



**Secretaría de Educación Pública  
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo**

***Licenciatura en Intervención Educativa***



***EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA FORMACIÓN DE LA  
PERSONALIDAD.***

**Compilador:**

José Alfredo Tapia Zamora

**Captura:**

Irene Mayeli Olvera Suárez  
Heberto Córdoba Morales

**ADVERTENCIA**

**ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE  
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA  
EDUCATIVO.**

**NO TIENE FINES DE LUCRO NI COMERCIAL**

**CURSO:**

EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD.

**AREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL:**  
EDUCACIÓN INICIAL.

**CAMPO DE COMPETENCIA CURRICULAR:**  
SABER REFERENCIAL.

**SEMESTRE:** SÉPTIMO.

**CARÁCTER:** OBLIGATORIO

**PROGRAMA INDICATIVO ELABORADO POR:**

ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA.

**PROGRAMA MODIFICADO PARA LA UPN-H**

JOSÉ ALFREDO TAPIA ZAMORA

**MAYO, 2005**

Pachuca de Soto, Hidalgo. Mayo de 2005.

## **PRESENTACIÓN**

***El conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad***, es un curso obligatorio de la línea de educación inicial, el cual se ubica en el séptimo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, y tiene como antecedentes el curso de desarrollo social en la edad temprana. Tiene como propósito brindar al alumno una formación sólida tanto teórica como metodológica sobre la génesis, estructura, factores y condiciones que inciden y configuran la personalidad de los niños de la primera infancia, haciendo énfasis en los cuatro primeros años de edad; el análisis de la personalidad infantil se realiza en base a los enfoques genético, psicoanalítico y sociocultural del desarrollo infantil.

En este curso se concibe a la personalidad como el sistema de formaciones psicológicas de distintos grados de complejidad, la cual constituye el nivel regulador superior de la actividad de los individuos. La personalidad, comprende todas las predisposiciones conductuales características, de los sujetos en un momento dado de su vida. Abarca así los aspectos periféricos, transitorios y triviales, además y sobre todo, los aspectos centrales de las manifestaciones comportamentales.

### **COMPETENCIA GENERAL:**

Caracteriza el conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad en los niños de cero a cuatro años de edad, a partir de la comprensión y valoración crítica de los elementos teóricos y conceptuales sobre este campo de estudio, con una actitud de respeto a la diversidad, a fin de que asuma una posición propia respecto a su función y posibilidades como agente educativo, sobre el desarrollo de la personalidad infantil.

## **ESTRUCTURA DEL CURSO:**

El curso *El conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad*, lo conforman cuatro bloques:

### **BLOQUE 1: PREMISAS PARA EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA.**

#### **COMPETENCIA:**

Analiza y comprende a la personalidad desde una perspectiva holística, desde la que se entiende a la personalidad, como una unidad integrada por aspectos biológicos, cognitivos, afectivo-emocionales y socioculturales.

#### **CONTENIDOS**

- Características generales del desarrollo de la personalidad.
- Procesos y propiedades psíquicas: Las formaciones psicológicas.
- El desarrollo de la personalidad; determinantes, factores y condiciones.
- El esquema corporal y la imagen especular.
- El papel de las condiciones de vida y educación.
- El papel de la actividad y de la comunicación.

#### **BIBLIOGRAFÍA.**

**PALACIOS**, Jesús. "Psicología evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos". En *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial. Madrid, 2002. p.p. 23-78.

**GRATIOT**, H. Et. al. "Las teorías de la personalidad y el punto de vista del desarrollo". En *Tratado de psicología del niño*. Morata. Madrid, 1980. p.p. 221-232.

**AUSUBEL**, P. David y Sullivan, E. V. "Desarrollo del yo". En *Desarrollo infantil 2, el desarrollo de la personalidad*. Paidós. México, 1999. p.p. 11-52.

**AUSUBEL**, P. David y Sullivan, E. V. "Aspectos psicológicos del desarrollo de la personalidad". En *Desarrollo infantil 2, el desarrollo de la personalidad*. Paidós. México, 1999. p.p. 119-174.

## **BLOQUE 2: EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL PRIMER AÑO DE VIDA.**

### **COMPETENCIA:**

Analiza y conceptualiza el desarrollo de la personalidad del niño en el primer año de vida, haciendo énfasis en la importancia del ambiente social para su estimulación y particularmente en las necesidades afectivas del infante.

