuelos no habían querido admitir en su casa, había sido ocultada por su madre. Sus contactos humanos se limitaban, prácticamente, a algunos cuidados elementales: se le daba leche dos veces al día; no puede decirse que había recibido educación, y la desventurada criatura vivía al margen de la sociedad. Los seis primeros meses de la niña se habían deslizado en un asilo-cuna, donde su desarrollo fue completamente normal. Cuando fue descubierta, a los seis años, tenía un nivel mental de alrededor de un año, y no hablaba; acomodada en una familia adoptiva, acudió inmediatamente a una escuela para retrasados, e hizo algunos progresos. Sin embargo, a los ocho años no sabía ninguna palabra, y, aunque demostraba cierta comprensión verbal, no consiguió hablar nunca. Como habían faltado los estímulos sociales y afectivos, todo un aspecto capital de la personalidad de la criatura, de su «humanidad», podríamos decir, habían dejado de constituirse.

PIERON [63] presenta un ejemplo contrario. Es la historia, mucho más agradable, de una muchachita de Guayaquil. Sabido es que los guayaquiles constituyen uno de los pueblos más primitivos de América del Sur, que viven de miel silvestre en el bosque, sin construir viviendas ni aldeas. Su lenguaje se considera como extremadamente rudimentario y pobre. Un etnógrafo europeo, en misión en el Perú, recogió un día a una niña guayaquil de unos dos años, abandonada por su tribu cerca de los blancos. El etnógrafo tuvo la excelente idea de encomendársela a su madre, quien la educó a la europea. Desde este momento, el caso toma el aspecto de una experiencia poco común y muy demostrativa: lejos de crecer o desarrollarse según las líneas de su ambiente original, la niña se adapta. A la edad de veintidós años la muchacha hablaba tres idiomas y concluía sus estudios universitarios; no se distinguía de sus compañeras sino por su tipo físico. He aquí, pues, a la inversa del precedente, el caso de una criatura sustraída, muy tempranamente, a los estímulos de un medio elemental y rudimentario, situada en un ambiente muchísimo más elevado y más complejo, al que se adapta por completo, realizando así, en una veintena de años, una evolución que corresponde a varios siglos: su herencia no le ha impedido responder a los variados estímulos de la cultura occidental; consiguió beneficiarse de ella y reaccionar de un modo positivo. Hay que añadir que tal evolución no hubiera sido razonablemente posible sino porque la criatura fue recogida siendo muy pequeña; un adulto no hubiera sido capaz de ello.

El equipo hereditario no es, pues, todo. Lo que haya de ser el individuo depende también de las experiencias que viva en su medio, y de su adaptación al mismo. Indudablemente, hay diferencias vinculadas a la herencia, a la constitución, al temperamento; y dos recién nacidos, con las mismas condiciones vitales, no reaccionan de igual modo a los cuidados de quienes les rodean, presentando ya rasgos individuales; pero el ambiente que les rodea actúa también sobre estos diferentes temperamentos, aceptando, estimulando y valorizando determinados modos de conducta, ignorando, inhibiendo o tratando de suprimir otros. El niño, a su vez, se adapta a esas «respuestas ambientales»\*.

\* En el ambiente que rodea al niño no sólo se considera lo material, sino también las personas, etc.

Se ha preguntado con frecuencia en qué devendría un niño totalmente sustraído a las influencias de la sociedad humana, y el caso citado por DAVIS, que recordamos en este momento, nos da una idea. Pero la separación puede ser aún más radical, y entonces el niño presenta signos de aberración e incluso se aleja considerablemente del estado humano; es el famoso caso de los «niños-lobo», del que se oye hablar de cuando en cuando. Sabido es que en la India, por razones religiosas, los lobos no se persiguen; y también que, cada año, «roban» cierto número de criaturas. La célebre historia del Mowgli, de KIPLING, no es una pura ficción; es la transposición, poética y novelesca, de una realidad. Algunos de esos niños robados por los lobos, según parece, no son devorados, sino que, por el contrario, son alimentados por los animales, y se desarrollan así, paradójicamente, en un ambiente animal. ZINGG [69], unos veinte años antes que MALSON [42], ha estudiado los informes y las narraciones concernientes a esos niños, así como otros datos relativos a niños más o menos aislados de la sociedad humana; y ha comprobado, en todos esos casos, sorprendentes convergencias que permiten pensar que nos hallamos en presencia de hechos reales y no de relatos legendarios.

Poseemos, particularmente, un informe que parece digno de crédito y que ha llamado la atención de numerosos especialistas del desarrollo del niño: el del reverendo SINGH [69], de Midnapore, que refiere cómo capturó a dos niños-lobo, y cómo intentó, inmediatamente, educar a uno de ellos, Kamala, que vivió una decena de años en ambiente humano, en el orfanato que dirigía el reverendo. También tenemos el informe de la tentativa de «humanización» de un niño completamente «lobizado», relato escrito por mano del mismo que capturó al niño de la familia de lobos que lo había adoptado. De esos datos se desprende, netamente, que esos niños-lobo, cuando se les captura, son rigurosamente cuadrúpedos, lo que no les impide una locomoción muy rápida, pero que acarrea, evidentemente, serias deformaciones físicas; ignoran todo lenguaje humano y únicamente emiten aullidos de lobo; se alimentan exactamente como los animales con los que han vivido y sólo emplean las extremidades anteriores como «patas»; son nocturnos y huyen de la luz diurna, ya que su visión parece perfectamente adap-



tada a ese modo de vida; huyen del hombre y buscan la compañía de los animales.

En el ambiente humano del orfanato, los progresos de Kamala fueron relativamente lentos; aunque es preciso tener en cuenta que en el momento de su captura tenía alrededor de siete años. Otros niños salvajes o «animalizados», capturados antes, parecen haber recuperado más rápida y completamente el estado humano. A su muerte —que interrumpió muy desgraciadamente la extraordinaria experiencia de recuperación—, Kamala sólo sabía unas cuarenta palabras; había logrado, penosamente y con gran ayuda de masajes, la bipedestación y la marcha en dos pies, y seguía, por lo demás, recurriendo a la cuadrupedia cuando necesitaba trasladarse con rapidez; había adquirido, laboriosamente, la limpieza y el dominio de sus esfínteres, y habían sido necesarios algunos años para conseguir que no siguiera devorando pájaros muertos y carne cruda. Parece ser que llegó, finalmente, a una conducta humana y afectiva correspondiente a un nivel normal de unos cuatro o cinco años. Todo permite afirmar que Kamala, como otros casos semejantes, no se hallaba afectado de retraso mental grave: un niño idiota no hubiera podido adaptarse nunca a las condiciones animales, ni recuperar en tal medida los comportamientos humanos.

El problema del efecto de los estímulos o de las influencias del medio sobre el desarrollo del individuo, que hemos tratado aquí sucintamente, constituye uno de los temas principales de la psicología del niño. Ha sido el objeto de muchos estudios de conjunto que se consultarán con provecho, tales como los de REUHLIN [65] y de LÉZINE [39].

### **Plasticidad del niño y necesidad del ambiente humano**

Los perros y los gatos viven a gusto en el ambiente humano; pero no se les ve «humanizarse», mientras que el niño es capaz de «lobizarse»; indudablemente, su permanencia en compañía del hombre modifica su conducta y sus reacciones; y las razas domésticas se han seleccionado... No obstante, ¿no les vemos adoptar una conducta humana! Si bien siendo perros y gatos, mientras que el niño deviene algo completamente aberrante. Parece, pues, que no hay un desarrollo humano inmutable y necesario, que el niño no

llega inevitablemente al estado adulto; en un ambiente animal, se convierte en una especie de animal. Parece que la posición vertical y la marcha bípeda, para las que el hombre está anatómicamente constituido, no se adquieren sino cuando el niño está en contacto con seres que practican esa posición y ese modo de andar. Igual sucede, *a fortiori*, con esa conducta tan específicamente humana que es el lenguaje: el niño no puede descubrir la palabra más que en un ambiente en el que existe el lenguaje. Como muy bien ha dicho PIERON, el niño es sólo un «candidato a la humanidad»; el tipo adulto no se ha «fijado» en él de manera tan absoluta como en el animal. Podría decirse que el hombre nace «salvaje», o, más exactamente, polivalente y ampliamente indeterminado, a pesar de sus caracteres hereditarios; y que tiene, como principal característica humana, el ser extraordinariamente plástico y adaptable. En resumen: no hay desarrollo humano sin un contacto con la humanidad: tal es la conclusión que DAVIS formula en los siguientes términos: «El *homo sapiens* es una especie cuyas características y conducta se hallan estandarizadas por la posesión de una cultura. Sin cultura, la conducta de ese mamífero sería imprevisible y dependería de las particularidades de su ambiente propio, en cada caso» [14]. Esa polivalencia, y esa plasticidad, las debe, verosímilmente, a las características hereditarias de su cerebro, que no carecen de relación con la duración de su infancia.

Varias veces se ha señalado que, comparado con los animales, incluso los más evolucionados, el hombre se distingue por la duración de su período de crecimiento. Este supone aproximadamente un tercio de la duración media de su vida, mientras que en los mamíferos más desarrollados sólo comprende la quinta parte. Autores antiguos demostraron que el período de crecimiento y desarrollo se prolonga a medida que se sube en la escala animal; y que existe un paralelismo muy manifiesto entre el grado de complejidad del cerebro adulto y la duración de la infancia. Como los animales disponen, en el estado adulto, de una gama relativamente pequeña de comportamientos rígidos y estereotipados, tienen una juventud muy corta, suficiente para la maduración de los comportamientos llamados instintivos. Contrariamente, los vertebrados de mayor desarrollo, que disponen de posibilidades de conducta más ligeras y varia-

bles, y son capaces de adaptarse a condiciones mucho más diversas, tienen una juventud más larga, que permite la elaboración, la construcción, por experiencias y tanteos, de esos mecanismos cambiantes. Esa larga juventud permitiría el aumento de la gama de conductas posibles y la elaboración de un repertorio de comportamientos mucho más variados y plásticos; la experiencia vendría, así, a sustituir al instinto, para emplear una fórmula indudablemente demasiado simplista.

El hombre se caracteriza por una disminución progresiva de su crecimiento. «La prolongación de las etapas prepúberes no es, indudablemente, ajena al desarrollo de los caracteres específicamente humanos», escribe ABELOOS [1], para quien el retardo de la pubertad sería causa: de la prolongación de los miembros posteriores, elemento de la posición bípeda; de la reducción de la laringe, condición del lenguaje articulado; de la lentitud de la osificación del cráneo, que permite un desarrollo mayor del cerebro. Y esa prolongación de la infancia tendría como efecto una más amplia plasticidad del sistema nervioso, de donde proviene la incomparable educabilidad del niño.

Otros sabios, PORTMANN [64], por ejemplo, han formulado la hipótesis, no sólo de una pubertad retardada, sino también de un nacimiento normalmente prematuro; según eso, el hombre nace demasiado pronto, con respecto al lugar que ocupa en la escala de los seres y a su grado de organización. Comparado con el pollo, que corre a las pocas horas de nacer, o con el pequeño mono, que tiene ya las proporciones adultas, que se agarra activamente a su madre y que da en seguida pruebas de una gran autonomía motora, el recién nacido humano es en absoluto impotente, indefenso, dependiente y, en cierto modo, «inacabado»; es decir, más semejante a las crías de los mamíferos inferiores que a las de los superiores, a quienes, sin embargo, es más próximo por su grado de organización y de complejidad. El hombre constituiría, pues, entre los animales superiores, una singular excepción; y tendría una «ley» completamente particular. PORTMANN enumera una serie de argumentos demostrativos de que el niño sólo es comparable a los recién nacidos de los animales superiores cuando llega a un año de edad, aproximadamente.

Si puede admitirse tal hipótesis, hallaremos que evidencia un hecho capital: que durante un período en que el animal vive en el útero materno una serie de procesos biológicos generales y semejantes para todos, el niño vive ya en un medio extrauterino, está situado en lo social y lo histórico, beneficiándose de un contacto prematuro con el mundo ambiente. En consecuencia, escribe PORTMANN, el animal nace, en cierto modo, «preparado» para la vida, biológicamente «concluido», o poco menos; pero encerrado, podríamos decir, en las posibilidades relativamente restringidas y fijas que le asegura ese «acabamiento». El niño «inacabado», por el contrario, prosigue su organización física y construye sus mecanismos de adaptación mediante el contacto del universo social y material, en el que se halla prematuramente situado, como respuesta a condiciones necesariamente fluctuantes y variables. Como no disponemos de mecanismos ya hechos, nos vemos obligados a construirlos; de ahí nuestra larga infancia, nuestra riqueza y nuestras posibilidades, casi ilimitadas, de adaptación. La duración de nuestra infancia es la réplica a nuestro «inacabamiento» inicial, a la impotencia casi absoluta del niño en sus primeros meses de vida, que tanto impresionaba a Jean-Jacques ROUSSEAU.

### Significación de la infancia

Todas estas consideraciones pueden ayudarnos a precisar la significación del fenómeno infancia. «El niño no es niño porque sea pequeño —escribía CLAPARÈDE hace unos cincuenta años—; es niño para llegar a ser adulto»\*. La infancia es

\* La concepción del niño como un «hombrecito», como un «mayor de tamaño reducido», no puede hoy admitirse. El niño no es un *hominunculus*, un adulto en miniatura, sino algo *sui generis*: un niño.

Según TITONE, fueron varias las causas de una idea equivocada acerca del niño, y cita las siguientes:

- 1) La psicología pasiva y sensista de LOCKE;
- 2) Las ideas metodológicas de SPENCER, de tipo deductivo;
- 3) La psicología atomista sin considerar la unidad de la mente;
- 4) La idea del niño «medio»<sup>1</sup>.

Así se ha podido decir que «no se conoce al niño, no se le ve, se hace de él un 'emparedado'» (DURAND)<sup>2</sup>.

El hombre no puede ser la medida de todas las cosas, como quería PROTÁGORAS, y menos aún la medida del niño, que ha de ser comparado con un «metro» idóneo, el que propiamente le corresponde. El



el período de la «humanización» del individuo, del aprendizaje de la naturaleza humana. Este aprendizaje es largo, y lo es tanto más cuanto mayor complejidad y evolución posee el nivel adulto que hay que alcanzar. Esta humanización sólo puede hacerse en el marco de un medio humano adulto que, sin cesar, revela y propone al niño los comportamientos característicos de su especie y del grupo del que forma parte. El niño, en su polivalencia y su determinación, es, por excelencia, un *animal educandum*, un ser que llama a la educación, como bien lo ha subrayado LANGEVELD [37]. Sin esta educación no llega a ser un adulto de su especie. Esto quiere decir que nunca se tomará bastante en serio la infancia ni tampoco la educación, o sea, que lejos de ser «ese mal necesario» como se suele considerar, la infancia es, en realidad, la vía abierta a las realizaciones más inesperadas y maravillosas de un psiquismo humano del que quizá no sospechamos la riqueza y posibilidades. Pero si el ser deviene humano «según» la cultura en la cual crece, y «según» el grupo familiar al que pertenece, eso significa que su entorno le define en una amplia parte. Bajo la influencia de este ambiente, como ha recordado WATSON [84], el niño es conducido a elaborar un repertorio de comportamiento inevitablemente más restringido que aquel del que, en principio, es capaz: el niño podría también aprender algo dis-

autor italiano citado señala a ROUSSEAU, aparte de sus errores, como iniciador del movimiento comprensivo de la psicología infantil, y ello por tres razones:

- a) Su filosofía naturalista;
- b) Su intuición de la psicología evolutiva;
- c) Su percepción de una *diferencia cualitativa* entre el adulto y el niño<sup>3</sup>.

El movimiento de comprensión de la naturaleza infantil debe mucho a los médicos-psicólogos (ITARD, SEGUIN) y a los interesantes trabajos de varios hombres de ciencia (PREYER, BALDWIN, PIAGET, etc.)<sup>4</sup>.

El ser del niño es un ser *in fieri*, en devenir constante, en continua evolución. El niño es un ser con peculiaridad entitativa: la de ser *niño*. El ser del niño es un ser que deviene ser, en permanencia básica y en cambio dinámico hacia una mayor perfección, dirigido al logro de una nueva consistencia, siempre progresiva.

<sup>1</sup> TITONE, R.: *Metodologia della Scuola Moderna*. Torino, P. A. S., 1956, p. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>4</sup> BRENNAN, R. E.: *Historia de la Psicología*. Madrid, Morata, 1969.

Ver también: SANDSTRÖM, C. I.: *Psicología del niño y del adolescente*. Madrid, Morata, 1968, y PIAGET & INHELDER: *Psicología del niño*. 10.ª ed., Madrid, Morata, 1981.

tinto, «otra cosa», de lo que se admite, estimula y valora por su grupo. La educación, pues, abre vías, pero limita inevitablemente su número; «humaniza», pero en una dirección determinada. Es al adolescente y al adulto al que corresponde ampliar y completar la gama de posibilidades, pero no podrá hacer esto sino partiendo de lo que su infancia ha hecho de él. Hemos subrayado, por otra parte, la importancia de la familia para el devenir del individuo [52].

### ¿Es posible una descripción del crecimiento psicológico?

Pero si cada niño está así «abierto» e indeterminado, dependiendo de su situación educacional e histórica propia, ¿constituye, entonces, necesariamente cada infancia una secuencia única y original, sin que pueda plantearse la cuestión de describir «la infancia» en general?

Efectivamente, hay que formular tal reserva. Las comparaciones entre los estudios hechos en épocas y lugares diferentes demuestran su pertinencia: algunos rasgos señalados a comienzos de este siglo no se encuentran ya hoy; ciertas características de la juventud americana parecen inexistentes en la Europa occidental; el estudio de los niños de las sociedades llamadas primitivas descubre particularidades que no se hallan en nuestras formas de civilización. Más aún: en medios muy próximos y semejantes, y en la misma época, pueden advertirse importantes divergencias, derivadas de modos educativos o de actitudes parentales diferentes.

Es posible, no obstante, una descripción del crecimiento psicológico y de los grandes rasgos de la infancia, teniendo en cuenta tales reservas; y son muchos los autores que se han dedicado a ello. Porque, si como hemos visto hay importantes factores de diferencias entre los individuos, también los hay de homogeneidad y de uniformación; las variaciones individuales sobre las que hemos insistido deliberadamente, tejen sus motivos diversos sobre la trama de una «secuencia de desarrollo» relativamente constante, determinada tanto por el carácter biológico del hombre como por el sociocultural. Esa secuencia puede ser, si no descrita exhaustivamente, al menos indicada hoy con aproximación para cada cultura; pero nada sería más falso ni peligroso, teniendo en cuenta lo que sabemos (y, más aún, lo que ignoramos), que

considerar sistemáticamente como patológica o anormal toda divergencia, individual o colectiva, con relación a ese esquema de conjunto. El deseo de remontar esas diferencias individuales para señalar grandes líneas no debe hacernos perder de vista la realidad de tales diferencias; ni el caso excepcional su normalidad e incluso su eminente valor.

Si podemos aventurarnos a delinear la marcha del desarrollo psíquico en general, es, en primer término, porque resulta elevadamente tributario en gran medida del desarrollo físico y particularmente del nervioso. Este se realiza siguiendo una progresión general en la especie; cada cual recorre las etapas con su ritmo, pero siempre según una sucesión semejante, que obedece a una necesidad inexorable. Así, el desarrollo de la aprehensión o de la marcha —particularmente bien estudiado por los especialistas— parece realizarse siempre de igual manera y en la misma sucesión, condicionada por la maduración de la organización nerviosa. La marcha, la aprehensión, la palabra, la posibilidad de manejar un lápiz o un triciclo, aparecen en momentos relativamente precisos. Por lo demás, en igualdad de circunstancias, el nivel de desarrollo neurológico y muscular impone idénticas limitaciones a los niños de una misma edad; o les abre, en el mismo momento, perspectivas de nuevas actividades, determinando así revisiones y adquisiciones análogas en la gama de los comportamientos de que cada uno de ellos dispone. Se comprueban, entre niños de la misma edad, elementos de tal semejanza que autoriza a determinadas generalizaciones.

La realidad de ese factor de crecimiento intrínseco queda demostrada, por ejemplo, mediante la esterilidad de todo aprendizaje prematuro. De nada sirve sostener en pie a un niño de cuatro meses, puesto que no por ello andará; adiestrar a un niño de un año para que escriba, siempre será infructuoso. Cabe invocar aquí la curiosa experiencia de MORGAN y MORGAN [47], que deseaban establecer un reflejo condicionado en 42 pequeños. Lanzando, mediante una pera de goma, un soplo al ojo del niño, se determina el reflejo de cierre del párpado; sin embargo, paulatinamente, se comprueba que ese reflejo tiende a manifestarse a la simple vista de la pera de goma, antes de que se lance el aire. Considerando establecido ese reflejo condicionado desde el momento en que de cada 10 niños 8 cuando menos reaccio-

nan apenas ven la pera de goma, nuestros autores han comprobado que ese resultado no se da en ningún niño menor de 54 días, mientras que sólo faltaba en uno de más de 66. Es preciso, pues, haber llegado al nivel evolutivo correspondiente a un mínimo de 54 días para que el organismo pueda realizar ese particular tipo de adquisición; todo el entrenamiento realizado no consiguió llevar hasta una reacción más precoz.

Podemos, también, recordar la experiencia de MAC-GRAW [40], que permite establecer algunas conclusiones pedagógicas. Bien conocido es el trabajo que les cuesta a los niños conseguir el dominio de sus aparatos excretores; la mayoría de las madres, bien intencionadas, se afanan desde los primeros meses en enseñar intensivamente a su vástago el uso del orinal. Tenemos hoy muy buenas razones para opinar que esa enseñanza prematura no es deseable desde el punto de vista de la higiene mental (¡nunca es bueno imponer al niño exigencias que es incapaz de satisfacer!); y, además, parece que resulta completamente inútil. Experimentando con mellizos (a quienes se supone con las mismas particularidades de constitución), MAC-GRAW comprueba que los sujetos sometidos a un entrenamiento precoz en el uso del orinal llegaran, en definitiva, al dominio de sus esfínteres al mismo tiempo que sus mellizos no sometidos hasta más tarde a ese entrenamiento. Dicho autor ha podido establecer, en consecuencia, que ese entrenamiento (causa de tantas decepciones para las jóvenes madres) puede ser retrasado, sin inconveniente alguno hasta el último cuarto del segundo año; y que es perfectamente inútil someter a él a los infortunados niños de 6 y aun de 12 meses; no es posible establecer de un modo definitivo, según parece, el apetecido control, porque las condiciones neurológicas que supone aún no se han presentado.

Innumerables experiencias basadas en la privación de ejercicio o, por el contrario, en procurar al niño un ejercicio suplementario, han puesto de relieve la importancia decisiva del factor de madurez. En todas las obras de psicología se halla el célebre ejemplo de algunos pueblos —entre los que se cuentan los indios *hopi*— que atan sólidamente a sus hijos a una especie de plancha-cuna, durante los primeros meses de su vida, de modo que, prácticamente, se les impide todo movimiento a sus miembros. A pri-

mera vista parece que semejante práctica —que no carece de ventajas desde el punto de vista de las madres excesivamente ocupadas— implica un serio obstáculo para el desarrollo motor de los niños; pero no es así. Cuando son liberados de sus ataduras, entre los 6 y los 14 meses, alcanzan, en algunas horas, el mismo nivel de capacidades motóricas que los niños de igual edad no sometidos a tal régimen. No ha podido comprobarse diferencia significativa alguna, en cuanto a la fecha de aparición de la marcha, entre los niños de comunidades en que estaba aún en uso la «plancha-cuna» y sus congéneres cuyos padres habían abandonado aquella costumbre.

Así como numerosas experiencias, acerca de las cuales no podemos extendernos aquí, indican claramente que la mayoría de las adquisiciones motoras del comienzo de la vida se producen a su tiempo, independientemente de los factores de ejercicio y de ejemplo, y de una forma homogénea en la especie, algunas de aquéllas demuestran también que las cosas varían en lo sucesivo.

Experimentando con parejas de gemelos, a partir de la edad de 46 semanas, GESELL [28] ha demostrado la esterilidad de algunos entrenamientos especiales. Uno de éstos, de 10 minutos diarios, durante 6 semanas, en actividades como subir escaleras o construir una torre con cubos, no produjo superioridad alguna del mellizo entrenado con respecto a su hermano, no sometido a entrenamiento. HILGARD [33] \*, en cambio, ha comprobado un efecto de entrenamiento en niños de edad preescolar, ejercitados durante 12 semanas en actividades como las de abotonarse, manejo de tijeras y subida de escalones. Tras de esa larga fase de entrenamiento, se comprobó que aquellos niños eran claramente superiores, en esas actividades, a los del grupo de control que no habían sido entrenados. Bastó, sin embargo, una semana de entrenamiento de estos últimos para que alcanzasen, íntegramente, las habilidades del grupo previamente entrena-

\* HILGARD distingue las siguientes generalizaciones: 1. Destrezas formadas al desarrollarse los modelos de comportamiento, que se aprenden con mayor facilidad; 2. Uniformidad del ritmo evolutivo; 3. Relación directa entre maduración y aprendizaje; 4. Valor del ejercicio antes de la disposición (limitado); 5. Probable perjuicio del ejercicio prematuro. Véase HILGARD, E. R.: *Introducción a la Psicología*. 7.ª ed., Madrid, Morata, 1981, volumen I, págs. 110-124.

do. La conclusión capital que puede sacarse de tales hechos es que una semana de ejercicio tardío equivale a 12 de ejercicio precoz. Otras numerosas experiencias conducen a los mismos resultados. Hay una edad en la que todo ejercicio es vano y estéril; una edad en que es costoso, laborioso, y una edad, en fin, en la que es rápido, económico y productivo. De manera general, el aprendizaje es tanto menos útil cuanto más pequeño es el niño. Todo el desarrollo primario, particularmente en el primer año, está dominado por el fenómeno de maduración.

Si fuera ése nuestro propósito, podríamos extendernos aquí en consideraciones importantes de orden pedagógico y subrayar, con VALENTINE [77], el interés que ofrecería señalar el momento óptimo en que hubiera de situarse cada adquisición \*. El aprendizaje prematuro, además de que suele ser antieconómico e inútil, puede fijar en el niño actitudes y métodos primitivos o antieconómicos que frenen la adquisición ulterior y no produzcan sino un provecho aparente y engañoso. Su mundo está bien establecido en el plano motor; pero no puede decirse lo mismo respecto a los terrenos intelectual y social, en los que, verosímelmente, la sociedad impone a los niños ciertos aprendizajes prematuros. Los programas escolares merecerían, acerca del particular, muchas investigaciones, pese a las enmiendas a que se someten con periodicidad. Es interesante recordar, a este propósito, que aquellos niños a quienes sus padres excesivamente ambiciosos imponen una iniciación prematura en la escolaridad, muy raras veces conservan ese progreso; y apenas obtienen beneficios de la precocidad de sus aprendizajes escolares iniciales. VALENTINE cita una encuesta, realizada en tres escuelas británicas, la cual demuestra que a la edad de 11-12 años los niños ingresados en la escuela con un año de anticipación no tenían superioridad alguna con respecto a otros desde el punto de vista de memorización; y que eran claramente inferiores en aritmética. En cambio, superaban a sus compañeros en los trabajos manuales. Este género de comprobaciones nos reenvían a la noción de período crítico, evocada precedentemente: es probable que la enseñanza de la aritmética dispensada a estos niños haya

\* Ver VALENTINE, C. W.: *Tests de inteligencia para niños*. Madrid, Morata, 3.ª edición, 1980.

sido prematura, y no hayan obtenido provecho de ella, mientras que el adiestramiento en trabajos manuales ha obtenido sus frutos porque era compatible con el nivel evolutivo que habían alcanzado. Si es cierto que en educación perder tiempo equivale a veces a ganarlo, como decía Jean-Jacques ROUSSEAU, subrayando la importancia de la maduración, deberíamos conocer los dominios o los tipos de conducta a propósito de los cuales es ventajoso no precipitar nada, y aquellos otros donde, por el contrario, todo retraso de experiencia supone el riesgo de ocasionar «vacíos» que será difícil llenar después.

Si bien la maduración es responsable de que, aproximadamente a la misma edad todos los niños comiencen a andar, sean capaces de aprender a escribir o sufran las transformaciones físicas de la pubertad, hay que subrayar el hecho de que el ambiente social va, en cierto modo, al encuentro de esas posibilidades nuevas, ofreciendo al niño, en un momento dado, cierto tipo de estímulos nuevos o imponiéndole nuevas exigencias. La experiencia implícita del crecimiento ha determinado costumbres y tradiciones educativas que, sean o no razonables, contribuyen a uniformar la marcha del desarrollo. Esperamos del niño, en función de su edad, determinada conducta; y procedemos en consecuencia con respecto a él; llega un momento en que el niño debe poder comer limpiamente sin nuestra ayuda, y le proporcionamos ocasión para ello; encontramos normal que, a partir de cierta edad, pueda hacer algunos recados en las proximidades de su domicilio y que su madre no necesite acompañarlo. La sucesión de tales momentos es lo suficientemente constante, en una misma cultura, para que le haya sido posible al psicólogo americano DOLL establecer un cuadro de evaluación del «nivel de madurez social», basado en las adquisiciones de origen esencialmente social y cultural (dominio de las necesidades materiales, capacidad de ir solo a la escuela, uso del teléfono, etc.). Existen, naturalmente, divergencias; pero cuando son muy acusadas aparecen, precisamente, como anomalías del régimen educativo, de la actitud familiar o del desarrollo del niño.

La tradición cultural y la práctica educativa señalan así, en cierto modo, etapas en el desarrollo del crecimiento; las propias leyes y la organización social, en amplio sentido, vienen a subrayar esa acción. ¿No hay, acaso, una edad de

enseñanza obligatoria en la que todos los niños hacen su primera experiencia de vida común y de instrucción sistemática; una edad, de mayoría legal, antes de la cual está prohibido todo trabajo profesional? Innumerables adquisiciones, iniciaciones y aprendizajes se producen así *grosso modo* en el mismo momento del desarrollo en los niños de una misma sociedad, por la acción del medio organizado en que viven, suscitando en ellos ideas, intereses, preocupaciones y comportamientos análogos. La conformidad determinada por el mundo ambiente, material y —sobre todo— humano, converge, pues, con la que se deriva de nuestra organización física.

Si las limitaciones, que impone de un modo completamente natural el grado de madurez alcanzado por el individuo, plantean una grave dificultad para la práctica educadora, y si existe un problema de prematuridad de algunos estímulos, también hay otro que es inverso: el del retraso de las influencias del ambiente. En efecto: puede ocurrir que sea demasiado tarde para realizar determinadas adquisiciones; entonces se verá disminuido, en proporción, el repertorio de comportamientos de que dispone el individuo\*. Ya hemos consignado algunos ejemplos.

Resumiendo lo anterior, diremos que el desarrollo psíquico está determinado, a la vez, por la secuencia que constituye el crecimiento físico —y más particularmente el nervioso— y por la sucesión de las exigencias que la sociedad impone al individuo y las oportunidades que le brinda. A esas dos series, la organización psíquica individual responde según ciertas leyes generales, mejor o peor conocidas, y de acuerdo con las características propias del individuo. Saber andar, descubrir y apropiarse el lenguaje, hacerse lim-

\* El estudio clínico del desarrollo revela la existencia de períodos críticos en el curso de los cuales ciertas experiencias y aportaciones parecen indispensables para que prosiga normalmente. La ausencia de ciertas experiencias fundamentales en el niño educado en internado, la carencia maternal en el primer año de vida, por ejemplo, parecen poner en peligro toda la evolución ulterior de la personalidad; asimismo, parece que ciertas experiencias no son «valiosas» sino en un cierto momento, y que «demasiado pronto» o «demasiado tarde» estas estimulaciones no producen el efecto adecuado. (Ver SANDSTRÖM, *op. cit.*)

pio, aprender a calcular, inventar ciertos comportamientos sexuales son, pues, según la expresión de HAVIGHURST, otras tantas «tareas de desarrollo», planteadas al individuo por su maduración biológica y por su pertenencia a un grupo social determinado. Por su doble origen, esas tareas crean entre los niños de una misma sociedad, y de una misma edad, una red de semejanzas, una homogeneidad, que autorizan una descripción general del desarrollo\*.

### El desarrollo psicológico: sus características

Aunque la característica esencial del niño es la de crecer y desarrollarse, hay que reconocer que las comparaciones familiares con el tallo que se alarga o con el árbol cuyas ramas aumentan en longitud y cuyo tronco gana en circunferencia, conducen fácilmente a una visión demasiado elemental y en exceso simplista de ese crecimiento. Se piensa demasiado, generalmente, en un acrecentamiento cuantitativo más o menos continuo; y no lo bastante en una transformación gradual. Muchos padres y educadores se inclinan todavía a ver en el crecimiento la imagen de un recipiente, vacío al principio, y que se va llenando según un esquema de la acumulación, pura y simple, de experiencias y de conocimientos. Esa perspectiva elemental no es completamente falsa, puesto que, sin duda, un niño de 12 años sabe algo más que uno de 8; pero es insuficiente: el niño sabe y puede, sobre todo, de otra manera.

En efecto: basta un momento de reflexión para advertir que, en realidad, toda nueva adquisición, toda experiencia, todo conocimiento nuevo asimilado por el niño, no son simplemente agregados a los anteriores, sino que también los modifica y son modificados, a su vez, por ellos: resulta de esto no sólo una acumulación, sino, sobre todo, una reorganización, una reestructuración de las relaciones y las perspectivas. Toda adquisición es reorganización de la precedente, para integrar lo nuevo; todo nuevo elemento, introducido en un total, modifica en cierto modo esta totalidad. La adquisición de la locomoción no supone únicamente añadir una

\* Véase «El Aprendizaje», en KELLY: *Psicología de la Educación*. Madrid, Morata, 1972, pp. 243-355.

posibilidad suplementaria a las que ya existían: implica una modificación profunda de los encajes espaciales y de las relaciones sociales.

Así, el niño que ha sido engañado una vez por un adulto, no tiene, simplemente, una experiencia suplementaria de éste; todo su sentimiento de seguridad queda comprometido. El pequeño que aprende —o, mejor dicho, que descubre— en el lenguaje de sus familiares, que «Madrid» no designa la casa en que vive, sino el conjunto de calles y edificios del que su casa forma parte, no sólo aprende un hecho más, un uso más preciso de una palabra que antes empleaba impropia: rehace, al mismo tiempo, toda una concepción, y forja toda una serie de relaciones nuevas. El adolescente que se enamora por primera vez no añade una mera experiencia de nuevo orden a aquellas que poseía, sino que transforma la visión que tenía de sí mismo y de los otros.

Cada vez, en consecuencia, no hay un simple acrecentamiento progresivo, mero aumento cuantitativo: hay, al mismo tiempo —y acaso sobre todo— renovación, modificación más o menos profunda del estado anterior. Igual que las proporciones entre las partes del cuerpo se modifican durante el crecimiento o que el equilibrio y la economía del funcionamiento de los diversos órganos sufren cambios, el psiquismo experimenta modificaciones y desplazamientos diversos en el curso de su desarrollo. No hay sino pensar, por ejemplo, en la manera de comportarse dos niños de edades diferentes ante un objeto apetecible y que esté fuera de su alcance: esa conducta no será la misma a los 10 que a los 4 años, y tal diferencia no consiste sólo en el acrecentamiento de los medios de acción o de los conocimientos; expresa, sobre todo, una organización de conjunto profundamente modificada. El adolescente o el niño mayor ama, siente, actúa y capta el mundo exterior de un modo distinto al del niño pequeño y al del adulto. Aunque una de las grandes diferencias entre el niño y el adulto es imputable a la falta de experiencia en el primero, porque no ha tenido aún tiempo para adquirirla, es necesario comprender que esa adquisición de experiencia implica transformaciones reales y que tiene más carácter de reorganización que de acumulación. En consecuencia, ha sido posible concebir el desarrollo mental como una reorganización incesante, como una reestructura-

ción continuada de la configuración mental y de la conducta, como un «paso perpetuo de un estado de menor equilibrio a otro de equilibrio superior» (PIAGET)\*.

Pero al que vive con el niño ese desarrollo no le parece continuo y regular. Por el contrario, observa períodos de estancamiento, ante los que se pregunta si el niño no crecerá ya; y, en ocasiones, de la noche a la mañana, ve modificaciones bruscas, discretas o espectaculares, comparables, en cierto modo, a la súbita floración de algunas plantas en un hermoso día de primavera. En el crecimiento psíquico se distinguen fases de equilibrio, momentos de estabilidad temporal, que alternan con períodos de «crisis», caracterizados por modificaciones profundas, transformaciones muy perceptibles; bajo diferentes aspectos pueden distinguirse planos, etapas, niveles. Además, según el punto de vista que se adopte, el ritmo del desarrollo no es el mismo: no coinciden siempre las fases de estabilidad o de transformación: podría decirse que el «frente del desarrollo» no es regular, en modo alguno. En esa organización de conjunto que constituye el psiquismo, se puede describir separadamente el desarrollo de cada sector, deteniéndose en la evolución sensoriomotora, psicosexual, afectiva, social, intelectual... Las subdivisiones pueden ir tan lejos como se quiera.

Metodológicamente, hay razones que aconsejan la limitación de los problemas sometidos a estudio, y el examen, por separado, de esos distintos aspectos. Pero ¿son independientes tales desarrollos, como series sin relación unas con otras? Nos hallamos ante un «organismo», no ante un mosaico, ya que el ser vivo es una totalidad estructurada: «Puesto que las partes de una persona no pueden ser físicamente separadas unas de otras, puesto que funcionan juntas, el ideal es que sean estimadas simultáneamente»; mas, como advierte MURRAY [49, (pág. 40)] después de escribir esta frase, surge, por el momento, una imposibilidad. Se conoce bastante bien la marcha del desarrollo para algunos aspectos del psiquismo; respecto a esto, la labor de PIAGET, en lo que concierne a la inteligencia, es verdaderamente ejemplar; pero, hasta ahora, se ha prestado menos atención a las interacciones que necesariamente existen en el desarro-

llo de los sectores artificialmente aislados y que no pueden ser independientes en la realidad. ¿No resulta evidente, por ejemplo, que el desarrollo afectivo orienta al desarrollo intelectual y que éste, a su vez, influye, simultáneamente en la evolución afectiva?

### Los estadios

Si bien es relativamente cómodo para la observación y la experimentación metódicas dividir en estadios o períodos de equilibrio la evolución de aspectos parciales del psiquismo o de algunos tipos, bien circunscritos, de conductas, resulta, por el contrario, mucho más difícil y artificial hacer lo mismo en lo que concierne al conjunto de la personalidad. Las calmas y las crisis —según hemos dicho— no se sitúan en los mismos momentos en los diferentes sectores; de una función a otra se producen superposiciones de fases, creadoras de una trabazón tal, que sería inútil tratar de introducir en ello subdivisiones rigurosas. Por eso, algunos autores rechazan la idea de las fases o etapas generales bien diferenciadas y consideran el desarrollo como rigurosamente continuo. Otros han distinguido etapas generales, pero no siempre han podido «rendir justicia» a la unidad del organismo psíquico en cada momento de su desarrollo, ni a la intrincación de las diferentes variables de ese psiquismo en sus relaciones recíprocas. Algunos, inclusive, lo han llevado todo a la evolución de un aspecto único —y, sin duda, importante— de la organización psíquica, dejando así en la oscuridad otros aspectos no menos esenciales.

No pretendemos, en modo alguno, resolver aquí ese problema; indudablemente, no es aún tiempo de hacerlo. Pero si hemos creído poder distinguir las etapas que integran el contenido de los capítulos siguientes, es porque nos ha parecido que la observación real de los niños, así como los resultados de las investigaciones científicas, autorizan cierta división del desarrollo. Si pueden definirse los estadios como «momentos del desarrollo caracterizados por un conjunto de rasgos coherentes y estructurados, que constituyen una mentalidad global típica y consistente, aunque pasajera» [53], los períodos que median entre el nacimiento y los 15-18 meses, entre esta edad y los 3 años, entre los 3 y los 5-6, entre los 6 y los 9, y entre los 9 y los 12-13 años, pueden constituir

\* Ver PIAGET, J. & B. INHELDER: *Psicología del niño*. 10.ª ed., Madrid, Morata, 1981.



estadios. Reconocemos, sinceramente, que esas edades son aproximadas y que nuestra división puede ser discutida. Una presentación del desarrollo por sector, por aspecto, y por función, seguramente sería más rigurosa y más científica. Pero entrañaría muchas repeticiones, y nos expondría a perder de vista la unidad de la personalidad infantil, así como ciertas convergencias que nos parecen verdaderamente capitales para la comprensión de cada edad, y, sobre todo, que la imagen así obtenida estaría muy lejos de la realidad infantil, con la cual tenemos un contacto diario y que nos proponemos, precisamente, poner en evidencia.

Habiendo así evocado algunos problemas generales, subrayado la importancia de la infancia y formulado una serie de reservas considerables, podemos ahora dedicarnos al estudio del desarrollo propiamente dicho.

## CAPITULO II

### LA «EDAD BEBE»

(De 0 a 15 meses, aproximadamente)

#### Delimitación del estadio

El primer período que vamos a considerar es aquel en el que se ve al individuo adquirir las características específicamente humanas, cuya ausencia en el nacimiento hace de él un ser mucho más desprovisto e inacabado en relación con el adulto que las crías de los mamíferos superiores. La aparición de la prensión, de la posición vertical, de la marcha bípeda, de la inteligencia práctica elemental, de los primeros rudimentos del lenguaje y las primeras ligazones afectivas hace del recién nacido, aparentemente indeterminado, y en estado de total impotencia, un «proyecto de hombre». Podríamos denominar «estadio *bebé*» a esa fase de los primeros 15 a 18 meses, durante la cual se establecen los fundamentos de toda la arquitectura de la personalidad\*.

#### La fase prenatal y el nacimiento

Debemos recordar, ante todo, que la vida no comienza en el nacimiento, sino de unos 270 a 284 días antes; durante ese período prenatal se ha verificado un desarrollo verdaderamente prodigioso. Aunque su estudio ofrece un considerable interés, pertenece principalmente a la embriofisiología nerviosa, y nos llevaría fuera del ámbito que aquí nos hemos

\* KELLY denomina esta etapa con el término *infancia*, que es el más adecuado a sus características. Véase: *Psicología de la Educación*. Madrid, Morata, 1972, pp. 202 y ss. *Bebé* puede considerarse al *lactante*.

fijado. Nos contentaremos, pues, con algunas indicaciones muy sumarias, tomadas de los trabajos de los especialistas.

Sabemos, por ejemplo, que el corazón del feto comienza a latir hacia la 4.<sup>a</sup> semana después de la concepción, y que, hacia la 20.<sup>a</sup> semana, el cerebro se halla constituido con sus doce billones, aproximadamente, de células nerviosas. A partir del tercer mes, el feto responde por movimientos globales a los estímulos internos ligados a su desarrollo y a su organización, y se señalan en él esas alternativas de actividad motora y de reposo que conocen bien las futuras madres. Al sexto mes se advierten movimientos en respuesta a estimulaciones externas, y, desde esa misma edad, se han podido obtener, inclusive, reflejos condicionados al ruido\*. Un prematuro de seis meses no sólo es capaz de chupar y tragar, sino de reaccionar de modo distinto a los sabores dulces o salados y a los estímulos olfativos. A los siete meses se señala la diferenciación entre la luz y la oscuridad. Por lo demás, las sensaciones cutáneas de presión, de dolor y de temperatura pueden funcionar bien antes del momento normal del nacimiento.