### **CONTENIDOS**

- La necesidad de impresiones sensoriales y estimulación afectiva desde la etapa prenatal.
- Reflejos condicionados e incondicionados.
- Las representaciones motivacionales en el primer año de vida.
- Las líneas directrices del desarrollo. El papel de los adultos en la estimulación y el desarrollo.
- Crisis del desarrollo del primer año y formación de la personalidad.

### **BIBLIOGRAFÍA.**

**MUSEN**, Conger y Kagan. "Cambios biológicos en la infancia". En desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. México, 2001. p.p. 109-153.

**MUSEN**, Conger y Kagan. "La experiencia social y el infante". En desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. México, 2001. p.p. 154-193.

**GRATIOT**, H. Et. al. "La socialización en el primer año". En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 49-65.

**LEFRANCOIS**, R. Guy. "Descripción de un neonato". En Acerca de los niños. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1980. p.p. 275-299.

### **BLOQUE 3: EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO EN LA EDAD TEMPRANA.**

#### **COMPETENCIA:**

Analiza y comprende las características particulares de la formación y desarrollo de la personalidad de los niños menores de tres años, y la manera como éstos forman el concepto de sí mismo, a partir de una jerarquía de motivos que los ha de transformar a individuos con personalidad a finales de la infancia temprana.

#### **CONTENIDOS.**

- Premisas para la formación de la personalidad en la infancia temprana.
- Los motivos de la conducta en la infancia temprana.
- El surgimiento de la autoconciencia o el conocimiento de sí mismo. La formación del yo.
- La autovaloración y la autoestima; su importancia en el desarrollo psíquico y la formación de la personalidad.
- El papel de los otros en el desarrollo del conocimiento de sí mismo.
- La necesidad de independencia y la crisis de los tres años.

#### **BIBLIOGRAFÍA.**

**GRATIOT, H. Et. al.** “La socialización desde los 12 a los 40 meses”. En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 66-87.

**GRATIOT, H. Et. al.** “La formación de la personalidad desde el nacimiento hasta los tres años”. En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 88-99.

**MUSEN, Conger y Kagan.** “La personalidad y el desarrollo social: socialización en la infancia”. El desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. México, 2001. p.p. 321-375.

**LEFRANCOIS, R. Guy.** “Desarrollo social e intelectual”. En Acerca de los niños. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1980. p.p. 343-364.

## **BLOQUE 4: LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS.**

### **COMPETENCIA:**

Comprende y conceptualiza la configuración de la personalidad de los niños de tres a seis años, enfatizando la necesidad de autoestima y autoafirmación, así como el desarrollo de la autonomía.

### **CONTENIDOS.**

- El desarrollo de la autoconciencia.
- La necesidad de autoestima y autoafirmación.
- Los motivos de la conducta y el surgimiento de la jerarquía de motivos.
- El papel de la actividad y de la comunicación.

### **BIBLIOGRAFÍA.**

**HIDALGO**, V. y Palacios, J. “Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años”. En Desarrollo psicológico y educación. Alianza editorial. Madrid, 2002. p.p. 257-282.

**GRATIOT**, H. Et. al. “Socialización y personalidad de los 3 a los 6 años”. En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 101-117.

**AUSUBEL**, P. David y Sullivan, E. V. “Desarrollo emocional”. En Desarrollo infantil 2 el desarrollo de la personalidad. Paidós. México, 1999. p.p. 175-221.

**VILA**, Ignasi. “Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje”. En Desarrollo psicológico y educación. Alianza editorial. Madrid, 2002. p.p. 133-150.

### **SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.**

Se pretende que el curso *El conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad*, sea un espacio curricular en el cual se promueva la vinculación entre la teoría y la práctica, de tal manera que los alumnos desarrollen las competencias establecidas en el curso; tanto en el saber ser, en el saber hacer y en el saber ser. Dichas competencias están encausadas para que los alumnos caractericen los procesos de configuración de la personalidad de los niños de la primera infancia, con énfasis en el desarrollo que tiene lugar durante los cuatro primeros años, con la finalidad de que los educandos asuman una postura respecto a su función y las posibilidades como agentes educativos.

Para lograrlo, se pretende que el asesor del curso diseñe situaciones de aprendizaje con los alumnos, para que éstos observe, analicen e interpreten el desarrollo de la personalidad de los niños en los ámbitos familiares, institucionales y comunitarios.