Es indiscutible, pues, que existe cierta forma de sensación y de actividad antes del nacimiento; el niño vive antes de nacer, hace determinado número de experiencias, percibe «alguna cosa» de manera indudablemente vaga y difusa y es muy posible que se produzcan en él oscuras variaciones de tonalidad afectiva, en el sentido del bienestar o del malestar. Parece también que puede hablarse de un psiquismo prenatal, oportunamente calificado de nebuloso por los autores, acerca del cual sabemos muy poco, pero que constituiría, quizá, esa «base indeleble en la que se insertan todas las impresiones ulteriores», de la que ha hablado MIN-KOWSKI [46]\*\*.

\* Ver SANDSTRÖM, *op. cit.*

\*\* La fase prenatal se denomina también *período fetal*. El feto está sometido a diversas impresiones físico-somáticas. Hacia el sexto mes pueden tener cierto sentido impresiones hacia la sensación (gusto, tacto, oído), que constituyen el aspecto receptivo del feto. Este reacciona mediante reflejos particulares de un modo especial a un estímulo determinado; pero su reacción fundamental, según la psicología genética, es global, de conjunto (reacción de masa u *organísmica*), de todo el organismo. Esa reacción está dominada por lo instintivo, predominando la conservación y más concretamente la nutrición. El

Acerca de esto se oye con frecuencia repetir la creencia antigua de que durante el embarazo los sentimientos, las esperanzas y las aprensiones de la madre serían susceptibles de «impregnar» al feto. La circulación sanguínea del niño está en una relación estrecha con la de la madre. ¡Pero los sentimientos y las ideas no se transmiten con la sangre! Se sabe, además, que las situaciones de tensión y la emociones vivas producen modificaciones del quimismo sanguíneo: no queda, pues, excluido que pueda ejercerse una acción sobre el feto por esta vía. Sabemos también, por otra parte, que el modo como la madre vive su embarazo no deja de influenciar su actitud hacia el bebé que ella lleva, ni de determinar los sentimientos con los cuales le acogerá. Su comportamiento al respecto del niño se resentirá inevitablemente. En esta doble perspectiva, en todo caso, es evidente que los hechos que rodean o que acompañan la gestación revestirán importancia para el devenir del niño.

Se ha sostenido que de la vida prenatal nos queda una nostalgia de la adaptación perfecta y sin esfuerzo, y de la seguridad absoluta que expresarían los mitos de la «edad

---

feto necesita, sobre todo, nutrirse, y cuando le falta el alimento «protesta» desazonando a la madre («sacudidas»). La vida fetal está, pues, bajo el signo del instinto de conservación en su fase nutritiva.

Los reflejos prenatales son de tipo rudimentario por la falta de constitución, al principio, de verdaderas vías nerviosas. En los primeros meses se producen los reflejos más simples y fundamentales para la vida del feto, como el *cardíaco* (primer mes), en el que comienza a latir un corazón incipiente, o el *laberíntico*, de orientación (tercer mes). Del cuarto al séptimo mes están los reflejos *plantar*, *bulbar*, de *succión* y *presión*. Los reflejos de los meses octavo y noveno (*iridiano* y *aprehensión*) corresponden a una etapa en la que el feto ya puede vivir fuera de la madre, pues está completamente formado.

El recién nacido presenta reflejos característicos: el *óculo-cefalógico* (reacción a la luz), el *palpebral* (parpadeo) y el de *enclavamiento* (posición inmovilizada; ante una impresión, se queda abierto de brazos y piernas)<sup>1</sup>.

El lactante presenta, entre otros: el *Moro embrace reflex* (reflejo de abrazo o de brazos en cruz); el de asimiento (*grasping tonic reflex*), que consiste en agarrarse fuertemente a un objeto (bastón) introducido en su mano de tal modo que puede levantarse al niño, que no suelta el objeto (también se llama reflejo *palmar* o *darwiniano*), y el *tonic-neck reflex* de GESELL o reflejo tónico del cuello (rotación de la cabeza y extensión del brazo, con flexión del brazo opuesto al sentido del movimiento).

<sup>1</sup> Véase BRENNAN: *Psicología general*. Madrid, Morata, 1969. «La noción del reflejo».



de oro» y del paraíso, que la Humanidad ha situado siempre en un pasado muy remoto. Algunos hechos podrían acaso confirmar tal hipótesis. Pero, sea ello lo que fuere, convertirse en hombre implica haber sido arrojado de ese edén y que se haya roto esa forma parasitaria de existencia.

Hemos dicho bastante para que se comprenda que el nacimiento constituye, necesariamente, un choque para el niño, aunque él no tiene conciencia alguna de lo que le sucede. Se trata, nada menos, de un cambio completo de su equilibrio, lo que implica modificaciones tan profundas que ha podido hablarse de una verdadera metamorfosis. El niño no sólo está sometido a toda clase de presiones y contracciones considerables, sino que, además, sufre un brusco aumento de pesantez, por su paso de un medio líquido a uno gaseoso, así como un enfriamiento repentino. La necesidad de oxígeno inicia la respiración, primera ingestión de aire que puede ser dolorosa, acompañada del primer grito; y comienza la circulación sanguínea autónoma. El niño tendrá pronto que nutrirse activamente él mismo y sufrir estados de necesidad fisiológica. No nos parece extravagante pensar, como FREUD, que esas transformaciones bruscas y fundamentales vayan acompañadas de un malestar total de una «angustia fisiológica»; pero ello es inevitable, dadas las posibilidades sensoriales a las que anteriormente hemos aludido. Según el citado autor, «el recién nacido se encuentra violentamente expuesto a estímulos exteriores que no puede afrontar de modo adecuado. No puede utilizar ningún mecanismo de defensa para protegerse, y, en consecuencia, se ve abrumado por la excitación» (BLUM [7]). Sabido es que, en la perspectiva psicoanalítica, se considera tal estado como el prototipo de toda angustia ulterior. Corresponde muy bien a la idea que podemos formarnos de la situación angustiosa por excelencia: verse completamente abandonado sin conciencia alguna de lo que pasa y sin ningún medio para reaccionar.

Y si su defensa puede consistir en dormirse y en volver a encontrar en el sueño un estado casi fetal y generalmente apacible, no hay que perder de vista, sin embargo, que el niño ha cambiado completamente de situación; ahora está metido en un medio social, cultural e histórico, sobre el que va a influir con sus gritos y con las exigencias de sus necesidades vitales. Antes de conocerlos, el niño ha de tratar con personas de cierto ambiente, de determinada época, con sus

maneras de sentir, de pensar y de proceder; antes de darse cuenta, ocupa su lugar en una familia humana con todo lo que ésta supone de experiencia concentrada, de principios, de exigencias, esperanzas y resignación. El niño entra en un cuadro prefabricado, al que ha de adaptarse y según el cual va a aprender a actuar, en la línea de las potencialidades inherentes a su organismo.

### El «equipo» del recién nacido

Como ya hemos dicho, los recién nacidos no son todos iguales. No sólo difieren por sus particularidades hereditarias, sino que no tienen la misma edad a su nacimiento, y su historia prenatal puede presentar notables divergencias. Hay en esto factores de diferenciación que acaso se subestiman con demasiada ligereza. Pero sean cuales fueren esas diferencias, se comprueba que el recién nacido percibe la luz (reflejo pupilar), reacciona diferentemente a los diversos colores, así como a los distintos sabores; oye, reacciona a ciertos olores. Parece agradaarle el calor, mientras que el frío provoca su llanto. Da pruebas de sensibilidad táctil, sobre todo en la región de la cabeza y particularmente en torno de la boca. Es capaz de mamar, de tragar, de bostezar, de estornudar, de hipar y de volver la cabeza para respirar más libremente. La estimulación de las palmas de las manos provoca en él un reflejo de los dedos, que anuncia y prefigura la prensión. En una palabra: está provisto de todo un mecanismo sensomotor que funciona. Pero no posee ningún cuadro de referencia en que situar las impresiones que recibe. Además, depende, totalmente, para su supervivencia, de la buena voluntad de las personas que le rodean.

Con alguna imaginación, puede intentarse formar una representación teórica de lo que es la «vida psíquica» de un recién nacido. Tal ensayo nos ayuda, acaso, a medir todo el camino que la criatura ha de recorrer y a comprender mejor los progresos que hace en cada etapa de ese recorrido.

Esa «vida psíquica» está, verosímelmente, constituida por impresiones diversas que se suceden o se superponen en una especie de *continuum*. Unas provienen de su propio cuerpo, y otras del mundo exterior; pero los sonidos de la radio o de la voz materna no están «más fuera» del niño que las impresiones provocadas por sus propios movimientos o que

las contracciones de su estómago no están situadas «en» él. En realidad, no hay diferencia entre *lo que es él e interior a él y lo que no es él y exterior a él*. Así como no puede situarlas en un mundo exterior ni llevarlas a un «yo» que todavía no existe, tampoco puede dar a esas sensaciones cinestésicas, auditivas, visuales, táctiles, viscerales, etc., significación alguna; por falta de experiencia, no se relacionan con nada ni constituyen aún signos. Tales impresiones no significativas y no situadas son recibidas pasivamente, en espera de que, muy pronto, algunas de ellas sean buscadas, y, otras, eludidas. Mientras se producen «ocupan todo el sitio», por decirlo así: y no hay otro contenido en ese psiquismo. Incluso los movimientos que observamos, no coordinados y espasmódicos, no son dirigidos ni deseados, sino experimentados y sufridos como impresiones.

No hay en él objetos ni personas; pero sí, indudablemente, «cuadros» visuales, auditivos, táctiles, sin relación entre ellos y, probablemente, muy imprecisos y difusos; el niño ve, seguramente, pero no percibe; no sabe lo que ve, e ignora que hay cosas que ver. Esos cuadros aparecen, se desvanecen y ya no existen. No hay en ello tiempo, espacio, causa ni relación de ningún género; sólo hay una especie de «ahora» indiferenciado y experimentado íntegramente, con respecto al cual el niño no tiene reacción alguna. Indudablemente, ciertas impresiones son dolorosas, y corresponden a lo que llamaríamos en nosotros un estado de tensión o de necesidad; y otras, por el contrario, serán análogas a lo que denominamos un vago sentimiento de bienestar. Pero no hay emociones ni sentimientos verdaderamente catalogables. Por lo demás, el niño duerme la mayor parte del tiempo —alrededor de 21 horas de cada 24—; y sus impresiones son entonces más vagas y difusas aún, si cabe; pero no hay razón alguna para pensar que haya, en el recién nacido, diferencia entre la vigilia y el sueño.

### Los comienzos de la organización

Sin embargo, en ese *continuum* inconsistente y fluctuante, que tanto esfuerzo nos cuesta representarnos, no tarda en establecerse un comienzo de organización; y, probablemente, se introduce merced a la frecuente repetición de situaciones siempre iguales. Tal repetición responde a la pe-

riodicidad de las necesidades orgánicas primarias del niño (necesidad de alimento), así como las secundarias que creamos en él, imponiéndole una rutina cotidiana culturalmente determinada (horario, aseo).

Así, por ejemplo, las sensaciones internas unidas al hambre, aunque no identificadas ni situadas como tales por el niño, van regularmente seguidas de otras de órdenes muy diversos, relacionadas con el proceso de la *tetada* y que se acompañan de un aplacamiento de las primeras. Ese conjunto polisensorial, al repetirse —igual siempre a sí mismo— en las 5 ó 6 tomas diarias de alimento, emerge, necesariamente, del continuo flujo de las impresiones múltiples y variables, siempre diferentes hasta adquirir cierta consistencia. Por lo común, los primeros elementos de ese conjunto, una vez en acción, atraen en cierto modo a los siguientes; y se forma una totalidad en la que el niño encuentra, periódicamente, las mismas impresiones, los mismos estímulos, que provocan en él iguales comportamientos. Puede decirse que hay ahí un hito, una primera situación encontrada por el niño y en la que vuelve a encontrarse. Puede decirse que aprende pronto la situación de nutrición; y se calma apenas la madre lo coge para alimentarle; a la inversa, todo ocurre como si, teniendo hambre, el niño «supiera» lo que «debería» seguir, y aparece claramente su desorientación angustiosa cuando no se produce, o se interrumpe, la sucesión normal.

Esta primera forma de experiencia y de «reconocimiento» de una situación se organiza sobre la base del indiscutible avance del desarrollo que presenta el aparato bucal con relación al resto del organismo; pueden producirse movimientos de succión y de deglución antes del nacimiento, en todo caso, el niño normal sabe mamar y coordinar succión, deglución y respiración desde el segundo o el tercer día. Esa actividad refleja se afina y perfecciona rápidamente: el niño aprende pronto a apoderarse del pezón e incluso a buscarlo y encontrarlo cuando se le escapa.

La importancia vital de la alimentación da a ese conjunto de experiencias, sin duda, su carácter de zona favorecida y particularmente sensible, apta para permitir una primera organización. Pero limitar esas experiencias al terreno estrictamente alimentario, sería olvidar las particularidades del

psiquismo del niño: en la tetada y en los cuidados que le rodean, hay mucho más que la simple ingestión de alimento: la «situación de alimentación», el desarrollo regular de la secuencia de la que acabamos de hablar, lleva consigo innumerables impresiones que rebasan ampliamente la zona estrictamente bucal o digestiva; y tales impresiones las experimenta el niño de una manera global, sin discriminación, por lo menos al principio. Sin pretender realizar aquí una enumeración completa, podemos distinguir impresiones táctiles (cuidados, caricias, manipulaciones del niño por la madre, contactos con el cuerpo materno), térmicas (calor del baño, del contacto maternal), auditivas (ruidos eventualmente relacionados con los preparativos, palabras y sonidos diversos, procedentes de la madre o sonidos emitidos por el niño mismo), olfativas (olor de la madre, de los productos de tocador, de los alimentos), cinestésicas (en relación con la actividad muscular de la criatura en esa situación) y también, seguramente, impresiones visuales.

A propósito de estas impresiones visuales señalaremos, de pasada, que el ojo —como la boca— presenta cierta precocidad de desarrollo: en el transcurso de los 3 primeros meses, se establece la coordinación de la movilidad ocular. Generalmente la convergencia ocular queda bien determinada a las 3 semanas; y la mirada es capaz de fijarse, lo que asegura, indudablemente, cierta consistencia en las impresiones visuales. A los 2 meses, la mirada puede seguir un objeto móvil que se desplace lentamente dentro del campo visual; dicho objeto se distingue con respecto al «fondo»; y adquiere cierta unidad, o individualidad, lo que no significa que el niño sepa lo que ve, como cuando nosotros vemos pasar un automóvil; pero *algo* se destaca del conjunto indiferenciado y, por así decirlo, «toma cuerpo». Como muy bien ha dicho GESELL, el niño capta con los ojos mucho antes de adquirir la prehensión que le permite coger con las manos. También en el terreno visual, puede suponerse que la repetición de algunos «cuadros» introduce cierta consistencia en el universo visual, indiferenciado al principio, y hace que algunos de ellos alcancen un valor particular; tal vez el caso, especialmente, del rostro de las personas que atienden al niño, cuadro coloreado, móvil y sonoro, a la vez, poderosamente asociado al conjunto de sensaciones de que hemos hablado antes, cuyas apariciones son frecuentes y que par-

icipa en numerosas situaciones: cuadro privilegiado, al que parece que el niño sea sensible, de una manera selectiva, desde las primeras semanas, según hacen pensar ciertas observaciones de FANTZ [20] y otros autores.

Volvamos, por un momento, al «cuadro polisensorial», al haz de sensaciones que constituye la situación de alimentación, algunos de cuyos componentes esenciales enumeraremos seguidamente. Tales sensaciones forman una totalidad para el niño. En ella, la ingestión de la leche es, fisiológicamente, el aspecto esencial; y las eventuales protestas de la criatura, cuando no recibe bastante, lo demuestran con claridad. Pero, por la naturaleza del psiquismo en ese nivel, puede afirmarse que cada componente que en él determinamos por análisis es psicológicamente esencial y forma parte del conjunto: todo cambio en el desarrollo de éste, cualquier falta de uno u otro de los componentes, hace que la situación no sea ya la misma y que, en consecuencia, pierda su familiaridad, su valor de «hito»; el niño experimenta una sensación de falta o de cercenamiento; no se «reconoce» en la situación, que no puede reconocer, y se ve lanzado nuevamente a la incoherencia: está «desorganizado». Lo demuestran su agitación o sus gritos cuando la alimentación se retrasa, si se realiza en un ambiente distinto del ordinario o cuando la madre, apresurada o nerviosa, no se atiene al curso habitual de los hechos; muchos problemas alimentarios del niño obedecen sólo a esa causa, y se ve cómo el destete puede provocarlos, modificando la situación.

Probablemente, ahí pueden situarse los comienzos —muy graduales— de la distinción que ha de establecerse entre seguridad e inseguridades, como entre el *yo* y el *no yo*; lo mismo que los del vínculo afectivo entre el niño y la madre.

Cualquier impresión de tensión, de malestar, unida a la necesidad fisiológica, provoca para el niño el fracaso de la situación de conjunto que le procura satisfacción física y sosiego, situación que responde a lo que «espera» implícitamente desde que aparecen en ello los primeros elementos. Cada vez que las cosas suceden como de ordinario, el niño se confirma —por así decirlo— en sus expectativas: representa el dominio de la seguridad, unido a la satisfacción de las necesidades, al apaciguamiento de las tensiones, a la estabilidad de los avances y de las experiencias. En ese sen-

tido, pone a prueba el carácter absoluto y universal de sus impresiones y no se disocia en nada de su mundo ambiente. El sentimiento de seguridad, unido al carácter reiterativo y satisfactorio de las experiencias, y también, sin duda, a ese matiz de absoluto y de no disociación, constituye, según ERIKSON [19], una de las adquisiciones esenciales y fundamentales de esta edad. Pero, además, todas las impresiones diversas y complementarias de que hemos hablado participan estrechamente en el valor benéfico y asegurador de la situación global: ser cogido por los brazos de la madre y acariciado por ella: permanecer en contacto con su cuerpo, su calor, su olor y su consistencia particular, ser *interrogado* por ella con las sonoridades cariñosas cuyo secreto posee, son otras tantas impresiones asociadas al apaciguamiento de las necesidades y de las tensiones, y que se hacen, por sí mismas, apaciguadoras y satisfactorias, mientras las necesidades alimenticias no sean demasiado imperiosas. He aquí, pues, otras tantas subsituaciones o situaciones parciales que, gradualmente, van destacándose del total y adquiriendo consistencia propia de conjuntos familiares y sensorialmente «conocidos»; de momentos particulares del *continuum* indiferenciado de las impresiones. Así se crean nuevas entidades que participan en la zona de lo conocido y de lo reconocido, de lo satisfactorio, de lo agradable, a la que siempre se halla vinculada la madre estrechamente; así se crean nuevas expectativas y nuevas necesidades, propiamente psicológicas, que van separándose gradualmente de la necesidad de la alimentación.

Si, por el contrario, los elementos iniciales del desenvolvimiento habitual no van seguidos de la secuencia familiar, si las contracciones del estómago o las impresiones penosas no tienen en seguida sus complementos ordinarios de tono apaciguador, el niño no puede «reconocer» la situación. En lugar de la usual confirmación de su espera implícita, halla su frustración; y retorna a la incoherencia, acentuándose, con el tiempo, las sensaciones penosas o de necesidad. Es, en cierto modo, la situación de quien, franqueando una puerta bien conocida, va en busca de un ser querido; y no sólo no lo encuentra, sino que, en lugar de la habitación acostumbrada, da en el caos, en la nada... Algo semejante a esa impresión de pesadilla debe ser la del niño: de manera súbita, no tiene medios de reconocerse allí, de encontrarse en el

conjunto habitual; le fallan los «hitos» de costumbre; lo que empezaba a tener un sentido para él, deja de tenerlo; esto equivale a la inseguridad y, por consiguiente, a la angustia. En oposición al ámbito de la satisfacción y de la seguridad aparece el de la frustración, el de lo no identificable, el de lo inesperado: donde debía encontrar algo, no halla cosa alguna, ni siquiera la satisfacción. Cabe suponer que así, poco a poco, se opera para el niño una diferenciación entre las sensaciones que experimenta, suscitadoras de la expectación de un desenvolvimiento, y las que pueden no aparecer, quedar ausentes, pese a la presencia de las primeras, y que son, quizá, menos necesarias, menos inevitables que ésta. Se esbozaría así la brecha entre lo que es el *yo*, lo que viene del *yo*, y lo que no es directamente el *yo*, lo independiente del *yo* a lo que el «mundo exterior» debe contribuir para que «yo pueda volver a encontrarme». Los comienzos de la conciencia se situarán en las alternativas de la espera inútil, la ausencia, la insatisfacción y el reconocimiento de las situaciones familiares, de la satisfacción.

La madre es, por excelencia, participe en esos dos órdenes: por una parte, se halla íntimamente asociada a todas las situaciones-hito, a todas las satisfacciones de las necesidades originales y secundarias, de las que es, sin duda, el eje constante. Ha podido afirmarse, pues, que se confunde con el niño; que, para éste, ella no se disocia de él: al mamar, absorbe a la madre, perdiéndose en ella; al amar las impresiones benéficas que ella le procura, se ama a sí mismo y a ella, a la vez. Puede decirse que ella es su «yo», mientras éste no está constituido; que es como la espina dorsal de sus impresiones y de sus experiencias. Lo confirman los célebres trabajos de SPITZ [70] o los de BOWLBY [8], que demuestran con amplitud hasta qué punto es nefasta para el *bebé* una separación duradera de la madre, separación que puede acarrear verdaderas detenciones del desarrollo y profundas perturbaciones en la constitución de la personalidad del niño, precisamente porque la madre y su ternura son, por excelencia, el punto fijo, el hito inmutable que el niño halla siempre en su universo movable y fluctuante.

Pero, por otro lado, la madre no es ni puede ser siempre la *satisfactora*, la omnipresente. Suele tener otros quehaceres además del de cuidar al niño; puede ocurrir que no sacie su hambre o que lo destete; que se ausente por algún

tiempo; que le aplique remedios desagradables o dolorosos; e incluso que le deje gritar, en vez de acudir al menor indicio. En tales casos, participa en esos desenvolvimientos incompletos, en las esperas inútiles, en las desorientaciones de que antes hemos hablado. No tiene más que la calidad de factor de satisfacción y de aseguramiento; sin embargo, suele verse implicada en las situaciones penosas, defraudantes, generadoras de ansiedad; y en esos casos, se convertirá en objeto exterior, objeto *no-yo*, para el niño. Así como puede decirse que es el primer *yo* de éste, cabe afirmar también que es el primer *otro*, la primera persona a la que el niño considera como distinta de él. En las experiencias que el *bebé* va a hacer con ese *otro*, que es también él mismo, se sitúa el prototipo de todas las relaciones afectivas ulteriores. De ahí la importancia esencial de esas experiencias y de la calidad de las relaciones entre madre e hijo.

### Los comienzos de la sociabilidad

Es fácil comprender que durante las primeras semanas el niño no haga diferenciación alguna entre las personas, ya que éstas no tienen aún para él consistencia ni unidad. Pero alrededor de los 2 meses cambia el cuadro: el *bebé* concede mucha más atención al mundo que le rodea y parece especialmente interesado por el rostro humano. Este, visto de frente, constituye, desde los 3 meses, refiriéndonos a las experiencias de SPITZ [71] \*, el desencadenador específico de la sonrisa en el niño. Desde entonces se puede bosquejar un lazo, una relación: si el *bebé* sonríe a la vista de una cara, cómo no sonreír al *bebé* que sonríe... El niño responderá con una sonrisa a la sonrisa maternal, como responderá por emisiones vocales a los sonidos que su madre emite delante de él. Pero el niño sonríe a no importa qué rostro humano, e ingenuamente acordará mucho contenido psíquico a sus

\* Según las importantes investigaciones de SPITZ, la sonrisa sería en su origen una reacción específica a un estímulo específico, constituido para el lactante por el rostro humano visto de frente y en movimiento. Esta «señal» provocaría siempre la sonrisa, que en principio no estaría reservada exclusivamente al rostro de la madre. El componente «reconocimiento» del que hablamos sería, pues, un poco más tardío. (Véase René SPITZ: *La première année de la vie de l'enfant*. P. U. F., 1958.) Véanse también GRÖTJAHN: *Psicología del humorismo*. Madrid, Morata, 1961, y SANDSTRÖM, *op. cit.*

vocalizaciones. No queda por menos que decir que estas manifestaciones preparan el terreno a los cambios afectivos y sociales que van a seguir.

Entre cuatro y seis meses, la sonrisa del niño se hace más selectiva: no se produce sino por los rostros que le son familiares, y particularmente por el de la madre; las caras extrañas inhiben la sonrisa y provocan una reacción de ansiedad, incluso una verdadera desesperación. Esto indica con claridad que los familiares tienen su «consistencia» propia y que comienzan a ser diferenciados de otros: ello constituye evidentemente la condición fundamental de la constitución de un lazo afectivo, de un asimiento específico a las personas familiares. No sorprende que, hacia esta edad precisamente, se haya descrito el despertar de una indiscutible sensibilidad social: al *bebé* le agrada la compañía, ensaya atraer la atención de su entorno, llora cuando sus padres abandonan la habitación.

A partir de los seis meses, se advierten el interés y la alegría infantiles por esos pequeños juegos alternativos, tan corrientes, en los que, por turno, el adulto y el niño ejecutan los mismos movimientos (el de «cu-cu», por ejemplo); todo indica que, en esas alternativas de imitación y complementación, el niño disocia su actividad de la de su «contrincante»; y que busca el modo de situarse frente a él. En esa misma edad debe advertirse la alegría que le produce verse en el espejo, en el que se reconoce, y cuya imagen viene, en cierto modo, a confirmarle su propia consistencia; ayudándole a disociarse de los demás. Es también el momento en que se perfilan las primeras imitaciones del adulto.

El progreso de la sensibilidad social se marca, entre 5 y 7 meses, por la capacidad del niño para diferenciar las mímicas adultas: una expresión adusta o sonriente desencadenará en él reacciones diferentes. En cuanto a la discriminación de las personas, se caracteriza por lo que SPITZ ha denominado «la angustia de los ocho meses» —y que quizá nosotros situaríamos un poco antes—, ante los extraños, el niño se encoge, se oculta o se echa a llorar, manifestando así, respecto a ellos, una «timidez» que no revela ante las personas que habitualmente le rodean: los extraños quedan situados

como tales en lo sucesivo, e incluso parecen tener para el niño, hasta la edad de un año, un carácter inquietante. Para él, a partir de entonces, habrá «conocidos» y «no conocidos»; con lo que comienza a desconfiar un poco de los últimos. La dimensión de lo desconocido toma cuerpo y se precisa, lo que produce el efecto de que valore los elementos aseguradores de lo familiar y lo habitual, que el niño encuentra en los «ritos» de la rutina cotidiana.

El niño conoce esa seguridad y esa confianza en el círculo familiar, bien circunscrito, por cierto, y en el que se ha asentado plenamente a la edad de un año, situando de un modo perfecto los rostros y los objetos familiares. Allí desempeña su papel, tiene su sitio y participa como elemento activo. Pronto comprenderá algunas normas sencillas; y mostrará gran alegría al conformarse a ellas. Es la edad en que descubre la costumbre del beso ¡y suele mostrarse, gustosamente, muy generoso en este punto!

Si la palabra «papá» aparece frecuentemente antes que la de «mamá», esto puede deberse a la mayor facilidad de su pronunciación; pero también en razón del más neto carácter de ausencia del padre en nuestra sociedad, y si los juegos más o menos acrobáticos con el padre son muy apreciados, no por eso deja de proseguir afirmándose la primacía de la madre, incluso aumentando. Seguramente, es a ella a quien más pide y a quien más da; y durante todo el segundo año se puede hablar de *aferramiento* del niño a su madre, como si, a medida que la va considerando mejor como persona exterior y diferente de él, tuviese cada vez mayor necesidad de asegurarse de su adhesión y de su presencia. Así, puede observarse, que el niño rechaza los cuidados de otros, incluso de su padre, dando pruebas de un desconcertante exclusivismo. Por lo demás, ¿no es principalmente con ella con quien vive; por ella y a través de los cuidados y las actividades de la rutina cotidiana por quien aprende las cosas y su manejo, iniciándose en el mundo que le rodea? Toda esa primera iniciación se hace, pues, en el tono de seguridad familiar que emana de la persona materna, en esa atmósfera de ternura y afecto que sabemos ya, actualmente, cuán indispensable es para el niño, puesto que determina su pro-

pio sentimiento de seguridad, condición de todo ulterior progreso; el niño no puede desligarse sino en la medida en que esté seguro de sus vínculos\*.

Al lado de esos progresos tan espectaculares en las relaciones del niño con los adultos, no puede menos de extrañarnos la relativa escasez de sus relaciones con sus iguales. Es verdad que apenas participa en las situaciones que son vitales para él, y que nuestros usos educacionales no multiplican apenas las ocasiones de contactos entre niños de poca edad. Si un hermano o una hermana de más edad pueden ejercer una verdadera fascinación sobre el niño pequeño, parece que los coetáneos, por el contrario, no suscitan mucho interés. Pero, sin duda, existen a este respecto apreciables diferencias individuales: BUHLER ha descrito *bebés* absolutamente insensibles a los otros, y *bebés* capaces, según los momentos, tanto de interesarse en los otros como de ignorarlos, según el giro que tome su propia actividad. De cualquier modo que esto sea, diversas investigaciones parecen indicar que a la edad de seis meses los contactos sociales son esencialmente negativos: el bebé trata a sus iguales como objetos, los empuja, manipula, les arrebató de las manos los juguetes que le interesan; aparte de algunas sonrisas y contactos, apenas les concede atención. Hacia los nueve meses se toma en más consideración al compañero, pero sobre todo en función del material que detenta: las luchas y conflictos culminan por la posesión de los objetos; será necesario esperar aún varios meses para que se establezcan contactos diferentes de los agresivos. Se ha observado entre seis y veinticuatro meses, cuando los niños están por parejas y no se diferencian en más de dos meses y medio, la aparición de comportamientos alternativos muy curiosos de provocación y de respuesta: como en ciertos juegos con el adulto, hay a cada momento confusión con el compañero, y diferenciación por relación a él, como si cada uno estudiase los límites de su propio yo.

\* El autor ha estudiado de modo más completo la inserción o la «incrustación» del niño en el grupo familiar, así como la función de la familia respecto al niño en su obra *L'enfant et la famille*, 1957.



### Las primeras reacciones emocionales

En estrecha relación con ese desarrollo social y con las experiencias de que antes hemos hablado, así como con los progresos de la motórica y de la inteligencia (de lo que aún habremos de decir algo), no dejan de aparecer, durante el primer año, cierto número de reacciones emocionales. Son siempre menos circunscritas que en el adulto, lo que motivó la frase de BOURJADE, según la cual en el *bebé* y en el niño pequeño «la emotividad sobrepasa a la emoción». Efectivamente: en esa edad, las reacciones emotivas no siempre obedecen a causa determinable; muchas veces, además, no guardan proporción con su causa y rebasan fácilmente la situación a que se refieren, extendiéndose progresivamente, como una mancha de aceite. Pueden propagarse de ese modo; o, de pronto, y sin razón alguna aparente, apaciguarse. Finalmente, no tienen el carácter estandarizado y convencional que observamos en los adultos, porque emanan de un psiquismo mucho menos controlado, no socializado, en el que faltan el razonamiento y la representación: psiquismo, además, dominado en absoluto por el momento presente. Podría decirse que las emociones infantiles, mientras duran, «ocupan toda la escena psíquica», y no dejan sitio para otros elementos; de ahí su carácter total y absoluto. El lenguaje emocional del *bebé* es, indudablemente, mucho más pobre que el nuestro y casi siempre menos inteligible; pero, en realidad, ¡no resulta menos elocuente!

Por el carácter de urgencia de las situaciones con que se relacionan, las emociones llamadas negativas predominan, claramente, al principio; y nos dan la seguridad de que la vida del niño no es tan agradable como solemos imaginarnos. El niño se ve asaltado por toda clase de sensaciones de carácter penoso o doloroso, de lo que dan fe las reacciones de «apuro» que pueden identificarse, como ha hecho BRIDGES [9], desde la edad de 3 semanas. Tales reacciones se caracterizan por la tensión muscular, las modificaciones respiratorias y el llanto; a lo que vendrán a añadirse las lágrimas entre 1 y 2 meses. Entre los 2 y los 3 meses queda bien establecida la mímica de desolación, así como las emisiones vocales características que la acompañan.

De ese apuro primitivo, que dará lugar a la pena, a la tristeza propiamente psicológica alrededor de los 5 meses,

se derivan dos grandes tonalidades emocionales: miedo y ansiedad, por una parte; cólera y agresividad, por otra. En cuanto a la envidia, no hay duda de que aparece hacia el fin del primer año, cuando las relaciones afectivas se concretan; pero concierne, más bien, al estadio siguiente.

Aparte de la ansiedad —de la que hemos dicho ya algo al tratar de la alteración de situaciones familiares que el niño no puede reconocer— o de la presencia de personas extrañas, parece que los terrores infantiles van unidos, sobre todo, a una brusca pérdida de sustentación o a lo súbito de ciertas estimulaciones auditivas (ruido violento) o visuales (movimientos rápidos e inesperados) relativamente raras en la situación normal de la crianza. Así, por ejemplo, una inofensiva rana, por sus saltos imprevisibles, puede ser causa de terror para el niño. Pero, contra lo que antes se pensaba, no existen en éste terrores específicos hereditarios o innatos. Sus miedos se adquieren por condicionamiento (miedo al perro, a consecuencia de su aparición brusca), por imitación (miedo al trueno en el niño cuya madre manifiesta ese temor) o por inducción («vas a hacerte daño»). Es decir, que si el niño pequeño tiene pánicos ansiosos, no experimentará apenas terrores; aunque éstos se multiplicarán, inevitablemente, en el grado de sus experiencias, a medida que crezca su libertad de acción. Conviene recordar, a este propósito, que lo desconocido y lo no familiar tienen una fuerte potencialidad *ansiógena*; pero que la actitud de los padres es determinante, como lo demuestra la experiencia trágica de la guerra, en la que las reacciones de los niños ante los bombardeos estaban en función de las de sus padres; y también la sugestiva investigación de HAGMAN [31], que revela una correlación alta entre los miedos del niño y los de la madre. Acaso sea éste el momento de recordar que, para demasiados adultos, la educación consiste, esencialmente, en «meter miedo» a los niños, creando en ellos una sólida red de temores, encargada de mantenerlos en el camino de la prudencia... Pero esto sólo concierne al *bebé* muy indirectamente\*.

Las manifestaciones de cólera y de agresividad son, acaso, las más frecuentes; y pueden situarse en esa categoría

\* Véase: LOOSLI-USTERI: *La ansiedad en la infancia*. Madrid, Morata, 1957.

las reacciones que aparecen hacia los 2 o los 3 meses, cuando las secuencias familiares no son respetadas o cuando las atenciones habituales no se presentan a la hora de costumbre. Cuando no se le da el alimento con rapidez o cuando, tras de haber hecho ademán de cogerlo, se le deja en la cuna, frunce el ceño, grita, gesticula y patalea. Igual sucedería si las manipulaciones de su aseo son algo bruscas o no respetan el ritual establecido. La separación del adulto con el que jugaba o, un poco más tarde, la imposibilidad de obtener un objeto codiciado, tendrán efectos análogos. De manera general, la cólera del niño va unida al hecho de ser contrariado, coercionado o defraudado en lo que espera. Tales situaciones son, naturalmente, inevitables: y se multiplican a medida que el niño crece y va extendiéndose su universo, confirmandole en su impotencia. Se alcanza un punto culminante hacia los 2,6 años, edad de separación máxima entre las intenciones del niño y los medios de que dispone para realizarlas, y en la que las posibilidades de compensaciones son aún muy reducidas. Si las cóleras son tan inevitables como las frustraciones, no hay razón para «aburrir» constantemente al niño bajo innumerables pretextos, ni para enseñarle que la cólera «produce» y se salda siempre con una satisfacción. Desde muy pequeño el niño debe adquirir, poco a poco, cierta tolerancia de la frustración, si se quiere evitarle muchos desengaños ulteriores.

En cuanto a las emociones positivas, han retenido mucho menos la atención de los investigadores, preocupados excesivamente por la desviación de las inadaptaciones. Según BRIDGES [9], hasta los 2 meses no hace aparición el placer como reacción emotiva bien diferenciada, que se manifiesta por movimientos de los miembros, la sonrisa, el rostro regocijado, los grititos breves y claros, las contorsiones, cuando el niño ha sido bañado, atendido, acariciado y se juega con él. Puede decirse, muy literalmente, que «se retuerce de gusto». La risa tarda más; aparece hacia los 6 meses, con ocasión de los cosquilleos y los juegos alternativos de que hemos hablado, tendrá un carácter eminentemente social, y, lo mismo que el miedo, será objeto de todo un aprendizaje; no sólo es más tardía que la sonrisa, sino también más rara. Si hemos de creer a WASHBURN [83], su frecuencia no aumenta casi entre las 20 y las 52 semanas; mientras que la

de la sonrisa aumenta muy considerablemente. La edad de las «grandes risas» infantiles viene después, cuando avanza más la socialización.

Puede situarse alrededor de los 8 meses la aparición de esa forma particular de alegría que es la «arrogancia», alegría de sí mismo, o, más exactamente, de sus propias prestaciones. Reacción de triunfo, que, como había visto con acierto JANET, se halla unida a la actividad del niño, al éxito de sus acciones. Supone cierta intencionalidad en éstas, una organización de los actos encaminada a un fin: lo que PIAGET sitúa, precisamente, en esa edad. Esa arrogancia entra en el sentido de ese «placer de ser causa», en el que se ha visto una de las motivaciones principales de la actividad del niño pequeño y, destacadamente, uno de los móviles esenciales del juego.

Hacia la misma edad se pueden distinguir las manifestaciones de ternura y de afecto, cuyos objetos serán los adultos familiares, sobre todo la madre, a medida que el niño adquiere conciencia de que existen fuera de él, pero que le son eminentemente benéficos y satisfactorios; y según va discriminando mejor sus propias reacciones afectuosas respecto a ellos. También en esto la imitación desempeña un papel nada despreciable; siendo querido, el niño aprende a querer.

Añadimos también que en tanto es amado se formará una primera idea como «amable»; es decir: como teniendo un valor para quienes le rodean, lo cual contribuirá en alto grado a determinar su actitud hacia sí mismo, su manera de considerarse como valioso o no valioso, elemento capital de su sentimiento de seguridad y de confianza.

### Sucinto cuadro del desarrollo motor

Nuestro cuadro del primer año resultaría muy incompleto si no concediéramos algún lugar a lo que constituye el fondo, muy espectacular, y el aspecto más objetivo de la evolución en esa edad: el desarrollo motor.

Los movimientos del *bebé*, en su origen, son masivos y globales; pueden ser activados o inhibidos por cualesquiera estimulaciones externas, tales como un ruido o la aparición



de una persona en su campo visual. Esos movimientos son espasmódicos e incoordinados. El desarrollo, que se realizará, a la vez, en el sentido de la coordinación y de la combinación de movimientos diversos, y en el de afinar y aislar algunos movimientos que quieren separarse de las gesticulaciones masivas, puede dividirse, *grosso modo*, en cuatro etapas de 3 meses, en el transcurso del primer año. Afecta especialmente a la boca y a los ojos durante los 3 primeros meses; después —desde los 3 a los 6—, a la región de la cabeza, del cuello y de los hombros; —de 6 a 9 meses— a la región del tronco, los brazos y las manos, y, finalmente —de 9 a 12 meses—, a las extremidades, la lengua, los dedos, las piernas y los pies.

Sin entrar en detalles de esa evolución motora, podemos dar algunos hitos, debidos principalmente a GESELL [25], que ilustran bien la sucesión señalada, punto por punto\*. Alrededor de un mes, no se encuentra una movilidad algo diferenciada —según ya hemos dicho—, sino en la región bucal: el menor roce en esa zona provoca inmediatamente movimientos de succión y de búsqueda en los labios. Lo mismo puede decirse de los ojos, capaces de inmovilizarse y fijarse largo tiempo en las superficies o los objetos que se presenten en el campo visual, aptos también para seguir un estímulo que se mueva y dotados de capacidad de discriminación superior a lo que en otros tiempos se pensaba, como ha demostrado FANTZ [20]. A esta edad, las manos casi no funcionan: están generalmente cerradas y no buscan asir nada, aunque se activan cuando son tocadas.

Alrededor de los 4 meses, la cabeza, hasta entonces oscilante, se mantiene erguida cuando el niño está sentado; deviene móvil y puede volverse al oír un sonido familiar. Esa movilidad favorece, naturalmente, la actividad visual y, en cierto modo, prolonga la movilidad ocular. La proximidad de un objeto visto por el niño desencadena inmediatamente movimientos masivos de la cabeza y de los brazos: las manos van hacia el objeto que el niño mira; hacia los 5 meses lo cogerá, primero entre los dedos y la palma, y un poco más tarde, hacia los 6 meses, oponiendo los pulgares. Entre los 6/7 meses, el niño se sienta con apoyo, lo que significa un nuevo y mayor ensanchamiento de su campo vi-

\* Ver las representaciones gráficas en SANDSTRÖM, *op. cit.*

sual y le permite participar mucho más en cuanto sucede a su alrededor. A esa edad coge y manipula según lo que ve, y GESELL advierte que el ojo se encuentra todavía en adelanto respecto a la mano, pues el niño distingue pequeños objetos que la mano es aún incapaz de asir. El *bebé* lleva a la boca todo lo que atrapa: ésta es su manera de «conocer» los objetos. Pero igualmente los palpa, los pasa de una mano a la otra, y en este contexto es donde se va a diseñar poco a poco el uso diferencial de la mano derecha. Según GESELL, hacia los 5 meses hay la misma prensión en la mano derecha que en la izquierda, mientras que al año la primera predomina claramente sobre la segunda en el 70 por 100 de los niños observados. Ese predominio puede ser mucho más precoz, pues, como indica VALENTINE [76] —y como nosotros mismos hemos podido comprobar—, hay niños que desde las primeras semanas, e incluso los primeros días, se chupan preferentemente los dedos de la mano que luego predominará. De cualquier modo que esto suceda, la dominancia de la mano derecha queda establecida en la mayoría de los niños al principio del segundo año, y se confirmará más todavía después. Esto no es una razón para considerar la sinistralidad —o uso preferente de la mano izquierda— como una anomalía o una tara moral que debe combatirse por todos los medios, como así parecen creer algunos educadores. Es asimismo permisible pensar que, en ciertos casos, el «forzamiento» a la derecha de un niño zurdo puede ser de tal naturaleza que tienda a provocar toda suerte de dificultades y a crear un *handicap* muy penoso, una inferioridad torturante.

A partir de la posición sedente y de la «edad de la silla», entre los 7 y los 8 meses el niño comienza el aprendizaje de la bipedestación y de la marcha. A los 9 conserva perfectamente el equilibrio sentado, y puede volverse e inclinarse sin peligro; sabe ponerse en pie, y sus piernas le soportan; pero no tiene equilibrio en esa posición, y se deja caer pronto sentado. Tumbado sobre su vientre, se arrastra y retrocede; luego se hace «cuadrúpedo» y «circula» con las rodillas. La motórica continúa desarrollándose: no sólo manipula el niño activamente, sino que puede comer un bizcocho sin ayuda, sostener su biberón e incluso coger una miguita entre el pulgar y el índice. Este dedo se hace más activo cada vez, y desempeña el papel de un instrumento de

exploración táctil; le sirve para palpar, percibir la contextura de los objetos, y se introduce en todas las anfractuosidades. La lengua desempeña también ese oficio, y adquiere una destreza cada vez mayor, que se revela claramente con motivo de la alimentación. Aunque a esa edad, y aún hacia los 11 meses, el niño continúa llevándose todo a la boca, la exploración visual y digital comienza a predominar sobre la bucal.