Se sugiere que, en tanto que este curso se desarrolla en durante el mismo semestre que las prácticas profesionales, se otorgue la posibilidad a los alumnos, para que realicen observaciones en estos ámbitos de intervención.

Se propone que el asesor académico desarrolle los contenidos desde la modalidad de seminario-taller, para estar en la posibilidad de promover en los alumnos habilidades de reflexión, análisis y discusión para que aquéllos confronten sus posturas personales y conceptuales, acerca de las perspectivas teóricas y metodológicas existentes, para abordar el campo de la configuración y desarrollo de la personalidad durante los años tempranos.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN.**

La evaluación de este curso estará basada en la valoración cualitativa y cuantitativa del desempeño de los alumnos, para la adquisición de las competencias establecidas en este espacio curricular. Para los fines de acreditación, los alumnos deberán demostrar con evidencias que han alcanzado las competencias correspondientes.

- ◆ Elaboración y entrega de reportes de lectura.
- ◆ Elaboración de trabajos específicos para cada bloque.
- ◆ Realización de exámenes conceptuales escritos.
- ◆ Realización de un informe de observaciones sobre la configuración de la personalidad de casos específicos, con los siguientes elementos:
  - I) Responde a casos específicos reales.
  - II) Recupera en el análisis, los elementos teóricos y metodológicos revisados en el curso.
  - III) Analiza sus posibilidades reales de intervención como agente educativo.
  - IV) Perfila algunas propuestas para los ámbitos familiar, institucional y comunitario.



**PROGRAMA INDICATIVO POR COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL  
CURSO: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA FORMACIÓN DE LA  
PERSONALIDAD.**

<b>Competencia:</b> Caracteriza el conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad en los niños de cero a cuatro años de edad, a partir de la comprensión y valoración crítica de los elementos teóricos y conceptuales sobre este campo de estudio, con una actitud de respeto a la diversidad, a fin de que asuma una posición propia respecto a su función y posibilidades como agente educativo, sobre el desarrollo de la personalidad infantil.	
<b>Unidad de Competencia:</b> Analiza y conceptualiza principios teóricos y procedimientos técnico-metodológicos de la configuración y el desarrollo de la personalidad a edades tempranas.	
<b>Resultados de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Elaboración y entrega de reportes de lectura.</li><li>◆ Elaboración de trabajos específicos para cada bloque.</li><li>◆ Realización de exámenes conceptuales escritos.</li><li>◆ Realización de un informe de observaciones sobre la configuración y el desarrollo de la personalidad de casos específicos.</li></ul>	
<b>Experiencia:</b> Elaboración de un informe final que responda a casos específicos en el que se articulen elementos teóricos y metodológicos del curso, y en el que de igual manera, se realicen propuestas para los ámbitos familiar, institucional y comunitario.	<b>Criterios y evidencias del desempeño:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Elaboración de un informe final de observaciones de casos específicos.</li><li>➤ Evaluación mediante exámenes escritos</li><li>➤ Reportes de lectura, mapas conceptuales y redes semánticas.</li></ul>

**BLOQUE 1: PREMISAS PARA EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA FORMACUÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA.**

<b>Competencia:</b> Analiza y comprende a la personalidad desde una perspectiva holística, desde la que se entiende a la personalidad, como una unidad integrada por aspectos biológicos, cognitivos, afectivo-emocionales y socioculturales.	
<b>Unidad de Competencia:</b> Distingue los principios generales; históricos, teóricos y metodológicos que explican el desarrollo y la conformación de aspectos de la personalidad en niños de cero a cuatro años de edad.	
<b>Resultados de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Comprensión de los conceptos de personalidad.</li><li>➤ Explicación de las dimensiones de la formación de la personalidad.</li><li>➤ Identificación de los factores determinantes de los componentes del desarrollo de la personalidad.</li></ul>	
<b>Experiencia:</b> Elabora un ensayo en el que narra por escrito algunos conceptos, explicaciones y factores que inciden o determinan el desarrollo armónico de la personalidad en niños de edades tempranas.	<b>Criterios y evidencias del desempeño:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Elaboración de mapas conceptuales, redes conceptuales y fichas de trabajo.</li><li>➤ Elaboración un trabajo ensayo.</li><li>➤ Examen conceptual.</li></ul>

## BLOQUE 2: EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL PRIMER AÑO DE VIDA.

<b>Competencia:</b> Analiza y conceptualiza el desarrollo de la personalidad del niño en el primer año de vida, haciendo énfasis en la importancia del ambiente social para su estimulación y particularmente en las necesidades afectivas del infante.	
<b>Unidad de Competencia:</b> Identifica y conceptúa la importancia del ambiente familiar para la estimulación y desarrollo de los primeros rasgos de la personalidad, con énfasis en las necesidades afectivas del infante.	
<b>Resultados de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Comprensión de conceptos, dimensiones y determinantes de los fundamentos para el desarrollo de la personalidad, en el primer año de vida.</li><li>➤ Identificación del papel preponderante de la estimulación afectiva y sensorial en el desarrollo de la personalidad.</li><li>➤ Analiza la crisis del desarrollo y la formación de la personalidad en el primer año de vida.</li></ul>	
<b>Experiencia:</b> Elaboración de un escrito en el que se conforme un marco teórico conceptual para proponer algunas categorías de análisis durante la observación de casos específicos del desarrollo de la personalidad durante el primer año de vida.	<b>Criterios y evidencias del desempeño:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Cuadro comparativo de las diversas dimensiones de la personalidad en el primer año de vida.</li><li>➤ Ensayo teórico-práctico a partir del análisis e identificación de los elementos, dimensiones de la personalidad para fundamentar las experiencias de observación de casos específicos.</li></ul>

### BLOQUE 3: EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO EN LA EDAD TEMPRANA.

<b>Competencia:</b> Analiza y comprende las características particulares de la formación y desarrollo de la personalidad de los niños menores de tres años, y la manera como éstos forman el concepto de sí mismo, a partir de una jerarquía de motivos que los ha de transformar a individuos con personalidad a finales de la infancia temprana.	
<b>Unidad de Competencia:</b> Realiza un análisis comparativo de las premisas para la formación de la personalidad e identifica los motivos de las expresiones conductuales de los niños de dos y tres años, identificando el papel que desempeñan los otros en el desarrollo del autoconcepto y el conocimiento de sí mismo.	
<b>Resultados de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Conoce los fundamentos del desarrollo de la personalidad.</li><li>➤ Distingue los motivos de las diversas expresiones del comportamiento en los infantes de tres años.</li><li>➤ Analiza y conceptualiza las nociones de desarrollo psíquico, autoconciencia y formación del yo.</li></ul>	
<b>Experiencia:</b> Realiza un cuadro comparativo en donde diferencie los fundamentos del desarrollo de la personalidad y su función en las expresiones del comportamiento de niños de dos a tres años.	<b>Criterios y evidencias del desempeño:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reportes de lectura</li><li>➤ Mapas conceptuales y cuadros comparativos.</li><li>➤ Examen conceptual.</li></ul>

## BLOQUE 4: LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS.

<b>Competencia:</b> Comprende y conceptualiza la configuración de la personalidad de los niños de tres a seis años, enfatizando la necesidad de autoestima y autoafirmación, así como el desarrollo de la autonomía.	
<b>Unidad de Competencia:</b> Analiza la configuración y el desarrollo de la personalidad de niños de entre tres y seis años y conceptualiza las nociones de autoafirmación, autoestima y autonomía, durante estas edades.	
<b>Resultados de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Identifica el desarrollo de la autoconciencia (el conocimiento de sí mismo).</li><li>➤ Define conceptualmente a la autoafirmación, la autoestima y la autonomía.</li><li>➤ Analiza el papel de la actividad psicomotriz y la comunicación para el desarrollo de esos rasgos de la personalidad.</li></ul>	
<b>Experiencia:</b>  Realiza un informe analítico de los conceptos revisados durante este bloque y los articula con sus observaciones de casos.	<b>Criterios y evidencias del desempeño:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reportes de lectura.</li><li>➤ Cuadros comparativos.</li><li>➤ Examen conceptual.</li></ul>

## **BLOQUE I**

# **PREMISAS PARA EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA FORMACUÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA.**

### **LECTURA 1.**

#### **PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: CONCEPTO, ENFOQUES, CONTROVERSIAS Y MÉTODOS**

---

**PALACIOS**, Jesús. "Psicología evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos". En Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial. Madrid, 2002. p.p. 23-78.