A los 12 meses, el niño puede mantenerse en pie sin ayuda, si bien su equilibrio en esa posición dista mucho de ser perfecto. Frecuentemente anda con apoyo; pero prefiere aún recurrir a la *cuadrupedia*, en la que alcanza, por lo demás, una perfecta soltura; y durante algunas semanas, como escribe GESELL, «nos preguntamos si será cuadrúpedo o bípedo». Es alrededor de los 15 meses cuando el pequeño da una respuesta a esta pregunta. Entre tanto, la prensión se establece y se adiestra, aunque la blandura de algunos objetos puede todavía plantearle problemas. El niño manipula, puede introducir un palo por un agujero, sacar una pastilla de una caja, alinear dados e incluso garabatear con un lápiz si se le da ejemplo. Ya hemos dicho que se conforma, de buen grado, con algunas órdenes verbales.

Cada una de esas adquisiciones motoras tiene sus repercusiones generales. La posición sedente y la bipedestación liberan las manos, como se ha podido observar millares de veces; la prensión permite un dominio real del mundo inmediatamente circundante y precisa el descubrimiento de los objetos; éstos dan lugar a numerosas manipulaciones y experiencias, donde se va forjando, más cada vez, la intención del movimiento. Si la prensión asegura cierta independencia respecto del adulto, dando lugar a experiencias valorizadoras para el niño (comer solo, por ejemplo), confirmando su sentimiento de ser causa, de producir un efecto y ser, en consecuencia, un centro de acción, también va a ocasionar otras tantas experiencias penosas o dolorosas (como quemarse, pincharse), que reforzarán la conciencia del yo, pero producirán la aparición de miedo o ansiedad y provocarán la busca de ayuda en el adulto consolador.

La bipedestación, por su parte, amplía de nuevo el campo visual: permite mirar por la ventana y ver lo que hay encima de la mesa. En cuanto a la cuadrupedia y al andar, apenas es preciso decir cuánto acrecientan las posibilidades

de acción, cuánto contribuyen a la constitución de un espacio y una topografía prácticos y cuánto permiten las experiencias de toda índole y especialmente —otra vez— el tropiezo con ciertos obstáculos y determinados peligros. El niño —cuadrúpedo o bípedo—, puesto en movimiento, aprende a buscar los objetos y, sobre todo, a las personas, y a acudir cuando se le llama..., pero también a huir de los brazos que se le tienden y a señalar así su naciente autonomía, su *separación* de los seres que le rodean.

Naturalmente, ese intenso desarrollo motor no se disocia de una evolución sensorial e intelectual simultánea, cuyos momentos particularmente importantes son aquellos en que se producen las «asociaciones intersensoriales», las coordinaciones entre series y órdenes diversas de impresiones. Descubrir la causa de un ruido; tocar lo que se ve o lo que se gusta; percatarse de que ciertos movimientos de la boca corresponden a sonidos que se oyen, o que algunos movimientos del brazo corresponden a los desplazamientos que se observan; comprobar, en ese terreno, innumerables concomitancias regulares... He ahí algunas de las experiencias que, entre 2 y 8 meses, aproximadamente, contribuyen a dar cierta coherencia, de manera simultánea, a la conducta del niño y al mundo que le rodea. Así, hacia los 4 meses, todo lo que la mano coge es llevado a la boca y chupado; y hacia los 5, todo lo que es visto se coge, y todo lo cogido es mirado; el objeto se halla así, en cierto modo, en la intersección de diversas maneras de aprehender; da lugar a diversos tipos diferentes de comportamiento, y adquiere cierta consistencia. Hasta alrededor de los 7 meses, como ha demostrado magistralmente PIAGET [54], el objeto no existe aún sino en función de la actividad del niño, y basta ocultar el objeto para que tal actividad cese; pero a partir de los 8 meses aparece la búsqueda del objeto desaparecido, lo que indica que éste ha adquirido cierta existencia propia, que no quedará perfectamente establecida hasta después de los 12 meses y con el concurso del lenguaje. Muchos autores han insistido en esa «separación» del objeto al final del primer año: hasta entonces estaba englobado en la actividad sensomotora del niño: era algo «chupable», «frotable», «sacudible», como graciosamente se ha dicho. En lo sucesivo, ya es un objeto, que se convierte en «una cosa con la que se puede hacer algo» y se hace exterior al yo.

### Los comienzos de la inteligencia

Precisamente en el cuadro de la actividad motora es donde ha situado PIAGET [55], alrededor del 8.º mes, la aparición de la inteligencia\*. Podría esquematizarse con rapidez esa génesis del modo siguiente: al principio, el recién nacido sólo dispone de reflejos hereditarios, que funcionan por sí mismos y cuyo tipo es la succión. Muy pronto esos reflejos se robustecen con adaptaciones adquiridas, de origen fortuito, que se repiten y se fijan; el *bebé*, por ejemplo, se chupa el pulgar. Hacia los 4 ½ meses, los movimientos que han producido tales efectos fortuitos son repetidos en busca de la reproducción de éstos; son los «procedimientos destinados a lograr que duren los espectáculos interesantes», como en este ejemplo clásico de PIAGET, en que el niño, al intentar coger un sonajero que cuelga, lo empuja, produciendo así un ruido de granalla; la criatura retira la mano; después empuja de nuevo bruscamente el sonajero, y sigue haciéndolo muchas veces. El acto tiene, pues, una dirección; no es ejecutado por sí mismo, sino en vista de un resultado exterior. Por último, a partir de los 8 meses ya no hay simple repetición de tal o cual acto del repertorio del niño y reproducción de su habitual resultado, sino coordinación de esos actos entre sí, en busca de un fin previamente propuesto. Los elementos del repertorio motor, las entidades motoras de que el niño dispone, se convierten en «móviles», se hacen susceptibles de ser utilizados y coordinados entre sí, independientemente de su situación habitual; la organización de los elementos motores sucede a su simple repetición; se convierten en «medios» que permiten alcanzar un fin, y, desde entonces, puede decirse que hay una conducta inteligente. El niño adapta su comportamiento a la situación, escoge en su repertorio motor los actos que convienen; por ejemplo, levantará un cojín para apoderarse de la caja que hay debajo, y esa acción de levantar, que no realiza por sí misma, se convierte en un «instrumento» en función de un fin.

Hacia la terminación del primer año aparece otro perfeccionamiento: cuando se obtiene por azar un nuevo resultado, no es reproducido ya de manera estereotipada, como

\* Véanse PIAGET & INHELDER, *op. cit.*, y KATZ: *Psicología de las edades*. 6.ª ed., Madrid, Morata, 1980: con trabajos de PIAGET, pp. 43-84.

antes. Por el contrario, el niño trata de reproducirlo con variaciones, de modificarlo; tantea y estudia las fluctuaciones del resultado. Dicho de otra manera: tiene experimentación activa; la actividad, que hasta entonces era, sobre todo, conservadora y reproductiva, se hace exploradora. Lo revela muy claramente el ejemplo clásico del niño de 10 u 11 meses que hace caer incesantemente el mismo objeto, pero modificando cada vez las condiciones de su caída y observando los resultados. La madre puede hartarse de recoger cien veces el objeto: ¡no se percata de que participa en una auténtica experiencia! El niño, mediante su actividad de tanteo, descubre nuevas conductas, numerosas relaciones concretas y enfoca modos de acción que posibilitan los avances relativamente diferenciados, que proliferarán, afinándose, en el transcurso de los años siguientes.

El primer año termina, pues, con la llegada de la inteligencia práctica o manipuladora, algunas de cuyas realizaciones son, por ejemplo, la acción de atraer un objeto alejado tirando de la tela sobre la que yace, o acercarlo mediante un palo o un rastrillo; tirar de una cinta a cuyo otro extremo se halla atado el objeto para adueñarse de él; abrir una caja para extraer el juguete que ha visto meter en ella... Pero todas esas conductas continúan unidas a la experimentación, a la manipulación efectiva, al contacto espacial y actual. La liberación del pensamiento respecto a la acción, el sobrepajamiento del mundo concreto por el mundo representado, se bosquejará en el curso de la etapa siguiente y constituirá uno de los aspectos absolutamente esenciales de ella.

\* \* \*

Acaso el lector se sorprenda de la longitud de este capítulo, a pesar de su concisión. Creemos que está justificada: la edad del *bebé*, ¿no es la más alejada de nuestros usos de adultos, la más extraña a nuestra mentalidad y tal vez también a nuestras preocupaciones psicológicas o educativas? Ante ese pequeño ser singular, o nos desinteresamos, considerándolo fácilmente como una cosa o como un animalito, digno, a lo sumo, de esa loca ternura materna que

les parece frecuentemente poco sensata a los observadores de sangre fría, y perdemos de vista que, viviendo ya toda una serie de experiencias decisivas para su porvenir, hace, a velocidad sorprendente, la evolución más espectacular de toda su existencia...; o atribuimos una mentalidad que calcamos sobre la nuestra, interpretamos su comportamiento «en términos adultos», lo que hace que no comprendamos manifestación alguna de su personalidad en elaboración.

### CAPITULO III

## PERIODO DE EXPANSION SUBJETIVA

(De 1 a 3 años, aproximadamente)

### Caracterización del estadio

El niño que depende de otra persona para sus desplazamientos, y a quien el adulto ha de transportar, dejándole aquí o allá, como un objeto, es todavía un «bebé». El que va y viene según sus impulsos, que deambula, que tiene la posibilidad de acudir cuando se le llama y, al contrario, de alejarse, ya no es un *bebé*. Es un *trottineur*, un «correteador», un *toddler*, como dicen los anglosajones\*.

La adquisición de la marcha asegura al niño una movilidad que, en el plano motor, le libera del parasitismo inicial y le confiere un principio de independencia; esto es, en los comienzos del segundo año, una de las características principales y, sin duda, la más visible de la etapa que vamos a estudiar. De esa «movilización» del niño resulta una ampliación de su campo de experiencias, de su repertorio de sensaciones y de acciones, que no debe subestimarse; el mundo concreto se dilata, valga la expresión, a la vez que su penetración se va haciendo posible. Al exiguo universo de la manipulación, tan próximo, se superpone el de la exploración y la actividad corporal masiva. El niño entra en lo que GESELL, gráficamente, ha denominado «edad de mudanza» y «edad acrobática», subrayando con esas expresiones la primacía y la superabundancia de la actividad de movimiento, de la exploración motora del mundo material

\* *Toddler*: «el que hace pinitos».

y simultáneamente de las propiedades de los cuerpos que obran en ese mundo. A tal respecto, la etapa presente aparece dominada por la expansión motórica\*.

Pero al principio del segundo año aparece otro fenómeno capital, que se funda en una actividad sensomotora circunscrita y particular: la fonación. Aunque el niño pueda decir «papá» y «mamá» y parezca comprender algunas palabras fundamentales, no por eso cabe decir que habla.

Se vincula a un nuevo estadio cuando a la fonación se une el lenguaje, medio de expresión, de comunicación, de cambio psicológico con los demás. Sólo a lo largo del 2.º y del 3.º año descubre el niño el sistema prefabricado de signos sonoros que le ofrece su medio social; y despliega una actividad prodigiosa en asimilárselos. El «correteador», de que hemos hablado, se hace también «charlador». Mas esa adquisición tiene asimismo amplias consecuencias; merced a ella, a la acción efectuada se superpondrá de un modo gradual la acción hablada, referida, transferida, que algún día podrá prescindir de apoyos concretos; y a un mundo individual, experimentado como un círculo de impresiones momentáneas más o menos difusas y más o menos significativas, se superpondrá, poco a poco, un mundo construido, ordenado y diferenciado, merced a una red de nociones comunicables.

Las perspectivas del pensamiento se abren muy modestamente ante el niño; y aunque la actividad verbal viene a unirse a la actividad «a secas», es esta última la que señala el nivel que nos ocupa. Si en un verdadero «acomodamiento verbal» (GESELL) el niño se apropia el sistema lingüístico de su grupo social, lo que le permitirá explorar el mundo en un plano nuevo y estructurar su pensamiento, importa subrayar que ese pensamiento está aún cargado de las adherencias afectivas y activas que caracterizan la experiencia infantil.

Efectivamente: como alguien ha dicho, el niño se halla aún en la edad de «sufrirlo todo y hacerlo todo», por lo que hay que entender que sólo enfoca las situaciones, los acontecimientos, las personas y las cosas en función de las posibilidades de sensación, de conturbación emocional, de la

\* Véase JUARROS: *Nivel motórico. Edad motora*. Madrid, Morata, 1942.

actividad que implican para él; únicamente ve el universo que le rodea con relación a su estado personal del momento, a sus deseos y a sus temores. Al encontrarse así, «diluido» en el mundo, mezclado con él, sin posibilidad de retroceso, apenas logra distinguirse del mismo y no tiene plena conciencia de su propia individualidad. Algunos autores han hablado, a tal respecto, de subjetivismo integral; otros, de «adualismo», término que tiene la ventaja de subrayar que «la separación entre el yo y el no-yo afecta a los contornos del cuerpo antes de afectar a los del psiquismo» (HUBERT [34]). Esta primacía de los momentos afectivo-activos se aprecia sobre todo, sin duda, en la sorprendente facultad infantil de utilizar cualquier objeto para cualquier fin. En su juego, una caja es, indiferentemente, vehículo, animal o casa; una silla es, sucesivamente, caballo y automóvil, según las necesidades o los impulsos del momento y de acuerdo con las secuencias motoras en que tales objetos están integrados\*.

Mas no por eso deja de ser en este período cuando aparece la conciencia de sí mismo; en él, al lado de la emancipación motora hay posibilidades de representación y de actitud dualista, cuarta gran característica que conviene señalar al comienzo de este capítulo. Werner WOLFF [85] ha subrayado que toda la primera infancia puede interpretarse como «búsqueda de su yo» efectuada por el niño; de ese yo diseminado al principio en las impresiones fugaces del *bebé*, que en el curso del primer año ha adquirido ciertas zonas de consistencia en relación con determinadas experiencias fundamentales. La multiplicación y extensión de contactos con el mundo material en los que el niño registra fracasos y triunfos y la intensificación de sus interacciones con los demás en las que experimenta satisfacciones y frustraciones, no sólo le llevan a descubrir su poder y los efectos de su conducta, su poder sobre las cosas y las personas, al mismo tiempo que se revelan la resistencia de las unas y la fuerza coercitiva que detentan las otras. De una manera progresiva, pues, alguna cosa se distingue de él, se le opone, a medida que se extiende y se diversifica su actividad; a lo

\* Véase el juego infantil tratado por PIAGET e INHELDER en KATZ: *Manual de Psicología*. Madrid, Morata, 1977, p. 277, y GARVEY, C.: *El juego infantil*, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1981, en Serie Bruner, núm. 7 (N. del T.)

que él se opondrá, a su vez, con cólera y agresividad, como se aprecia netamente durante el famoso «periodo de oposición», hacia los 2,6 años, que constituye principalmente una fase de afirmación vigorosa y de toma de posición de un yo en vías de encontrarse y diferenciarse del entorno con el cual se confundía. El lenguaje desempeña un papel en esta perspectiva, ya que el niño aprende que tiene un nombre, como cada cosa; hablará de sí mismo en tercera persona, y, al hacerlo, se toma, en cierto modo, como un objeto entre los otros. Pronto, sin embargo, aparece el «yo» y lo «mío», mostrando claramente que, a partir de ese momento, el niño se considera como una entidad particular, diferenciada de los demás y con un valor propio.

Si añadimos aún que el marco psicológico y social de ese desarrollo está constituido por el ambiente familiar, y si subrayamos que es la madre el centro de referencia esencial y constante para el niño, habremos situado este período suficientemente para poder examinarlo con mayor detalle.

### Los progresos motóricos

Desde el punto de vista del desarrollo motor, nuestra atención es requerida, sobre todo, por los progresos de la locomoción y de la manipulación, tan notablemente estudiados por GESELL [25], del que tomamos, de nuevo, algunos datos esenciales. Entre los 12 y los 18 meses, la reptación es sustituida gradualmente por la marcha; los primeros pasos, vacilantes e inseguros, se dan, naturalmente, con apoyo, ya que el niño se halla ante un delicado problema de equilibrio. La actitud del principiante es bien conocida de todos: el niño adelanta la cabeza y el tronco y el resto del cuerpo sigue, mejor o peor; los pies, muy separados para asegurar una amplia base de sustentación, se alzan muy alto a cada paso y se dejan caer de plano. A los 18 meses comienza el *correteo*: los pasos se alargan y la separación de los pies se reduce; el niño puede caminar hacia un lado y hacia atrás y arrastrar un juguete tras de sí; pero las vueltas son aún muy torpes; es capaz de encaramarse a una silla alta y, sostenido, de subir los peldaños de una escalera. A los 20 meses los pasos son regulares y la marcha se hace estable; aparece entonces la carrera. A los 2 años el niño camina con soltura, incluso en las escaleras. De los 2 a los 3 progresa el

automatismo de la marcha, sostenida por la actitud emprendedora del niño, que le lleva, como dice GESELL, a intentar *proezas* superiores a sus posibilidades; entre las actividades preferidas se cuentan el transporte de muebles o de objetos voluminosos, las evoluciones en las escaleras y el correr. Entre los 3 y los 4 años la marcha y la carrera están perfectamente controladas; aparecen la marcha de puntillas y el salto, que señalan los progresos del equilibrio. Entre los 3 y los 4 años, el niño hace la conquista de su primer medio de locomoción, el triciclo, que maneja pronto con sorprendente habilidad.

No son menos sensacionales los progresos de la prensión y de la manipulación; simultáneamente, los movimientos se afinan, se diferencian, se coordinan y se «lateralizan», es decir, se precisa el papel de cada mano en una especie de división del trabajo que aumenta su eficacia. A los 15 meses la prensión es neta y precisa, bien adaptada; el niño puede abrir una caja, beber en una taza o en vaso; y maneja la cuchara y el tenedor, aunque no sin algunos tropiezos. A los 2 años empieza a colaborar activamente en su aseo e intenta vestirse solo; y es capaz de construir una torre superponiendo correctamente 5 o 6 cubos. Hacia el final del tercer año puede comer él solo, con limpieza; es capaz de abrir un paquete atado, sabe lanzar una pelota y trazar un cuadrado con el lápiz.

Todas esas posibilidades dan lugar a una experimentación motora intensa y muy amplia. El niño está constantemente en movimiento: inventa sin cesar, descubre, repite, mejora sus gestos, establece nuevas coordinaciones: asistimos a una floración de los juegos motores más diversos; anda de todas las maneras, salta, corre, abre y cierra las puertas, hace pompas de saliva, se toca la nariz con la lengua, hace guiños, aprieta la mano a todo el mundo, se cuelga de las balaustradas, lleva, empuja y tira todos los objetos, se encarama a todos los soportes accesibles, juega a la pelota, etc. En todos esos juegos, de innumerables variaciones, el niño descubre sensaciones nuevas, agradables o desagradables —hay, inclusive, como advierte CHATEAU [11], «juegos para hacerse daño»—; y puede decirse que procede a una verdadera exploración de sus posibilidades sensoriales y motoras; se descubre a sí mismo, sobre todo en el origen de las modificaciones materiales que provoca y como agente



triumfante de sus propias proezas. Toda esta actividad es esencialmente gozosa, fuente continua de valoración para el niño, que busca hacer participar ampliamente en ella a cuantos le rodean, mediante sus demostraciones y sus llamadas: «Mira, mamá...» En esta actividad, el niño se afirma y se confirma, haciendo la conquista motora del mundo material; he ahí un rasgo dominante de la infancia, que perdurará aún largos años; el niño adquiere no sólo su destreza motora —que aparecerá, sobre todo, en el estadio siguiente, ya que en el nivel que nos ocupa dicha actividad es todavía torpe con frecuencia—, sino también, acaso en primer término, cierta confianza en sus medios propios, base indispensable de su autonomía y de su iniciativa, de ese sentimiento de su propio valor que tanto necesita para afrontar las pruebas que plantea su crecimiento. El juego, tan denigrado y minimizado por el adulto incomprensivo, nos aparece, pues, como una forma esencial de actividad, gracias a la que el niño explora el mundo material, entra en posesión de sus propias aptitudes motoras y constituye las bases afectivas de su actividad futura. No es menor su función intelectual; y la encontraremos en un instante. Ya CLAPARÈDE había subrayado la importancia del juego al decir que merced a éste el niño «se» desarrolla. De desear es que los padres comprendan que el juego infantil dista mucho de ser un «pasatiempo», y que nada tiene de común con la pálida pseudoactividad que constituye para tantos adultos.

### La representación

Recordemos la breve alusión que, al final del capítulo precedente, hacíamos a los comienzos de la inteligencia: situábamos al niño, alrededor de los 10 a 15 meses, en un nivel caracterizado por la adaptación a cierto número de situaciones nuevas, mediante los tanteos y la experimentación activa, con lo que el niño descubre toda una serie de nuevos comportamientos. Numerosas experiencias, ya clásicas; demuestran que esa forma de adaptación práctica es común al niño y al mono antropoide, por lo cual algunos autores han dado a ese nivel el nombre de «edad-chimpancé». El mono y el niño que aún no habla se comportan, aproximadamente, de la misma manera, recurriendo al tanteo ante los problemas que hallan. ¡Hay que reconocer, inclusive, que la ventaja está frecuentemente de parte del mono! Mas, como

han demostrado BOUTAN, GOTTSCHALDT y otros, el niño no tarda en superarle, tan pronto como aparecen el lenguaje y las posibilidades de representación en que se funda. Estas parecen señalar claramente una de las fronteras esenciales entre el animal y el hombre.

Durante el primer semestre del segundo año, el niño franquea una etapa nueva y decisiva. Hasta entonces, sólo por tanteos acumulativos, por combinación de movimientos realmente efectuados, descubría conductas nuevas que le permitían resolver los problemas que se le presentaban; esto era por la acción efectuada materialmente. En el 2.º año, y como respuesta a nuevos problemas planteados al niño, aparecen soluciones súbitas, sin tanteos previos. Ejemplos muy demostrativos son proporcionados por PIAGET, situándolos hacia los 16 meses. El pequeño ha devenido entonces capaz de representarse los movimientos adecuados antes de efectuarlos, de combinarlos mentalmente y anticipar los efectos. La solución del problema no se descubre ya al grado de la acción, se inventa antes de toda acción. El tanteo es interiorizado, como dice PIAGET, y de un mismo golpe, es mucho más rápido que si hubiera sido realizado concretamente; de aquí el carácter súbito y no iterativo de las respuestas. Este cambio testimonia la emergencia de la función representativa, o simbólica, de la naciente capacidad del pequeño para representarse una acción en lugar de efectuarla, lo cual le permitirá pronto actuar de algún modo sin actuar, recurriendo a evocaciones que son transposición de acciones concretas. Ahí está, como a menudo se ha subrayado, el fundamento de la potencia humana.

Resumiendo ese despliegue de la inteligencia, que se eleva del plano motor y gesticular al de la representación, como sucintamente hemos recordado al referirnos a los trabajos esenciales de PIAGET, se expresa HUBERT, muy oportunamente, en estos términos: «El conocimiento —dice— es, primero, el gesto que logra; después, el gesto reproducido intencionadamente; más tarde, el gesto que se bosqueja o que se imagina» [34]. Durante todo el estadio que nos ocupa —y también en los sucesivos— veremos cómo el pensamiento queda ligado estrechamente a la acción sobre la que se funda y que está en su origen.



La transición entre lo motor y lo representativo aparece con claridad en esta «representación por acción» que constituye la imitación, en la cual el niño evoca, por medio de su cuerpo y de su movimiento, una situación o una actividad que nada tienen que ver con el cuadro presente, y en la que la imagen, antes de ser propiamente pensada, es representada materialmente. Esa imitación, esa representación por el gesto, florece con abundancia a partir del segundo año y da lugar a una actividad muy característica de este nivel, la de «aparentar», «fingir»; el juego simbólico o representativo, bien estudiado por PIAGET [56] y luego por CHATEAU [11]\*.

¿Qué hace el niño que, con evidente placer, simula dormir con un periódico por almohada, o finge vaciar un huevo de su cascarón moviendo una cuchara en un servilletero? ¿Qué el de más edad que juega a ir en automóvil en un sillón o que cabalga en un bastón? Aplica una conducta determinada a un objeto o en una situación inadecuada; esa conducta es simbólica: representa la que, en el contexto y con el objeto adecuado sería perfectamente realista y adaptada. El niño se asimila, pues, la realidad por su gesto; la transforma; hace de ella una cosa que no es; en cierta medida, se separa de ella. Se representa las situaciones «jugándolas»: es su manera de pensarlas, de «imaginarlas». Pero, en realidad, como acertadamente ha hecho resaltar CHATEAU, imita más que imagina; y no crea gran cosa. Se capta bien aquí ese pensamiento que es aún, sobre todo, acción; y que, sin embargo, se distancia de la realidad concreta, aunque no tanto como el pensamiento verbal, que no utilizará como símbolos las acciones, sino las palabras.

Así, al lado de un juego puramente motor, mediante el que el niño se asegura una destreza corporal y en el que el placer está primeramente en el propio funcionamiento físico y después en la obtención de un efecto, de un resultado, aparece un juego diferente, en el que el elemento motor sigue siendo central, pero domina la función de representación, fuente asimismo de satisfacción y contento. En ese juego, que anuncia el pensamiento antes de acompañarlo, el niño reproduce la realidad; vuelve a vivir gustoso lo vivido, prolonga y reaviva la experiencia fugaz. Mediante la acción asimila, piensa los hechos que le han interesado. Con

\* PIAGET: *El juego simbólico*. En KATZ: *op. cit.*, p. 286.

la arena imitará al albañil que prepara el cemento, según él vio aquella misma mañana; se tumbará sobre la mesa con aire lastimoso y será el pato muerto que vio en la cocina, como en uno de los ejemplos de PIAGET; imitando el ruido del motor, hará *circular* sobre la alfombra una caja de cartón, como su padre conduce su coche. Por su gesto, será gato, avión, locomotora, asistenta, agente de Policía; o madre que prepara la comida o cuida a sus hijos. La acción dará su significación al objeto: según los movimientos, el bastón será fusil, persona o termómetro. El propio niño cambia fácilmente de papel en el curso de la acción; no es raro ver que el juego «descarrila», por efecto del ademán, permaneciendo el niño insensible a tales despropósitos, porque su pensamiento es indistinto de su gesto.

Esos símbolos gesticulares, inseparables de las tonalidades afectivas que matizan lo que representan, son individuales en grado sumo, y casi intransmisibles, como nuestras imágenes de sueños; constituyen un lenguaje para uso personal del sujeto, un lenguaje «autista», y estructuran un mundo cuyo único eje es el goce o la satisfacción del niño. También tiene un carácter algo mágico, que se percibe en el comportamiento infantil; los gestos apropiados aseguran la satisfacción, porque representan lo que se desea.

En lo así representado se subraya la importancia del personaje y de la actividad adultos, objeto principal del interés infantil; y se ha advertido en el juego, al lado del aspecto representativo del que acabamos de hablar, un aspecto sustitutivo y compensador; el niño débil e impotente, cuyas actividades realistas están muy limitadas, se asemeja al adulto, juega a ser adulto; como no puede entregarse a actividades adultas, su juego es una actividad de sustitución. En todo caso, es evidente que el juego representativo tiene una función compensadora y que, en ello, el niño corrige la realidad, modificándola en función de sus deseos («¡Mi muñeca puede acostarse cuando quiere!»); liquida allí las experiencias penosas o inquietantes, reviviéndolas ficticiamente y asimilándolas de su cuadro angustiador («la muñeca está castigada, u operada de las amígdalas»); explora el porvenir anticipando los acontecimientos que le han anunciado o predicho (por ejemplo, las consecuencias de desobedecer o la llegada de una visita que se espera). El juego simbólico aparece como el gran sustituto, y es, por eso mis-

mo, un medio de exploración de la realidad. «Todas las necesidades insatisfechas de la imaginación, de la especulación, de la búsqueda, encuentran su satisfacción en la actividad *lúdica*», escribe W. WOLFF [85]; y en ese mundo de juego, del «como si...», transcurre una gran parte de la existencia infantil: ha podido demostrarse que, en el espacio de 2 horas, el niño de 2,6 años participa, aproximadamente, en 6 ó 7 situaciones imaginarias; y esas cifras no son, seguramente, excesivas en modo alguno.

Simultánea y paralelamente, la llegada de las posibilidades de representación repercute en el terreno manipulativo; pero aquí también continúa manifestándose el predominio gesticular, y, como en el juego simbólico, puede hablarse —según REY [66]— de un «realismo dinámico», que se señala muy bien por la inclusión del movimiento y del propio cuerpo en las construcciones de alguna dificultad y por la creencia en la eficacia de la acción, sea cual fuere, sin adaptación a los datos objetivos de la situación.

De todas maneras, la realización más destacada y la más decisiva para remitir la representación será la adquisición del lenguaje, cuya enorme importancia no es necesario subrayar.

### El lenguaje

La primera base está constituida por un verdadero juego sensoriomotor, muy análogo al que precede y acompaña los comienzos de la manipulación. Efectivamente: desde el fin del segundo mes el niño emite sonidos en especial guturales, que al principio se distinguen claramente de los gritos en que no tienen el carácter impulsivo de éstos. A partir de los 3 meses, el niño presta mucha atención a tales sonidos: los repite, los modifica, los modula... Puede decirse que, desde entonces, juega con su voz como con sus manos, reproduciendo los efectos fortuitos, buscando variaciones; los controles visual y táctil son reemplazados ahora por el auditivo y el cinestésico. Es lo que PICHON [62] ha denominado «el estadio del gorjeo», durante el cual el niño produce una gama de sonidos diversos, sin relación alguna con el lenguaje hablado de quienes le rodean. Con ello se establece el dominio gradual del complejísimo aparato fonatorio, condición necesaria, pero no suficiente, de la constitución del

lenguaje. A partir de los 8 meses, aproximadamente, el niño realiza importantes progresos; se hace capaz de imitar modelos sonoros nuevos (PIAGET), rebasando así su «repertorio» propio, mediante la adquisición de fonemas de origen exterior: aparecen algunas onomatopeyas y se seleccionan y fijan determinados sonidos, producidos y reiterados por los que hay alrededor, sobre todo palabras sencillas como «papá» o «mamá». Se ha advertido, a tal respecto, que el niño imita más la melodía global de la frase del adulto que las palabras bien diferenciadas.

Aquí, junto al componente sensoriomotor, interviene un elemento de naturaleza intelectual. Los sonidos que el adulto emite «hablando en niño» en todas las situaciones usuales de la rutina cotidiana, los encuentra regularmente el niño cuando esas situaciones se reproducen. Adquieren para él un valor representativo: como tantos gestos corrientes y tantos objetos se convierten en representantes de las situaciones en que ordinariamente participa; y, a partir de determinado momento, se hacen susceptibles de evocar esas situaciones. Los sonidos «habituales» tienden, pues, al final del primer año, a hacerse representativos, como los gestos de que hemos hablado, y, en el fondo, son también «gestos» de naturaleza especial. Pero el niño necesitará mucho tiempo y tanteos numerosos para llegar a hacer coincidir, de manera eficaz y productiva, la serie de sus símbolos sonoros personales con la serie correspondiente de palabras que esos mismos sonidos constituyen para quienes le rodean: el segundo y el tercer años bastarán apenas para lo que es el lenguaje usual, y el empleo que el niño hace luego de las palabras demuestra cuánto conserva éstas durante largo tiempo aún de lo globalmente simbólico y poco diferenciado. La observación revela que el niño es sensible al valor representativo del lenguaje antes de estar él mismo en condiciones de utilizar la palabra; una fase de comprensión global y aproximativa precede, entre los 8 y 13 meses, al momento en que el niño comienza a hablar.

Conviene señalar un tercer elemento fundamental de la adquisición del lenguaje: el afectivo. Indudablemente, el grito del *bebé* tiene ya una tonalidad emocional muy marcada y expresa para cuantos le rodean un claro valor expresivo de angustia o de alegría. Mas, al lado de la significación que el adulto cree poder atribuirle —sin equivocarse mucho,

por lo demás—, tales gritos producen efectos para el niño, especialmente el de hacer venir a su mamá, y, con ella, el apaciguamiento y el bienestar, muy pronto, sin ser todavía un lenguaje, constituyen un medio de acción sobre los demás, una fuente de satisfacciones, y el lenguaje conservará ese carácter de orden o de súplica. En los juegos vocales del «gorjeo», por otra parte, no está ausente el elemento afectivo; recordemos esas pequeñas «sesiones» en que el *bebé* y su mamá «se hablan», divirtiéndose en imitar uno a otro, hasta el punto de no saberse quién de los dos lleva el juego, porque ambos se confunden en la misma actividad gozosa. En cuanto a la comprensión, desde el momento en que va instalándose gradualmente, es claro que se basa en la fusión afectiva de todos los momentos y en las innumerables estimulaciones suministradas por los juegos que alegran la diaria rutina. Así, ocupándose de él, jugando con él, hablándole, la madre enseña al niño su lengua materna; y esa adquisición queda poderosamente apoyada en los sentimientos del niño hacia la madre. Al principio ¡no hablará «para» cualquiera! La carencia de ese factor afectivo es responsable del retraso en la aparición del lenguaje y de su pobreza entre los niños de las instituciones, así como de la regresión verbal que se advierte en los niños que desde muy pequeños han estado en un medio excesivamente inafectivo. El lenguaje, medio de contacto y de expresión, implica el contacto y el intercambio afectivos.

La aparición de la primera palabra se sitúa sobre los 10 meses por término medio. Hacia la mitad del segundo año, el vocabulario ha alcanzado una veintena de palabras. Después, y según RICHELLE [68], de quien tomamos estas precisiones, el movimiento se acelera bruscamente: una centena de palabras hacia los 20 meses, alrededor de trescientas a los 2 años, casi mil a los 3 años. Pero estas palabras están muy lejos de implicar el valor de nuestros conceptos: menos precisas, son, en cierto sentido, más ricas; en la boca del niño quieren decir infinitamente más de lo que a nosotros nos dicen: poseen, en suma, el valor de una frase entera; por eso, desde STERN [72], se habla de un estadio de la «palabra-frase», que abarca la primera mitad del segundo año. Esas palabras expresan, sobre todo, un estado afectivo, una actitud mental: pensemos en todo lo que puede expresar la simple exclamación de «¡mamá!». Además, una misma pala-

bra puede ser utilizada en situaciones muy diferentes y su valor dista mucho de ser siempre igual: esto es lo que suele hacer tan difícil la comprensión del lenguaje infantil. Sólo citaremos un ejemplo, muy gráfico, de ese fenómeno de «polisemia», tomado del psicólogo alemán W. HANSEN [32]. El niño, jugando con una bobina de hilo, pronuncia el vocablo «roda-roda». Entre el 3.º y el 7.º mes de su segundo año, utilizaba ese término en relación con las situaciones siguientes: al observar cualquier objeto que rueda, al percibir el movimiento de las ruedas de un coche, al ver pasar a los ciclistas, al ver por la ventana vehículos detenidos o en movimiento, al tirar de su carrito, al bajar una cuesta corriendo de la mano de su padre. ¿En qué estriba la unidad de todos esos empleos de la misma palabra? En lo que todas esas situaciones tienen de común para el niño —dice HANSEN—: en el complejo de acción, de sensación y de coloración afectiva, unida, para el niño, a la impresión de rotación, de desplazamiento, de movimiento rápido. Lo que predomina en el niño, y lo que expresa, no es una situación objetiva, fríamente analizada, sino «él-en-la-situación» y «la-situación-para-él», en una fusión completa de los momentos subjetivos con los elementos objetivos.

Por eso las situaciones que vistas desde fuera no tienen nada o casi nada de común, objetivamente, significan en el fondo, para el niño, una unidad real por sus cualidades vividas, y, en lo sucesivo, un mismo vocablo le sirve para expresarlas. Vemos aquí, como en el gesto simbólico, una de esas particularidades por las que la mentalidad infantil se distingue profundamente de la nuestra; y quien capta esa particularidad se adueña, a la vez, de una clave esencial del mundo infantil.

A partir de la mitad del segundo año, a la «palabra-frase» sucede la «prefase» de dos y luego tres vocablos, recordando el estilo telegráfico en el cual las palabras están colocadas en orden de su importancia afectiva. En ese momento el niño entra en la primera «edad interrogadora», en la que se informa del nombre de todo cuanto ve. La famosa pregunta: «¿Qué es esto?... ¿Y eso?» corresponde, con toda seguridad, a una necesidad de ampliación del vocabulario, paralela a la extensión de la experiencia; pero también a una necesidad de orientación en el mundo material, porque, para el niño, el hombre y la cosa forman una unidad. Al apren-

der un nombre, el niño toma, al mismo tiempo, posesión de la cosa: cada objeto queda así, en cierta medida, destacado de su «fondo», confirmado en su realidad propia, y no es exagerado decir que, mediante sus preguntas, el niño pone orden en el universo. Hasta los 4 años, esas palabras conservan sus características iniciales de referencia a la acción y a las impresiones subjetivas, sus particularidades de lo «individual-vivido», de que hablaremos seguidamente. Designan más acciones posibles que objetos, como ha subrayado PIAGET, y nada lo demuestra mejor que los sustantivos forjados por el niño con referencia a la acción en que interviene el objeto, como, por ejemplo, el «corta-corta» para el cuchillo o el «pesar» para la balanza.

Refiriéndose a esas palabras, PIAGET ha hablado de «pre-conceptos» entre los 2 y los 4 años. Según él, la palabra a esa edad se sitúa a medio camino entre el símbolo personal que hay en su origen y el concepto genérico al que llegará después. Si el niño, por ejemplo, ve pasar varios caballos diferentes, uno a uno, dirá cada vez «el caballo», como si se tratara siempre del mismo animal, y no «un caballo», como designando, en cada ocasión, a un individuo distinto de una misma clase. La palabra parece, pues, señalar una especie de *prototipo* que no tiene aún el valor general de una clase, pero que tampoco está plenamente individualizado como un elemento entre otros de esa clase.

Hacia los 20 meses, hace su aparición la frase gramatical, que, a la inversa de la palabra-frase, expresa un juicio, una observación, se orienta al relato. El niño se designa a sí mismo en tercera persona, como un objeto exterior. Con desconcertante rapidez, van surgiendo las preposiciones y las formas verbales; lo esencial de la estructura lingüística se logra al final del tercer año, no sin que haya, como es natural, muchas torpezas y limitaciones. Esta adquisición de la sintaxis da lugar actualmente a un gran número de interesantes investigaciones, sobre las que no podemos detenernos aquí (RICHELLE [68]).

Estas torpezas sintácticas, unidas a las deformaciones que el niño inflige frecuentemente a las nuevas palabras que acumula, dan a su lenguaje el giro pintoresco o divertido que encanta a los adultos. Esas deformaciones, en las cuales no nos detendremos ahora, se eliminan muy rápidamente

cuando el adulto no las fija recurriendo él mismo al *baby-talk* por un singular mimetismo que, por otra parte, es completamente inútil. Esta práctica no sirve en realidad de nada al niño, que deberá aprender, a todo trance, la pronunciación correcta.

Durante el tercer año, el vocabulario continúa extendiéndose y precisándose; las formas gramaticales se diferencian; van abriéndose paso algunas relaciones, y la disposición de las frases se perfecciona. Subsisten algunas dificultades netas respecto a los pronombres personales, que suelen ser mal empleados; pero en el curso del segundo semestre, el niño distingue las relaciones que tiene consigo mismo de las que tiene con los demás; aparece la primera persona, y se precisa, consecuentemente, el uso de la segunda y de la tercera. Como ya hemos dicho, ello implica en cierto modo que adquiere conciencia de sí mismo. Poco tiempo después de la confusión que expresaba aún una frase como «éste es mi cubo de Marcos», nuestro hijo daba pruebas de que iba camino de adquirir la significación exacta de la primera persona: cuando, designándolo, se le preguntaba: «¿Quién es éste?», respondía, por la sintomática contracción: «Yoarcos.» A propósito de esto, debe recordarse la interesante observación hecha por DECROLY de que, durante algunas semanas, el «yo» es empleado en las frases con fuerte tonalidad emotiva, mientras que el nombre propio o la tercera persona continúan usándose en las frases simplemente aseverativas. Se ha comprobado, también, que el «yo» es más tardío en los primogénitos y en los hijos únicos, dado que, por su situación, alcanzan conciencia de sí mismos menos rápidamente que los que están rodeados de otros niños.

En el mismo nivel y culminando hacia los 3 años se sitúa la segunda «edad preguntadora», en la que al niño, más que el nombre de los objetos, le interesa su razón de ser. Es la edad del «¿por qué?», que algunos han relacionado con la aparición de las preocupaciones referentes a las diferencias sexuales. Ese «por qué» tiene una función intelectual de información; pero también, sin duda, otra afectiva: aferrarse al adulto, atraer su atención, asegurarse, calmar la ansiedad suscitada por un mundo que se amplía y cuyo carácter imprevisto se percibe más, de día en día, y explorar normas de conducta y usos impuestos por el adulto. PIAGET y otros autores han subrayado que ese «por qué»

no tiene una orientación causal, sino finalista: lo que el niño busca y procura mediante sus preguntas, no es una explicación objetiva —que, por lo demás, sería incapaz de comprender—, sino la relación que pueda existir entre el objeto de su pregunta y sus necesidades, sus deseos o sus temores. En suma: su «por qué» equivale a expresiones tales como «¿para qué sirve?», «¿para qué es bueno?», «¿qué hay en eso?»; y la repetición de la pregunta cuando se le responde evocando una relación causal revela claramente su insatisfacción.

En el nivel que nos ocupa, el lenguaje constituido aparece bajo tres diferentes aspectos. Por una parte, acompaña a toda actividad: el niño habla actuando, contándose a sí mismo lo que hace; su palabra secundaria y expresa su acción; es como su sombra. En esta perspectiva, el niño no tiene ningún cuidado de ser oído o comprendido: habla también cuando está solo. Gradualmente, ese monólogo se interioriza y se hace silencioso; pronto se desligará de la acción, a la que podrá preceder y conducir. Pero numerosas experiencias demuestran cuán largo tiempo permanece en precario la interiorización y cómo el pensamiento continúa ligado a la motórica fonatoria.

De otra parte, es seguro que el lenguaje, al principio, tiene aspecto de comunicación social, sobre el que ya hemos insistido; entonces el niño quiere hacerse entender; nos cuenta lo que hace, nos llama, formula preguntas o nos da órdenes, o quiere que participemos en sus experiencias y, sobre todo, en sus triunfos. En esta perspectiva desea ser comprendido; lo demuestra, insuperablemente, su enojo cuando se ve defraudado por nuestra incompreensión. Sin embargo, por sus características egocéntricas, de que vamos a hablar, no llega a una verdadera conversación hasta el comienzo del 4.º año, aproximadamente.

El aspecto inicial del juego vocal de que hemos partido no desaparece por completo. Por el contrario, se prolonga en juego verbal, en juego con palabras, en el que el niño charla sin decir nada, repitiendo con gusto vocablos extraños, difíciles o cómicos y hacen sus delicias las cantilenas, de las que nada comprende. Esa actividad, que puede prolongarse hasta los 7 u 8 años, da lugar a una especie de parloteo «surrealista», con aproximaciones imprevistas, en el

que lo esencial parece estribar en el placer de emitir palabras, cuyo efecto puede resultar divertido y aun poético para los oídos adultos.

Sin embargo, al mismo tiempo, ese lenguaje contribuye a la objetivación del universo y del individuo, que separa gradualmente de la acción y de la percepción directas. Al permitir la reconstitución del pasado y la anticipación del futuro, introduce esas dimensiones en el psiquismo infantil, al que así libera de la tutela única del presente y de la acción. Interiorizándose, poco a poco, contribuye a formar el pensamiento, y a organizar su estructura según las líneas señaladas por la colectividad de que procede. Al hacer esto, aparece como un elemento esencial de socialización, no sólo por los cambios que permite, sino también por las nociones mismas que expresa y que transporta, cuya esencia es profundamente cultural. El lenguaje es, por excelencia, la zona en que convergen y se combinan las aportaciones de la experiencia individual y las de la colectividad de que forma parte el niño.