#### 1.- El desarrollo psicológico y sus determinantes fundamentales

Como tantas otras disciplinas (la historia o la geología, por citar sólo dos ejemplos), la psicología evolutiva se ocupa del cambio a lo largo del tiempo. Como el resto de las disciplinas en las que se divide el amplio campo de la psicología, la psicología evolutiva se ocupa de la conducta humana. Lo que diferencia a la psicología evolutiva de las disciplinas no psicológicas mencionadas en primer lugar es que su objeto de estudio sea la conducta humana, tanto en sus aspectos externos y visibles, como en los internos y no directamente perceptibles. Respecto al resto de las disciplinas psicológicas, lo que diferencia a la psicología evolutiva es su interés por la conducta humana desde el punto de vista de sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo.

El hecho de que haya otras disciplinas psicológicas que se ocupan también del cambio a lo largo del tiempo nos obliga a añadir algún otro rasgo diferenciador a la definición anterior. Efectivamente, la psicología también se ocupa de los cambios a lo largo del tiempo, y otro tanto puede decirse de diferentes disciplinas que se ocupan de los procesos de aprendizaje; en uno y otro caso, se parte de un estado inicial de la persona (un determinado problema psicológico, por ejemplo, o una conducta que no es capaz de realizar) y se trata de conseguir que ese estado inicial se convierta en una situación diferentes (la superación del problema o la adquisición de la conducta). Dos son los rasgos adicionales que permiten diferenciar la psicología evolutiva de otras disciplinas psicológicas interesadas por procesos de cambio:

- En primer lugar, que los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen un carácter normativo o cuasi-normativo que no poseen los cambios de que se ocupan otras disciplinas psicológicas interesadas por el cambio.

Normativo significa que los procesos de los que se ocupa la psicología evolutiva son aplicables o bien a todos los seres humanos, o bien a grandes grupos de ellos (por ejemplo, a la mayoría de los miembros de una cultura determinada en un momento histórico dado.) lo normativo o cuasi-normativo son más transiciones evolutivas y los procesos de desarrollo que los contenidos concretos, de forma que, por ejemplo, en todos los humanos es normativo el ser cuidado por alguien en la primera infancia y en occidente es normativo el ser cuidado por alguien en la primera infancia y en occidente es normativo el ingreso en la escuela y son normativas las relaciones con los compañeros, aunque no es normativa la forma en que estas relaciones transcurran para cada uno; sin ser normativo, el acceso a la paternidad o a la maternidad es un hecho común a muchísimos adultos (de ahí su carácter cuasi-normativo), aunque esa transición evolutiva puede ser vivida de muy diversas maneras. En oposición a los hechos normativos, los fenómenos idiosincrásicos se refieren a lo que es propio de determinados individuos, sin que pueda considerarse que en un modo alguno caracterizan a todos ellos o a grupos importantes; si un niño o niña sin aparentes problemas de otro tipo y que ha crecido en circunstancias normales no sólo no entiende nada del lenguaje que se le dirige cuando tiene dos años más tarde, nos encontramos ante un hecho idiosincrásico que es necesario explorar como un rasgo peculiar de ese niño o esa niña, pues lo normativo es que la comprensión del lenguaje no deje de incrementarse a partir del primer año;

- En segundo lugar, los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen una relación con la edad que habitualmente no existe en las otras disciplinas psicológicas interesadas por el cambio. La psicología evolutiva se ocupa de cambios que muestran vinculación con la edad o, para ser más exactos, con el periodo de la vida humana en que la persona se halle. Así podemos referirnos a la adquisición de la identidad personal (saber quién soy, cómo me llamo, cómo soy, cuáles son mis circunstancias...) como algo típico de los primeros años de la vida humana; pero si hablamos de la identidad adolescente estamos hablando de otros contenidos psicológicos, y lo mismo ocurre si nos referimos a la crisis de identidad que muchas personas parecen experimentar hacia la mitad de su vida, o de la redefinición de la identidad que se produce con ocasión del envejecimiento. Por consiguiente, los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están en gran medida matizados por el momento de la vida en que ocurren, mostrando frecuentemente una estrecha dependencia respecto a la etapa de la vida humana de que se trate.

Podemos, pues, decir que la psicología evolutiva es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte; los cambios a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte; los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están mucho

más cerca de lo normativo (incluso si hay sujetos procesos que se escapan a esa normatividad) que de lo idiosincrásico. Algunas matizaciones nos ayudarán a precisar un poco más la definición anterior.