### **Egocentrismo y «transducción»**

Esa socialización del pensamiento no hace más que dibujarse en el presente nivel, en el que las charlas del niño testimonian, especialmente, su egocentrismo, la tendencia de llevarlo todo a su experiencia propia, y que halla camino libre en el juego simbólico. El niño no puede comprender aún que su punto de vista no es sino uno de tantos posibles; proyecta constantemente sobre el mundo que le rodea lo que experimenta él mismo, en una especie de generalización incontrolada: la pelota que rueda hacia el camarada de juego «quiere» ir hacia él, porque «sabe» que está allí (PIAGET)\*; la luna es muy amable porque brilla para alumbrarnos y nos acompaña si cambiamos de lugar; el automóvil duerme en el garaje; la gata está contenta de tener a sus hijos; la silla rota está enferma; en una palabra: todo está calcado en la experiencia del niño, quien no duda, ni por un momento, de que cuanto le rodea tiene los mismos pensamientos que él, y experimenta sentimientos iguales a los suyos. Nada hay de sorprendente en esto, ya que el niño que empieza a hablar

\* Ver PIAGET: *La representación del mundo en el niño*. 5.ª ed., Madrid, Morata, 1981. Cap. IV espec.



no tiene aún conocimiento de otra experiencia que la suya propia, la cual le sirve de cuadro de referencia, de primera orientación, y de primera explicación. Además —como ha dicho WALLON—, piensa de un modo optativo; y la búsqueda de la satisfacción predomina sobre todas las demás consideraciones: el mundo no es, para él, más que una respuesta a sus necesidades y deseos.

El razonamiento infantil tendrá, en tales condiciones, una marcha característica: es la «transducción» (STERN), que une, sin necesidad lógica, los preconceptos entre sí, procediendo de lo particular a lo particular, sobre la base de analogías o de inferencias no controladas, que fracasan cada vez que se requiere ajuste de clases o composición de relaciones. Damos aquí el pintoresco caso siguiente, tomado de PIAGET: Un niño enfermo, de 2;10 años, desea naranjas; como no las hay, le explican que están aún verdes. Al beber su taza de manzanilla, unos instantes después, el niño dice: «La manzanilla no está verde; ya está amarilla. ¡Dame naranjas!» En suma: todo va unido a todo; el niño yuxtapone e ignora las relaciones objetivas; es, además, insensible a las contradicciones en su marcha, y no necesita pruebas ni verificaciones, porque cree, sin reparos, en su propio pensamiento. Con frecuencia, semejante razonamiento es inadmisibles para los adultos.

### La evolución afectiva y social

Se habrá observado hasta qué punto todo el desarrollo que hemos intentado describir está, en la edad que nos ocupa, profundamente impregnado de afectividad; y hemos subrayado deliberadamente cómo ese aspecto del psiquismo está presente e incluso es preponderante, tanto en el crecimiento motor como en el intelectual. Si examinamos con más detenimiento el desarrollo afectivo, encontraremos las prolongaciones de la maduración motora, el establecimiento de la representación, del simbolismo y del lenguaje, así como la toma de conciencia del «yo» y de su afirmación.

En el capítulo anterior hemos recordado algunos datos concernientes a la emotividad del *bebé* y formulado algunas observaciones a propósito de la aparición de las primeras emociones diferenciadas. Se comprenderá que, con los progresos motores, con la disminución de la impotencia infan-

til, con la llegada de la representación simbólica o verbal, se introducen sensibles modificaciones en este terreno, en el sentido de más neta localización de las reacciones emocionales y de sus causas y de cierta estabilización de su expresión. Indudablemente, esas reacciones conservan aún la vehemencia del nivel anterior, tanto más aparente cuanto que los medios motores del niño han aumentado; se mantiene todavía su carácter de descarga ciega; pero aparecen más determinados cada vez por situaciones muy identificables para el observador y como más netamente orientadas hacia un objeto o una persona particulares. Al intervenir la imitación, la expresión de esas emociones se codifica, hasta cierto punto, en un juego de mímicas muy característico y socializado.

Sin duda tiene razón HUBERT [34] cuando escribe que, igual que en el estadio precedente, «el niño goza y sufre de una manera tanto más aguda cuanto que está todo él en la impresión presente, que ninguna inquietud viene a limitar su alegría ni ninguna esperanza su dolor: las penas de los niños son inconmensurables», e, indudablemente, como el *bebé*, el niño es aún Juanito que ríe y Juanito que llora, en emociones relativamente fugaces. No es menos cierto que en el presente nivel las emociones se van desligando un poco del momento inmediato, ya que el niño se hace capaz de recordar o de anticipar satisfacciones y frustraciones vividas o probables. Efectivamente: se ha realizado un gran progreso cuando el niño llega a comprender que una satisfacción puede retrasarse, sin por ello quedar denegada, o que una frustración puede ser momentánea o tener compensaciones ulteriores; pero es esencial que no se vea engañado por afirmaciones o promesas falaces.

Por último, hemos visto que el niño dispone ya de recursos que el *bebé* ignoraba: puede compensar sus penas y realizar sus deseos en un terreno simbólico, y sentir emociones concomitantes, lo que se aprecia muy bien en el miedo; puede, además, descargar sus tensiones por medio de la transferencia en el juego y en la palabra: en vez de patear o gritar, podrá descargar su cólera aporreando un mueble, por ejemplo, regañando a su muñeca o lanzando insultos homéricos. Así, a pesar de todo, se ve menos «cogido» por sus emociones; y si no las domina aún, siquiera tiene algún refugio contra ellas: expresar con palabras la



cólera es un poco menos que sufrirla, y si esa cólera produce en el adulto reacciones de reprobación y de reproche, el niño aprenderá paulatinamente a contenerse y a intentar reprimir su vehemencia, con objeto de no incurrir en esa merma de afecto.

Aunque tienen apariencia de pasajeras y superficiales, toda la experiencia médico-psicológica prueba que esas emociones pueden ser muy profundas. Lejos de no dejar huellas, algunas tienen repercusiones duraderas, aun en el caso de que se olviden. Finalmente: aparte de las reliquias de la indiferenciación inicial, todas las funciones pueden servir para expresar la emoción: el niño puede orinarse de alegría o de miedo, vomitar de emoción; y se sabe ya hoy que muchas de las enfermedades pueden tener un origen emocional, porque el simbolismo puede ir muy lejos, en el particular; pero esto no es cosa del niño.

En la edad que ahora estudiamos, la ansiedad\* es, sin duda, el fenómeno afectivo dominante, aunque en general, sea mal identificada por los padres, más sensibles a la alegría de vivir que manifiesta el niño. Ya hemos descrito, en el capítulo precedente, el problema origen de ella: resulta de la impotencia profunda del niño pequeño ante las exigencias del mundo exterior y de sus necesidades, y de la amenaza que sobre él pesa por su íntegra dependencia de los demás para hacer frente a unas y satisfacer las otras. Para subsistir, necesita de los adultos, la intervención de quienes le rodean. A medida que crece, pierde la relación «parasitaria» con su madre; en el destete puede decirse que ha perdido ya la parte de sí mismo que era el seno maternal y todo lo que éste le aseguraba de satisfacciones; continúa perdiendo, al crecer, viendo a su madre, cada vez más, como un objeto exterior y separado de él. El miedo a la pérdida del apoyo materno y de las satisfacciones que provienen de los otros toma cuerpo tanto más cuanto que el niño, en el curso de su breve existencia, ha tenido la inevitable experiencia de los abandonos momentáneos y de las necesidades inminentes no inmediatamente satisfechas. En resumen: el adulto, fuente de todos sus bienes, que se distancia a medida que se precisa, puede llegar a faltarle, y con su

\* Véase LOOSLI-USTERI: *La ansiedad en la infancia*. Madrid, Morata, 1957, p. 65.

ausencia desaparecen todos los beneficios, todas las satisfacciones, todas las seguridades, e incluso la propia consistencia del niño, que vive en función de lo que procede del adulto. Perdiendo a su madre, el niño se perdería a sí mismo, y entonces se comprende mejor ese aferramiento integral y a veces desesperado que aumenta incesantemente con la edad durante el período presente, engendrando innumerables manifestaciones cuyo objeto no es sino obligar a la madre a que tome en consideración al niño y se ocupe de él; esto influirá en el aprendizaje de la locomoción y de la limpieza, así como en la crisis de oposición, sobre la que después insistiremos.

Por otra parte, a medida que crece, el niño va conociendo un nuevo aspecto del adulto: el que dicta exigencias y prohibiciones e incluso castiga. La desaprobación, la reprimenda, significan para el niño una pérdida de valor, una disminución de afecto que debe evitar a toda costa para conservarse seguro. El niño depende de los demás para su propia valoración; se forja una imagen de sí mismo según la que de él le presentan los adultos: si son amables, será porque él lo es; si se muestran fríos o brutales, será porque es malo y sin valor (nuestro hijo hacía farsas «¡porque habían dicho que era un farsante!»). Ha podido demostrarse que las actitudes aprendidas a través de las reacciones de los padres son fundamentales para la posición adoptada por el niño respecto de sí mismo; parece ser que el rechazado, por ejemplo, convencido por ello de su carencia de valor, se comporta en lo sucesivo de modo que siga rechazándose, y conserva durante su vida la inseguridad inicial. En el marco de la aprobación y la desaprobación, el niño halla también, pues, factores ansiógenos; es conveniente indicar cuánta importancia tiene en esa edad, contra lo que suele creerse, la atmósfera general y los detalles de la actitud afectiva y educativa de los padres\*. Demasiados adultos olvidan que las amenazas verbales, las advertencias siniestras, las predicciones angustiadoras («te meteremos en la bodega y te comerán las ratas; te vas a caer y te romperás el cuello; tu nariz se va a alargar; te vas a estrellar», etc.), no sólo son

\* Es importante el *cuidado psicológico* que favorece el establecimiento de una buena afinidad entre los padres y el hijo. Véase SCHNEPP: *Por el Matrimonio hacia Dios*. Madrid, Morata, 1961, páginas 190-196.

comprendidas a esta edad, sino además tomadas al pie de la letra por el niño, alimentando así su ansiedad latente.

Se encuentra un tercer factor de la ansiedad infantil en las propias características de su pensamiento, en el dualismo. Si los límites psíquicos entre *yo* y *los otros* no están aún bien establecidos, si el niño tiene miedo cuando lo tenemos nosotros, en reciprocidad, no duda ni por un momento de que lo tenemos cuando lo tiene él. Lo mismo sucede con sus tendencias agresivas, particularmente acentuadas en esta edad; si quiere morder, será mordido; si quiere golpear, será golpeado. Es la ley del talión, puesta de relieve por los freudianos. En su agresividad, el niño no duda de la nuestra, cuya existencia puede comprobar en ocasiones, ya sea objetiva (cuando nos irrita...), ya sea en la interpretación que se forja de nuestros actos. Su agresividad se vuelve así contra él mismo, reavivando el inevitable temor de perder el afecto. Por añadidura, como se ha dicho, el niño confunde los objetos reales, sus fantasías, los vocablos; tanto su gesto como sus palabras tienen un efecto algo mágico. Desde entonces, para él, lo que piensa, lo que se imagina, será siempre más o menos verdadero y podrá realizarse; como no tiene para sus padres —a veces decepcionados— sino afanes calurosos, puede temer que éstos se realicen y, en consecuencia, ver desaparecer una vez más a quienes le sostienen, mientras su seguridad se hunde.

Como cuarto factor, el niño descubre el «vasto mundo». Este no es necesariamente angustioso, porque para el niño nada es extraño *a priori*; pero puede hacer experiencias angustiantes o desvalorizadoras que le confirmen en su impotencia; y la madre no siempre se halla al lado o al alcance de su voz. Por otra parte, con un límite poco preciso entre el yo y el no-yo, el niño siempre está en peligro de «diluirse», de perder ese yo que trata de descubrir. Como Pulgarcito al dejar caer sus guijarros, establece sus señales: son los ritos y las ceremonias con que siembra su jornada, y en las que vuelve a encontrar lo familiar, lo cotidiano y en las que se reencuentra a sí mismo. Los interminables ritos para acostarse, antes de perderse en la noche y en la soledad, constituyen el mejor ejemplo, indudablemente. Añadamos que las contradicciones y las incoherencias, aparentes o reales, del comportamiento de los adultos, contribuyen, sin duda, a la inseguridad del niño; no quiere la regularidad por

azar ni es, a veces, «maniaco» de ella sin motivo; sin orden no puede volver a encontrarse en un mundo donde todo cambia.

A esta edad, los temores del niño se refieren, sobre todo, a los animales, las tormentas, la oscuridad, las personas desconocidas y los médicos. Están claramente ligados a experiencias desagradables o a las amenazas inquietantes de los adultos. Su frecuencia crece hasta los 3 años, para disminuir después, a medida que se va precisando lo real y decreciendo el dualismo. Su antídoto está en el afianzamiento del niño, en el refuerzo del sentimiento de su valor y en la reducción de su ansiedad endógena, que es su principal apoyo.

Corresponde a FREUD y a su escuela el mérito de haber aportado una especie de síntesis del desarrollo afectivo de este estadio, que se centra alrededor de un aspecto muy importante del desarrollo motor del que aún no hemos hablado: la adquisición del dominio esfinteriano, del control de la musculatura que preside la excreción. Tal adquisición tiene repercusiones psicológicas bastante imprevistas para quien haya perdido el recuerdo de su infancia.

Si en los primeros meses de la vida el placer sensual del *bebé* tiene, sobre todo, un carácter de receptividad pasiva, muy manifiesta en la tetada, por ejemplo, una tonalidad claramente más activa surge cuando, hacia los 6-7 meses, comienza a atormentarle la dentición. Podríamos decir, con ERIKSON [19], que, tras haber aprendido a recibir, el niño aprende a apropiarse activamente; lo mismo que la mano, a esa edad, la boca se hace capaz de coger y de retener; el niño muerde, y encuentra indudable satisfacción en esa actividad: así aplaca el dolor de sus irritadas encías. Pero, al mismo tiempo, el niño se muerde y se hace daño; y ése es el particular carácter de esta actividad, en la que el placer y el sufrimiento se encuentran estrechamente mezclados. Se ha subrayado, también, el carácter agresivo y destructor de esto, ya que morder *en*, morder *a través de* y arrancar mordiendo, puede significar hacerse daño a sí mismo; pero es también hacer daño a los otros o destruir el objeto exterior, apropiándose. Los padres que llegan a castigar esa agresividad primitiva, reaccionando violentamente, harían bien recordando que está unida, en su origen, a las

satisfacciones de la actividad muscular y al dinamismo propio del niño a este nivel, y que acaso sea peligroso querer suprimirla. Parece que esas reacciones primitivas, como otras de las que hablaremos, se integran útilmente en la personalidad y que su carácter excesivo se reabsorbe cuando pueden saciarse en el momento de su aparición, mientras que su represión violenta desde el exterior desata las reacciones ansiosas del niño, susceptibles de entorpecer el curso normal de su desarrollo. Será útil recordar, de pasada, que experiencias realizadas por el niño respecto al morder, contribuyen a la distinción entre el yo y el no yo, así como a objetivar el mundo exterior: hay mordiscos que se sienten y duelen, pero que no dañan ¡porque no se ejercen sobre el individuo mismo!

En el marco de esa actividad muscular, donde placer y sufrimiento, actividad y agresividad están vecinas y mezcladas, se destaca pronto una nueva zona de experiencias. Hacia el final del primer año, la retención y la expulsión de las heces adquieren importancia en relación con el desarrollo neuromuscular y con el cambio de consistencia de las materias. Esta nueva ocasión de sensación y de actividad, estrechamente unida al sentimiento de bienestar, es, para el niño, fuente de innegable regocijo, que halla eco en muchas expresiones populares. Pero si el niño descubre en ello un «juego», entre otros, y satisfacciones sensoriales profundas, se percata pronto de que no es él sólo quien se interesa en el asunto. Nuestro ambiente social, por mediación de la madre, pretende gobernar esa clase de placer y someterlo a una regulación. Es un juego que no puede hacerse en cualquier momento, en cualquier sitio y, sobre todo, de cualquier manera, ¡es, inclusive, un juego que algunos denominarían un deber! Para muchas madres la educación de la limpieza es la única cosa que cuenta en esa edad. ¡Cuántas veces —como observa ERIKSON— asistimos a un verdadero «pugilato» entre el niño, que no quiere renunciar a sus ensayos personales de dominio muscular o a la libertad de sus satisfacciones, y la madre, que quiere imponerle a toda costa su control, como si su prestigio y su dignidad de adulta estuviesen en juego!

He ahí, pues, una actividad que influye en el comportamiento de los otros: «hacer o no hacer», determina la actitud acariciante o frustradora de la madre, según que su

esperanza sea satisfecha o frustrada. El niño descubre en eso, mejor y más regularmente que en el morder, ciertas relaciones de causa a efecto; descubre, principalmente, que tiene un poder sobre su madre, en el momento en que ésta se aleja de él. ¿Cómo esa adquisición de la limpieza podrá ser gradual y apacible; cómo podrá situarse en sazón y corresponder a un verdadero dominio para el niño, si los adultos no son conscientes de la componente afectiva intensa que, por el disfrute, colorea esos mecanismos fisiológicos y hace de ellos una cosa a la que el niño «tiende», como lo era la tetada unos meses antes? Como la excreción es causa de goce y de placer, no es exagerado ver en su regulación una renuncia que el niño acepta para satisfacer a su madre y asegurarse su cariño; es, probablemente, la primera limitación que se impone para los otros; y no se equivoca PICHON cuando dice que «la deposición limpiamente hecha en el orinal es un primer regalo». Pero ni renuncias ni regalos pueden hacerse en una atmósfera de tensión, de amenaza o de ansiedad; entonces, el niño se niega, se finge estroñido u obra a destiempo. Se piensa actualmente que existe un peligro real en querer controlar de una manera demasiado rígida esa importante función, o en imponer ese control prematuramente, sobre todo si se recurre a esas verdaderas agresiones del adulto contra el niño, tales como irrigaciones u otras medidas análogas que pueden ser vividas por el niño como agresiones de parte de su madre. Ciertos adultos atribuyen tal importancia a la defecación, que todo lo que concierne a esta función será pronto teñido de ansiedad por el niño. Se puede pensar que no será facilitado el aprendizaje para la limpieza necesariamente; parece admitirse, asimismo, que la aparición de rasgos de carácter muy particulares, como la obstinación o la meticulosidad, se hallan en relación con parecidas actividades.

Sea como fuere, el orgullo del niño que se ha comportado como de él se esperaba es indiscutible; como ese éxito suele ir acompañado de felicitaciones y pruebas de cariño que encantan al pequeño y le confirman en su sentimiento de seguridad, puede afirmarse que la impresión de «estar bien», de ser valorizado y asegurado, de actuar conforme al deseo materno, se asocia estrechamente a la impresión del bienestar físico que acompaña a esa acción, así como a la impresión de hacer «alguna cosa», de lograr una realización.

A la inversa, puede expresarse una tonalidad agresiva en el rechazo de obrar o en el hecho de ensuciarse, que aparecen en el momento en que el niño experimenta las exigencias del adulto.

A esa edad en que el niño explora los efectos de su actividad, está muy interesado por las materias que produce; numerosas observaciones nos permiten pensar que las considera como un poco obras suyas, sus fabricaciones, tanto más cuanto que su madre les atribuye tal valor. ¿Cuántas veces no nos aporta el niño triunfalmente sus creaciones? ¿Cuántos niños quieren, a toda costa, manipular con ellas, manchando las paredes y los muebles? ¿Y no hay un período en el que eso constituye uno de los grandes temas de conversación para el niño? Por su parte, el adulto, que en tanto aprecio tiene esas producciones, observa, respecto a ellas, un comportamiento muy extraño: se apresura a hacerlas desaparecer, quitándole así al niño ciertas satisfacciones exploratorias, que podrá volver a encontrar si se tiene el cuidado de dejarle manipular con el agua, la arena o la arcilla, de propiedades análogas. Si no se le da la ocasión para ello, se desquitará con el cieno y la basura, salvo si se le ha inspirado tal horror a esas cosas que se convierta en uno de esos meticulosos «enfermos de limpieza». Hay en el pequeñuelo una necesidad profunda —ligada al desarrollo sensomotor y a la búsqueda del yo— que se expresa en la tendencia a dar forma, a imprimir su sello en la materia, a producir una huella, un efecto.

Entre los 18 meses y los 2 años, si no se le ha acostumbrado mal, se establece un control casi absoluto: a partir de ese momento, el niño podrá anunciar sus necesidades; y pronto cuidará él mismo de su realización. Es un gran paso más hacia la independencia. La atención se desplaza entonces hacia otra zona, muy próxima por cierto. Si el entrenamiento anal consiste, sobre todo, en aprender a «obrar» en el momento deseado, el uretral consiste, a su vez, en aprender a «retenerse», y es un poco más tardío. A la «edad del bacín», sigue la que, familiarmente, denominaremos «del grifo»; al interés de la defecación sucede el de la micción. En las reacciones del adulto sobre el particular, el niño descubre también un medio de satisfacerle o descontentarle, y una técnica más para afirmarse como «mayor» o para asegurarse los cuidados debidos a los «pequeños». Experimenta

un indudable orgullo en exhibir su destreza en esta función, la cual da lugar a innumerables juegos.

El interés por la función lleva consigo, necesariamente, el interés por el órgano, que se hace objeto de investigaciones y manipulaciones, las cuales sólo son peligrosas por las reacciones intempestivas que provocan en el adulto, quien ve en ellas, en seguida, la expresión del vicio y profiere amenazas tan absurdas como profundamente nefastas y peligrosas para el equilibrio infantil. Por las reacciones del adulto y por sus propias sensaciones unidas a esta actividad, el niño se percata de que aquélla es una zona muy especial y de gran interés, y a ella dedica, generosamente, su curiosidad exploradora. Desde entonces, el muchacho aparece, inevitablemente, como privilegiado; está orgulloso de aquella «demasia», que exhibirá con satisfacción, mientras la niña se preocupa de lo que a ella le falta. Numerosas observaciones de niños y muchos comportamientos demuestran hasta la saciedad que el muchacho no es indiferente a la idea de que podría ser mutilado; mientras que la niña se pregunta cuándo y cómo le «saldrá aquello»: se verá a ésta, frecuentemente, cómo niega esa diferencia, acerca de la cual tiene la vaga impresión de que le es desfavorable.

El niño se ve así impulsado, de manera inevitable, a hacer preguntas sobre la diferencia de los sexos; se da cuenta de que pertenece a una de las dos mitades de la Humanidad; el otro sexo comienza a parecerle como una cosa diferente, y el padre y la madre adquieren con ello un nuevo matiz. El porqué de esa diferencia se convierte en preocupación importante, y, con ella, la sexualidad propiamente dicha hace su aparición en escena, alrededor de los 3 años. En el capítulo siguiente veremos cómo dominará en el cuadro del desarrollo afectivo y social\*.

Es comprensible que, en una época en la que se concedía mayor importancia al adiestramiento esfinteriano que hoy día, hayan situado algunos en este contexto particular el esbozo de una primera noción del bien y del mal, y se haya hablado incluso de una «moral del bacín». Efectivamente,

\* Es necesario tener en cuenta estas preguntas del niño referentes al sexo. Véase: «Cinco normas relativas a la educación sexual», en SCHNEPP: *Por el Matrimonio hacia Dios*. Madrid, Morata, 1961, pp. 185 y siguientes.

lo «caca», lo sucio, lo ruin, lo malvado, lo culpable, son asociados largo tiempo en el lenguaje infantil, del mismo modo que lo son lo limpio, lo gentil, lo sabio: asociaciones, sin ninguna duda, inducidas por el adulto. Pero creemos que es hoy necesario ampliar la escena: ya no se trata únicamente del plano del aprendizaje de la limpieza donde se confrontan y afrontan las exigencias del entorno y la afirmación de un nuevo «yo» en plena expansión que descubre sus poderes ejecutivos. Hay también otros dominios en los que, al placer de satisfacer al adulto y conformarse a él, se opone aquel de no satisfacerle y afirmarse como diferente de él. Y sobre todos los planos del comportamiento se impone esta dualidad, esta contradicción entre la conformidad o la no conformidad, entre la satisfacción y la afirmación de sí o el control de los impulsos en función de las exigencias del ambiente, con las ventajas y los inconvenientes inherentes a cada uno de los términos de la alternativa. En esta perspectiva es en la que se inscribe la fase de oposición, que se sitúa hacia los dos años y medio.

De un modo bastante brusco, el niño se hace difícil de manejar, rebelde, obstinado; realiza lo contrario de lo que se le pide, llora por un objeto y lo hechaza cuando se le da; no sólo es caprichoso, sino que parece burlarse del educador; con respecto a la madre, pasa de la más viva agresividad a la mayor ternura. Frecuentemente se encoleriza, patatea, se revuelca por el suelo o sigue comportamientos que, en sentido correcto, debieran haber desaparecido diez o doce meses antes. Tales son las observaciones clásicas que pueden hacerse de ese fenómeno normal, que durará varias semanas o varios meses, según los niños y, sobre todo, los educadores, o que se limitará, simplemente, a unas cuantas escenas más o menos espectaculares.

WALLON [80] ha subrayado el aspecto positivo al mostrar que se trataba esencialmente de una crisis de independencia «que marca todavía la dependencia del niño respecto de otro». Efectivamente: el elemento esencial de la crisis parece ser el deseo de «actuar solo», proceder por sí mismo, querer él mismo; «¡solo!, ¡solo!», o bien «¡yo!», ¡yo!», grita el niño al que quieren vestir o al que van a enseñarle el manejo de una cosa: parece que la causa principal de tales escenas es la imposición de la voluntad del adulto; a menos que la torpeza del niño, al actuar solo, desate las

reacciones intempestivas y nerviosas del adulto o sus intervenciones desvalorizadoras. Este deseo de «hacer» solo, de hacerlo él mismo, entra en la perspectiva del descubrimiento del yo y del estudio de sus límites; por tanto, los padres deberían alegrarse de ello y favorecer esas conductas autónomas, lo que, en general, están muy lejos de hacer. Sin embargo, por esa vía es por la que se encamina el niño a la independencia y a la confianza en sí; de ese modo constituye en sí mismo las fuerzas aseguradoras que han de permitirle liberarse de la ansiedad primitiva al no continuar centrado en sus padres para sus esenciales satisfacciones. ¡Y esto es lo que, sin duda, temen, inconscientemente, muchos padres! ¿No es inevitable que la afirmación del niño se apoye precisamente sobre las ocasiones que le ofrecen las exigencias adultas, que son, en suma, otras tantas sugerencias para hacer lo contrario de aquello que se le quiere imponer? El niño empieza a «querer contra», como si no tuviera aún bastante iniciativa personal para inventar qué querer. La observación revela que interviene, por otra parte, en este movimiento un elemento de exploración de las consignas adultas: el niño quiere ver, como se dice, «hasta dónde puede ir», cuáles son los límites a no franquear; ¡que, por otra parte, franquea a menudo!

Pero, por otro lado, y contrariamente a lo que se acaba de decir, hay también en el niño, con el soporte de las crecientes posibilidades de representación y de anticipación, un comienzo de intencionalidad. Cada vez más, la actividad tiene ahora un sentido, una finalidad: el niño tiende a «hacer cosas», el adulto no lo tiene en cuenta e interviene constantemente, interrumpiendo el curso de esa actividad, infligiendo así al niño una frustración, tanto más sensible cuanto que éste comienza sólo a querer, y a poder, a veces, alcanzar un objetivo. Este fenómeno de «incidir» en la conducta infantil, de interrupción de una actividad comenzada, produce en el niño una verdadera desesperación y provoca su agresividad; el adulto aparece no sólo como un «aguafiestas», sino también —y esto es lo más grave— como un obstaculizador de que se realice lo que se ha comenzado. Hay buenas razones para creer que esas interrupciones torpes dan origen a muchas faltas de iniciativa del niño, que toma la costumbre de no hacer nada, para evitarse la frustración producida por las intervenciones. Ese fenómeno se evi-



dencia, especialmente, en el juego simbólico; Anna FREUD escribe, a tal respecto, un parágrafo encantador: «El niño que, un momento antes, era caballo o elefante, que relinchaba o bramaba y corría a cuatro patas, ha de estar, un instante después, listo para sentarse educadamente a la mesa y permanecer quieto. El domador de leones ha de obedecer a su niñera; el explorador o pirata se ve forzado a irse a la cama precisamente cuando el mundo de los adultos está en camino de hacerse muy interesante» [23 (pág. 100)]. Sin embargo, ¡es tan sencillo advertir a la criatura, dejarle el tiempo necesario para aceptar y elaborar la inevitable interrupción e incluso integrarla en su juego! La muñeca puede muy bien ir al baño con su pequeña mamá; lo cual es mucho más coherente que dejarla caer bruscamente, porque le convenga así al adulto.

El niño sufre, pues, más frustraciones de lo que comúnmente se piensa. Resultan, sobre todo, por una parte, de la separación que existe entre los deseos y las intenciones infantiles y los medios de realización disponibles, y, por otra, del crecimiento de las exigencias y de las coerciones parentales, en relación con las crecientes movilidad e independencia del pequeño y su deseo de obrar por sí mismo. Estas frustraciones, que no es necesario dramatizar, están en el origen de manifestaciones de cólera y agresividad que no deberán tomarse en sentido trágico. GOODENOUGH [29] ha demostrado que la frecuencia de estas manifestaciones aumenta justo a la mitad del tercer año, para disminuir seguidamente de manera muy sensible, y que tal frecuencia se encuentra en relación con la rutina diaria (las escenas se sitúan más a menudo hacia las 11 h. 30 m. y las 17 h. 30 m.), con el grado de fatiga del niño, su estado de salud, las actitudes de los educadores y... el número de adultos que constituyen su ambiente.

Se ha visto hasta ahora en la fase de oposición la expresión de la incapacidad del pequeño para realizar una elección, para resolver una alternativa de manera satisfactoria. Se ha puesto en consideración, también, el despertar de las curiosidades sexuales que *reencuentran* los tabúes de los adultos. Por último, es preciso señalar el papel de los celos que aparecen en esta etapa, en la que el niño es todavía incapaz de concebir la participación del afecto maternal con otro. Vol-

veremos sobre todo esto, más oportunamente, en el capítulo siguiente.

De cualquier modo que esto sea, retendremos sobre todo el elemento de autoafirmación, de voluntad de independencia y de realización, que domina el cuadro según nuestras observaciones y especifica con la mejor precisión los hechos. Normalmente, por otra parte, cuando el niño no ha aprendido en el curso de la crisis a erigirse en tirano doméstico o a encerrarse en sí mismo con comportamientos regresivos, las cosas se nivelan; y, desde los 3 años, el negativismo deja paso a una fuerte tendencia al conformismo y a la cooperación. El niño, momentáneamente reequilibrado, una vez adquirida conciencia de sí mismo y conquistado su *lugar al sol* entre sus padres, pondrá la autonomía lograda al servicio de su adaptación social. En lo sucesivo, su gran preocupación será «hacer lo preciso», hacerlo «como es debido»; y, en su inmensa buena voluntad, inquirirá constantemente: «¿está bien así?», lo que indica, además, que no se encuentra aún tan seguro de sí como parece.

\* \* \*

Tales son los rasgos sobresalientes del desarrollo infantil entre 1 y 3 años, tal como se realiza en el ambiente restringido de la familia, al que se limitan casi las relaciones sociales. No se miente al decir que el niño de esa edad vive un poco en un mundo de cuento de hadas, en el que todo es posible, por la proyección del psiquismo sobre el universo exterior y por la frontera, mal delimitada, entre el *yo* y el *no-yo*. Es, en efecto, un mundo en el que las plantas y los animales piensan y experimentan sentimientos, los mismos que el niño; un mundo en el que hay gigantes buenos o terribles, hadas benéficas y brujas perversas, donde se recibe un sino dichoso o funesto que se lleva consigo toda la vida. Pero es un mundo de cuento de hadas que resulta normal, natural; que no es extraño, porque no se conoce ningún otro, y que no tiene carácter de maravilloso o de sobrenatural sino para el adulto, que vive en otro universo en el que todo ocupa su lugar exacto, donde hay una barrera bien clara entre lo posible y lo imposible, entre lo imaginario y la realidad.

Hacia esa realidad, que hasta ahora no era sino «un juego que el niño hace gustoso con el adulto», como ha dicho PIAGET, se dirigirá ahora el niño y de ello tomará conciencia.



## CAPITULO IV

### DESCUBRIMIENTO DE LA REALIDAD EXTERIOR

(De 3 a 6 años, aproximadamente)

---

#### Caracterización del estadio

En un terreno absolutamente práctico, el bebé ha hecho la primera conquista del mundo inmediato que le rodea. El correteo y la charla, de que hemos hablado, han extendido y afirmado considerablemente esas conquistas. Además, ha bosquejado una primera transposición en el terreno representativo, de acuerdo con una perspectiva necesariamente muy personal, que le aseguraba las apariencias de una libre disposición del universo, al ritmo de sus impulsos y de sus necesidades. Siempre, un universo visto según una perspectiva adualista y egocéntrica, es un universo deformado e inconstante, en el que la acción resulta necesariamente aleatoria y en el que la potencia casi mágica del deseo, del gesto o de la palabra tiene que sufrir dolorosos desengaños.

La rectificación de la perspectiva adualista primitiva prosigue a lo largo de toda nuestra existencia; y, en todos los niveles, nos plantea problemas arduos. Se esboza en el estadio en que abordamos el estudio, durante el cual, para emplear los términos propuestos por FREUD, el «principio de realidad» toma cuerpo y viene a oponerse al «principio de placer». Efectivamente, puede decirse que si las formas primitivas del pensamiento, y, notoriamente, el «pensamiento actuado», de que hablamos antes, alcanzan su apogeo hacia los 3;6 años, y se mantienen aún durante todo el presente estadio, profundamente influido por él, ésta es, sin embargo, la época en que el niño, situado de cierto modo en sí mis-

mo por la crisis de oposición, y disociado en determinada medida del mundo ambiente, descubre que hay una realidad exterior independiente de él y a la que debe tener en cuenta, si quiere conseguir sus fines. A un mundo en el que basta desear o accionar para ser satisfecho, sucede, poco a poco, otro mundo, en el que hace falta «seguir el juego», donde «es preciso hacer lo necesario» para alcanzar los objetivos propuestos.

El conformismo, cuya aparición hemos señalado al final del capítulo precedente, anuncia esa nueva orientación; a partir de los 4 años se dibuja en la conducta del niño una actitud más realista y objetiva, que a los 5 años toma un aire de «competencia burguesa», según la expresión de GESELL. En el transcurso del sexto año, la apreciación de la realidad exterior permitirá que el niño sobrepase la simple actividad del juego y persiga fines objetivos independientes de su diversión. A los 3;6 ó 4 años se simula escribir; a los 6, se está en trance de aprender a escribir y se hacen grandes esfuerzos con ese fin; se ha alcanzado cierta madurez, que posibilita la escolaridad. Sin embargo, es con sus medios de aprehensión egocéntricos y, evidentemente, desde el ángulo de su punto de vista propio, cómo el niño va a proceder con esta realidad exterior y a medirse con ella: en este estadio encontraremos de nuevo numerosas características de las cuales ya hemos hecho mención anteriormente.

La realidad aparece en todos los terrenos: el niño que estrena su triciclo no se contenta con desear correr; tiene en cuenta, implícitamente, las particularidades del mecanismo, y se aviene a ellas. Aunque, indudablemente, es en lo afectivo donde se sitúan las experiencias fundamentales a tal respecto y en el que el niño ha de hacer frente a la realidad más perturbadora, reconociendo en su madre una individualidad y una existencia propias. Como consecuencia de ello, tendrá que hacer —como dice MAUCO [43]— «su primer ensayo de querer a otro que no es él mismo». Pero, además, advierte que esa madre, a quien el niño ha confundido durante mucho tiempo consigo mismo, tiene que compartirla con su padre, sus hermanos y sus hermanas; ésta es una prueba peligrosa, decisiva para la evolución de la personalidad. Puede notarse que, en este contexto, el personaje paterno adquiere un relieve particular, que antes no tenía aún; como vive fuera y vuelve al hogar cargado de

efluvios de un universo situado más allá de las paredes de la casa, es, por excelencia, el representante de un orden de realidad exterior al pequeño mundo del niño.

Al mismo tiempo, éste ha de conservar el cariño protector y tranquilizante que le otorga el adulto, y conformarse, para ello, con las normas que él le impone; la formación de puntos personales de control es uno de los aspectos esenciales del reconocimiento, por parte del niño, de una realidad exterior a él. Pero esa realidad la descubre también de otro modo en sus relaciones sociales, que se multiplican así como en su actividad concreta; hace la experimentación de la resistencia a sus deseos y a sus intenciones, por parte de todo lo que no es él. Efectivamente: no basta hablar para ser comprendido, ni gesticular para que la acción se realice; así como los otros le obligan a hacer su expresión comprensible para ellos, los objetos que manipulan le constriñen a tener en cuenta sus características físicas propias.

Durante esta exploración social y material, el lenguaje introduce un elemento nuevo: el contacto verbal, explícito, el intercambio con los otros y, sobre todo, con el adulto. Este advierte, informa, censura y tranquiliza, imponiendo al niño una determinada visión del universo. Sin comprenderlo siempre e interpretando erróneamente con harta frecuencia, a causa de su egocentrismo, el niño se inicia en el cuadro cultural que habrá de apropiarse en lo sucesivo; las adquisiciones hechas gracias al contacto verbal cotidiano con el adulto le permiten una apreciable economía de tiempo y de esfuerzos.

En cuanto a la prodigiosa exploración sensorial y motora del nivel precedente, continúa con destreza y desenvoltura acrecentada, y orientada mejor hacia el resultado, es decir, más hacia el producto de la acción que a la simple satisfacción del movimiento.

### Los problemas afectivos: El «Edipo»

Hemos visto que el niño, alrededor de los 3 años, hace el descubrimiento de sus órganos genitales, e indicamos ya que tal descubrimiento tenía grandes consecuencias psicológicas. Según los freudianos —y la observación parece corroborarlo—, en este nivel se sitúan los profundos goces sensoriales

antes unidos a la región bucal y luego a la anal, y las emociones que con ellos se relacionan adquieren así un matiz más específicamente sexual, del que no se libran los sentimientos del niño para el adulto, siempre estrechamente implicado en esas emociones sensuales; podría decirse que ahora interviene un componente sexual en la relación afectiva entre el niño y el adulto, y, en consecuencia, aparece una atracción más marcada hacia el progenitor de sexo contrario. Pero el descubrimiento de sus órganos genitales plantea al niño, además, la inevitable cuestión de las diferencias anatómicas entre los dos sexos, y su pertenencia a uno u otro de éstos; cuestión que entraña, a su vez, la capitalísima para el niño, del *papel* que cada sexo desempeña en nuestra sociedad y de su actividad específica. En una palabra: trátase, a la vez, de saber por qué hay esa diferencia —y, por tanto, habida cuenta del sentido que tiene el «por qué» infantil, para qué sirve—, y de situarse a sí mismo en el lado de los papás o en el de las mamás\*.

Como nuestro objetivo no es ocuparnos aquí de educación ni de higiene mental, no nos detendremos en los «por qué» ni en los «cómo» que plantea el niño en relación con ese terreno sexual, tan lleno aún de «tabúes» en nuestra sociedad; mas importa, no obstante, que esas preguntas son inevitables entre los 2 y los 5 años, y que no tienen, en sí mismas, culpabilidad ni «suciedad» mayores que otras cualesquiera. Por el contrario: el hecho de hacerlas aparecer pecaminosas, mediante nuestras reacciones indignadas o de enfado, es propicio a falsear irremediablemente la perspectiva que de esas cosas tenga el niño. Su curiosidad es, ante todo, real y legítima —queremos saber quiénes somos y de dónde venimos—; y la experiencia demuestra que cuando la pregunta sencilla del niño no halla una respuesta igualmente sencilla, la criatura se forjará una complicada, falsa y, a menudo, aterradora, que le preocupará bastante más que la verdad recibida de los labios maternos. La curiosidad malsana de las cosas sexuales no tiene jamás su origen en una certeza clara, sino, por el contrario, en la ignorancia ansiosa de lo que se entrevé o de lo que se presiente más o menos oscuramente. Por último, hay buenas razones para pensar que nunca se ha favorecido el desarrollo afectivo

\* Véase «El complejo de Edipo», en HADFIELD: *Psicología e Higiene Mental*. Madrid, Morata, 1957, pp. 519 y ss.

del niño enseñándole que hay temas que es preferible no abordar con sus padres; ni su desarrollo intelectual, enseñándole, desde muy pequeño, que el deseo de saber es culpable.

La percepción de las diferencias anatómicas plantea al niño muchos más problemas de lo que se piensa, y, sobre todo, asesta un duro golpe a su egocentrismo y a su creencia implícita de que todo el mundo es como él. He aquí una de esas realidades con las que se encara el niño ahora: hay entre quienes le rodean de modo inmediato (personas que le son familiares y de las que, hasta entonces, sólo parcialmente se ha dissociado) seres que no están conformados como él. El chico hace el descubrimiento desilusionador e inquietante de que su mamá, con la que ha estado confundido tanto tiempo, es, físicamente, muy distinta de él. Estas diferencias suponen sin duda un aspecto valorizador; incitan a una afirmación de sí, a la vez inquisitiva y agresiva; pero, al mismo tiempo, subrayan cruelmente la inferioridad del pequeño varón ante la madurez física de su madre. Por otra parte, se «descubre» como perteneciente «al mismo grupo» que su padre, entre los «provistos»; pero tal semejanza no hace sino subrayar, para él, su pequeñez e insignificancia. Finalmente: las comparaciones que haga con su hermanita, si bien le darán a él la ventaja, son de tal índole que suscitarán su miedo a la mutilación, aumentado por las eventuales amenazas del adulto. En la niña, las consecuencias son, evidentemente, distintas: la madre le parece desfavorecida, como ella, y la confirman, además, en su inferioridad, los atributos de su madurez femenina; por el contrario, el padre es el ser prestigioso, dotado de lo que a ella le falta, y desde entonces será centro de su interés y de su admiración, algo temerosa. En cuanto al hermano, verá en él la imagen de lo que ella podría haber sido, de una suerte envidiable que no le ha defraudado; no descarta por completo la idea de haber sufrido una mutilación, y suele verse a las niñas tratando de imitar ciertos comportamientos de los chicos.

Estos descubrimientos y comparaciones son inevitables. Tienen por efecto modificar la perspectiva según la cual el niño pequeño veía a sus padres y se situaba por relación a ellos. Y, sobre todo, hacen aparecer al personaje parental bajo una luz nueva. Es posible decir que el padre, que hasta entonces aparecía como satélite de la madre, y era querido

en la medida en que, como ella, era fuente de beneficios que afirmaban al niño en su seguridad, se convierte en personaje central, en absoluto. Tanto para el muchacho, como para la niña, se hace objeto de admiración, de envidia y de identificación; uno y otra quisieran tener su poder y su plenitud. Frecuentemente, en la niña, este sentimiento adquiere matices de deseo y de seducción, y le hará insinuaciones tan sinceras como ingenuas; mientras que en el muchacho se matizará de miedo y de emulación: «¡Este padre, que es como yo, es mucho más poderoso que yo! ¡Pero yo llegaré a ser lo mismo!» Tenemos aquí al niño afianzado en su masculinidad y deseando «ser como papá», y a la niña, afirmada en su feminidad y deseando «tener papá».

Pero ocurre otra cosa, simultánea y paralelamente. A lo largo del estado anterior hemos visto que el niño se aferra siempre más a su madre, a medida que ésta va apareciendo como exterior a él. Su creciente independencia —sobre todo, a partir del tercer año— le lleva a comprender que su madre tiene una existencia propia, de la que él no es único centro, ya que ese prestigioso padre desempeña, precisamente, un papel primordial en ella; el niño percibe también mejor la intensidad de los lazos afectivos que unen a sus padres. Cuando se besan ante él, suele meterse entre ellos, como si quisiera a la vez compartir su intimidad y separarlos. Dado el absolutismo de sus sentimientos, compartir a su madre equivale a perderla, y, por ello, a perder su seguridad y perderse él mismo; en la relación madre-hijo, tan entera y total, el padre representa un tercero, un rival, una amenaza para la seguridad del niño. Entre los 3 y los 5 años, el pequeño habrá de asimilar la realidad de ese triángulo y vivir ese conflicto de amor, que le llevará a querer a su madre sin confundirse con ella.

«En su forma más sencilla —escribe BLUM [7], al exponer el punto de vista freudiano—, la vinculación ya establecida entre el pequeño y su madre recibe la impronta del impulso sexual, que irrumpe violentamente.» El niño querría tener a su madre sólo para él; la colma de ternuras y se comporta, respecto a ella, como un pequeño macho emprendedor; se asegura, inclusive, que siente deseos sexuales hacia ella, y ciertas conductas permiten, efectivamente, pensarlos; aunque es preciso advertir que esos deseos no pueden tener el mismo tono que en el adulto, y que son, a la

vez, más absolutos y menos específicos. En esa coyuntura, el padre es el entorpecedor, el rival a quien habría que suprimir para ocupar su puesto: «cuando papá se muera, nos casaremos». Pero ese rival, obstáculo para el amor del niño, es, al mismo tiempo, amado, admirado y un poco temido, como hemos visto; por ello, la agresividad que respecto a él se experimenta se considera como culpable y, sobre todo, como peligrosa para la seguridad del niño, por las reacciones que puede suscitar. Por otra parte, esa mamá que no se da nunca del todo, que incluso se resiste; que, además, educa, exige y regaña con frecuencia, ante la cual, en fin, el niño se siente en gran inferioridad física, no es satisfaciente por completo, e incluso resulta frustradora en más de un concepto. El pequeñuelo se asemeja un poco a un amante menospreciado: no conoce un amor venturoso, una felicidad sin mezcla; y su comportamiento, sus dificultades de conducta, nos los prueban frecuentemente.

Al igual que el niño, la niña comienza por centrarse en su madre; pero durante el 4.º año, su vinculación —ya sexualizada en lo sucesivo— y su interés se orientan más hacia el padre, probablemente en la medida, sobre todo, en que percibe la importancia que éste tiene a los ojos de su madre. Ese cambio de orientación no ofrece la menor duda: «Eso no es justo —le decía a su padre una niña de 5 años—: tú duermes siempre con mamá ¡y nunca conmigo!» Se ve entonces a la niña comportarse con su padre como enamorada, coqueta y seductora; para ella, la madre es la rival, la que «tiene» al padre; rival tan poderosa, tan temible como el padre lo es para el hijo, pero sin duda mucho más molesta y frustradora que él, puesto que es la que educa y la que está constantemente con la hija; mientras que en nuestra sociedad, el rival del niño está más lejano, presente con menos frecuencia. También aquí las tendencias agresivas hacia la madre rival, y sin embargo amada, que encuentran en la vida cotidiana mil ocasiones de expresarse, engendran culpabilidad y angustia.

Tal sería la situación afectiva en la que se debate el niño durante el estadio que nos ocupa. Aunque el esquema freudiano puede parecer excesivo, y aunque los especialistas están lejos de hallarse acordes respecto a ese famoso «complejo de Edipo» —del que se han citado muchos casos, presentándolos bajo tintes dramáticos y morbosos que no tiene

necesariamente—, hay que reconocer que está confirmado por innumerables observaciones que todos los padres pueden hacer. Si la acentuación del amor hacia el progenitor de sexo contrario suele ser muy manifiesta, el odio o la agresividad hacia el del mismo sexo lo es algo menos y, además, son tolerados en menor grado; tales sentimientos, por otra parte, no excluyen en modo alguno sus inversos: nos hallamos, una vez más, ante una ambivalencia de sentimientos, en la que nada tiene que ver la lógica..., ¡lo mismo que ocurre con los sentimientos de la mayoría de los adultos!

Al examinar este esquema no debemos olvidar que el niño no es el único actor del drama; suele no tenerse bastante en cuenta que los progenitores son también seres sexuados; y que, en consecuencia, reaccionan de modo distinto, uno y otra, con relación al sexo del hijo. Tales reacciones inconscientes suelen razonarse dentro del cuadro de supuestas ideas pedagógicas: un padre, lleno de tierna inclinación hacia su hijita, a la que dejará que haga cuanto se le antoja, puede, por ejemplo, llegar a tratar duramente a su hijo-rival y a mostrarse severo con él «para hacerle un hombre», suscitando así la agresividad y reforzando la culpabilidad del niño, que corre el riesgo de convertirse en un resignado. Una madre, que sobrelleva a disgusto su propia feminidad, no la acepta tampoco en su hija, y hará de ella un «chico frustrado», con el pretexto de que las mujeres débiles son desgraciadas. Pocas ocasiones hay en la historia de un niño donde sea tan capital como en ésta tener unos padres afectivamente equilibrados y formando una pareja unida. Creemos que, sobre todo en este momento, importa que su padre sea verdaderamente masculino, su madre verdaderamente femenina, lo bastante seguros de sí mismos para acoger con igual cálida serenidad la expresión de los sentimientos alternativamente tiernos u hostiles del niño, y capaces de no fijarse con torpeza en su conflicto edípico, incrementando, ora su agresividad, ora su afecto, y, en todo caso, su culpabilidad ansiosa.

La intensidad del drama que vive la criatura —que lucha entre el temor de ver cómo desaparece el objeto de su amor absoluto e insatisfecho o el rival amado, y la ansiedad de verse él mismo reducido a la nada por la pérdida de sus apoyos afectivos y por la agresividad que teme en ellos en virtud de la «ley del talión»— halla su manifestación más

violenta en los terrores nocturnos y las pesadillas, que aparecen, como por azar, en esa época; son tanto más terroríficos cuanto que el niño los sitúa aún al exterior de sí mismo y les confiere cierta realidad material. Se expresa también en el juego simbólico, con frecuencia extraordinariamente sádico y brutal; y en toda clase de fantasías imaginarias, de las que son eco los cuentos de hadas, tales como el miedo al lobo y a las brujas. Finalmente, suele ser la responsable —con la inconsciente complicidad de los padres— de las dificultades de educación y de las «turbulencias del carácter», que se esbozan entre los 3 y los 5 años, y determinan, en general, la tonalidad de toda una existencia.

¿Cómo se libraré el niño de tal situación, aparentemente sin salida? ¿Cómo podrá amar sin fusionarse de manera adualista con aquel a quien ama y aceptando su realidad de ser exterior a él? ¿Cómo podrá aceptar esa otra realidad que constituye la presencia y los derechos del rival, al que no es factible desposeer? A este respecto, los autores no están de completo acuerdo ni son perfectamente claros; pero hay una cosa cierta, y es que el individuo que vive en un ambiente normal, con padres normales, consigue, mejor o peor, salvar la situación, probablemente de esta forma.

Para el muchacho, el padre-rival que triunfa, y que, como se habrá notado, es el transgresor de sus propias interdicciones, se convierte en objeto de identificación: como el padre «tiene» a la madre, le basta al niño convertirse en el padre para «tenerla»; en lo que nada hay de imposible, dado el modo egocéntrico de pensar, en este nivel. Como es a él a quien se desea suplantar, se imita al padre, modelo e ideal; al hacerlo, el niño se concilia interiormente con el rival al que temía y suprime el miedo que le causaba; al mismo tiempo, adopta las exigencias de él y las hace suyas. En consecuencia, la relación con la madre se modifica profundamente: el deseo de fusión integral cuyo interdictor era el padre, queda reprimido; el niño quiere a la madre como el padre le permite, con afecto, indudablemente, pero sin posesividad extremada, y reconociéndole su calidad de ser exterior a él. Así conserva a su mamá sin suprimir a su padre.

En cuanto a la niña, su seguridad exige —como en el caso del niño— que conserve el amor de su madre, que teme perder en razón de su deseo posesivo de fusión con el padre.

Asemejándose a su madre, «haciéndose como ella», podrá continuar queriendo a su papá sin sentirse amenazada en su seguridad por la potente rival cuyos secretos ha interiorizado.

Así, el niño suprime la rivalidad intolerable identificándose al progenitor-rival, cuyas exigencias y actitudes hace suyas; a la vez, ese progenitor-rival se convierte en modelo al que se ajusta en lo sucesivo. La imitación del padre por parte del hijo, y la de la madre por la de la hija, suele hacerse flagrante; y no es más que exterior; en adelante podrá decirse con razón: «de tal padre, tal hijo», «de tal madre, tal hija». Para completar, podemos admitir, con BAUDOUIN [3], que el niño hace también cierta interiorización del ser querido al que renuncia, y que se modela conforme a él para volver a encontrarlo en sí mismo. El niño interioriza, pues, a sus dos progenitores —o, al menos, la imagen que de ellos se forja—; continúa siendo su ideal el progenitor rival; y el del otro sexo se convierte en la imagen y el modelo según el cual escogerá al ser exterior a quien haya de unirse más tarde eróticamente. Las exigencias interiorizadas del progenitor-rival, inhibiendo los deseos eróticos primitivos hacia el otro progenitor, llevan al niño a sustituir la fusión inicial por una relación interpersonal afectuosa; liberada ya de las poderosas y primitivas tendencias inaceptadas por los padres, la iniciativa propia de esa edad activa e intensiva podrá, según los términos de ERIKSON [19], tornar a la culpabilidad y la angustia esterilizantes. Se ve, una vez más, en esta evolución, la importancia de las personalidades progenitoras cuya actitud puede favorecer o perjudicar las identificaciones y las separaciones necesarias e incluso hacerlas completamente imposibles.

Se objetará a ese esquema que el niño de 5 años no es tan sutil, y que ningún adulto recuerda haber hecho semejantes razonamientos a tal edad. Conviene subrayar que todo eso no sucede al nivel del razonamiento, que, por lo demás, aún no existe, sino a un nivel infrarracional e inconsciente, conforme a las características egocéntricas y primitivas que hemos indicado, y bajo la motivación poderosa que supone la necesidad de la conservación de la seguridad. En cuanto a sus recuerdos, no queda ninguno apenas, en realidad: todas esas profundas emociones matizadas de ansiedad y culpabilidad son cuidadosamente olvidadas, o, más

exactamente «preteridas», hechas inconscientes; pero la experiencia psicoanalítica demuestra que continúan existiendo. Todos podemos comprobar ese fenómeno de olvido: los numerosos recuerdos que el niño posee de las edades de 4, 3 e incluso 2 años, se diluyen manifiestamente y se borran, en la mayoría, entre los 5 y los 7. Es la amnesia infantil, de la que se ha ocupado FREUD, que libera al niño de un peso afectivo enorme y que, a la vez, hace tan ciego al adulto respecto a lo que experimentó siendo pequeño.

### **La conciencia moral primitiva**

Una importante herencia subsiste de este período: la personalidad infantil, que había comenzado a afianzarse hacia los 2;6 años, en la oposición a los padres, se encuentra reafirmada y robustecida por la presencia en ella de las imágenes paternas interiorizadas, que le aseguran, a la vez, un autocontrol y una seguridad interna acrecentados y, por consiguiente, un gran aumento de independencia.

Antes de esta etapa, el niño se conformaba a sus padres, indudablemente por imitación, tras de someterse mal de su grado a las exigencias de la madre con el fin de conservar la seguridad que emanaba de su cariño. Pero bastaba, por ejemplo, que la madre se hallara ausente o que el niño saliera del marco regular del que ella formaba parte, para que surgieran inmediatamente las perturbaciones; los «accidentes» de la limpieza lo acreditan hasta la saciedad. Luego, con ayuda de la representación, el niño es capaz de prever algunos inconvenientes e incluso de conjurarlos comportándose de la manera deseada; se producen determinadas interiorizaciones parciales, siempre con el fin de poner a salvo la seguridad. La observación muestra claramente que los órganos de control del comportamiento y de adaptación a las restricciones comienzan a constituirse bastante antes de la fase edipiana. Pero, con la interiorización de las imágenes parentales que aseguraría la liquidación del complejo de Edipo, parece que esto sea todo el sistema de actitudes, exigencias, prohibiciones y esperanzas parentales que el niño hace suyo.

Teniendo «en sí» a su padre y a su madre, el niño experimentará en adelante menos necesidad de su presencia efectiva para comportarse convenientemente y para salvaguardar



así su seguridad. Se constituye entonces su «conciencia moral», de la cual él oye «la voz», que no es otra que la de sus padres. Esa conciencia, heredera de éstos, es, en lo sucesivo, como ellos, fuente de amenazas o de aseguramiento: estar a bien con ella equivale a ser querido por sus padres; rechazar sus advertencias, suscita culpabilidad y remordimientos, y reaviva la antigua amenaza de que le sea retirado su cariño.

No hay duda de que esa importante adquisición es muy valiosa, ya que permite al niño acomodarse a las exigencias del ambiente social; constituye, por otra parte, efectivamente, el fundamento de su moralidad futura. Sin embargo, limitado a este aspecto positivo, el cuadro sería demasiado hermoso y completamente inexacto. Por lo que el niño interioriza no puede ser una imagen objetiva de sus padres y de sus razonables exigencias; si se identifica con ellos, es tal como los ve, con su propia ambivalencia a su respecto; si interioriza y hace suyas sus exigencias, será tal como él las comprende, deformadas por sus propios sentimientos. Los padres sólo pueden ser apreciados a través del prisma deformador del dualismo y del egocentrismo: son interiorizados como omnipotentes, como perfectos, como aseguradores, fuente de todo bien y de toda valoración; pero, al mismo tiempo, como frustradores y agresivos, con todos los rasgos temibles que, según hemos visto, les atribuye el niño en este estadio. Esta «conciencia» moral naciente está, pues, llena de adherencias infantiles tan irrazonadas como incontrolables, entre las que figura, en primer término, el principio del talión; se halla obliterada por los caracteres negativos y amenazadores del progenitor-rival. Por ello, ese «super-yo», como lo denominan los freudianos, aparece, sobre todo, como un órgano de represión de las veleidades instintivas y sensuales, capaz de llevar al niño a comportamientos propiciatorios y autopunitivos por la menor causa; o de sumirle en la ansiedad ante el mínimo resurgimiento de alguna emoción sensual. Así, es comprensible ver, a veces, que un niño se autocastiga o se priva de goces legítimos; e incluso se comporte de modo que suscite el castigo por el adulto para consolarse de su culpabilidad inconsciente. Muchos adultos hacen lo mismo; y numerosos fracasos, tanto en los estudios como en la vida profesional o sentimental, no tienen otro móvil profundo. Esto equivale a decir cuánto

necesita el niño, de esta edad, un control adulto, una autoridad exterior firme, pero tranquilizadora, que le libre de una inculpación interior demasiado violenta. Esa conciencia primitiva —de la que algunos hacen, gustosos, un ideal infantil— debe ser superada, rebasada: el niño ha de ser liberado de la «voz» de su conciencia infantil. Es posible que ésta sea una de las tareas esenciales para con el adolescente; la de sustituirla por una verdadera «conciencia» moral controlada por la razón y basada en un sistema de valores, personal y colectivo a la vez.

Los caracteres rígidos e irracionales del «super-yo» infantil aparecen claramente en la moral de esta edad, estudiada ya por PIAGET [57]. En esta moral, los actos son evaluados según su conformidad material con las normas dictadas por el adulto; cualquier infracción debe ser castigada severamente; el bien es la voluntad de los padres y de los adultos, que siempre —y necesariamente— tienen razón, y el niño suele tomarla al pie de la letra aun en contra del buen sentido. PIAGET ha demostrado que para el pequeño una mentira es tanto más grave cuanto más manifiesta e increíble; pero ¡una mentira creída por un adulto ya no es completamente mentira! Se ve, por ese solo ejemplo, cómo la primera moral infantil, impregnada aún de egocentrismo, se halla en oposición con la moral auténtica; se ve también cómo la educación puede robustecer esa pseudomoral, en la medida en que es autoritaria como el super-yo, y en la que el prestigio del adulto significa la piedra clave. ¡Habría tantas cosas que decir, a tal respecto, desde el punto de vista pedagógico!

Sin detenernos mucho en ello, acaso podamos señalar acerca de las angustias y las tensiones de esta edad que cuanto más pequeño es el niño menos puede comprender y racionalizar las intervenciones médicas que sufre. Las interpretará siempre en un sentido agresivo y de punición; y, en consecuencia, provocarán su ansiedad, tanto más cuanto que el niño se encuentra en período de crisis psicológica. Sorprende ver el grado de colaboración que puede obtenerse del niño, con ocasión de los cuidados médicos, si nos hemos preocupado de darle las explicaciones que a su edad permite y de ayudarle a «formarse una razón», insistiendo acerca de la naturaleza de la intervención y sobre los beneficios que resultarán de ella. Esta preparación psicológica contribuye

poderosamente a reducir la angustia y, con ello, a evitar consecuencias que suelen ser desastrosas; apenas nos percatamos de los fantasmas ansiosos y autopunitivos que pueden asediar al niño en esa ocasión: son de naturaleza tal, que le sensibilizan profundamente para muchos años. Los padres, por otra parte, tienen necesidad de esta preparación psicológica, a fin de que su propia ansiedad no vaya a reforzar la del niño. A pesar de los grandes progresos que se han realizado en este sentido, y la verdadera toma de conciencia de estos fenómenos que ha tenido lugar en los medios pediátricos, será útil recordar dos investigaciones ya clásicas. MACGREW [41], estudiando a 189 niños hospitalizados, pudo establecer que el 36 % de los miedos mostrados por ellos estaban sencillamente unidos a un total desconocimiento de las funciones del hospital. LEVY [38], al estudiar a 124 niños que habían sufrido una intervención quirúrgica, comprobó que ésta tenía consecuencias emocionales directas en el 25 % de aquéllos, manifestadas por terrores nocturnos, negativismo y regresión afectiva, sobre todo cuando la intervención se había hecho alrededor de los 3 años. Por ello, dicho autor sugiere la conveniencia de retardar lo más posible las operaciones, dar explicaciones al niño, y asegurarle la presencia materna, antes y después de la intervención, para evitar la angustia de abandono. Sugiere, también, que se generalice la anestesia preparatoria en la habitación, infinitamente menos ansiógena: se nos concederá, sin duda, que «sentirse ir» bajo la careta, cuando se está firmemente sujeto por varios adultos contra los que se debate en vano, no constituye para el niño una experiencia particularmente tranquilizadora, propia para robustecer su confianza en los adultos que lo rodean y a los que, en cierto modo, los padres lo han «entregado». En cuanto a las operaciones «por sorpresa», de las que oímos hablar aún, no es necesario subrayar que constituyen, necesariamente, un grave traumatismo psíquico; debían ser proscritas. Además, es muy de desear que el niño siga confiando en su médico...

### Los problemas afectivos: «La envidia»

Podemos ahora unir a todo lo que antecede el fenómeno capital que constituye la envidia infantil, y, particularmente, la inevitable entre hermanos y hermanas, que es causa de la mayoría de las dificultades familiares debidas a los niños,

No le es más fácil al niño compartir su madre con su hermano que con su padre; quizá, en cierto sentido, le resulte más difícil porque el hermano es más parecido al niño y está más próximo a él. Al lado del complejo de Edipo, cabe describir un «complejo de Caín» [3].

El problema no es el mismo cuando el sujeto se halla en la situación de poseer el afecto de los padres y que, de pronto, ha de compartir (lo que constituye la gran frustración clásica del primogénito); o en la del nacido después, del usurpador que ha de conquistar su «lugar al sol» de ese afecto, que, para él, no admite reparto.

Observando a 46 madres durante el embarazo de su segundo hijo, BALDWIN [2] ha señalado de manera objetiva una ligera disminución de la solicitud de las mismas hacia el niño mayor; disminución que se acentúa, gradualmente, a medida que se acerca el nacimiento del siguiente; por otra parte, el recién nacido exige cuidados y una atención que ocupan mucho a la madre durante las semanas que siguen al parto. El niño mayor puede, pues, tener razones para sentirse un poco desasistido e incluso seriamente amenazado de abandono. No ha de perderse de vista que el niño tendrá tantas más razones para sentirse rechazado o para temer una pérdida de cariño, cuanto que experimenta sentimientos hostiles al recién venido, que precisamente causa la alegría y la felicidad de sus padres: en cierto modo, es doblemente culpable. En consecuencia, debería ser doblemente querido y cuidado..., y eso es lo que no hacen los padres, abuelos, tíos y tías, en la situación clásica en que todos se maravillan de las perfecciones del recién nacido, sin conceder atención alguna al desventurado precedente, que se encuentra relegado al último lugar, lo que no deja de atribuirse ya su ruindad o a sus malos sentimientos! La torpeza llega a su colmo cuando se aprovecha muy lógicamente ese episodio para alejar al mayor, bien llevándolo a una escuela maternal, bien confiándolo a otras personas, con frecuencia extrañas a la familia. Entonces la amenaza se concreta para él y da lugar a graves perturbaciones en su comportamiento.

Gran número de niños manifiestan su agresividad hacia el menor más o menos abiertamente, bien denigrándolo, bien ignorándolo o incluso negando su presencia; y las vías de hecho son más frecuentes de lo que se piensa; también

aparecen dificultades de conducta, ya que el mayor comienza, claramente, a retroceder y «hacer el bebé» de varias maneras, como si identificándose con el recién venido fuese a recuperar la solicitud de los padres. Se comprende la inutilidad e incluso el peligro de medidas de castigo contra ello; no harían sino confirmar al niño en sus temores y en su ansiedad. Vale más ayudarlo a valorarse positivamente y asociarle a los cuidados del *bebé*, sin naturalmente, imponerle responsabilidad real alguna a este respecto.

Cuanto precede nos ayuda a comprender el hecho, bien establecido, de que entre los 18 meses y los 4 años, aproximadamente, es cuando más se agudiza la sensibilidad del niño ante el nacimiento de un nuevo hermano; el ideal teórico sería que el *nuevo* no hiciera su aparición hasta que el mayor se hallara bien «instalado» en su personalidad y muy firme en la reabsorción de su «edipo». En ese caso, como las imágenes paternas están interiorizadas, el mayor tendrá hacia el recién venido sentimientos positivos análogos a los que él observa en sus padres; y no se sentirá amenazado, en absoluto, sino probablemente valorado.

Otras consideraciones positivas apoyan la reducción de las diferencias de edad entre los niños. De cualquier modo que esto sea, ciertas investigaciones parecen indicar que la importancia de la envidia o celos del mayor respecto al menor es función inversa de la separación de edad que existe entre ellos, así como del número de hijos que componen la familia. Es lícito pensar que el factor determinante se sitúa, sin embargo, al nivel del comportamiento de los padres respecto al mayor: ¿le ayudan a aceptar la modificación de su *status* o, por el contrario, hacen que su nuevo *status* devenga inaceptable?

En cuanto al menor, en el estadio que nos ocupa, encontrará en el mayor un modelo, una especie de intermediario entre él mismo y sus padres, que podrá facilitarle el «edipo» y ayudarlo a realizar la síntesis de su «yo»; la identificación de los pequeños con los mayores no es rara, e incluso puede a veces ser excesiva, perjudicando entonces la personalidad del menor. Si el mayor desempeña en cierto modo el papel de un iniciador, de un «entrenador para el crecimiento», que es muy positivo, no hay que olvidar que desempeña, a la vez, quiéralo o no —y generalmente lo quiere!—, el de un

«tope» imposible de rebasar: el papel del «grande», que lo hace todo mejor que el pequeño. Ello suele inducir a este último a aferrarse más a su madre y a comportarse como si no quisiera crecer; o, por el contrario —caso más frecuente—, a proceder como un rival agresivo y envidioso, que intentará durante toda su vida sobrepujar a los otros. Esa agresividad envidiosa se expresa, principalmente, en la *terquedad* como oposición sistemática, la gran arma de los pequeños para atraer la atención de los mayores y para obligar a éstos a tomarles en consideración, reduciendo así esa diferenciación de edad, que subrayan con demasiada generosidad, según los pequeños, las ventajas y los privilegios de que disfrutaban sus hermanos mayores. Todos esos sentimientos ambivalentes son inevitables y en gran medida «forman el carácter», como dice la sabiduría popular. En cualquier caso, los padres deben vigilar eso, recordando que la justicia familiar consiste no en tratar a todos los niños de igual manera, sino de asegurarles a todos la misma ternura e idéntica atención que necesitan.

### La socialización por los iguales

Esta envidia fraterna, de la que se ha dicho que es el prototipo de todos los sentimientos entre iguales, la encontramos de nuevo en la rivalidad que aparece en las relaciones que el niño inicia con sus coetáneos. Cada vez más a menudo, en efecto, el niño frecuenta desde los 3 años alguna institución de nivel preescolar, e incluso, si se queda en casa, tiene ocasión de encontrarse con pequeños compañeros. Parece que hoy se presta más atención que en otro tiempo a favorecer estos contactos, y que se perciben mejor las condiciones de su aportación positiva al desarrollo del individuo. De todos modos, en el cuadro de estas experiencias sociales, el niño va a estar confrontado con la realidad de la existencia del otro.

Es conveniente esquematizar la evolución de las relaciones espontáneas entre iguales en cuatro grandes etapas, como encontramos en MILLAR [45], p. ej., a propósito de los comportamientos lúdicos, o en REYMOND-RIVIER [67] en su magnífico libro consagrado al desarrollo social. La primera etapa es aquella de la actividad esencialmente solitaria: ya hemos visto cómo el *bebé* no prestaba casi atención a sus

iguales y se inclinaba a tratarlos como objetos, sus «relaciones sociales» con ellos solían limitarse a esfuerzos de apropiación de un objeto cualquiera codiciado, o a los juegos alternativos a los cuales hicimos alusión. La cuarta etapa está caracterizada por la organización de la actividad colectiva, situada hacia 6-7 años. Hablaremos de esto en los capítulos siguientes. Durante el período que en este momento nos ocupa, se sitúan las dos etapas intermedias, en el curso de las cuales los otros niños adquieren gradualmente figura de compañeros de juego, participantes cada vez más indispensables, pasando el individuo desde una actitud de «cada uno para sí», y de espectador de la actividad de otro, a interacciones sociales activas, aunque todavía esporádicas y limitadas al principio. Esta evolución es apoyada evidentemente por el continuo mejoramiento de las posibilidades de intercambio verbal: el vocabulario del niño pasa, aproximadamente, de mil a dos mil palabras entre 3 y 5 años, asegurando una comunicación cada vez más variada y eficaz.

Estas etapas intermedias son designadas a menudo por las denominaciones de juego paralelo y de juego asociativo. El juego paralelo aparece en el curso del tercer año: los niños se buscan y hallan placer en estar juntos, a dos o a tres; cada uno es sensible, por cierto, a la presencia de los otros, mas prosigue su actividad particular; las tentativas de comunicación se revelan raras y poco fructuosas, pues no existe aún organización alguna de la actividad. A partir del quinto año, se habla sobre todo de juego asociativo; el grupo se extiende a cuatro o cinco participantes, entre los cuales se hacen más frecuentes y amplias las interacciones: aparecen esbozos de asociaciones, de convenciones recíprocas, de regulaciones de la actividad, que constituyen otras tantas tentativas de una organización colectiva, tentativas constantemente amenazadas, o al borde del fracaso, a causa de las disposiciones al egocentrismo y a la afirmación de sí de cada uno de los participantes, y por su incapacidad para formarse una representación colectiva de la finalidad común que desean alcanzar, así como de gestiones necesarias para lograrla. En realidad, el límite entre estas dos etapas es bastante fluctuante, y son frecuentes los pases de episodios de juego paralelo a otros de asociativo, y a la inversa.

En el universo egocéntrico de esta edad, el otro comienza por ser percibido, sin duda, sobre todo, como una ame-

naza: no puede, en efecto, sino interferir en la actividad individual de cada uno, trastornar los proyectos personales en vías de elaboración. Así, la regla será la existencia de conflictos y disputas, breves, pero frecuentes, según THOMPSON [74]; si tiende a disminuir su frecuencia con la edad, aumenta muy pronto la duración, los gritos, los llantos, los recursos al adulto tutelar, ceden gradualmente el lugar a las disputas verbales, adornadas de los peores insultos. De varias investigaciones, resulta que los varones se querellan más que las hembras, y los compañeros regulares más que los ocasionales; parece también que las discusiones son más violentas cuando en las actividades se implican material o propiedades individuales. Intervienen, por otra parte, factores de peculiaridad diferencial de los individuos, pues algunos niños provocan más disputas que otros. Por último, el control ejercido por el adulto no deja de tener una influencia que está lejos de ser siempre un alivio.

Pero no sólo existe el otro en tanto que amenaza, sino también en concepto de rival, de objeto de identificación. Se ha podido mostrar, con ocasión de actividades en las que los niños eran invitados a trabajar en pareja, que el menor de 4 años puede ser perturbado por lo que hace su compañero, en tan alto grado, que sus propias realizaciones padecen considerablemente. A este nivel, suele observarse la búsqueda de una especie de fusión con el otro; el niño ya no busca tanto imitar al otro o arrebatarse su juguete, sino más bien ser «el-otro-que maneja su juguete». Haciendo alusión a los juegos de playa, COUSINET [12], que ha descrito bien el fenómeno, dice lisamente que el niño no desea jugar con su compañero, ni con la pala de éste, sino con el «compañero-pala». La compra de un juguete análogo, en efecto, no resuelve en general el problema: se ve frecuentemente cómo el pequeño se desinteresa por el juguete nuevo y se precipita directamente hacia su compañero-al-juguete.

A partir de los cuatro años la competición se hace más objetiva; y los niños invitados a rivalizar en sus prestaciones son estimulados por la presencia de concurrentes a quienes desean sobrepasar. Algo más tarde, la escuela tradicionalista no vacila en recurrir a ese género de motivación primitiva, cuyo valor pedagógico real es discutible en un mundo en el que la cooperación parece más indispensable cada día. La cooperación, como comportamiento mucho más

evolucionado y que necesita mayor madurez social e intelectual, sigue siendo muy rudimentaria en el nivel que nos ocupa; todo lo más, pueden observarse sus primeros balbuceos. Hacia 3 años, según NOELTING [51], evocando las observaciones más clásicas, el niño cuenta a sus pequeños compañeros lo que va a hacer. Todo juego es apoyado por este acompañamiento verbal —pensamiento todavía no interiorizado—, que aun no garantizando la menor colaboración, da testimonio de una toma de conciencia del compañero. El hecho de llamarle, de buscar atraer su atención de manera más o menos insistente, prueba bien que el niño no es, en ningún modo, indiferente a su presencia. La terquedad, sin duda, debe ser incluida entre estas conductas de sollicitación de la atención de otro. Pero el niño que comienza, en el monólogo colectivo, a representarse su acción contándola, comienza también a poder representarse que el otro posee, igualmente, deseos y proyectos. Responde en ello confundiendo con él, prestándole sus propios deseos, interpretando egocéntricamente sus avances. Esta respuesta colectiva obtaculiza, evidentemente, toda coordinación de las gestiones, y supone conflictos inevitables. NOELTING señala, sin embargo, que a partir del 5.º año los deseos de los compañeros comienzan a ser tenidos en consideración, según atestiguan las promesas compensatorias tales como: «Yo voy a hacer esto; y luego tú podrás hacer lo otro.» Esos esbozos de colaboración son quizá más claros en el terreno de ese «pensamiento accionado» que constituye el juego simbólico o representativo, cuyo carácter eminentemente individual y poco transmisible hemos subrayado con anterioridad.

Esta actividad simbólica, cuando reúne a varios niños, conduce a lo que se ha llamado el «juego de papeles», en el que cada participante representa un personaje de la escena que se quiere evocar, previo acuerdo entre ellos: «Hemos dicho que tú serás la mamá y yo seré el papá...» «Yo seré el elefante y tú el payaso...» En esta situación, como en lo pasado, el niño puede identificarse con el personaje o con el animal de que se trate, reviviendo algunos hechos que le hayan impresionado. Además, como el juego es ahora colectivo, cada uno ha de desempeñar su papel y ello «como es necesario», como «debe» hacerse para que dicho papel sea reconocido, sin lo cual el juego se pierde en la confusión y la incoherencia dando lugar a que haya disputas. La si-

tuación colectiva implica cierta constancia en las acciones individuales, necesaria para su calidad complementaria: por esto aparece, entonces, un elemento de regla de juego. Pero, simultáneamente, esa acción debe ser inteligible para los compañeros; así surge el fingimiento, y la representación tiende hacia una imitación cada vez más escrupulosa de lo real: la alusión gesticular, que bastaba para evocar todo un contenido individual, se precisa, convirtiéndose en más objetivamente representativa. Puede decirse que lo mismo sucede en lo relativo al material del juego, cuya significación, como se recordará, estaba determinada por el gesto y por la intención del que jugaba. Ese material se hace también más «objetivo»: al gesto, ahora sólidamente apoyado por las palabras, viene a unirse todo un arsenal de significado concreto: las plumas del indio, la toca de la enfermera, los utensilios, las armas... Pronto, la casa señalada en el suelo será reemplazada por la tienda o la choza efectivamente construida. Ese realismo creciente de la imitación y del material constituye el mejor medio de hacerse comprender por los compañeros; y con el elemento de acuerdo y convención previa entre los participantes, contribuye a bosquejar una socialización —laboriosa, por otra parte— del simbolismo individual, que sólo subsistirá, pronto, en su forma primitiva: en el sueño.

La socialización del niño encuentra su mejor ámbito, evidentemente, en la escuela maternal, y algunos trabajos revelan la indiscutible superioridad —desde el punto de vista de independencia, confianza en sí mismo, adaptabilidad social y curiosidad intelectual— de los que frecuentaron la escuela, ventajas que se conservan varios años después de haber salido de ella. Pero es necesario que tal experiencia no sea prematura, que sus comienzos sean graduales, continuando la madre como personaje principal, en esta edad..., y que se trate de una «buena» escuela maternal, o, más exactamente, de una buena maestra «maternal», consciente de las necesidades afectivas y de los conflictos normales de esa edad. La adaptación a ese nuevo marco no es, por otra parte, siempre cómoda, y no está determinada solamente por la personalidad de la educadora, sea cual fuere su importancia; las actitudes de los padres y las formas de disciplina familiar a las que el niño se ve sometido desempeñan también un papel esencial. Así, por ejemplo, ha podido compro-



barse que una actitud excesivamente punitiva y severa de los padres (que provoca una dependencia emocional enorme y una inclinación excesiva hacia ellos, en razón del miedo a ser rechazado afectivamente) desvía a los niños del contacto de la realidad y entorpece así su adaptación escolar y social. Se comprueba, por el contrario, que los niños que gozan de un régimen más liberal, que les permite «beneficiarse de sus errores» o de sus faltas sin interferencias emocionales, son mucho más aptos para afrontar las realidades, aun las ingratas, más sociables y mucho menos dependientes del adulto. Si se piensa un instante en todo el problema afectivo que entraña este período, no se verá en ello nada sorprendente.

Lo cierto es que, para la mayoría de los niños, desde los 4 años, la escuela maternal ofrece posibilidades de estimulación y de experimentación social e intelectual, que la familia actual raramente es capaz de suministrar. Sin embargo, desearíamos subrayar dos puntos a este respecto. Si el niño, sin duda alguna, puede obtener gran beneficio de actividades colectivas y organizadas, no conviene perder de vista que el núcleo de su vida es afectivo y familiar. Si el contacto con otros se nos aparece como un ingrediente del desarrollo de su personalidad naciente, ésta tiene necesidad también de soledad, tranquilidad y actividad autónoma: al «manejarse» en su rincón, con sus tesoros personales, el niño hace importantes descubrimientos, y aprende a actuar sin estar siempre motivado por otro.

### **Las características intelectuales: «La intuición»**

El pensamiento del niño de esta edad se asienta cada vez más en el sistema ordenado que constituye el lenguaje hablado por quienes le rodean, ganando así en coherencia, en claridad y en comunicabilidad; deslizándose por su efecto, al menos en cierta medida, de la dominación afectiva y activa que tanto le coartaba en el nivel anterior. La lengua, en cierto modo, impone sus exigencias sociales y culturales al pensamiento, contribuyendo así a estructurarlo.

Con apoyo del lenguaje, las clases lógicas se constituyen de modo gradual; los preconceptos ganan en generalidad y precisión, mediante innumerables experiencias, tanto verbales como concretas, mantenidas por una curiosidad sin lími-

tes y una intensa necesidad de contacto y de comunicación. El niño observa mejor que antes la realidad concreta; y la ayuda del lenguaje le permite afianzar su conocimiento de ella. Su experiencia crece; puede rememorar mejor cada día situaciones pasadas y referirlas, y más aún: el niño suele sorprendernos con sus deducciones perfectamente válidas.

Pero la superabundancia verbal de este nivel se presta a ilusiones: encubre mucha incompreensión, muchas confusiones y lagunas; el niño recurre a locuciones y giros cuyo verdadero sentido se le escapa totalmente. Con mucha razón ha dicho GESELL, humorísticamente, que los 4 años son la edad en que se sabe contar hasta cuatro y en la que se tiene en la boca setenta y siete. Algo semejante ocurre con algunos razonamientos pertinentes, muy halagadores para el amor propio paterno, que encubren el carácter esencialmente no analítico ni sintético de un pensamiento poco sensible aún a las relaciones objetivas, estrechamente tributario aún de los caracteres concretos y sensoriales de la realidad. Tras de haber tomado la realidad concreta por una respuesta a sus deseos, puede decirse, familiarmente, que el niño la toma ahora por dinero contante y sonante.

Parafraseando la hermosa definición que dio DELACROIX [16] de la inteligencia como «la facultad de desbordar lo dado por lo construido», podría decirse que el pensamiento del presente nivel se aferra a lo dado, que toma como absoluto, y no lo rebasa con lo construido; el niño puede pensar lo que percibe, lo que ha percibido; pero su pensamiento no rebasa la representación de lo percibido. Puede representarse percepciones y acciones, e interiorizarlas; pero éstas siguen siendo —aparte de esa diferencia— lo que eran antes en lo concreto, y no rebasa esa simple interiorización mediante operaciones lógicas generalizables y combinables entre sí. Esto es lo propio del «pensamiento intuitivo» del presente estadio, magistralmente descrito por PIAGET, del que vamos a tomar dos ejemplos experimentales para captar así mejor sus características:

Presentamos a los niños seis u ocho discos azules alineados con pequeños espacios intermedios, y les pedimos que cojan otros tantos discos rojos, que pueden tomar de un montón. Hacia los 4 ó 5 años, por término medio, los niños forman una fila de discos rojos de igual longitud, exactamente, que la de los azules, pero sin preocuparse del número de elementos, ni de que cada disco rojo corresponda,



uno por uno, a cada disco azul. Hay en esto una forma primitiva de intuición que consiste en valorar la cantidad por el espacio ocupado, es decir, por las cualidades perceptivas globales de la colección examinada sin preocuparse del análisis de las relaciones. De los 5 a los 6 años, por el contrario, se observa una reacción mucho más interesante: el niño coloca un disco rojo frente a cada uno de los azules y, mediante esa correspondencia de término a término llega a la igualdad de las dos colecciones. Desviamos únicamente un poco los discos extremos de la fila de los rojos, de manera que no estén exactamente debajo de los azules, sino ligeramente a un lado; entonces el niño, aunque ha visto que no se ha quitado ni añadido nada, estima que las dos colecciones no son iguales, y afirma que la fila más larga contiene «más discos». Si se juntan los discos de una de las colecciones sin tocar la otra, la equivalencia se pierde más aún. En suma: hay equivalencia en tanto que existe correspondencia visual u óptica, pero la igualdad no se conserva por correspondencia lógica: no hay en ello, pues, una operación racional, sino una simple intuición. Esta es articulada y no global ya; pero continúa siendo intuición, es decir, que sigue sometida a la primacía de la percepción [59, (página 146)].

Otra célebre experiencia de PIAGET nos lleva a la misma conclusión. Cuando, a la vista del niño, se deforma una bola de arcilla de modelar y se le da forma de galleta o de salchichón, el niño de menos de 7 años está siempre convencido de que hay ahora más o menos barro que en la bola primitiva, aunque ha visto, perfectamente, que no se ha quitado ni añadido nada: hay menos barro en la galleta o en el cilindro prolongado, porque son «más delgados» que la bola, a menos que haya más porque la galleta es «más ancha» y el salchichón «más largo». Se ve bien aquí cómo las cualidades perceptivas son consideradas como absolutas y no se ponen en relación unas con otras: el niño no hace, en suma, sino «pensar lo que ve», y no rebasa los datos de su percepción. Las contradicciones que expresa acerca de esto no le preocupan en absoluto, precisamente porque su razonamiento es aún un proceder aditivo, adherente al sentido único de la percepción, y no una organización de conjunto. Lo que para nosotros constituye una incoherencia flagrante no despierta en modo alguno su crítica, por falta de una visión de conjunto en sus juicios. Creyendo «a pies juntillas» lo que piensa —es decir, lo que percibe—, no tiene necesidad alguna de comprobar lo que para nosotros sólo son apariencias: lo concreto se toma al pie de la letra.

La primacía del punto de vista personal y momentáneo y la incapacidad de poner en relación los elementos, se ob-

servan también de manera evidente en las producciones gráficas del niño: ¡cuántas veces vemos dibujos de hombres cuyos ojos o cuya boca están situados fuera del contorno de la cara, o cuyos brazos aparecen colocados en cualquier lugar insólito del tronco! Esas particularidades —y otras muchas—, que suelen alarmar inútilmente a los padres o les llevan a menospreciar la actividad «pictórica» de los niños (¡y, por ello, a encauzarla!), son, únicamente, efectos de los cambios de puntos de vista del pequeño dibujante, que no puede «pensarlo todo a la vez» y que no se preocupa de coordinar sus diversas perspectivas, los distintos «momentos» del dibujo, contentándose con yuxtaponerlos. Consideradas antes como faltas unidas a la incapacidad gráfica del niño, hoy nos parecen, más bien, expresión espontánea de su forma de pensamiento y de acción esencialmente aditiva.

Esas mismas características han sido evidenciadas en una experiencia de REY [66], que cualquiera puede reproducir cómodamente cuando lo desee; y que consiste en hacer buscar al niño un objeto oculto. Se observa muy bien, entonces, que los movimientos que realiza siguen impulsos sucesivos sin orden ni sistema:

El sujeto atraviesa la habitación para ir a levantar una caja que acaba de llamar su atención: vuelve sobre sus pasos con intención de levantar otra que ha visto al cruzar; pero, sin llegar siquiera a tocarla, va a examinar otro objeto que descubre, súbitamente; todas esas evoluciones hacen pensar en los movimientos de un infusorio en una gota de agua. Todo sucede como si la búsqueda fuese dirigida desde el exterior, según las excitaciones que se ofrecen sucesivamente a la vista. Tal conducta expone al niño a buscar varias veces en un mismo lugar, olvidando las demás zonas... [66, (pág. 198)].

El niño de este nivel, concluye REY, no tiene visión del conjunto del problema; no forma una hipótesis, pero cree firmemente en la eficacia de su conducta. La dificultad que tiene para abandonar las conductas estériles o infructuosas, que fracasan manifiestamente, para constituirse en otras, y comprometerse en nuevas tentativas, atestigua lo que ha sido a veces llamado «la impermeabilidad a la experiencia». Se trata, en esta observación, de niños que no rebasan los 5 años; es indiscutible que, en los meses siguientes, la «impermeabilidad» disminuye en favor de cierta ca-

pacidad para captar las sugerencias brindadas por el adulto o por el propio material, estableciendo un *planning*, por rudimentario que sea.

Las indicaciones anteriores nos muestran hasta qué punto el pensamiento y la visión del mundo, en ese estadio, aunque más realista, siguen siendo egocéntricos y cercanos a lo que eran en el nivel precedente. Aunque no ya francamente adualistas, rozan aún el adualismo a cada instante; son aún deformadores, podría decirse que por exceso de realismo, ya que lo real sólo está visto en su perspectiva más concreta. El niño, ante lo que ignora, somete con toda naturalidad las cosas a su propia experiencia, como ha hecho hasta entonces, y pueden hallarse en sus discursos expresiones artificialistas (todo es fabricado), animistas (todo es vivo) o mágicas (todo depende de todo). En una conversación entre dos niños, de 6 y 4 años, el mayor —dirigiéndose al pequeño— declara: «Quisiera saber cómo se hacen los niños»; y obtiene la respuesta artificialista del pequeño: «¡Con carne, claro está!» PIAGET \* nos da, entre otras, una explicación animista de un niño de 4;6 años: «Las nubes se mueven porque hace frío. —¿Cómo es eso? —Ellas solas; vienen cuando hace frío; cuando hace sol, no están aquí; cuando hace frío, vuelven. —¿Y cómo es eso? —¡Ellas saben!» Tomamos del mismo autor un ejemplo de pensamiento mágico en un niño de igual edad: «Doy patadas porque, si no, la sopa no está buena; si las doy, la sopa está buena.» Ha de tenerse en cuenta, a nuestro juicio, que esas expresiones no suelen ser artificialistas, animistas o mágicas más que en apariencia, resultado de una impropiedad o deficiencia de expresión, de una imitación inadecuada del lenguaje de los adultos (decimos «el sol se acuesta», sin que haya en esto animismo alguno); o también de la reproducción de explicaciones de los adultos mal comprendidas o expresadas. Con mucha frecuencia, tales frases no son sino respuestas «en el aire», para desembarazarse de cuestiones insolubles o desprovistas de sentido para el niño. Por otra parte, animismo y artificialismo no son sólo patrimonio del pensamiento infantil: diversos autores han mostrado su presencia en los propósitos del adolescente y en los del adulto, incluso cultivado, cuan-

\* Ver PIAGET, *op. cit.*

do se encuentran frente a situaciones nuevas o con problemas en relación con los cuales se hallan faltos de información o de experiencia.

Olvidamos fácilmente cómo se encuentra estructurado nuestro universo adulto, clasificado, categorizado sobre la base de nuestras experiencias personales, y sobre todo de aquellas de otros que nos apropiamos sin cesar. El niño no puede entrar lisa y llanamente en este universo elaborado. Su ignorancia normal y legítima, la estructura egocéntrica de su pensamiento, la insuficiencia relativa de su codificación verbal, hacen que, de modo necesario, viva en un mundo muy diferente del nuestro. Pero no pensemos que posee los medios de hacerse una «concepción del mundo», ya sea ésta artificialista o animista. ¡Está, por otra parte, muy ocupado en vivir para construir sistemas!

#### La movilidad: «La edad de la gracia»

Nuestro cuadro quedaría muy incompleto si no recordáramos que esta edad del realismo egocéntrico es también, en primer término, una edad de exuberancia motora y sensorial. La actividad motórica domina: el niño de 4 ó 5 años es ante todo «una ardilla» infatigable, entregado a la alegría de sentirse vivir y actuar. Si se ha dado a la fase de los 3 a los 5 años el nombre de «edad de la gracia», es por la soltura, la libertad, la espontaneidad y la gracia exquisita de la movilidad infantil, que pierde durante el cuarto año sus caracteres primitivos de brusquedad e incoordinación y se hace extraordinariamente armoniosa. Sin analizarlos, el niño imita con desenvoltura los movimientos que observá en los demás, lo que le facilita innumerables adquisiciones; su gesto, delicado y diferenciado, acompaña y secunda sus palabras; sus sentimientos se expresan sin inhibición alguna en sus alegres cabriolas, en sus guiños o en sus intrusivos ataques. Todo él entero está en sus gestos, pellizca, golpea o saca la lengua con la misma desenvoltura con que corre tras de su pelota.

A los 3 años, el niño sabe montar en triciclo, echar el balón, correr, girar. A los 4, salta a la «pata-coja», trepa y puede llevar una taza llena de líquido, sin derramar nada. Se viste y desnuda solo, si el adulto le da ocasión y tiempo para ello; puede abotonarse por delante y atarse los zapatos,

y comienza a prestar pequeños servicios en la casa. Capaz ya de copiar a lápiz un cuadrado o un triángulo, comienza a dibujar con alegría; y sus producciones son, muchas veces, reconocibles; puede manejar las tijeras, y se esfuerza en cortar recto. A los 5 años, gana aún en soltura e intrepidez; prueba a saltar a la comba, a patinar, a montar en bicicleta; puede subirse a la mesa y saltar después al suelo; trepa a los árboles adecuados a tal ejercicio. Entre los 5 y los 6 puede hacer físicamente casi lo que quiere, dentro de sus fuerzas.

La hermosa espontaneidad motora de la edad de la gracia, tan bien expresada en la *cantoría* del Renacimiento italiano, tiende a desaparecer durante el año sexto, a medida que el niño se impone tareas más precisas y que, por sus exigencias, el medio ambiente restringe su libertad de movimientos. Al final de este estadio, hacia los 6 años, la gracia se desvanece ante la fuerza, como alguien ha hecho notar, en el momento en que la necesidad de ser querido y de estar conforme es suplantada por la de hacerse valer, afirmarse; en el momento en que la búsqueda de un público enternecido o admirativo sea reemplazada por la de rivales con quienes pueda medirse.

## CAPITULO V

### DISGREGACION DE LA SUBJETIVIDAD PRIMITIVA

(De 6 a 9 años, aproximadamente)

#### Caracterización del estadio: «La escolaridad»

Los tres estadios que hemos tratado de caracterizar hasta ahora se hallan dominados por ciertos rasgos fundamentales que tienen en común, lo que permitiría reunirlos en un gran solo período de crecimiento. Los tres se desarrollan en el marco material y social relativamente restringido de la célula familiar; los tres, aunque de manera diferente, giran para el niño en torno a los omnipotentes personajes parentales; por último, los tres —aunque cada uno en grado distinto— llevan el sello del inevitable egocentrismo infantil.

Alrededor de los 6 años se inicia un nuevo gran período de la existencia. Tradicionalmente, en efecto, en nuestras sociedades occidentales, se produce en este momento un acontecimiento de capital importancia: el ingreso en la escuela. Antes era ésta la primera experiencia que el niño tenía de un segundo medio extrafamiliar. Hoy, el niño que entra en la «gran» escuela posee ya, generalmente, dos o tres años al menos de experiencia en ambiente preescolar. La novedad no reside tanto, para él, en la adaptación a un segundo medio, como en el hecho de que este segundo medio se modifica de modo bastante brutal. De manera mucho más marcada que en la institución preescolar, el niño va a hacer la experiencia de un medio afectivamente neutro a su respecto, donde deberá construirse, él mismo, su lugar bajo el sol, sin beneficiarse del prejuicio favorable del amor pa-

rental; por vez primera, va a tener que adaptarse ininterrumpidamente a constricciones inevitables, entre las cuales no ha crecido, y ante las que fracasan las manifestaciones de encanto o afecto tan operantes en el hogar. Y, aun en el caso de que en la escuela maternal haya aprendido a ser uno entre varios, va a tener que aceptar la igualdad ante la ley democrática, lo cual es una prueba para su egocentrismo. Hay una ruptura en la vida del proyecto de hombre que franquea el umbral de la escuela obligatoria, y quizá no sea erróneo hablar a este respecto de un nuevo «destete afectivo», que no siempre se realiza sin tropiezos. Por último, los educadores y maestras, oficiantes de este mundo afectivamente neutro e igualitario, detentadores y dispensadores de los misterios del saber adulto, proveen una nueva imagen del adulto, pero bien diferente, con seguridad, de la de los padres, y, también, de la de las educadoras del nivel pre-escolar.

El ingreso en la escuela es también la entrada en la antecámara de un mundo particular, mundo inteligible que el adulto construye por encima del mundo sensible, sobrepasando todo lo que puede verse y tocarse. De ello resulta para el niño una prodigiosa expansión de su universo, esta vez en el terreno mental y no en el manipulativo. Liberado de las luchas afectivas que absorbieron su energía en el nivel precedente, asegurado en gran medida por la interiorización de las imágenes paternas, el niño se vuelve ahora con avidez hacia el mundo exterior. La escuela y la enseñanza que ella dispensa vienen oportunamente a satisfacer su curiosidad, su necesidad de realización, su deseo de ser mayor. La actitud más objetiva del niño, que se bosquejaba desde el quinto año, los progresos de la representación verbal a los que hemos hecho alusión, van a posibilitar en lo sucesivo la adquisición de conocimientos que sobrepasan la manipulación práctica; paralelamente se robustece la capacidad de perseguir un fin exterior y de seguir una consigna impuesta, y, al orientarse su actividad hacia la producción, el niño conoce el trabajo, fuente para él de alegría y orgullo, confirmación de su valor y de su poder, por la «obra» objetiva que de él resulta. A este respecto, puede decirse que a partir del sexto año aproximadamente se alcanza cierto nivel de madurez en la confrontación con las exigencias exteriores, y que aparece una primera forma de responsabilidad;

es, por lo demás, la época en que en las sociedades primitivas el niño comienza a realizar algunas funciones útiles para la comunidad.

Ya maduro para el trabajo escolar, el niño, gracias a éste, da un salto adelante en su asimilación intelectual del mundo que le circunda, así como de la cultura de su medio social. La orientación de su pensamiento continúa siendo aún esencialmente concreta, sin duda; pero se trata de un «concreto» menos inmediato, más desligado de la percepción directa; el egocentrismo deformador sigue disgregándose al contacto de lo real, de la enseñanza y de las relaciones sociales, y las primeras operaciones lógicas van a reemplazar a la intuición del estadio precedente. El niño se hará capaz de razonamiento y de comprensión objetiva en los límites de lo concreto.

Pero el ingreso en la escuela representa mucho más: es el descubrimiento de la vida social, de la vida pública, y no sólo de la «profesional». Por primera vez, de manera regular y constante, el niño va a entrar en sociedad con sus iguales y a formar parte de un grupo en el que será igual a sus compañeros de edad, en posibilidades físicas y mentales; en lo sucesivo, se medirá como el adulto con sus iguales, en lugar de compararse continuamente con seres que le sobrepasan y de los que depende. Es probable que ésa sea la aportación esencial de este estadio para el niño. Va a dársele la oportunidad de establecer él mismo su propio estatuto y las relaciones de reciprocidad con seres que son verdaderamente «como él», que no le son superiores «de oficio» y que no están, por definición, animados de buena voluntad hacia él. Puede decirse que a partir del séptimo año, aproximadamente, la sociedad de sus iguales adquiere tanta importancia como la familia, a la que puede eclipsar, inclusive; el cuidado mayor y constante del niño es hallar «amigos», rivalizar con ellos, afirmarse entre ellos. La conformidad con los *standards* del grupo, le acuciará, y, más aún, la conformidad con los *desiderata* adultos. Porque en el seno del grupo es donde el egocentrismo infantil ha de sufrir sus más hirientes derrotas, y donde la coherencia interna, la reciprocidad de puntos de vista, la cooperación y los sentimientos altruistas encontrarán un terreno favorable para su floración.

El desarrollo social y el intelectual constituyen los mayores aspectos del incremento de la personalidad en este nivel, caracterizado por la superación del cuadro familiar y de la mentalidad infantil primitiva; están sostenidos por una intensa expansión motriz, por una actividad desbordante, por una especie de movimiento continuo, siempre más fino, más diferenciado, más orientado y controlado que en las etapas precedentes. Situando así de un modo sumario los aspectos esenciales del estadio que nos ocupa, podemos tomar de GESELL [26] la caracterización que da de cada una de las edades que lo componen: 6 años, edad de extremismo, de tensión, de agitación; 7 años, edad de calma, de absorción en sí mismo, de meditación, en la que aparece por vez primera la «interioridad», que será un rasgo dominante en el estadio siguiente; 8 años, «edad cosmopolita», de expansión, de extravagancia, de interés universal; 9 años, por último, edad de la autocrítica, de la autodeterminación, de las clasificaciones y de los resúmenes generales, en la que se manifiestan las transformaciones que llevan al individualismo mitigado de la etapa posterior.

### Vida en grupo y desarrollo social

La importancia de la necesidad de asociación y la atracción que ejercen las actividades colectivas en este nivel parecen bien demostradas por una observación de FROYLAND-NIELSEN [24] durante sus investigaciones acerca del comportamiento de los niños considerados en grupo; entre los 5;6 y los 6;6 años, el 70 por ciento de los niños actúan en aislamiento, sin que las interacciones tengan otro carácter que el ocasional de que ya hemos hablado; entre los 6;6 y los 7;6 años, por el contrario, todos los miembros del grupo trabajan en asociación. Parece ser que sobre todo en el curso del séptimo año, los niños tienden espontáneamente a agruparse, y expresan el deseo de jugar o de trabajar con otros.

Estos no aparecen ya como una amenaza de interferencia o de frustración para un yo débil; constituyen, por el contrario, una oportunidad de valorización y de afirmación para un yo que se ha hecho más consistente, pero que, sin confundirse con el adulto, se ha dado cuenta de su pequeñez y de la limitación de sus medios. El niño comprende ahora

que no es más que un niño: los adultos que le rodean y su *super-yo* le ayudan a convencerse de ello; comprueba, perfectamente, que no es el centro del mundo y que el universo adulto está cerrado para él; mide mejor la distancia que le separa del adulto, al que está sometido. Desviándose entonces de esos contactos menos necesarios ya para su aseguramiento, el niño se refugia entre sus iguales, donde halla muchas más ocasiones de mostrarse *grande* y de ser aceptado como tal. Aunque es siempre el deseo de *ser mayor* lo que le anima, como advierte CHATEAU [11], la realización se estrella por la presencia del adulto y cuanto ella comporta; por ello, ahora es en el grupo donde mejor se expresará ese deseo. En consecuencia, el hecho de recurrir al grupo tendría un carácter en cierto modo compensador; la única manera de no ser «el pequeño» es asociarse con otros pequeños, buscar dominarlos y tratar, con ellos, de imitar a los niños mayores de ese mundo infantil. Diversos estudios han confirmado esa doble evolución, que ya se dibujaba al final de la etapa precedente: por un lado, se nota una creciente tendencia a independizarse del adulto, porque el niño desea, cada vez más, actuar por sí mismo, «desenredarse» él solo, incluso excluyendo de su actividad, en cierta medida, al adulto; por otro lado, se advierte una tendencia inversa a la dependencia social, ya que el niño busca llamar la atención de sus iguales mediante la terquedad y el exhibicionismo, tratando de hacerse interesante de mil maneras y de imponerse a ellos.

Entre la búsqueda de un refugio o de una valorización en la cooperación y la realización efectiva y duradera de esa cooperación, hay un margen. Así, parece justificado el ver en esa primera «edad de grupo» la de la «puesta en marcha» de la colaboración, de sus primeras tentativas, más o menos fructuosas; siendo el estadio siguiente, alrededor de los 9 años, el del grupo debidamente constituido. El problema con el que los niños han de enfrentarse es, en efecto, muy complicado, y no puede resolverse de pronto: se trata, nada menos, para cada participante, de asegurar la afirmación de sí mismo y la valorización que busca; para ello necesita a los otros y no puede enajenárselos; pero esos otros tienen, exactamente, el mismo deseo, y también tratan de afirmarse. Hay, pues, que organizar entre sí esas tendencias contradictorias, asegurar a cada uno la satisfacción de su

deseo, manteniendo entre tanto la cohesión del grupo, necesaria para todos; tal es la tentativa que desde los 6 años se perfila en uno de los juegos colectivos más elementales, el célebre y clásico juego de «el ratón y el gato», cuya organización es, a la vez, espacial en la complementariedad que asegura la «división del trabajo» (el que «está ahí», los que debe perseguir), y temporal, en la reciprocidad del «cada cual su turno» (el perseguido que es alcanzado se convierte, seguidamente, en perseguidor). NOELTING [51] señala que en situaciones de trabajo en común (actividad de construcción) se halla, en ese mismo estadio, «búsqueda de reciprocidad y de composición de las actividades», que ya vimos anunciarse a propósito de la colectivización del juego simbólico. Así aparece la regla del juego, por acuerdo —¡que no podría denominarse tácito!— acerca de los derechos de cada uno, ya que cada cual necesita de los otros, y mediante un control sobre éstos, afirma sus derechos para que no rebasen los suyos respectivos. La regla del juego y la organización de la actividad colectiva resultan, pues, de un compromiso entre la necesidad de la afirmación individual y la de conservar el grupo, que permite esa afirmación. No se trata, en modo alguno, de generación espontánea: por una parte, los más pequeños aprenden juegos y actividades de los mayorcitos, a quienes observan con admiración; por otra, ya hemos visto las primeras tentativas de organización en el nivel precedente; e incluso acaso se pueda, como dice CHATEAU, encontrarle a la regla orígenes completamente individuales en el nivel de las manías y los ritos de la primera edad. Subrayamos que, además del acuerdo y del control recíprocos, la organización de la actividad colectiva implica también la comprensión por cada uno de la actividad de los otros y que para complementar el juego no es necesaria la imitación o la identificación, sino la adaptación al comportamiento del compañero, es decir, la diferenciación. Se advierte cómo en ese contacto de los puntos de vista y de las perspectivas individuales el aspecto intelectual y social son estrechamente solidarios uno del otro.

La aparición desde los 6 años de juegos colectivos y organizados muestra que se ha hecho posible una colaboración, al menos en condiciones bien determinadas y, evidentemente, con la ayuda de los «modelos» proporcionados por los mayorcitos, a quienes los pequeños pueden observar en

la calle o en el patio de recreo. Esa colaboración es aún más defectuosa, como lo prueba la abundancia de conflictos y disputas. Frecuentemente, los más pequeños, al imitar un juego de mayores, no han comprendido las reglas y las aplican a su capricho o las violan involuntariamente; a menudo, la afirmación del yo viene a perturbar con vigor la organización colectiva, mediante la obstinación y el desorden; con frecuencia, se impone el deseo de sobreponerse a los compañeros, impulsando al niño a transgredir, egocéntricamente, las reglas establecidas, que, sin embargo, procura hacer respetar por sus camaradas. En estos casos interviene el control mutuo de que hemos hablado, lo que da lugar a discusiones y altercados, en los que el niño, al menos hasta los ocho años, suele reaccionar retirándose enfadado: «¡Si es así, yo no juego más!» El que así se excluye del juego parece esperar, de ese modo, entorpecer el juego y hacer sentir a los otros cuánta necesidad tienen de él; pero al hacerlo se frustra a sí mismo, de una manera intolerable, porque él tiene la misma necesidad de los otros. Lo más frecuente es que no tarde en volver a su puesto, sometiéndose al riguroso veredicto de sus compañeros. Después de cada disputa, el grupo se reforma, e intenta nuevas experiencias colectivas, con los enfadados o sin ellos, porque, como advierte COUSNET [12], «lo esencial es que el juego dure», y poco importa con quién. En efecto: hasta los 9 años el grupo permanece fluctuante, porque los compañeros no son aún sino elementos necesarios para la actividad del niño y para su afirmación, y no personas plenamente individualizadas. Las discriminaciones personales no empezarán hasta más tarde a desempeñar su papel.

Hay que señalar también que el niño apenas tiene posibilidad de escoger a sus compañeros; en las etapas anteriores le son prácticamente impuestos por el adulto, según las relaciones sociales de éste; luego, se los imponen la organización escolar y la distribución más o menos arbitraria en clases o en grupos de trabajo. Prevalcen, pues, muchos factores exteriores al niño, y puede decirse que éste toma a sus camaradas donde los encuentra: en la misma clase, en el mismo edificio o en el mismo barrio, sin hacer una elección verdadera basada en afinidades personales. Por ello, el primer grupo infantil carece de cohesión, y necesariamente es poco estable y poco organizado. Las camarade-



rías infantiles, por sólidas que sean, conservan siempre algo de ese carácter exterior y fluctuante, en cierto modo accidental, y por eso se distinguen de las amistades mucho más íntimas y personales que florecerán al comienzo de la adolescencia. Citemos un ejemplo que ilustrará la evolución de esas relaciones: en los medios donde el niño tiene la posibilidad de invitar a sus compañeros con ocasión de su cumpleaños, se le ve, al principio de la escolaridad, expresar su deseo de invitar a toda su clase, e incluso al maestro; pero conforme avanza en edad el grupo de invitados va restringiéndose, para limitarse, finalmente, a unos cuantos compañeros, siempre los mismos, los «amigos», que forman entre ellos una «pandilla» cada vez más estable y cerrada, de la que el adulto es excluido por completo. Hacia los 9 ó 10 años el grupo se organiza, estabilizándose, para convertirse —con su código secreto, su santo y seña, sus signos particulares— en verdadero centro de la vida infantil, y más tarde aún, hacia los 11 años, es cuando se hará norma la constancia en las amistades, que crecerá regularmente en función de la edad.

En el momento del ingreso en la escuela, el adulto es aún como el eje del grupo infantil. Según subraya HUBERT [34], la acción del maestro es el aglutinante primero de la solidaridad de la clase, que se funda en un deseo común de conformidad con la autoridad del educador: el «nuestro maestro es el mejor», el «nuestra señorita es la más simpática», están en el fondo del sentimiento del grupo. El prestigio y la autoridad del maestro, heredero de la omnipotencia paterna, dominan incontestablemente la vida colectiva a los 6 y los 7 años, como lo revela el fenómeno de la delación: al principio de la escolaridad, cada niño está, en cierto modo, «del lado del maestro» y deseoso de satisfacerlo; por ello es corriente y normal el «acusar», y los niños no se abstienen de hacerlo. «La busca de alianza con una potencia extranjera más poderosa que el grupo», según la fórmula de COUSINET, es la medida clásica de seguridad a que recurre el pequeño, perdido aún en la masa de sus iguales y poco socializado todavía; en las clases, sus compañeros no piensan en hacerle daño: «estar bien» con el maestro es fuente de consideración. Pero a los 8 años ya no ocurre lo mismo, y la delación disminuye, en favor de la lealtad al grupo; el «acusica» es objeto de reprobación general, e incluso corre peli-

gro de ser excluido del grupo; en tal caso, por lo demás, es frecuente que se trate de un niño con retraso de socialización y trastornos afectivos. Si el maestro no es «el enemigo» —como afirma una imagen clásica y, ¡ay!, demasiado realista aún—, tampoco es, en lo sucesivo, el polo de atracción para el pequeño; la gran cuestión no es ya estar conforme con la voluntad del maestro, sino ser plenamente aceptado por el grupo, por los «amigos». El niño es ahora muy sensible a la opinión pública de sus iguales; se preocupa de su éxito social, de su popularidad —que sabrá mantener, en caso necesario, mediante regalitos— tanto, si no más, que a su rendimiento escolar o a la aprobación de sus maestros y de sus padres.

Esa popularidad no tiene tanta importancia a los ojos de éstos, más celosos de la opinión que los demás adultos tengan sobre su retoño que de la de sus compañeros. Por regla general, el maestro no se preocupa más de ella, descuidando así —bien que algo por fuerza de las cosas— esa importante misión de la escuela que constituye la integración social del niño entre sus iguales. Sí podemos lamentarnos con COUSINET [12], de que la mayor parte del tiempo —al menos en la enseñanza tradicional— la socialización ha de hacerse de un modo casi clandestino y fuera de las actividades «oficiales» del escolar, hay que añadir, también, que son muy pocas las familias en el seno de las cuales el niño sea preparado y entrenado para la experiencia social que constituye su escolaridad. Las experiencias que el niño no puede menos de hacer en el seno del grupo son, sin embargo, tan capitales para su desarrollo, que es muy deseable que pueda establecer relaciones armónicas con sus iguales y que sea preparado para ello.

Porque es en el grupo —y sólo en el grupo, no insistiremos nunca bastante en esto— donde el niño puede hacer las experiencias de la reciprocidad y de la solidaridad, tan esenciales para su crecimiento mental y su equilibrio futuro. En el curso de las inevitables diferencias que hemos mencionado, aprende a afirmar y defender sus derechos, o lo que él toma por tales; y si comienza a hacerlo mediante los enfados, los insultos o los golpes, pronto lo hará también por la discusión. Después de haberse contentado con afirmar o recurrir al célebre «mi papá me lo ha dicho» de los 7 u 8 años, el niño va a intentar convencer a sus iguales y a bus-

car los argumentos o las pruebas que le procuren su adhesión: por su presencia y su resistencia, se orientará hacia la demostración más o menos objetiva. Y esa misma presencia le obligará a la búsqueda de compromisos, habida cuenta de la perspectiva del adversario, y a la coherencia en sus actos y en sus palabras, en los que cualquier contradicción le será implacablemente señalada por sus compañeros, que desean, como él, valorizarse y tener razón.

No todo es obstinación y rivalidad en el grupo; hay también la ayuda necesaria, el socorro mutuo, la complicidad, el acuerdo para la consecución de los mismos fines; hay intercambios materiales, el «toma y daca», que crean la necesidad de coordinar su propio punto de vista con el de los otros, y la voluntad de comprender al otro, haciéndose comprender a sí mismo. Hay, también, la participación en las mismas proezas, en las mismas alegrías, los mismos riesgos e idénticas dificultades, lo que crea, a la vez, la solidaridad y la valoración recíprocas. El niño es ora felicitado, ora denigrado; para el grupo es el héroe de tal aventura audaz o el responsable de este o de aquel fracaso colectivo: la crítica de los demás, le lleva incesantemente a la autocrítica; valorado por los otros, aprende a valorarse a sí mismo y a reconocer en los otros sus propias cualidades. Así, de modo paulatino, el niño llega a apreciar que potencias, poderes y ventajas son relativas y que, en definitiva, se equilibran: «Yo soy el que mejor trepa a los árboles; pero X corre más aprisa que yo, y Z es extraordinario con el balón.» Se percata de su valor y, sobre todo, del de los demás, y acepta la igualdad de los miembros del grupo, mientras que antes no conocía sino su egocentrismo y la omnipotencia del adulto.

Esas experiencias sociales tienen importantes prolongaciones en el ámbito de la moral infantil. Esta se limitaba, hasta entonces, a la sumisión al adulto, representante de todo bien y de toda virtud, promulgador de toda regla y de toda ley, y con respecto al cual el niño se hallaba en la posición de un inferior. En el seno del grupo ya es otra cosa: aunque está bien controlado por sus compañeros, éstos no le son en nada superiores, puesto que él, bajo la misma norma, también los controla a ellos. En el grupo, el niño es, por turno, el sometido a la autoridad y el que la ejerce, en virtud de un control recíproco; simultáneamente, será lo uno y lo otro, en la medida que habrá contribuido a establecer

las reglas a las que se somete o, por lo menos, las habrá aceptado libremente, de previo acuerdo con sus camaradas. El niño hace, pues, el descubrimiento de una forma de obligación diferente de la que emana de la coacción del adulto; descubre la que se deriva de un acuerdo entre iguales y de una adhesión personal. Así como de un modo magistral dice PIAGET en su hermoso libro consagrado al *Juicio moral en el niño* [57], éste va de una moral de respeto unilateral y de sumisión al adulto hacia otra moral de respeto mutuo, de convenio entre iguales, que, sin embargo, no alcanzará su pleno desarrollo hasta el estadio siguiente, cuando el grupo haya conseguido toda su consistencia.

### Las transformaciones del pensamiento: «La lógica»

En sus deseos y en sus intenciones egocéntricas el niño se halla en pugna con sus compañeros y descubre así la obligación de tener a éstos en cuenta en su realidad propia; lo mismo sucede con las cosas sobre las que ejerce su actividad; por su resistencia a su voluntad se le aparecen, más cada vez, como exteriores a él e indiferentes a sus deseos. El mundo exterior es una cosa distinta de lo que quisiéramos, e incluso otra cosa que lo que se percibe ingenuamente. En lo sucesivo, el universo se escinde en dos zonas bien distintas: una en la que todo depende de todo y donde todo es posible, zona de la proyección del yo y del simbolismo, de lo imaginario y del cuento, y otra de lo dado, de lo real, de lo verdadero, donde no todo es posible y en la que, para hacer cualquier cosa, hay que tener en cuenta las propiedades de los objetos. Al realismo egocéntrico del estadio anterior sucede un realismo objetivo. La sensibilidad del niño en esta escisión se acusa notoriamente en el placer que le procura el carácter gratuito e irreal de los relatos míticos o de los cuentos, cuya extravagancia le agrada tanto más cuanto que ahora sabe que las cosas no suceden nunca así, mientras que a los 3 ó 4 años apenas los comprendía y prefería las historietas triviales, prosaicas y realistas, como la del «niñito que toma su baño» o de «la niña que ayudaba siempre a su mamá», en las que hallaba su universo familiar\*.

\* Véase KELLY: *Psicología de la Educación*. Madrid, Morata, 1972.

A partir del sexto año, el pensamiento se hace más analítico y más sensible a las relaciones objetivas. Aparecen cierta crítica y sentimiento de la imposibilidad o de la contradicción. Para GESELL, los 7 años son la «edad de la flexibilidad», de la autocrítica; la edad del «pero» y del «sin embargo»; la edad en que la reflexión, el contacto con los elementos, sobrepasan a la simple afirmación basada en la creencia del deseo, en las apariencias perceptivas. No se debe, pues, al azar, que el sentido común sitúe aquí la «edad de la razón».

A los 4 ó 5 años el niño se preocupa muy poco de las circunstancias objetivas de la actividad de San Nicolás o de Papá Noel: lo esencial es que traigan los regalos deseados, y no se pregunta apenas cómo lo hacen. A los 6 y los 7 años no se desean menos dichos regalos; por el contrario, los deseos suelen ser mucho más precisos; pero la estrechez del conducto de la chimenea produce ciertas preocupaciones y plantea un problema; al menos, se pregunta cómo es posible que el prestigioso personaje visite, en una sola noche, todas las casas de la ciudad o que haga simultáneamente todas sus provisiones en diferentes almacenes; se choca entonces con imposibilidades materiales que la esperanza no puede vencer por sí sola. HANSEN [32] cita el ejemplo de un niño de 3 años que daba de comer a su caballo de madera, mientras su hermano, de 10, se reía y encontraba ridícula su conducta. El pequeño sabe que su caballo es de madera y no se engaña en su simbolismo; probablemente quedaría aterrado si el juguete se comportara, de pronto, como un animal verdadero, pero eso no le impide darle de comer, porque tal acto entra en la perspectiva de su juego, en la línea de su deseo de ser jinete y tener un verdadero caballo; esa perspectiva le satisface y basta. El mayor, en cambio, choca con la contradicción: «Un caballo de madera no sabe comer», y no hay que comportarse con un juguete como con un animal verdadero; ve el juguete en su realidad propia de objeto inanimado y no en una perspectiva egocéntrica dominada por las necesidades del momento.

Las célebres encuestas de PIAGET han patentizado esa modificación esencial, subrayando la «separación», el «descenramiento», con relación al punto de vista individual, que se operan en el pensamiento infantil en el presente nivel. Las explicaciones que da el niño, los razonamientos que formula,

están menos calcados progresivamente en lo que él mismo experimenta, en sus deseos, en sus impresiones perceptivas; indican una manera de apreciar las cosas como más exteriores cada vez y más independientes de su actividad propia o de su voluntad.

Recordemos el artificialismo o el animismo que revelaba el pequeñuelo: a los 4 ó 5 años consideraba a los astros como producidos por la industria humana y a las nubes como dotadas de conciencia y conocedoras del sitio al que debían ir. Entre los 6 y los 9 años, ya no sucede lo mismo: el Sol está considerado como «una bola de fuego que fue lanzada al aire hace millares de años», y el origen de las nubes es menos antropocéntrico, como testimonia esta conversación con una niña de 8 años: «¿Qué son las nubes?» «Son humo.» «¿De dónde viene?» «De las fábricas de Obourg o de los trenes, cuando soplan»<sup>1</sup>. El niño de 5 años puede creer que los ríos son artificiales, en el presente estadio quizá piense todavía que sus cauces han sido excavados por los hombres; pero atribuye un origen natural al agua que corre por ellos. En el mismo orden de ideas, PIAGET \* ha obtenido respuestas que muestran una evolución paralela de la causalidad: hasta los 6 años, el niño piensa que las nubes se mueven porque nos obedecen o porque viven; pero, a partir de los 7, admite, más bien, que son movidas por alguna fuerza natural; a los 8, el niño hace un gracioso razonamiento «en círculo», como los que se dan en los ancianos: el viento impulsa las nubes; pero éstas, al moverse, ¡producen el viento! (Una niña de 8 años nos hacía un razonamiento análogo al explicarnos que las ruedas delanteras de un automóvil tiraban de las de atrás ¡y que lo hacían para empujar el vehículo!) Todos esos ensayos de explicación nos muestran al niño desligándose de recurrir a la intervención humana y tratando de estructurar la realidad; pero no por la asimilación ni por la experiencia propias: el mundo se hace de modo gradual, independiente de él, y recibe una explicación más objetiva que antes, aunque no sea aún exacta o científica. En el estadio siguiente, hasta los 9 ó 10 años, el hombre nada tendrá que ver con el origen de los fenómenos naturales, y todo se explicará por la acción

<sup>1</sup> Se trata indudablemente de locomotoras a vapor.

\* Ver PIAGET, *op. cit.*

de principios que actúan en círculo cerrado: la naturaleza existirá independientemente de nosotros y de nuestra acción. El límite entre el *yo* y el *no-yo* se acusa cada vez más.

También a PIAGET [58] le corresponde el mérito de haber demostrado, magistralmente, por ingeniosas experiencias, cómo el niño, desligándose de las impresiones sensoriales y haciéndose capaz de resistirse a ellas, suspende su juicio intuitivo para reemplazar la intuición con el razonamiento, y el de haber evidenciado el elemento central de esa transformación, es decir, la aparición, hacia el séptimo año, de la reversibilidad del pensamiento.

En el capítulo anterior citamos la experiencia con la pasta de modelar; vimos que cualquier modificación de la forma entrañaba a los ojos del niño una alteración en la cantidad de pasta en razón de la dominancia de las impresiones perceptivas. PIAGET ha demostrado que a partir del octavo año ya no ocurre lo mismo: sea cual fuere la forma que se dé a la pasta (galleta, salchichón e incluso división en pequeños trozos), el niño sostiene que hay la misma cantidad de pasta, pese a las modificaciones de las apariencias. La razón que da es que no se le ha quitado ni añadido nada, y, sobre todo, que es posible rehacer la bola exactamente igual que estaba al principio. Ahora, pues, una acción aparece como anulable por su inversa, ya que la conservación de la cantidad de sustancia se funda en la posibilidad implícita de volver al punto de partida, incluso cuando esto no se realice materialmente. Sólo citaremos aquí una de las numerosas experiencias que confirman ampliamente esta nueva actitud mental: se refiere a la disolución del azúcar en el agua. Las respuestas de los niños menores de 7 años suelen ser muy claras: el azúcar que se «funde» ha desaparecido, no existe ya, nada queda de él en el agua, lo que está de hecho acorde con los datos de percepción: el propio sabor del agua azucarada está destinado a desaparecer pronto. Por el contrario, a partir del octavo año, el niño está convencido de la conservación del azúcar, e invoca algún cambio de estado para explicar la modificación observada; el azúcar se habrá licuado y mezclado con el agua, o bien, como es fácil observar, se disgrega en partículas cada vez más pequeñas y que pronto se hacen invisibles. No está menos presente, puesto que sería posible reunir esas partículas y reconstituir el terrón inicial. El azúcar, pues, no «se ha ido», como piensan los más pequeños,

conforme a lo que ven, sino que «se diría que se ha ido», y son sólo las apariencias las que se han cambiado, y el niño de 7/8 años considera que allí está la evidencia. ¿Dónde se podría observar mejor «lo construido que rebasa lo dado», que invoca DELACROIX en su definición de la inteligencia?

Estas respuestas infantiles de nuevo tipo, características del presente estadio, demuestran que el pensamiento rebasa ya a la impresión sensorial del momento, coordinándola con las impresiones anteriores: la galleta plana de ahora es puesta en relación con la bola de antes; el azúcar «ausente» se relaciona con el terrón, bien visible, que se ha echado en el agua con anterioridad. Los distintos momentos siguen simultáneamente presentes en el pensamiento. Este, en lugar de ir paso a paso, en el sentido único impuesto por la sucesión de las percepciones, efectúa una especie de «vaivén» que le permite tener en cuenta, a la vez, momentos sucesivos y reunirlos en una totalidad coherente, donde figura tanto lo que es percibido actualmente como aquello que lo fue con anterioridad. Así se coordinan entre sí tanto «los puntos de vista sucesivos del sujeto (con retroceso posible en el tiempo y anticipación de lo que sigue) como las modificaciones perceptibles o representables de los objetos (anteriormente, actualmente o por desarrollo ulterior)» [58 (pág. 170)]. Los fenómenos observados se engloban, pues, en una totalidad más vasta, unidos entre ellos por un sistema de relaciones que permiten corregir la intuición perceptiva considerada antes como absoluta.

La intuición del nivel anterior no era sino una simple comprobación de hecho interiorizada, centrada siempre en un estado particular y momentáneo del objeto y dependiente de un punto de vista, también particular e instantáneo, del sujeto. Como tal, sólo permitía adaptaciones momentáneas a una realidad necesariamente variable, fluctuante e incoherente: la propia casa, vista de lejos, era pequeña, mientras que de cerca resultaba grande. Por el contrario, integrando cada perspectiva particular y momentánea en un conjunto, actuando como eslabón de un sistema de relaciones, el pensamiento de este nivel introduce la coherencia, la estabilidad y el equilibrio en lo real, rebasando por la construcción lo que es simplemente percibido.

De intuitivo, ese pensamiento se convierte en «operativo» mediante la agrupación en un conjunto de implicaciones de las relaciones intuitivas antes vistas aisladamente por sí mismas, y PIAGET ha demostrado cómo ese agrupamiento por el que las acciones se transforman en operaciones obedece siempre a 5 condiciones que apoyan y que aparecen simultáneamente por cada «contexto»: «1.<sup>a</sup>, las acciones sucesivas pueden coordinarse en una sola; 2.<sup>a</sup>, el esquema de la acción se hace reversible; 3.<sup>a</sup>, un mismo punto puede ser alcanzado, sin que se altere, por dos caminos diferentes; 4.<sup>a</sup>, la vuelta al punto de partida permite encontrar a éste idéntico a sí mismo; 5.<sup>a</sup>, la misma acción, al repetirse, o no añade nada a ella misma o es una nueva acción con efecto acumulativo [58 (pág. 169)]. Así el niño llega a esas nociones de permanencia o de invariabilidad de que hemos tenido un ejemplo a propósito de la cantidad de plastilina o de azúcar; pero que han sido comprobadas igualmente por otras experiencias relativas, por ejemplo, a longitudes o superficies. El eminente psicólogo ginebrino ha demostrado magistralmente que esa «entera conversión del pensamiento» permitía y entrañaba la constitución de operaciones lógicas de ensambladura de las clases y de seriación de las relaciones, entrañando, a la vez, la constitución del sistema de los números y de las operaciones que estructuran el tiempo y el espacio.

Gracias a la organización de sistemas de conjunto, el pensamiento llega, pues, a la lógica y adquiere una coherencia que antes no tenía y de la que son testimonio las numerosas adquisiciones intelectuales que va a hacer el niño a partir de ese momento. Sin duda, encuentra en el lenguaje y en las informaciones que recibe en la escuela muchas estructuras preformadas, que suele utilizar durante largo tiempo antes de captar verdaderamente su sentido y su alcance, y, sin duda, la presencia de esos elementos activa el descubrimiento de su contenido; pero hace falta aún que el niño haga ese descubrimiento por su propia cuenta, en función de sus propias experiencias, lo que sólo es posible en un momento dado de su desarrollo. La escuela procura al niño «estructuras prefabricadas» y «resultados de crecimiento» ya hechos, que le permiten economizar un tiempo considerable; pero siempre existe el peligro de que esos resultados no sean los del crecimiento propio del niño, los de sus descubrimientos personales. Se cae entonces en el verbalis-

mo más vacío y más estéril, con muchas probabilidades de que la enseñanza incite menos la actividad mental propia del niño: hay en esto un acuerdo difícil de realizar entre la construcción por el niño de soluciones nuevas para él y la imposición por la escuela de esas mismas soluciones, ya dadas y no verdaderamente asimiladas por el niño. Lo que permite decir, una vez más, que la escuela debe ser un taller y un laboratorio, un lugar de experiencias y de reflexión, y no un «estudio para grabaciones». Esta conclusión fundamental de la psicología pedagógica es una de las que parecen más difíciles de poner en práctica en cada uno de los estadios de la estructura escolar.

Sea lo que fuere de las transformaciones fundamentales del pensamiento y de la llegada del niño a la lógica, en esa etapa hay que formular una reserva importante. Esa lógica no está aún desligada de su contexto, no es todavía aplicable a cualquier noción ni a todos los terrenos. No sólo el niño no razona lógicamente más que cuando puede manipular los objetos a los que su razonamiento se refiere y se muestra incapaz cuando se trata de simples proposiciones verbales, sino que, incluso en el mismo plano concreto, los razonamientos no son transferibles de un terreno a otro, y se observan anomalías, sobre las que ha insistido PIAGET. Tomando a los ejemplos iniciales, es curioso comprobar que el niño de 7/8 años, convencido de la conservación de la plastilina o del azúcar pese a las modificaciones de la forma, está persuadido, por el contrario, de la alteración del peso o del volumen como consecuencia de tales modificaciones. Aunque el razonamiento que ha de hacerse sea absolutamente del mismo tipo, el niño vuelve a caer en la intuición; aun cuando la cantidad de materia sea la misma, está persuadido de que la galleta de plastilina pesa menos que la bola, «porque es más delgada», o de que el peso del azúcar desaparecerá, una vez se haya «fundido» el terrón. Sólo hacia los 10 años se establecerá el razonamiento exacto acerca del peso, y una vez logrado esto, no admitirá el del volumen hasta los 11 ó 12 años.

«Una misma forma lógica —escribe PIAGET— no es todavía, antes de los 11 ó 12 años, independiente de su contenido concreto»; estamos lejos aún de una lógica formal, aplicable a todas las circunstancias. En el estadio presente y hasta el



final del que le sigue, conviene, por tanto, hablar de una «lógica concreta», porque si bien han aparecido las operaciones lógicas, continúan ligadas al contexto en que se formaron, así como a la presencia material de los objetos a que se refieren.

No por ello deja de obtenerse un enorme beneficio, tanto en lo que concierne a la adquisición de conocimientos casi objetivos, que súbitamente se llenan de sentido y de interés, como en lo que respecta a la adaptación por la acción y la manipulación a las situaciones materiales. Como advierte GESELL, es, sobre todo a los 8 años —edad de expansión y de extravagancia, edad «en la que jamás se tiene tiempo»—, cuando se señala una prodigiosa expansión del mundo mental. La curiosidad y el interés del niño se hacen insaciables, quizá como a ninguna otra edad: países lejanos, costumbres de pueblos extranjeros, épocas remotas, comienzan a apasionarle tanto como el funcionamiento de su propio cuerpo o la estructura del globo terrestre. No vive ya solamente aquí y ahora, sino que se interesa por los hombres prehistóricos o por los esquimales, por el mundo de los animales y de las plantas, por los fenómenos de crecimiento y de reproducción. Hasta el problema de la muerte se plantea a su curiosidad. En suma: nos hallamos en presencia de una verdadera asimilación masiva de ese mundo vasto y nuevo que revelan la escuela, la lectura y los contactos con los demás, y se realiza un prodigioso trabajo de agrupación, de relación, de deducción: el mundo se aparece al niño en su riqueza y su diversidad. Después de esa intensa expansión —un tanto desordenada y caótica—, el niño entrará a los 9 años en una fase de más calma y más sistemática, durante la que procederá a la clasificación y «puesta en orden» de todos los conocimientos tan ávidamente almacenados.

En cuanto a la inteligencia práctica, no deja de ganar en eficacia como consecuencia de los progresos del pensamiento, que cada vez precede y dirige más la acción en lugar de seguirla o acompañarla. La reversibilidad repercute en el plano de la manipulación y de la construcción. Si los resultados son aún frecuentemente imperfectos y adolecen de un realismo ingenuo, no es menos cierto que resultan verdaderas realizaciones «que se tienen», y no solamente los «se decía que...» de antes. La manipulación constructiva desempeña un papel tal que, a partir del sexto año, puede hablarse

justamente de «edad mecánica». Esas construcciones contribuyen no poco a la valorización del niño. Este logra, además, por la observación y la experimentación, verdaderas «habilidades» y procedimientos objetivos, que utiliza a sabiendas, pero que no constituyen todavía principios generales.

### Los progresos motores

Todas esas realizaciones prácticas no sólo son favorecidas por el progreso del pensamiento y de la previsión, sino también por el de las posibilidades motoras. La fuerza crece de un modo regular durante toda esa etapa, desempeñando desde los 6 años un papel importante en los juegos violentos de lucha y de acrobacia que hacen las delicias del niño, para culminar alrededor de los 9 años, edad de la fuerza, en la que el niño no busca sino luchar, levantar grandes pesos, destacar por sus proezas físicas, a veces excesivamente y hasta el agotamiento.

La coordinación no progresa menos: a los 6 años, el niño puede hacer botar una pelota ante él y cogerla correctamente; prueba a emplear los útiles y a coser con largas puntadas. Durante el 8.º año la escritura se regulariza y adquiere soltura; el dibujo y la pintura son fuente de grandes satisfacciones y dan lugar a «obras» a veces encantadoras e incluso de vigor. El 9.º año, edad de la danza y de la comba para las niñas, pero también de las imitaciones y las muecas, testimonia progresos que desarrollarán sus efectos aun en las habilidades y los trabajos manuales correctos de las siguientes edades.

El desarrollo proseguirá en el sentido de la precisión y de la resistencia: juegos de equipo y competiciones organizadas serán el terreno preferido en el estadio eminentemente social de que hemos de ocuparnos todavía. Con esto hay bastante para formarse una idea de los progresos motores durante el transcurso de esta etapa.

### La evolución afectiva

Según algunos autores, las transformaciones señaladas en el plano intelectual y social no son posibles sino en la medida en que se reabsorbe el «edipo». Todas las energías del niño, concentradas hasta entonces en el único punto de ga-



rantizarse la seguridad del amor, quedarían disponibles, permitiendo así la intensa orientación hacia el mundo exterior, de la que hemos hablado. Sucedería como si el niño, liberado de las preocupaciones afectivas dominantes en el estadio precedente, «pudiera, al fin, ocuparse en otra cosa» y se hiciera capaz de mirar el mundo de una manera objetiva. Esta interpretación corresponde, sin duda, a ciertos aspectos de la realidad y explica de manera seductora esa disponibilidad de que da pruebas el niño a partir de los 6 años aproximadamente con respecto a la realidad social y material que le rodea. Sin embargo, no ha de olvidarse que la orientación del niño hacia el exterior existe desde mediado el primer año; que la «aptitud» para la socialización y salir de sí mismo es operante ya a un nivel muy precoz, y que si en los estadios anteriores el niño tiende a verlo todo con relación a sí propio y a sus deseos, no por ello deja de ir a continuas modificaciones de sus perspectivas, en razón de sus contactos afectivos con la realidad. Tampoco ha de olvidarse que, a partir del 6.º año aproximadamente, la sociedad ofrece e impone al niño nuevas formas de contacto con los otros nuevos conocimientos, nuevos modelos de pensamiento. La liquidación del «edipo» es, sin duda, un paso capital; pero ello no debe hacernos perder de vista la continuidad del desarrollo general; lo que aparece a plena luz en el nivel presente se preparaba y se delineaba ya en las etapas anteriores, cualquiera que sea la importancia del problema afectivo.

Dicha reabsorción tiene repercusiones importantes y se manifiesta por modificaciones que es fácil observar. Suprime la fijación afectiva excesiva al progenitor de sexo contrario y libera al niño de la agresividad y del temor hacia el progenitor del mismo sexo; sólo subsistirá, de una parte, el amor «permitido», es decir, la ternura, el afecto, las manifestaciones sublimadas del amor; y de otra, el deseo de ser «grande», de afirmarse positivamente de manera conforme al sexo al que se pertenece. El amor pierde su tono captativo y absoluto, por lo menos donde no se le ha fijado; el complacer, el dar, incluso el consentir alguna limitación o algún sacrificio, sustituyen al acaparamiento inicial y al miedo a la frustración afectiva. El niño empieza a querer a las personas de modo más objetivo y matizado, menos impulsivamente total, menos egocéntricamente interesado, y es

capaz de querer a otros, además de a sus padres. Como la culpabilidad con respecto al adulto disminuye a medida que se reduce la agresividad, se ve al niño, menos dependiente, tratar de igualar o sobrepasar al adulto, que ha perdido a sus ojos su superioridad absoluta. Sin embargo, bajo las apariencias de una mayor libertad, apoyada en las aportaciones que las experiencias sociales y las conquistas intelectuales hacen al yo del niño, el *super-yo* continúa desempeñando su papel de guardián contra las amenazas de la esfera instintiva; pero éstas se hacen menos virulentas que en el pasado. La «conciencia inconsciente» infantil continúa existiendo; lo revelan ciertas manifestaciones, inesperadas y pueriles, de un moralismo tan intransigente como poco racional, o de una «oblatividad» excesiva, acentuada, al amparo de tendencias autopunitivas, muy sospechosas para el observador inteligente. ¡Y se encuentran también en los adultos! En suma: de manera general, el carácter excesivo y exigente de las relaciones afectivas se debilita, de modo indiscutible, después de un último sobresalto de tensión y de ambivalencia, alrededor de los 5½ años, y los conflictos, como las expansiones de los períodos anteriores, se borran bajo el efecto de la amnesia infantil.

Todo esto, sin embargo, sólo es cierto en la medida que el «edipo» haya podido absorberse y cuando el individuo no se halle enfrentado, de modo excesivamente brutal, con situaciones susceptibles de reavivar los problemas de la primera infancia. En efecto: no es raro que (con ocasión de acontecimientos tales como el ingreso en un internado —casi siempre sentido como un alejamiento, como una frustración del cariño—, el nacimiento de otra criatura en la familia, la muerte o el nuevo casamiento de uno de los progenitores) se produzcan regresiones afectivas, que susciten otra vez dificultades, dadas, con razón, como definitivamente vencidas. Las torpezas en la educación, las prohibiciones angustiantoras, los terrores, pueden igualmente originar «retrocesos», a veces espectaculares, que plantean problemas difíciles al educador. Todos los conflictos afectivos de la primera infancia que quedan en suspenso, por lo demás, son de tal naturaleza que perturban casi infaliblemente este período y dificultan la expansión de la personalidad. El niño tiene ahora un pasado, y éste ¡es muy turbio, desde el punto de vista educativo!

El intenso desarrollo social e intelectual de que hemos hablado puede eclipsar un tanto los fenómenos afectivos que antes ocupaban el primer plano. Por otra parte, la costumbre psicoanalítica de denominar el presente estadio «período de latencia», por referencia a las modificaciones de tipo instintivo que acabamos de recordar, inclina a pensar que en el terreno de la personalidad afectiva «no pasa nada» hasta las transformaciones de la pubertad. La observación permite asegurar que no es cierto; la verdad es que la evolución afectiva se hace ahora más discreta y más íntima.

GESELL ha insistido sobre el hecho de que, como a los 2 ó 2;6 años, el niño de 5;6 a 6 vive una fase de transición en la que su vulnerabilidad física es mayor y su comportamiento menos «sencillo» que en el nivel que acaba de dejar. La imagen material de esa transición nos la da la caída de los dientes de leche y la aparición de los primeros molares definitivos; pero, seguramente, existen transformaciones orgánicas mucho más profundas aún. El «destete afectivo» que el niño sufre por su ingreso en la escuela no es, probablemente, ajeno al carácter un poco «crítico» de esa edad. Por otra parte, el universo le resulta menos claro y evidente que en el tiempo del egocentrismo integral. Este período se inicia bajo el signo de la bipolaridad del comportamiento, de la ambivalencia; se quiere y no se quiere; se tiende hacia los extremos y los actos excesivos; cuesta trabajo hacer una elección, modular la conducta. Todo sucede como si la reversibilidad del pensamiento debiera manifestarse de modo rápido y efectivo en la conducta y en los sentimientos: el niño tan pronto llora como ríe; expresa, con breves intervalos, su cariño o su odio hacia una misma persona; parece complacerse igual en satisfacer al adulto como en defraudarle; y ora se muestra «mayor» y razonable, ora procede como un *bebé*. Hace pensar un poco en esos días de abril en que no se está seguro del tiempo. Tratando, por todos los medios, de imponerse y acaparar la atención de quienes le rodean, es alborotador, brutal y descortés, y no escasea los insultos, que suelen ser fuertes. En una palabra, ¡es una edad en la que parece normal no tener nada de niño modelo!

Pero cuando se franquea esa breve etapa, se aclara el cuadro y aparecen nuevos progresos. Aunque es preciso situar en primer plano las reacciones emotivas de ese esta-

dio: la rivalidad, la envidia, la cólera, en razón misma de la extensión de las relaciones sociales y de los intentos de organización de actividades colectivas, conviene también subrayar el control creciente de esas reacciones y de su expresión: a los 7 años ya no se hacen «escenas» en caso de conflicto con los adultos o con los iguales, sino que se va precipitadamente a llorar o enfurruñarse a un rincón, muy avergonzado, además, si se es descubierto en semejante actitud. Ese mayor control, ese cuidado de no ser sorprendido por otros en una situación desvalorizadora revelan una conciencia más clara de *sí mismo* y de su *standing*. Esta nueva perspectiva del «yo que se mira» es indicio de la emergencia gradual de una nueva dimensión psíquica: la de la interioridad, contrapartida necesaria e inevitable de la objetividad del mundo exterior. En lo sucesivo —ya lo indicamos—, mundo exterior y mundo interior no están al mismo nivel; su continuidad, o mejor dicho, su indisociación, ya no existe; a partir de los 6/7 años, el niño tiene su reserva: sólo muy esporádicamente se podrá comprobar el comportamiento total, completamente abierto y espontáneo, que le daba encanto particular a los 4 ó 5 años.

No es raro encontrar a un niño de 7 años ensimismado, ensoñado, concentrándose en sí mismo, con un aire de melancolía que parece prefigurar la adolescencia. Aparece una nueva timidez, que no es miedo a los otros, como antes, sino necesidad de defenderse, de defender su intimidad psíquica contra las intrusiones ajenas, que los demás considerarán pueril y de la cual se reirán. A los 7 años se tienen secretos que no afectan a nadie; hay cosas en el niño que no se proyectan de modo inmediato en la actividad exterior, a pesar de ser tan desbordante. En esta edad se tiene la necesidad de aislarse, de refugiarse en un lugar tranquilo, donde «se esté a solas consigo mismo»: el granero silencioso, el fondo del jardín, el árbol en que el adulto no pueda verlo, se convierten en lugares propicios de esa nueva interioridad del niño, de esa profundización. Es la edad en que debe ser advertido o «llamado» constantemente, porque se «está fuera». Es también la edad —recordémoslo— en que se saborean los cuentos y las leyendas, porque traen, a la vez, una imagen de ese *yo interior* y del porvenir misterioso hacia el que, según sabemos ya, se dirige inexcusablemente.

La enorme expansión característica de la edad de 8 años no refrena esa evolución de la interioridad: dan fe de ello los pesares, los remordimientos, la gran sensibilidad para las intenciones y los sentimientos. Como se hace capaz de discutir con los otros, el niño discute consigo mismo, e interioriza muchas conductas sociales. Así como forma su conciencia moral interiorizando las reglas objetivas de su grupo y de su familia, aprende a no exteriorizar todo lo que piensa y lo que siente. La interiorización favorece cierta duplicidad, y surgen las primeras mentiras efectivas, las primeras coartadas dispuestas conscientemente —atestiguando progresos del pensamiento y de la autonomía—, donde, hasta entonces, no había más que «mentiras-reflejos» mediante las que el niño, negándolos, creía suprimir los hechos. Puede recordarse, a este respecto, que hay niños más «embusteros» que otros; pero todos los niños, alguna vez, llegan a mentir; la observación demuestra que la frecuencia de las mentiras aumenta en proporción a la severidad del adulto; hay padres que no sólo mienten sin vergüenza al niño y delante de él, sino que se acreditan de maestros en el arte de estimular la mentira y de hacerla necesaria, por su severidad excesiva y por sus exigencias.

La euforia, la extravagancia y la expansión de los 8 años, la alegría de vivir en un mundo que puede asimilarse, se unen en cierto modo a la interioridad en el terreno de la limpieza y del coleccionismo: todos los objetos —ya «objetivos» en adelante— tienen un valor —un valor tecnológico, como dice HUBERT—, o sea, que pueden servir para hacer cosas que puedan necesitarse; pero también un valor completamente personal: confirman el yo en su realidad y subrayan sus potencias virtuales; además, tienen un valor de cambio y, por tanto, de afirmación social. Para convencerse de esa importancia de la propiedad, basta ver a un niño ordenar su pupitre o su armario: no hay más que hacer el inventario de los bolsillos de un muchacho... ¡Allí se encuentra su yo y todas las promesas de realizaciones que entraña!

Puede admitirse la existencia de modificaciones importantes en el terreno de la búsqueda de satisfacciones de orden sensual; con seguridad, ese dominio constantemente implicado en la afectividad del pequeñuelo está ahora contrapesado por importantes intereses de otro orden; y puede de-

cirse que el niño de 6 a 9 años es quizá menos sensual que cuando tenía 3 ó 4; ya hemos aludido a ello al hablar de la liquidación del «edipo». No obstante, hay que contar con ciertos juegos sexuales y determinadas exploraciones anatómicas, que forman parte, normalmente, del cuadro del presente período. Parece, sin embargo, que esas actividades son de un matiz menos sensual y menos erótico que antes, y con tono más intelectual; cabría decir que acaso el niño busca ahora un «saber» —y una valoración social!— antes que un goce. La curiosidad por todo cuanto atañe a las relaciones entre los sexos, a la procreación, al nacimiento y al desarrollo anatómico forma parte de la gran sed de conocimientos que caracteriza esta etapa: al tener mayor conciencia de sí mismo, el niño se plantea el problema de los orígenes y se pregunta cómo ha comenzado él. GESELL cita, a este propósito, el papel del padre en la procreación como parte de las preocupaciones del niño de 9 años. Esta investigación, más intelectual que antes, ofrece a los padres una excelente ocasión para reemprender, una vez más, las explicaciones dadas ya en las edades anteriores, y para ayudar a los niños a formar de todo este asunto una síntesis sencilla, clara y completa; tal medida servirá para reducir la nefasta influencia de ciertas conversaciones dudosas o de algunas experiencias turbadoras, casi inevitables en esta edad y en la siguiente.

La conciencia de las diferencias entre los sexos se halla bien establecida, evidentemente, y puede comenzarse a observar una tendencia espontánea a la segregación en los sexos, a partir de los 8 años, lo que revela una sensibilidad a esas diferencias. Los muchachos y las muchachas no sólo parecen dar pruebas de reticencia respecto a todo contacto físico, sino que aparece entre ellos la desavenencia: tal vez el mismo acentuado desprecio de los chicos hacia las chicas indica su sensibilidad ante la ligera ventaja que llevan éstas en su desarrollo, ventaja que se aumentará en los 3 ó 4 años siguientes. Sea ello lo que fuere, se nota ya una clara divergencia entre los intereses y los juegos de chicos y de chicas. En todo caso, parece cierto que el dominio psicosexual e instintivo no sufre una anulación completa durante este período.

\* \* \*

## CAPITULO VI

### LA MADUREZ INFANTIL

(De 9 a 12 años, aproximadamente)

---

#### Caracterización del estadio

Si en el momento en que comienza la escolaridad el individuo inicia una nueva fase de su desarrollo, caracterizada por la intensificación y el establecimiento de las relaciones sociales entre coetáneos, por la emergencia de una actitud más objetiva con respecto a la realidad y la superación de la intuición por el razonamiento, en el plano de lo concreto, y por la aparición de lo que hemos llamado «interioridad», podría creerse a primera vista que la evolución no hace sino proseguir —en ese triple sentido— hasta los confines de la adolescencia y que, por tanto, no hay justificación para distinguir una etapa intermedia cuyo comienzo sea alrededor de los 10 años.

Pero la observación atenta del niño nos hace reconocer, a partir de los 9 años aproximadamente, la existencia de algunas modificaciones que dan nueva coloración a su personalidad; nos sentimos tentados de suscribir la opinión de GESELL cuando dice: «La edad de 9 años señala un cambio: el individuo no es ya un niño, pero tampoco es todavía un adolescente.» Sin embargo, a nuestro parecer, esa afirmación requiere un reparo: el individuo es aún un niño. Seguramente, las características afectivas e intelectuales de la edad preescolar están muy rebasadas, igual que muchos rasgos de los indicados en el capítulo anterior. También es cierto que progresivamente se ven aparecer fenómenos anunciadores de la desazón del período púber, como el aburrimiento,

la propensión a apiadarse de sí mismo o los ensueños ambiciosos y la identificación con ciertos personajes. Pero si «sueña despierto», también sabe jugar, y no solamente en grupo; si razona, no raciocina aún, y la lógica no es un recurso preferido; además, presenta todavía la exuberancia motriz de las edades anteriores, sin duda mejor controlada, pero siempre tan dominante. Ciertamente patentiza una autonomía y una autodeterminación que hasta entonces no había mostrado y que constituye uno de los rasgos esenciales de esta etapa, pero, al mismo tiempo, continúa muy sensible a las sugerencias de su grupo; y aunque comienza, de modo manifiesto, a tomar sus distancias al respecto de sus padres, no se puede decir, por eso, todavía que se cierra a ellos. Sólo más tarde conocerá el sentimiento de aislamiento tan característico del joven adolescente. Por el momento, las cosas y las personas le interesan más que él propio: es aún un niño; pero un niño que tiende, de día en día, a rebasar su infancia y que, más que en ninguna época anterior, la proyecta hacia el porvenir.

Algunos han creído poder decir, acerca de esta etapa, que el niño es en ella más miembro del grupo que individuo. Esto no puede ser debido sino a que han realizado su estudio en colectividad y solamente lo han visto entre sus iguales. La intensa vida de grupo que conoce el niño de esta edad en nuestras sociedades constituye el hecho más visible; la organización de las actividades colectivas, cuyos comienzos hemos visto, es ya cosa hecha en el presente estadio, y el grupo adquiere una consistencia y una estabilidad que no tenía hasta entonces. En el seno de ese grupo, el niño tiene su lugar, su función, su estatuto, y vive aventuras que satisfacen tanto su necesidad de acción como de afirmación de sí mismo. Sin embargo, no es únicamente miembro de un grupo, no está solamente afiliado a un club secreto: es también miembro de su clase, de un movimiento de juventud o de una agrupación de entretenimiento; es hijo, escolar, hermano o hermana, mayor o menor..., muchas cosas; aparece más bien como punto en que se encuentran y se compenetran influencias y preocupaciones muy diversas, patrones sociales y morales muy varios; por eso precisamente es mucho más que simple miembro del grupo: es él mismo. Y si su vida de grupo le cautiva y le fascina es, justamente,

en la medida en que por la norma y la libertad que le asegura puede afirmarse en sí mismo y como individuo.

Este aspecto personal nos parece muy importante a esa edad; prolonga esa «dimensión interior» cuya aparición hemos señalado hacia los 7 años. Aunque en algunos momentos el niño da la impresión de perderse en la comunidad de sus iguales, en lo colectivo, es preciso no olvidar que en otros toma posesión de sí mismo como persona bien diferenciada y orientada conscientemente hacia un porvenir individual. En esta perspectiva hay que incluir la intimidad y el secreto; la iniciativa, la elección y la búsqueda de objetivos personales; un indudable sentido de la responsabilidad, que hace de él «alguien con quien puede contarse» dentro de amplios límites; la aparición discreta de preocupaciones morales e incluso filosóficas; la vinculación admirativa a ciertas personas y sus vivos esfuerzos por parecerse a ellas. Lejos de resultar solamente el ser social y gregario a ultranza que algunos han descrito, es, por el contrario, más que en ninguna edad anterior, el que quiere él mismo ser con su originalidad propia. El hecho de que ese esfuerzo de afirmación y de definición de sí mismo tenga todavía un carácter ingenuo, no puede sorprender ni hacer abrigar dudas sobre su realidad, aunque no tenga la agudeza ni la extravagancia que alcanzará en el joven adolescente centrado en sí mismo enteramente. En suma: el niño en ese estadio tiene un «peso», una consistencia e incluso podría decirse que posee una especie de sabiduría y de profundidad que le distinguen de lo que era en la etapa anterior, como también de lo que será en la siguiente.

Hay, en fin, un tercer aspecto capital de este estadio perfectamente solidario de los otros dos: el desarrollo intelectual. A primera vista, éste se deriva del perfeccionamiento de las adquisiciones características del estadio anterior, es decir, la realización de las operaciones concretas y su extensión a estructuras muy variadas, como la organización de los conocimientos fundamentales almacenados entre los 6 y los 9 años. Pero cada vez más y en conjuntos siempre de mayor extensión la construcción rebasa lo dado, lo hace coherente y manejable; el pensamiento va siempre desligándose más de lo concreto; tanto, que aquí también se señala

una orientación nueva que diferencia este período del anterior, y que culminará, a partir del duodécimo año, en la aparición de las operaciones formales y de las posibilidades de razonamientos hipotético-deductivos, que asegurarán ulteriormente al pensamiento su plena expansión.

Acaso convenga, para concluir estos preliminares, caracterizar con GESELL [27] las edades que componen el presente estadio; apreciaremos así mejor que éste aparece simultáneamente como culminación del período infantil y como principio de la adolescencia.

*Nueve años:* edad de la autodeterminación y de auto-crítica; dominada tanto por la intensidad de vida y de experiencia como por cierta tensión, unida al hecho de una voluntad naciente de control y de dominio. *Diez años,* con su equilibrio, su buena adaptación, su tranquila, pero fuerte seguridad, su aire desenvuelto, constituye, verdaderamente, la cima de la infancia, el momento de la plena expansión y la integración de las características del niño mayor. Hacia los *once años* puede situarse la primera etapa del deslizamiento a la adolescencia, tanto por las transformaciones intelectuales y físicas que se esbozan como por cierta inquietud y agitación que aparecen. A los *doce años* toma cuerpo el interés predominante por sí mismo, que será propio del joven adolescente; es una edad de vehemencia y de razón en la que, según GESELL, aparecen «modos de pensamiento, de sentimiento y de acción que prefiguran el espíritu adulto»; es la edad por excelencia en la cual se revelan las potencialidades futuras que la educación debería respetar y aprovechar. A los *trece años* salimos de la infancia: el individuo se interioriza e interioriza el mundo ambiente: se absorbe en sí mismo. La actitud típica de toda la infancia, ardientemente vuelta hacia el exterior, se invierte. El polo interior se sobrepone, con el ensueño, narcisista y el ensimismamiento que expresan esa inversión. Al desentenderse del exterior el joven se sentirá solo, único e incomprendido. Hay aquí, pues, una frontera que no rebasaremos en esta obra, pero por este capítulo se comprenderá que las etapas ulteriores del desarrollo se suceden ya en continuidad perfecta con las que hemos descrito; no hay claros cortes en el proceso evolutivo.

### El perfeccionamiento de la inteligencia infantil

Examinemos ahora sumariamente la evolución intelectual en el estadio que nos ocupa. No es la más espectacular, al menos hasta el momento-límite en que emergen las estructuras propias de la adolescencia, pero nos parece que sustenta los demás aspectos del desarrollo, los cuales estudiaremos con mayor detalle. Se verá, como en los estadios precedentes, que es indisociable de tales aspectos, y éstos no pueden comprenderse si aquella es descuidada.

Ese desarrollo intelectual no sólo se caracteriza por una intensa curiosidad, una sed de conocimientos que conduce a la acumulación de datos de todo orden, sino —como señala GESELL [26]— por la tendencia muy marcada a integrar esos datos en conjuntos más amplios y a organizar unos en relación con otros: el niño de 9/10 años se complace en las enumeraciones exhaustivas, en las clasificaciones más completas posibles, en las jerarquías. Respecto a esto, pueden citarse como ejemplo: el interés del niño por los grados militares o las funciones públicas y los poderes que le son anejos; su conocimiento, a menudo sorprendente, de los tipos de automóviles o de aviones; su gusto por las colecciones; la necesidad que muestra de informarse sobre las relaciones recíprocas entre colaterales de una misma familia; sus preguntas acerca de la autoridad de tal persona sobre tal otra, o a la «fuerza» respectiva de los distintivos o de los diferentes empleos. El niño «pone en orden» sus conocimientos, los estructura, los sitúa en una red de relaciones diversas, y pueden verse actuar en ello las operaciones de distinción de clases, de ordenación de relaciones, de numeración, que aparecieron en el estadio precedente. Después de la fase de constitución de las operaciones concretas, PIAGET [53] distingue, entre 9 y 11 años, un estadio de perfeccionamiento de esas operaciones, caracterizado por la coordinación de las perspectivas y por el establecimiento de ciertos «sistemas de conjunto», en lo espacial y lo temporal.

Ambitos cada vez más numerosos adquieren «lógica» uno tras otro, según las características propias de su contenido, cuya estructura lógica no puede aún franquearse. De esto resultan esos «desniveles» señalados por PIAGET, a los que hemos hecho alusión; los razonamientos que han llevado al niño de 7 años a afirmar, por ejemplo, la conservación de



la cantidad de materia, a pesar de las transformaciones producidas en la bola de plastilina, no aparecen sino en el curso del 10.º año respecto a la conservación del peso en las mismas condiciones, y sólo a los 12 años en lo que concierne a la conservación del volumen. Lo que es válido para un aspecto y en un momento dado, se le hace evidente al niño, que no lo es necesariamente para otro aspecto en el mismo instante. Las conquistas del razonamiento se hacen por sectores; pero quedan unidas a éstos y no los rebasan. Podría decirse que la sujeción a las cualidades concretas de las situaciones impide al niño, en cierto modo, percatarse de que las leyes que aplica son susceptibles de extenderse a todas las estructuras. Si se interfieren operaciones heterogéneas o se implican de modo simultáneo ámbitos diferentes —dice PIAGET—, el niño vuelve al nivel pre-lógico, por falta de un cuadro general de referencias que haga abstracción de los datos concretos.

Así ocurre, por ejemplo, respecto de la causalidad en la cual el pequeño confundía necesidad física y obligación moral: en esto se comprueba la evolución hacia una explicación racional, desligada de adherencias egocéntricas. Los barcos —para emplear un ejemplo de PIAGET— no flotan ya «porque deben» o «porque son fuertes», ni porque «hay mucha agua en el mar para sostenerlos», sino en virtud de la relación que surge entre su peso y el del líquido desalojado. No obstante, esa actitud no egocéntrica sigue siendo «parcialaria»: ante conjuntos más amplios o menos circunscritos, el niño —como también la mayoría de los adultos— torna a las explicaciones morales o finalistas. Aunque ha aparecido cierto determinismo en los terrenos limitados, no ocurre igual en presencia de un principio universal, de una ley general aplicable a todos los casos: eso constituirá una de las conquistas de la adolescencia.

La inteligencia propiamente infantil llega aquí a su apogeo, con el perfeccionamiento de las operaciones concretas y su aparición en ámbitos cada vez más numerosos. Sin embargo, durante el duodécimo año se presentan nuevas modificaciones verdaderamente capitales: al pensamiento concreto se sobrepone el formal, que se apoya sobre él mismo liberado de las incidencias concretas, rebasando el cuadro particular de cada ámbito de experiencia. Penetramos entonces en el «estadio racional», cuya fase de establecimiento

se extiende hasta los 14 años, según PIAGET [53], y cuyas modalidades matizarán de una forma determinante todo el período de la adolescencia.

Desde los 11 años, la inteligencia del niño —sobre todo acumuladora y ordenadora— parece adoptar un aire más dinámico y más original; su funcionamiento se hace más evidente para el observador y más consciente para el propio niño. Se le ve reflexionar, plantearse problemas, pesar el pro y el contra antes de tomar una decisión, valorar diferentes eventualidades y emitir hipótesis. El niño suspende su acción y «pesa sus ideas», somete sus elaboraciones a una crítica más rigurosa. La discusión adquiere más importancia cada vez e incluso se convierte en un «hobby», y como dice GESELL [27]: no está lejos de la edad razonadora en que, según el mismo autor —y como muy bien saben los padres del adolescente—, «adora el discutir; pero ¿no hay medio de discutir con él!». En la conversación aparecen términos abstractos, utilizados correcta o casi correctamente, junto a nociones generales como el bien o la justicia. La lectura suscita una pasión inextinguible, que alcanzará su máximo hacia los 13/14 años; la iniciación en las matemáticas provoca el entusiasmo, si está bien llevada; los trabajos manuales y las construcciones mecánicas dan prueba de una elaboración previa muy acusada. En fin: los ámbitos del pasado, de lo remoto, del porvenir, de lo utópico y de lo imaginario, ejercen una seducción que indica una capacidad creciente para desligarse del ámbito concreto en que se vive.

En el análisis se revelan nuevas posibilidades, nuevos tipos de operaciones, puestos de relieve por los recientes trabajos de PIAGET y sus colaboradores [60]. Por un lado, el niño se hace capaz de razonar, no ya sobre los objetos, como antes, estableciendo relaciones entre ellos, sino sobre las propias relaciones entre sí; la lógica de las proposiciones se superpone, pues, a la de las clases y las relaciones referentes a los objetos. Por otro lado, aparecen «la capacidad de razonar y representarse según dos sistemas de referencias, a la vez»; las operaciones combinatorias, las proporciones, las correlaciones, etc. Toda una red de operaciones abstractas viene así a coronar la evolución intelectual, y al asegurar el pensamiento su coherencia interna posibilita un razonamiento riguroso a partir de proposiciones hipotéticas (ya no de hechos concretos), sin relación con su veracidad o con su

realidad material, sin recurrir al control de la experiencia; lo real —dice PIAGET— sólo será en lo sucesivo un caso particular de lo posible; mientras que en el nivel de lo concreto, lo posible no era sino una prolongación dudosa de lo real.

Con esta simple alusión a ese cambio fundamental, a esa reestructuración en un plan puramente abstracto, a ese nuevo avance del pensamiento que desborda lo real para comprenderlo mejor, nos hemos separado de la edad infantil, acercándonos a la de los sistemas abstractos y las teorías, que serán propios de la adolescencia. Por ello, nada más tenemos que decir aquí sobre el particular.

### La vida social: «La pandilla»

Se ha visto ya que estamos de acuerdo con BEETS [4] en estimar que no se puede formar una idea completa de la mentalidad de un niño de esa edad estudiándolo, únicamente, en el grupo de sus iguales. Sin embargo, rindiendo tributo a la costumbre, dedicaremos alguna atención al aspecto social. Este es indudablemente el que más resalta en el cuadro. COUSINET [12] habla del presente estadio como de una «edad de gracia social», en la que el individuo vive en simbiosis con el grupo en mayor grado que en ningún otro momento de su vida, y los autores están acordes en considerar este período como aquel en que la vida social del individuo alcanza su máxima intensidad.

En el estadio anterior, según veíamos, en el seno de la clase, en el patio de recreo o en la calle, se formaban grupos efímeros con objetivos momentáneos: se trataba de reunir el número de compañeros suficiente para que pudiera realizarse tal o cual juego; terminado o interrumpido éste, el grupo se disgregaba por sí mismo. Sin embargo, se comprueba que a partir de los 9 años esos grupos van ganando en consistencia y en estabilidad; en adelante, son siempre los mismos niños quienes forman la partida, y se distingue entre ellos a los *notables*, los *propulsores*, que imprimen una dirección a las actividades colectivas. Simultáneamente, los grupos ganan en homogeneidad por eliminación de los individuos de edad demasiado dispar. Los más pequeños son considerados como *bebés* o «críos», donde lo que se pretende es afirmarse como «mayores»; los de más edad, por su parte, se desinteresan de las actividades lúdicas del grupo o son

considerados como casi-adultos, cuya presencia desvaloriza demasiado a los componentes de aquél. Por otra parte, la homogeneidad se realiza asimismo en cuanto al sexo: después de haber desempeñado durante algún tiempo una función secundaria, los niños del otro sexo son eliminados o se retiran. Es interesante advertir que esta segregación se observa incluso en sitios donde se practica la coeducación. Diversas investigaciones llevadas a cabo en el marco de las escuelas mixtas, parecen evidenciar una muy neta evolución a este respecto. Niños y niñas trabajan de buen grado juntos sin diferenciación hasta 7/8 años; a partir de 8/9 años, comienzan a testificar una preferencia clara por los compañeros del mismo sexo; en todo caso, por lo que respecta al juego, rechazan a los otros invocando diversos motivos. Alcanza su máximo la ruptura entre 9 y 12 años, y se manifiesta por un antagonismo pronunciado: divergen de manera considerable los intereses dominantes, las lecturas y los juegos. Por último, a partir de 12 años, se dibuja una cierta reaproximación, pero no al nivel de los grupos, sino al de las relaciones individuales. El presente estadio sería, pues, aquel en el cual es mayor la distancia entre los sexos, y las diferencias intrínsecas de «mentalidad» se añaden a la, en sí notable, del ritmo de desarrollo, ya que las niñas superan en madurez a los niños. Así se constituirá la «pandilla», el *gang*, fenómeno central de esta edad, acaso un poco más acusado en los muchachos, pero que también existe en las chicas y que proporciona a cada sexo la ocasión de afirmar sus características propias e incluso de exaltarlas en cierta medida\*.

Una de las características interesantes de la «pandilla» es que —por oposición a los grupos iniciales de que hemos hablado— se forma espontáneamente sin intervención del adulto en un barrio, en una escuela o una clase, al azar de las circunstancias. Es manifiesto, también, que no incluye a todos los individuos que teóricamente podrían participar en ella; hay, pues, una elección, una selección de los miembros del grupo, cuyas modalidades no son siempre fáciles de discernir. Contrariamente a lo que sucede al principio, la personalidad de los individuos entra ahora en juego, y los niños lo tienen en cuenta: han pasado los tiempos en que no importaba lo que hacía aceptable a un compañero. Esta acep-

\* Véase KELLY: *op. cit.*, pág. 223, y Bordón, núm. 75, marzo, 1958.

tabilidad social, esa popularidad, depende mucho menos de las particularidades del grupo o de sus objetivos momentáneos que de la personalidad del niño, y, por tanto, de las experiencias que hayan contribuido a formarla. Los dramas de la vida social infantil, los que conoce el niño rechazado, «la cenicienta», el «págalotodo», y con frecuencia el propio jefe que quiere imponerse a toda costa —no son sino pequeños dramas para el adulto—, no siempre son resultado de inferioridades físicas o motoras, sino, muy a menudo, la prolongación de dramas familiares. Conviene recordar que cuanto menos se ha sentido amenazado el niño hasta entonces en su relación con sus padres y en su seguridad interior, más propicio estará a integrarse en el grupo y a desempeñar en él un papel positivo. Los estudios comparativos de niños populares e impopulares entre sus compañeros revelan que la impopularidad puede ser considerada generalmente como un indicio de inadaptación afectiva; inadaptación que la misma impopularidad refuerza. Parece que los niños rechazados por sus coetáneos son esencialmente individuos tímidos y concentrados, o vanidosos, vocingleros y pendencieros, que no se interesan por las actividades de los demás; en resumen: sujetos que, en los dos casos, plantean problemas con su autodeterminación. Quien, con razón o sin ella, ha llegado a la convicción de ser rechazado por sus padres o de carecer de valor a sus ojos, reaccionará ante el grupo en función de ese sentimiento o de esa auto-estimación y reproducirá la situación a que le han acostumbrado sus relaciones familiares; su «inaceptabilidad» social será a medida de su «inaceptación» familiar. Se saca una conclusión pedagógica de tales estudios: hay más niños impopulares entre aquellos que han conocido un régimen familiar autoritario y severo, y más populares entre los que disfrutaron de un régimen democrático y liberal. En efecto: los primeros son prudentes, «bien educados» y conformistas con respecto al adulto; pero se muestran pendencieros y desatentos con sus compañeros; también se distinguen por su falta de curiosidad, de imaginación y de iniciativa. Los segundos, por el contrario, muestran caracteres de iniciativa, de audacia, de espíritu emprendedor, que les lleva a asumir responsabilidad en las actividades del grupo, interesándose por las de sus iguales; como contrapartida, carecen de conformidad con las exigencias formalistas de la sociedad adulta. Si esos resultados se con-

firmaran en nuevas investigaciones, los padres no tendrían más que escoger una actitud u otra, según el fin que se propusieran obtener\*.

El grupo así seleccionado se consolida y se estructura gradualmente, bajo el impulso de algunos miembros netamente dominantes y particularmente atractivos que constituyen su núcleo y entre los cuales habrá quienes se impongan en calidad de jefes o promotores. Nada más falso que representarse la «pandilla» como una sociedad democrática o igualitaria. Es, por el contrario, como señala HUBERT [34], autocrática y aristocrática: su organización emana de la voluntad del promotor, rodeado de sus «vasallos», que constituyen una *élite*, la cual imprime el tono al grupo. Los otros niños desempeñan el papel de «tropas», y podría decirse que siguen con mayor o menor sumisión las órdenes dictadas por los jefes; sólo tienen voz en el capítulo en condiciones excepcionales: el promotor reina y gobierna, rodeado de su consejo y de sus cortesanos. Esta sumisión de la masa no excluye, sin embargo, las conspiraciones, las revueltas palatinas ni las sublevaciones; ocurre, a veces, que un nuevo *fürher* suplanta al anterior. Sólo al final de nuestra etapa, alrededor de los 12 años, toma la «pandilla» un carácter más democrático, asemejándose a un equipo cuyos miembros opinan todos y cuyo jefe varía, según su competencia, en función de las actividades que el grupo se proponga desarrollar.

Se ha preguntado qué cualidades particulares permiten al promotor imponerse a su «tropa». Sin extendernos sobre esta cuestión, muy discutida, nos contentaremos con recordar que no es necesariamente la inteligencia, ¡sobre todo en la forma que asegura un buen rendimiento escolar! Por el contrario, parece que los buenos alumnos suelen tener preocupaciones más librescas o más maduras que sus coetáneos, y que desdennan un poco las actividades de la «pandilla», a menos que sean considerados por sus compañeros como una especie de tráfugas sospechosos, excesivamente preocupados por agradar a los adultos. Algunos autores atribuyen a las aptitudes motrices de los promotores el prestigio de que gozan; otros, señalan en ellos cierto avance del desarrollo físico, que los situaría más cerca de las modificaciones de pubertad que

\* Para los estudios sociométricos del grupo, véase BEST: *Cómo investigar en Educación*, 8.ª ed., Madrid, Morata, 1981.

sus compañeros \*. Por otra parte, analizando la personalidad de los conductores en un grupo de muchachos, han comprobado que se distinguen de los conducidos por una mejor identificación a la imagen parental, una más perfecta reabsorción del edipo y, por ello, un mayor grado de madurez afectiva, caracterizándose, al contrario, los conducidos, por rasgos de naturaleza pre-edipiana. En breve, lo que hace ser al conductor lo que es, consiste en que se presenta a los otros como el prototipo de lo que ellos querrían ser, a la vez grande y, sin embargo, no-adulto. Si seduce y subyuga a sus iguales es porque cristaliza, en cierto modo, todas sus aspiraciones a la afirmación de sí mismos, particularmente por sus cualidades de audacia, de imaginación, de astucia, de «descaro» y de no-compromiso con el adulto, ya que la fuerza física es bastante secundaria. El jefe es un modelo; y se le sigue porque ése es el medio de *realizarse* según dicho modelo, de confundirse con él, en cierto modo. En consecuencia, la acción del promotor puede tener efectos muy variados, ¡tanto para lo mejor como para lo peor! Quizá sea razonable distinguir, como algunos autores hacen, dos tipos principales de promotores: los «integrativos», que contribuyen a esa realización del *yo* de cada uno, y que siendo los modelos (¡pero no siempre en el sentido que quisiera el adulto!) ayudan al niño a convertirse en *sí-mismo* y a realizar las características de su edad y de su sexo; y los «tiranos», individuos más o menos conturbados que por compensación experimentan la incoercible necesidad de imponerse a los demás, para obtener así la valorización que no encuentran en otra parte, y reinan por la fuerza, a veces por el terror, con gran detrimento de sus «súbditos». Sea cual fuere el tipo a que pertenezca, el poder del promotor sobre su grupo es mucho más considerable de lo que se cree generalmente; el educador hábil sabe muy bien que es un medio para manejar una «pandilla» homogénea y lograr su con-

\* El estudio psicológico profundo de un grupo de «jefes» o «dirigentes» entre ocho y doce años de edad ha revelado en ellos una mejor reabsorción del edipo que entre los «súbditos» o «dirigidos», o sea, una mayor madurez afectiva y una identificación más perfecta con el padre (se trata de niños). Sin ser todavía adultos, estos líderes están efectivamente más desarrollados que los otros desde el punto de vista de la personalidad. (G. FRIEDLINGSTEIN: *Recherche de caractéristiques différentielles des meneurs et menés dans un groupe de jeu chez des garçons de 8 a 12 ans*. Memoria de Licenciatura [inédita], Universidad libre de Bruselas, 1957.)

trol o su colaboración, ganarse el respeto o el afecto de los promotores, desempeñando cerca de ellos, en cierto modo, el papel de promotor que desempeñan con sus camaradas. Tratar de disminuir su prestigio o de provocar su caída, es una empresa mucho más azarosa y además estéril, porque son indefectiblemente reemplazados; las medidas disciplinarias y las sanciones son poco eficaces en esto. El poder del educador parece mínimo al lado de la atracción que ejerce el grupo y del prestigio que rodea a su jefe.

Como el fénix, el grupo renace siempre de sus cenizas, porque es el único que puede satisfacer ciertas necesidades profundas del niño. MUCHOW [48] ha señalado, con razón, el placer vital que experimentan los niños al estar juntos, la alegría que encuentran en el «codo a codo» de las empresas comunes, el gozo y la exaltación que les produce el hecho de reunirse muchos en sus actividades preferidas; pero creemos que ese placer, esa alegría y esa exaltación no pueden comprenderse en su plenitud sino por la perspectiva de la afirmación de sí mismos, y de hacerse mayores. Si la «pandilla» goza de tal favor, ¿no es porque libera al niño de la sujeción al adulto y de su constante supremacía, porque lo libera de su estado de inferioridad? En el mundo adulto, en efecto, no es más que un niño: ha de esperar a ser mayor para hacer algo valedero; tiene que trabajar para serlo y someterse a innumerables exigencias, muchas de las cuales no tienen para él ningún sentido; es allí, en cierto modo, un extraño apenas tolerado —a condición de que se esté quieto—; sólo «será» en el porvenir. En la «pandilla», por el contrario, el niño es «mayor», y puede hacer ya grandes cosas, sin tener que esperar; comprende las exigencias de sus iguales, tanto más cuanto que ha contribuido a elaborarlas y se beneficia de ellas. Y, sobre todo, «está en su casa»; el adulto, perpetuo recordador de su insuficiencia y de su infantilismo, de sus tareas enojosas y de sus frustradoras restricciones, está ausente. Podría decirse —de manera paradójica— que en el mundo adulto el niño «se rehoga en su caldo de infancia» y es mantenido en él (¡cuántas educaciones parecen no tener otro objeto!), mientras que en el mundo infantil el niño se siente mayor y es incitado a superarse continuamente.

La «pandilla», pues, adopta casi fatalmente un carácter anti-adulto, más o menos acentuado. No es que el adulto sea siempre el enemigo; pero es él quien recuerda a los niños

que son pequeños; quien con su sola presencia los desvaloriza; quien cuando se miran a sí mismos les da una especie de vergüenza, un disgusto de no ser aún como él. Se ha señalado frecuentemente el carácter agresivo de la «pandilla» con respecto al adulto, o al menos, respecto al adulto rigurosamente incapaz de tomar al niño en serio; acaso fuese más justificado señalar su carácter eminentemente defensivo: la «pandilla» es un refugio para el niño mayor; los códigos secretos, las contraseñas, apartan al adulto; la atmósfera de conspiración le contraría, podría decirse que le inferioriza. La «pandilla» tiene su punto de reunión, su guarida, secreta también y, preferentemente, fuera del alcance de los padres y educadores; no tanto para cometer allí actos reprobables como para estar «entre ellos», para disponer en común los planes aventureros de innumerables acciones; para dedicarse a ciertos ritos, tan misteriosos como inofensivos, que distinguirán a los iniciados de «los otros». Ese elemento de misterio es algo así como el eco colectivo de esa interioridad secreta cuya expansión hemos visto y de la que volveremos a hablar. La «pandilla» vive de secretos, sobre todo hacia los 10/11 años; y, como advierte MUCHOW, el hecho de tenerla es más importante que su propio contenido: es algo de lo que está excluido el adulto.

En cuanto a las actividades mismas, LOUIS PERGAUD, en *La Guerre des boutons*, o GILBERT CESBROND, en *Les Innocents de Paris*, entre otros, nos han procurado ejemplos que están presentes en la memoria de todos: exploraciones, combates homéricos, merodeos, expediciones vindicativas, proezas de toda índole, juegos de soldados o de cazadores, juegos de equipo, actividades constructivas a veces; y acaso principalmente, o por lo menos más de lo que se cree, deliberaciones inacabables, elaboración de tradiciones, de reglamentos, de jerarquías, búsqueda de divisas, preparación de proyectos que nunca se realizarán. Hemos conocido en esa edad una sociedad secreta que nunca tuvo gran actividad, sino el establecimiento de estatutos e insignias y la percepción de cotizaciones: «se estaba en ella» ¡y eso bastaba! Hacia el fin de ese estadio con la ayuda del desarrollo del pensamiento formal tiende a sobreponerse, más cada vez, la actividad verbal; y una jurisprudencia bizantina y completamente teórica vencerá sobre toda realización concreta: se va hacia los *clubs* de pura discusión.

Para afirmarse como *mayor* y ofrecerse a la valorización de sus iguales no hay, evidentemente, más que un medio: demostrar que ya no se es pequeño y en consecuencia no someterse a las leyes adultas. La mejor manera de hacer esa demostración es recurrir a comportamientos más o menos represensibles, e incluso francamente delictivos. Indudablemente, no es casual el hecho de que los actos de desobediencia a los adultos alcancen su frecuencia máxima en el curso de nuestro estadio: a los 9 años en los muchachos y a los 12 en las chicas. Esta comprobación, realizada por BLAIR y BURTON [6] en los Estados Unidos, ilustra muy bien la tendencia a la emancipación y el rechazo de las normas adultas. El grupo, como medio o lugar de emancipación, suscita, por tanto, acciones que el niño no cometería a la vista de sus padres; y se siente más animado a cometerlas porque se halla entre varios. Según los mismos autores, en la «pandilla» es donde se desvanecen las diferencias sociales, de las que el niño se preocupa muy poco; la imagen de esa emancipación la suministran del modo más elocuente los elementos cuya educación es más descuidada y que suele limitar incluso con el abandono moral. Estos vienen a ser para sus compañeros objeto de identificación particularmente atractivos, tanto más cuanto que se alejan en mayor grado de los ideales socialmente válidos a los ojos del mundo adulto. Se comprende muy bien que esa atracción hacia lo peor se ejerza más fácilmente sobre el niño que esté frente a una autoridad adulta aplastante o que se encuentre, casi de continuo, en una situación desvalorizadora, por ejemplo, en el ámbito escolar. Por tanto, no es raro ver que cuando el clima social se presta a ello la «pandilla» ofrezca un terreno favorable a la expansión de la delincuencia colectiva o individual; no resulta exagerado afirmar que toda «pandilla» de niños mayores se halla siempre, en un momento u otro, en peligro de caer en el estado de «predelinquencia», afortunadamente pasajero en la mayoría de los casos. Puede verse, una vez más, cuán capital es el papel del promotor: la clave del éxito de ciertos grupos juveniles está en el hecho de haber podido encontrar, como promotor, no ese objeto de identificación «hacia abajo», del que acabamos de hablar, sino, por el contrario, al individuo que aun siendo joven y plenamente miembro del grupo es capaz de provocar el entusiasmo por las actividades y los valores socialmente aceptables.



Pero la emancipación y los comportamientos mediante los que se quiere impresionar a los iguales aun no teniendo nada de reprobables, son de tal naturaleza que chocan con la moral infantil primitiva, cuyo origen hemos visto. Contravenir las exigencias paternales interiorizadas o, simplemente, sustraerse al control de los padres, es romper con las antiguas imágenes de identificación, permanecer sordo a la voz de la «conciencia», comer del fruto prohibido y reavivar la amenaza de una pérdida de cariño. El abandono de los ideales infantiles implicado por esa emancipación sólo puede suscitar la culpabilidad; y bien sabido es que no ocurre eso únicamente en los niños! El ser uno-mismo, tener su independencia, significa siempre ser algo culpable a los ojos de los elementos dominantes en la colectividad, en este caso los adultos, con quienes el niño querría estar conforme. Afirmarse de otro modo que los modelos, lleva unido el peligro inminente de castigo, una inseguridad que sólo puede aplazarse, en cierta medida, con la aprobación entusiasta de los iguales y la valorización que únicamente ellos pueden ofrecer como compensación; ser varios en el desacuerdo, procura una seguridad que el niño no encuentra aún en la autonomía de una personalidad madura, ni tampoco en la aprobación de los modelos abandonados. Esta es, sin duda, una razón suplementaria de la atracción que ejerce el grupo.

La pertenencia a éste no debe verse únicamente bajo el aspecto negativo o amenazador: en el capítulo anterior hemos señalado los positivos. La vida intensa del grupo, que culmina hacia los 11 años, permite al niño establecer relaciones interpersonales de una naturaleza muy particular, en las que predomina la solidaridad y cuyos inevitables antagonismos suelen saldarse mediante reconciliaciones, tras de las que cada uno aprecia mejor las posiciones del adversario. A los 9 años, el ostracismo del grupo representa una amenaza de tal gravedad que la lealtad al *gang*, casi automáticamente, se convierte en la mayor virtud para el niño. Está orgulloso de pertenecer a la «pandilla», de compartir sus secretos y sus actividades misteriosas; esa participación responde a una necesidad, como hemos visto, y el niño le sacrifica muchas cosas, especialmente el egocentrismo que anteriormente perturbaba sus relaciones sociales. Según GESELL [27], la camaradería lleva, también hacia los 10 años, a la competición: se desea valer tanto como los otros in-

dudablemente; aunque ya no necesita superarlos para afirmar su propio valor; es capital hallarse de acuerdo con los demás miembros del grupo, pero no ya distinguirse. En suma: el sentimiento del «nosotros» se sobrepone gradualmente al del «yo», tan poderoso hasta entonces. Se tiene en cuenta, cada vez más, la presencia de los otros y sus deseos; se aprecian sus opiniones y sus sentimientos, sobre todo al final de nuestro estadio; y éstas son aportaciones esenciales que bien valen la pena de algunos contratiempos.

Entre 9 y 12 años, el niño, gracias a su grupo, puede hacer su experiencia de una sociedad cuyos miembros son, a la vez, parecidos y diferentes unos de otros. En este marco, le es posible elaborar sus primeras relaciones sociales perfectamente recíprocas, que constituyen un eficaz antídoto frente a su egocentrismo original. Además, es capaz de constituirse una imagen, implícitamente, de sí mismo, y tomar conciencia, gracias a la presencia de los otros y sus reacciones, de ciertas de sus propias aspiraciones y características. A los 13 años se le encontrará más cerrado, menos gregario. El individualismo, nuevo egocentrismo propio de los púberes, producirá la disociación de la pandilla. Las amistades nacientes, que agrupan aisladamente a los individuos de dos en dos o de tres en tres, y las identificaciones entusiastas con los héroes de más edad, le confirmarán su estructura. Más sensible a las diferencias caracterológicas o sociales; más consciente de sí mismo, el púber se alejará de muchos antiguos compañeros con los que ya no siente nada en común. Por otra parte, se opera una jerarquización en el terreno del rendimiento intelectual y de los estudios emprendidos. Salvo en los medios predispuestos a la delincuencia, la pandilla no subsistirá sino en el ámbito lúdico; según COUSINET, el equipo deportivo es su última secuela estructurada.

Pero hay que añadir aún que las experiencias colectivas hechas en el seno de la pandilla contribuyen significativamente al desarrollo moral del niño, a su emancipación respecto de sus padres y a su desarrollo intelectual.

### **La moral del niño mayor**

Recordamos en el capítulo anterior, al referirnos a los trabajos de PIAGET, que las obligaciones emanadas de la coacción del adulto eran sustituidas, merced a las experien-



cias colectivas, por obligaciones fundadas en la voluntad común y en la adhesión del individuo a las decisiones del grupo; y que las reglas de juego y las normas de conducta solían mostrarse al niño, cada vez más, como resultado de un acuerdo o de una necesidad cuya naturaleza objetiva va comprendiendo mejor, de día en día. Esa evolución se hace patente en una encuesta muy sencilla. Preguntando a los niños por qué razones no se debe mentir, PIAGET [57] ha podido agrupar en tres estadios las respuestas recibidas; hasta los 6 años, que no se debe mentir porque le castigan a uno: la regla es aún completamente exterior y, en cierto modo, material; de 6 a 8 años, que no se debe mentir, porque eso es malo: la regla está interiorizada, pero no emana aún del individuo; a partir del décimo año los niños responden que la mentira suprime la confianza mutua y perjudica el efecto y el buen trato: «Si todo el mundo mintiera, no sabríamos dónde estamos», nos dijo un muchacho de esa edad. La obligación se ha hecho propiamente interior, y emana de una necesidad reconocida por el individuo. Según PIAGET —que aporta además otros muchos datos en apoyo de su tesis—, gracias a la cooperación nacida en el seno del grupo el niño llega gradualmente a una moral objetiva y consciente; mientras que la coacción adulta —sin duda inevitable en las anteriores etapas— sólo le conduce a un moralismo totalmente externo y convencional. A partir de los 10 años se comprueba también una verdadera sensibilidad moral en el niño e indiscutibles esfuerzos, como, por ejemplo, en el sentido de la lealtad y de la veracidad. En esa edad se constituyen convicciones morales que el niño ha hecho suyas y a las que trata de conformarse con una buena voluntad conmovedora, muchas veces.

La pertenencia simultánea a varios grupos y el hecho de encontrarse allí en situaciones sociales diferentes o de desempeñar en ellos papeles distintos actúan en sentido análogo. En efecto: opiniones y creencias, usos y costumbres de esos diversos medios, no coinciden nunca por completo; y no se superponen jamás íntegramente a lo que el niño conoce en su propia familia. Así, descubre que hay más de una moral y más de una norma de vida; y participa en códigos diferentes. Esa pluralidad relativiza también el ideal representado hasta entonces por las imágenes perfectas e intangibles del padre y de la madre.

### Vida social: El adulto y la familia

Los progenitores han tenido su hora de apogeo al final del período «edipiano». Después apareció el maestro, cuya omnisciencia admiraba el escolar; pero este prestigioso personaje, fuente de valorización y de desvalorización, de saber y de información, como lo eran los padres, ha contribuido no poco a disminuir el prestigio de éstos. Por otra parte, el maestro ha visto decrecer el suyo por las comparaciones de que era objeto con otras personas. Como los adultos influyentes se hacen más numerosos conforme se amplía el universo del niño, éste puede comprobar divergencias y ver que esos adultos distan mucho de ser siempre unánimes. Gracias a sus compañeros descubre en seguida la existencia de proezas que tales dioses son incapaces de realizar, y que su infalibilidad está sujeta a caución. Incluso, desde los 8 años, se las ingenia para situarlos en contradicción unos con otros y explorar los límites de su perspicacia, planteándoles mil adivinanzas ambiguas ante las que tienen que «darse por vencidos». Finalmente, el grupo permite las valoraciones recíprocas de los niños fuera del cuadro adulto y la vida colectiva trae consigo las modificaciones de la moral a las que acabamos de aludir, mientras que la extensión de los contactos sociales, la lectura, el cine, la televisión, han revelado al niño imágenes del adulto diferentes de aquellas que conocía en el cuadro familiar, y en general, con un atractivo distinto. No debe, pues, extrañarnos que de todo ello resulte una reducción del prestigio parental, y por la que no debemos afligirnos, ya que es la condición para que el niño llegue, gradualmente, a la autonomía que habrá de alcanzar después.

Muchos padres son muy sensibles a esa reducción de su prestigio; reaccionan ante ella con cierto mal humor, como si implicase una desvalorización de su persona. En unos, se ve aparecer una especie de desinterés, defraudado con respecto al niño que parece no «creer» ya en ellos y que se les antoja menos amable y afectuoso; en otras, una recrudescencia de severidad, la cual es considerada como necesaria en ese momento para domar a un retoño rebelde que se atreve a juzgarlos o testimoniarles menos sumisión. De ese modo, tales padres cercenan las alas del pajarillo en el momento en que aprende a volar solo; se apartan de él o lo apartan de sí, y se lamentarán pronto de «perder a su pequeño», en

el instante preciso en que podrían comenzar a encontrarlo en el terreno de un contacto interindividual positivo y en el cuadro de cambios conscientes y razonados. ¿No darían pruebas de mayor madurez psicológica y de más realismo reconociendo que no son infalibles y tolerando que el niño establezca con ellos relaciones más igualitarias y, por tanto, más remuneradoras para aquel... y para ellos mismos, haciendo mayor aprecio de la confianza y de la franqueza que de una sumisión real o fingida? Pero el adulto está muy penetrado de su superioridad, y como el niño de 10 años no suele ser muy inclinado a un respeto excesivo, parece más fácil recurrir a la antigua y buena coacción, «que está bien probada» y hallará siempre un aliado propicio en el «super-yo» infantil. Sin embargo, no se tiene bastante en cuenta que eso es frenar el desarrollo y retardar la marcha hacia la autonomía. Entiéndasenos bien: no se trata en modo alguno de que los padres jueguen a «pequeños camaradas» con sus hijos, como se ve a menudo, o que abdiquen toda autoridad por demagogia, con la falaz esperanza de conservar así el afecto del niño; se trata simplemente de ajustar esa autoridad a la imagen más realista que el niño se forma ahora del adulto.

Por otra parte, no es preciso dramatizar las cosas; si la pérdida de prestigio de los padres es indiscutible a lo largo de este período, no lo es menos que el niño les profesa un profundo afecto. En el marco familiar es donde puede escapar a lo que la coacción del grupo tiene, a veces, de excesivo; de donde puede liberarse del anti-individualismo que reina en el clan. Porque en el seno del grupo —según acertadamente señala BEETS [4]— no todo es perfecto siempre: hay momentos en que el niño puede sentirse muy aislado allí. Acaso no sea nunca más dichoso ni más sosegado que en las horas de buena concordia familiar, que comparte con progenitores capaces de interesarse por él y de tomarle en serio. ¡Qué alegría, por ejemplo, la de entregarse a alguna actividad con su padre o su madre, ayudarles, contribuir a cualquiera de sus iniciativas, salir una tarde o una noche con ellos...! Entonces, mucho más que en la pandilla, está entre los mayores, en «convivencia» con ellos, y, por la conversación que se mantiene o por los intereses que se testimonian, se esfuerza en mostrarse «a la altura de la situación»; es como los adultos, y procede como ellos; está ya así

en el porvenir. E incluso en la reprimenda y en el perdón —nos recuerda BEETS— hay, después de las diabluras o los conflictos, la confrontación del apoyo recuperado de los padres, que, subrayando la responsabilidad del niño, le ayudan a «ser mayor»; hay en ello la felicidad profunda del acuerdo restablecido.

Toda la importancia de la vida en grupo no puede hacernos perder de vista cómo el niño de 10/11 años está ligado a su familia y demuestra buena voluntad y, a menudo, delicadeza, para contribuir a la armonía familiar. GESELL [27] señala, inclusive, que esa vinculación adquiere fácilmente, en el curso del duodécimo año, un tono algo excesivo: el niño suele mostrarse «pegajoso», no deja un momento a sus padres, les sigue incansablemente, se interfiere en sus ocupaciones hasta el punto de hacerse reprender. La madre, en particular, parece beneficiarse de una renovación de ternura y de afecto, cuyas manifestaciones, con frecuencia excesivas, recuerdan un poco la edad de los 3 años. Los hermanos y las hermanas desempeñan también un papel importante; una niña se ocupa con ternura y competencia de su hermanito; otra está orgullosa de su hermano mayor y no le regatea su admiración si él quiere ocuparse a menudo de ella. Por el contrario, el niño, tan adaptado a sus compañeros de grupo, soporta mal la presencia de hermanos o hermanas de edad próxima a la suya; abundan, con ellos, las riñas y los conflictos, a los que la familia habrá de acostumbrarse de buen o de mal grado.

Sin que disminuya en nada el afecto, se verán surgir, poco a poco, las señales exteriores de la pérdida de prestigio del adulto. Al principio habrá réplicas, incluso con palabras gruesas tomadas del vocabulario de la pandilla; a veces se producirá la rebelión abierta que suele ser de breve duración; después vendrá la crítica clara o encubierta, en ocasiones fina y espiritual, tanto más desagradable cuanto más perspicaz. Así se adopta, por la negativa, la posición del niño con respecto a sus padres. Se entra en una nueva fase cuando, alrededor de los 13 años, la relación niño-padre tiende a hacerse menos confiada; se produce un entorpecimiento en esas relaciones, señalándose el desarrollo de la interioridad en el niño, cuya crítica se hace más acerba y cuyas posiciones se afirman de modo más tajante. En esa edad el muchacho parece retraerse en sí mismo; su participación en

el círculo familiar se hace menos espontánea, menos abierta... En lo sucesivo, su vinculación y sus confianzas se dirigirán a otros adultos, a quienes dedicará su admiración. Así se modifica muy gradualmente lo que ha sido la primera relación afectiva interindividual del niño, el fundamento mismo de la construcción de su personalidad. Pero lo que sea la relación del adolescente con sus progenitores dependerá, sin embargo, profundamente, de lo que haya sido durante la infancia.

### **Autodeterminación y voluntad**

En el presente estadio, el niño no es solamente miembro activo y entusiasta de un grupo, ni el compañero afectuoso —e irritante, a veces— de su círculo familiar. Veámosle disponer y adornar su cuarto o su rincón según su idea —inspirada por otros, quizá—; veámosle entregarse a cualquier ocupación de su agrado: es también el que vive en su mundo personal, el que trata de ser «él mismo».

Parece que el «yo interior», cuya existencia se ha manifestado alrededor de los 7 años, se ha precisado lo suficiente para asumir un papel directivo. Es sorprendente, en efecto, ver que desde los 9 años el niño actúa de un modo más autónomo cada vez, fijándose él mismo sus fines y organizando su acción, por sí solo, en función de sus proyectos: tiene mucha menos necesidad de estímulos exteriores. Toma en serio su trabajo escolar, más que por ser «prudente» y conforme, porque desea progresar; sus entretenimientos se hacen más productivos y están mejor organizados. Se ve que el niño tiene sus planes, que elabora sus proyectos por encima de lo concreto inmediato. Todo su comportamiento adquiere un tono razonable y razonado que culminará hacia los 12 años y que, sin ser rigurosamente constante, contrasta con la viva impetuosidad de las edades anteriores. GESELL dice que es típica de los 10 años la frase: «¡Déjame pensar!»; esto parece indicar que, en vez de seguir ingenuamente sus impulsos, sus estímulos o las sugerencias del momento, el niño se refiere, más o menos conscientemente, a una solici-tación directriz interna. Hay en esto una transformación esencial.

El niño se controla, pues, de un modo mucho más general y manifiesto que hasta entonces. Lo cual equivale a decir

que busca conformar su comportamiento a exigencias que no son únicamente exteriores, como acaba de verse a propósito de las reglas morales. El origen de tales exigencias es externo, sin duda; pero el niño, gradualmente, las ha ido interiorizando, haciéndolas suyas, por imitación, por identificación, por afán de aseguramiento o de valorización, por reconocimiento de su necesidad objetiva. Así, poco a poco, se ha construido un cuadro de referencia personal, que le ayuda a definirse y a orientar su comportamiento. Seguramente, ese cuadro presenta lagunas y no posee el carácter general que permitiría al niño afrontar de manera autónoma todas las situaciones: está también sujeto a cambios en virtud de las experiencias. Pero basta para dar a la conducta infantil los rasgos de autodeterminación y de coherencia que caracterizan el presente nivel; la decisión voluntaria, la guía estable de la acción, se sobreponen al comportamiento simplemente reactivo que domina los niveles precedentes como el razonamiento se sobrepone a las impresiones intuitivas. Puede ya hablarse de la «voluntad» del niño. PIAGET [59] ha insistido reiteradamente en el interesante paralelismo entre voluntad y lógica, que procuran en esta etapa más coherencia al pensamiento y a la acción: las dos marcan el mismo distanciamiento con respecto a lo inmediato y a lo espontáneo; las dos aseguran una resistencia análoga a las interferencias de las estimulaciones adventicias; las dos revelan la regresión de las posiciones estrictamente egocéntricas de las edades precedentes.

Esa tendencia a la coherencia, a la estabilidad, a la unidad y a la continuidad del comportamiento se revela claramente en la organización de su acción por el niño; en la persecución relativamente perseverante de sus fines; en sus esfuerzos por acomodarse a las reglas morales, incluso cuando ello le produce alguna molestia; en su creciente aptitud para adoptar decisiones, como respuesta a las innumerables alternativas que se le presentan según se amplía su campo de acción y de experiencia. El niño ya no se ve arrastrado por una corriente que sigue las líneas de menor resistencia: él «conduce» su actividad. Sorprende ver cómo, desde los 10 años, puede tener un sentido neto de su saber, de lo que debe hacer —o de lo que «habría debido de hacer»—, y cuando se le confían responsabilidades adecuadas las afronta conscientemente. Hacia los 12 años se puede comprobar la

búsqueda de una verdadera disciplina personal, que acaso limite en algunos aspectos con el ascetismo, y que lleva al individuo a conseguir verdaderas victorias sobre sí mismo, a veces, con valentía. Su voluntad será pronto un motivo de preocupación o de orgullo para él; contribuirá a la constitución de esa especie de imagen ideal que se forma de sí mismo y a la que, ya adolescente, intentará semejarse.

La nueva actitud aparece también, de manera general, en el terreno afectivo: el niño no es ya, como antes, juguete de sus sentimientos y de sus emociones; por el contrario, trata de adueñarse de ellos y si no tiene tanta necesidad de exteriorizarlos para vivirlos, eso no significa en modo alguno que no los experimente. Ya confiado, los puede analizar, incluso con perspicacia. Al comprobar la estabilidad de humor y la emotividad aparentemente menos acentuada del niño «mayor», algunos autores han pensado que, entre los 9 y los 12 años, pasaba por una fase de sensibilidad y de reactividad emocionales reducidas. El contacto diario e individual con el niño parece revelarnos que no hay tal cosa. Indudablemente, los llantos son excepcionales, y las grandes desesperaciones se hacen raras; pero las alegrías, los furores y las penas, aunque menos espectaculares que en otro tiempo, continúan, e incluso quizá sean más duraderos. Por otra parte, pueden advertirse manifestaciones de tacto o de pudor que revelan una sensibilidad muy acentuada, respecto a los sentimientos de los demás. Los temores han disminuido mucho, seguramente, desde la edad de los 6 a los 7 años, y el niño suele mostrarse audaz; pero algunos trabajos señalan la aparición de temores y ansiedades nuevos, tales como el miedo a lo que reserva el porvenir, o la ansiedad «social» en relación con los acontecimientos de la vida de grupo y del trato con los niños. Podría mencionarse, asimismo, el «miedo a los exámenes», tan torpemente explotado en muchas escuelas y familias. MUCHOW [48] señala como característica de ese estadio el miedo a la derrota, a ser inferior, a «quedarte cortado» ante los compañeros y los adultos, y, en efecto, algo hay de característico en ello. Esos temores, frecuentemente no expresados y a menudo inconscientes, pueden perturbar el equilibrio del niño mucho más de lo que suele pensarse comúnmente, y bastan para explicar algunas actitudes extrañas o algunas conductas obsesivas que pueden observarse en esa edad.

No creemos, pues, en modo alguno, que el niño sea menos emotivo o menos sensible, incluso nos inclinamos a pensar que lo es en mayor grado. Pero ya no expresa ingenuamente todo lo que pasa en él; busca más bien disimular esos estados: se vigila, demasiado cuidadoso de su *standing* social y de su dignidad de «mayor» para dar libre curso a sus emociones, comprendiendo que sólo a él le conciernen. Ese control emocional culmina en el undécimo año, contribuyendo a dar a esa edad los caracteres exteriores de equilibrio, seguridad y dominio, los cuales han hecho que sea calificada de «madurez infantil». Pronto, sin embargo, sufrirá eclipses; el humor se hará más variable, y se observarán explosiones brutales y curiosas alternativas de comportamientos infantiles y «adultoides». A los 13 años el control emotivo parece más problemático que nunca.

La impresión de dominio que da el niño mayor tiene también sus límites, y conviene recordar asimismo el carácter un tanto excesivo que puede tomar su comportamiento. Efectivamente: entre los 9 y los 12 años, el niño vive con una intensidad considerable, tanto más acentuada cuanto que reside en lo que hace; se entrega enteramente, con pasión, a toda actividad. No siempre está «matizado»: «adora» los libros; «detesta» los tomates; «odia» a una tía acariciadora; los compañeros son «formidables» o «idiotas», y todas las aventuras del grupo son «inauditas». No es sólo activo, sino también abierto y receptivo, propicio al entusiasmo. En ese afán de acción y de experiencias, su control suele hallarse desprevenido: el niño puede, repentinamente, carecer totalmente de medida y dar pruebas de una avidez cuya índole sensual es indiscutible; para convencerse de ello, no hay sino ¡ver comer a un niño de 11 años! Es que las energías instintivas están en pleno crecimiento: no tardará en comprometer de nuevo las barreras laboriosamente alzadas durante los años anteriores.

Se percibe ahora que este niño «mayor», tan estable, tan equilibrado, tan socializado, tan centrado en lo presente y lo real, tan seguro de sí y tan desprovisto aparentemente de problemas, es en el fondo muy complejo. Hay en él una especie de duplicidad; acaso sea más secreto que en ninguna otra edad, precisamente porque no lo parece. Un contacto intenso con él, una observación atenta, nos revela profundidades que se sospechaban tanto menos cuanto que el niño,

si no proyecta ya ingenuamente el contenido en lo real, no es aún consciente por completo. Observándolo bien, el buen control externo quizá tenga una coloración defensiva, que enmascare su aspecto adaptativo, y la sociabilidad intensa adquiere acaso una apariencia compensatoria que escapa a las observaciones de grupo.

### El «yo interior» y la espera

Menos que el adulto, pero de manera más acusada y distinta que hasta entonces, el niño «mayor» vive a la vez en el mundo exterior y en un mundo interno. La escisión entre ambos continúa señalándose, cada vez más. De acuerdo con BEETS [4], creemos que esa vida interior se halla dominada por un sentimiento, más o menos confuso, de espera de alguna cosa que no se ha revelado aún.

El objeto de esa expectación, simultáneamente impaciente y ansiosa, es —si así puede decirse— «ser, al fin, *grande*», «ser, al fin, *sí-mismo*», y la contrapartida constituye una especie de vergüenza secreta por no serlo todavía. En el niño *mayor*, bajo sus apariencias de estabilidad y alegría, hay una espera de lo que «viene», no sin cierto temor por ello, junto con una insatisfacción por «lo que se es». Es el caso de la niña de 11 años, la cual, a pesar de medir periódicamente su perímetro torácico, no abandona todos los juguetes de pequeñuela; el «héroe» del grupo de muchachos que cada día realiza proezas físicas audaces, acaso no haya podido abandonar los ritos de acostarse, que se remontan a su primera infancia, y se quedaría muy triste si su mamá no fuese a remeter las ropas de su cama. Una y otro miran con ardor hacia el futuro y anticipan, incésantemente, sobre lo venidero; pero, a la vez, se aferran a la seguridad que representa lo pasado. Una y otro experimentan la necesidad de salir de su infantilismo, de su inferioridad presente y aspiran a aparecer, al fin, como «valederos» a sus propios ojos y a los de quienes les rodean; pero sus tentativas, consideradas como insuficientes o anacrónicas, conservan un carácter secreto y profundamente íntimo. La una y el otro se ven «grandes», realizando grandes cosas; pero su círculo material y —sobre todo— social se encarga de recordarles que son aún pequeños. A esta ambivalencia obedecen la indecisión, el ensueño, el «vagabundeó» inactivo que el adulto

le reprocha al niño de 11 ó 12 años, como una culpable pérdida de tiempo. Indudablemente, para huir de ella y para evadirse de la impresión ocasional de vacío interior y de desasosiego, el niño mayor se refugia entre sus iguales o se entrega, en cuerpo y alma, a los juegos violentos y absorbentes.

A los 11 años, una fase de crecimiento físico, que suele ser intenso, viene a darle al niño una primera confirmación de su espera. Le regocija, indudablemente; pero, a la vez, le intriga y le preocupa. Atrae su interés hacia su propio cuerpo, en el que escruta los menores indicios de desarrollo; y revaloriza afectivamente las zonas significativas de la sexualidad. Hacia los 13 años, esas preocupaciones figurarán en primer término. Simultáneamente, se dibuja el resurgimiento instintivo al cual hemos aludido; una gradual resensualización, que alcanzará su intensidad plena con las modificaciones orgánicas profundas de los 14 años. Nada tiene de sorprendente que ese resurgimiento suponga connotaciones amenazadoras, si se recuerdan las condiciones de inhibición de la sensualidad infantil, durante el segundo y, sobre todo, el tercer estadio del desarrollo; parece ser que la aparición de la voluntad y del autocontrol está en estrecha relación con la amenaza que las vibraciones instintivas despiertan en lo inconsciente; diríase que hay allí una especie de mecanismo defensivo y regulador, que se afirma tanto más cuanto más apremiante es la amenaza. Por otra parte, ese peligro, oscuramente sentido, de invasión, por fuerzas desconocidas —y acaso un poco «reconocidas», en cierto sentido—, hacen que el período infantil intermedio aparezca como un oasis de seguridad familiar, lo que aumenta el malestar de la separación.

El niño, en este estadio, se siente atraído por el futuro, hacia lo lejano; según BEETS, se caracteriza por la tendencia a la exploración (lo que, no obstante, ¡nos parece característico de cada estadio!). Su mayor autonomía le impulsa a toda clase de empresas, en las que rebasa continuamente la seguridad del hogar y necesita contar sólo consigo mismo. Bien se trate de un paseo en bicicleta, bien se encuentre en un barrio desconocido o haga un viaje en ferrocarril para ir a pasar un domingo en casa de un familiar, se multiplican las ocasiones de que un niño tenga que tomar iniciativas y lanzarse a la aventura sin estar rodeado de presencias tute-

lares. En tales circunstancias, experimenta la duda de sí mismo, los sentimientos de inferioridad, que compensa con la búsqueda de hazañas en el seno del grupo y con el afán de diversas valorizaciones. La conciencia de esa inferioridad, el gran temor a «perder la fama», dan también a esta edad su carácter a veces vanidoso y fanfarrón, mientras que el niño echa de menos la seguridad de su círculo hogareño. Finalmente, esas zozobras se ven aumentadas por las crecientes exigencias que en todos los terrenos le imponen los adultos y por la conciencia progresiva de un porvenir que habrá de «hacerse» él mismo. En suma: ha pasado la edad de la despreocupación feliz, como también la de la espontaneidad absoluta.

Sin embargo, en el niño mayor no todo es tan sencillo como podría creerse cuando se le observa en el grupo de sus iguales. BLAIR y BURTON [6] no se equivocan cuando escriben que «los estudios de grupo le hacen aparecer como despreocupado, alegre y juguetón, mientras que los estudios individuales lo muestran con tensión y conflictos». Pero tales conflictos y tensiones aún no tienen el matiz dramático que adquirirá a menudo en el período de pubertad; el niño mayor encuentra todavía un recurso en la actividad exterior, en el contacto con sus padres y con sus coetáneos. El cuadro se ensombrece a partir de los 13 años, cuando la conciencia de sí mismo se hace verdaderamente aguda y absorbe al muchacho hasta el punto de sentirse rigurosamente único y aislado, y, absorto en sí mismo, no busca ya contacto con el exterior. Desde esta «edad del espejo», en que el muchacho se escruta física y mentalmente y en la cual podría decirse que busca «hacerse coincidir consigo mismo», ha salido definitivamente de la infancia.

### **El final de la infancia**

Llegamos al término de nuestra empresa. La expansión del pensamiento abstracto y de la reflexión, que se extienden en los ámbitos más inactuales y gratuitos; la reducción de la «pandilla de amigos» al pequeño círculo de íntimos y a las amistades electivas; la concentración defensiva del individuo en sí mismo y la exaltación suspicaz de su yo; las preocupaciones egocéntricas de matiz más o menos metafísico; la sensualización del individuo y la reaparición de la agita-

ción instintiva bajo la acción de las transformaciones de la pubertad; esos mismos cambios de su persona física, tantos fenómenos, más o menos simultáneos, precoces en unos y tardíos en otros..., señalan el comienzo de una nueva fase de la vida. Si algunos de ellos se dibujan ya en el curso del presente estadio —acaso, sobre todo, en las muchachas—, su plena eclosión caracteriza la adolescencia o, si se quiere, la pubertad. En perfecta continuidad con el presente estadio, esa nueva etapa cae, sin embargo, fuera de los límites que nos habíamos fijado para esta obra.



## BIBLIOGRAFIA

- [1] ABELOOS, *La Croissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1942.
- [2] BALDWIN, A. L., *Changes in parent behavior during pregnancy; an experiment in longitudinal analysis (Child Devel., 1947, 18)*, citado por THOMPSON [74], cap. VIII.
- [3] BAUDOIN, C., *L'Ame enfantine et la Psychanalyse*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950-1951.
- [4] BEETS, N., *De Grote Jongen*, Utrecht, Bijleveld, 1954.
- [5] BERGERON, M., *Psychologie du premier âge*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961 (2.ª edición).
- [6] BLAIR, A. W., y BURTON, W. H., *Growth and Development of the Preadolescent*, New York, 1951; cit. por BEETS [4].
- [7] BLUM, G. S., *Les Théories psychanalytiques de la Personnalité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
- [8] BOWLBY, J., *Soins maternels et Santé mentale*, Genève, Organisation Mondiale de la Santé, 1954.
- [9] BRIDGES, K. M. B., *Emotional development in early infancy (Child Devel., 1932, 3)*, cit. por THOMPSON [74], cap. VIII, cit. en CARMICHAEL [10], cap. XV.
- [10] CARMICHAEL, L., *Manual of Child Psychology*, John Wiley and Sons, New York, 1946.
- [11] CHATEAU, J., *Le Réel et l'Imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946, y: *Le Jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946.
- [12] COUSINET, R., *La Vie sociale des enfants*, Paris, Scarabée, 1950.
- [13] DAVIS, K., cit., por PIERON [63].
- [14] DAVIS, K., prólogo a la obra de SINGH & ZINGG [69].
- [15] DEBESSE, M., *Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*, Paris, Bourrellet, 1956.
- [16] DELACROIX, H., *Les Grandes Formes de la vie mentale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947.
- [17] DUYSKAERTS, F., *L'objet d'attachement: médiateur entre l'enfant et le milieu*, in *Milieu et Développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- [18] ENDLER, N. S.; BOULTER, L. R., y OSSER, H., *Contemporary Issues in Developmental Psychology* (cap. IV), New York, Holt, Rinehart, Winston, 1968.
- [19] ERIKSON, E., *Childhood and Society*. London, Imago Publishing Co., s.f.
- [20] FANTZ, R. L., *Pattern Vision in New-Born Infants*, in *Science*, 140, 1963.
- [21] FLEMING, C. M., *The Social Psychology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1944.
- [22] FREEMAN, F. N.; HOLZINGER, Z. J., y MITCHELL, B. C., *The influence of environment on the intelligence, school achievement and conduct of foster children (Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ., 1928, 27, 1)*, cit. en CARMICHAEL [10], cap. II.
- [23] FREUD, A., *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, London, Imago Publishing Co., 1946.
- [24] FROYLAND-NIELSEN, R., *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, Paris y Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.
- [25] GESELL, A., y col., *The First Five Years of Life*, New York, London, Harper, 1940.
- [26] GESELL, A., e ILG, F., *The Child from Five to Ten.*, New York, London, Harper, 1946.
- [27] GESELL, A.; ILG, R., y AMES, L. B., *Youth, the years from ten to sixteen*, London, Hamish Hamilton, 1956.
- [28] GESELL, A., y THOMPSON, H., *Learning and growth in identical infant twins (Genet. Psychol. Monogr., 1929, 6)*, cit. por THOMPSON [74], cap. III.
- [29] GOODENOUGH, F. L., *Anger in Young Children*, Minneapolis, 1931, citado por THOMPSON [74], cap. VIII.
- [30] GRATIOT-ALPHANDERY, H., y ZAZZO, R., *Traité de Psychologie de l'Enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- [31] HAGMAN, E. R., *A study of fears of children of preschool age (Journ. Exp. Educ., 1932, 1)*, cit. por THOMPSON [74], cap. VIII.
- [32] HANSEN, W., *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, München, Kösel-Verlag, 1949.
- [33] HILGARD, J. R., *Learning and maturation in preschool children (Journ. Genet. Psychol., 1932, 41)*, cit. por THOMPSON [74], cap. III.
- [34] HUBERT, R., *La Croissance mentale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
- [35] KEELS, J., 1940, cit. por PIERON [63].
- [36] LANGEVELD, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, Wolters, Groningen, 1946.  
Ver también el excelente opúsculo:
- [37] LANGEVELD, M. J., *Ontwikkelingspsychologie*, Groningen, Wolters, 1953.
- [38] LEVY, D. M., *Psychic trauma of operations in children (Amer. Journ. Dis. Child., 1945, 69)*, cit. por THOMPSON [74], cap. VIII.
- [39] LEZINE, I., *Influence du milieu sur le jeune enfant*, in *Milieu et Développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- [40] MACGRAW, M. B., *Neural maturation as exemplified in achievement of bladder control (J. Pediat., 1940, 16)*, cit. por THOMPSON [74], cap. III.
- [41] MACGREW, J. K., *Emotional adjustments of the hospitalized child (Crippled Child, 1940, 18)*, cit. por THOMPSON [74], cap. VIII.

- [42] MALSON, L., *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, Le Monde en 10/18, Paris, Union Générale d'Éditions, 1964.
- [43] MAUCO, G., *Éducation de la sensibilité chez l'enfant*, Paris, Éditions familiales de France, 1948.
- [44] MEAD, M., *Male and Female*, London, Gollancz, 1950.
- [45] MILLARD, S., *The Psychology of Play*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd., 1968.
- [46] MINKOWSKI, M., *L'élaboration du système nerveux*, en *La Vie mentale*, en Encyclopédie française, t. VIII, Paris, 1938.
- [47] MORGAN, J. J. B., y MORGAN, S. S., *Infant learning as a developmental index* (*Jour. Genet. Psychol.*, 1944, 65), cit. por THOMPSON [74], cap. III.
- [48] MUCHOW, H. H., *Flegeljahre*, Tuttingen, 1950, cit. por BEETS [4], cap. III.
- [49] MURRAY, H. A., *Exploration de la personnalité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1953.
- [50] NASH, J., *Developmental Psychology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1970.
- [51] NOELTING, G., *Introduction à l'étude génétique des interactions sociales chez l'enfant* (*Rev. Suisse Psychol.*, 1956, XV, núm. I).
- [52] OSTERRIETH, P., *L'Enfant et la famille*, Paris, Éditions Scarabée, 1967.
- [53] OSTERRIETH, P.; PIAGET, J.; DE SAUSSURE, R.; TANNER, J. M.; WALLON, H.; ZAZZO, R., *Le Problème des Stades en psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1956.
- [54] PIAGET, J., *La Construction du Réel chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.
- [55] PIAGET, J., *La Naissance de l'Intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1938.
- [56] PIAGET, J., *La Formation du Symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1945.
- [57] PIAGET, J., *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1932.
- [58] PIAGET, J., *La Psychologie de l'Intelligence*, Paris, A. Colin, 1947.
- [59] PIAGET, J., *Le développement mental de l'enfant*, en *Juventus Helvetica*, Zurich, M. S. Metz, 1944.
- [60] PIAGET, J., e INHELDER, B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
- [61] PIAGET, J. e INHELDER, B., *Le genèse des structures logiques élémentaires*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.
- [62] PICHON, E., *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Masson, 1947.
- [63] PIERON, H., *L'importance de la période préscolaire pour la formation de l'esprit* (*Cahiers Péd. et Or. prof.*, Liège, 1954, núm. 2).
- [64] PORTMANN, A., *Biologische Fragmente zur einer Lehre vom Menschen*, Basel, Benno Schwabe, 1944.
- [65] REUCHLIN, M., *Les facteurs socio-economiques au développement cognitif*, en *Milieu et Développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- [66] REY, A., *L'Intelligence pratique chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1935.
- [67] REYMOND-RIVIER, M., *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruselas, Charles Dessart, 1965.
- [68] RICHELLE, M., *L'acquisition du langage*, Bruselas, Charles Dessart, 1971.

- [69] SINGH, J. A. L., y ZINGG, R. M., *Wolf-children and Feral Man*, New York, Harper, 1942.
- [70] SPITZ, R. A., *Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions of early childhood*, en *Psychoanalytic study of the Child*, New York, I, Imago Publishing Co., 1945.
- [71] SPITZ, R.: *La première année de la vie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1958.
- [72] STERN, W., *Die Kindersprache*, Leipzig, Barth, 1907.
- [73] STODDARD, G. D., *Croissance et mesure de l'intelligence*, en *Année psychologique*, 51, Paris, 1949.
- [74] THOMPSON, G. G., *Child Psychology*, London, Harrap, 1952.
- [75] THOMPSON, J., *Development of facial expression of emotion in blind and seeing children* (*Arch. Psychol.*, New York, 1941, 37, núm. 264), cit. por THOMPSON [74], cap. III.
- [76] VALENTINE, C. W., *The Psychology of Early Childhood*, London, Methuen, 1946.
- [77] VALENTINE, C. W., *Psychology and its Bearing on Education*, London, Methuen, 1952.
- [78] WALLON, H., *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1941.
- [79] WALLON, H., *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942.
- [80] WALLON, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
- [81] WALLON, H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1945.
- [82] WASHBURN, R. W., *A study of the smiling and laughing of infants in the first year of life* (*Genet. Psychol. Monogr.*, 1929, 6), cit. por THOMPSON [74], cap. VIII.
- [83] WATSON, R. I., *Psychology of the child*, New York, Wiley, 1959.
- [84] WOLFF, W., *The Personality of the Preschool Child*, New York, Grune and Stratton, 1949.