Dada la importancia central que la edad tiene para los hechos evolutivos, la primera matización tiene que referirse a ella. En primer lugar, para señalar que cuando hablamos de edad, en psicología evolutiva normalmente no nos referimos a una edad concreta, sino a uno de los periodos en los que habitualmente dividimos el desarrollo humano. Así, y sin mencionar ahora la etapa prenatal, en general situamos los cambios dentro de la primera infancia (0-2 años), los años previos a la escolaridad obligatoria (2-6), los años de la escuela primaria (6-12), la adolescencia (hasta el final de la segunda década), la madurez (aproximadamente desde los 20 hasta los 65 -70 años) y la vejez (a partir de en torno a los 65-70 años). Es cierto que hay cambios psicológicos que pueden adscribirse a edades más concretas, pero eso suele ocurrir con más frecuencia en la primera infancia y además no suele ser de manera inexorable, de forma que son posibles variaciones interindividuales de cierta importancia incluso en los cambios que se asocian más claramente con una edad determinada.

En segundo lugar, podemos preguntarnos por qué hay cambios psicológicos que están vinculados a la edad. Parte de la respuesta radica en la maduración. Cuando nacemos, nuestro cerebro, nuestro sistema nervioso, nuestros músculos, tienen un cierto nivel de desarrollo, pero se encuentra en un estado evolutivo muy incipiente, pues una de las características típicas de los seres humanos es nacer con un alto grado de inmadurez que de manera muy lenta y gradual da más tarde acceso a la madurez. La razón por la que la inmensa mayoría de los niños y niñas empiezan a andar sin ayuda ni apoyos entre los 12 y los 15 meses es porque hasta entonces su maduración no permite la marcha autónoma. Y si la mayor parte de los niños siguen una secuencia de adquisición del lenguaje bastante predecible es por idénticas razones. Y el hecho de que la escolaridad obligatoria comience en la mayor parte de los países entre los 5 y los 7 años refleja la certidumbre de que es en torno a esas edades cuando se esta en condiciones madurativas suficientes como para hacer frente a los aprendizajes escolares típicos de la escuela primaria. Así mismo, ciertas limitaciones que se observan en el funcionamiento cognitivo de las personas de edad avanzada deben también situarse en el cuadro de los procesos de cambio neuropsicológico característicos de la especie humana, pues –como muchos de los cambios de la infancia, de la adolescencia o de la adultez- parte de los cambios de la vejez deben observarse en el funcionamiento cognitivo de las personas de edad avanzada deben también situarse en el cuadro de los procesos de cambio neuropsicológico característicos de la especie humana, pues - como muchos de los cambios de la infancia, de la adolescencia o de la adultez- parte de los cambios de la vejez deben entenderse como consecuencia del «plan biológico» con el que todos los seres humanos nacemos, plan en el que se incluyen los principales hitos que van a caracterizar nuestro desarrollo físico desde la concepción hasta la muerte. Este plan es



compartido por todos los miembros de la especie y forma, por tanto, parte del genoma humano.

Por razones que más abajo se examinarán con más detalle, la maduración sigue una secuencia tanto más fija y predecible cuanto más cerca nos encontremos del principio de la trayectoria vital individual. El desarrollo prenatal, por ejemplo, sigue una secuencia que, si todo va bien, suele cumplirse de manera bastante inexorable. A partir del nacimiento, cuanto más cerca del principio estemos, más estrecha es la dependencia respecto a la maduración, de forma que los cambios del primer año se predican con mucha más exactitud que los cambios del segundo, y los del segundo con más exactitud que los del tercero. Llega un momento en que lo fundamental de la maduración biológica ya ha ocurrido, como sucede una vez que se completan todos los cambios de la pubertad que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto. A partir de ese momento (y al menos hasta que empiezan a ocurrir juntos cierto número de cambios relacionados con el envejecimiento), la maduración impone muy poco al desarrollo psicológico. Esta es la razón por la que hasta la llegada de la pubertad (en torno a una edad promedio de 12-13 años) podemos asignar cada etapa del desarrollo a unos márgenes de edad concretos y reducidos, como hemos visto más arriba que ocurría en la primera década de la vida humana. A partir de ahí, como hemos visto que ocurría para la adolescencia, la adultez y la vejez, la adscripción a márgenes de edad muy concretos se hace más y más complicada, pues son factores diferentes a la maduración los que deben tenerse en cuenta.

Entre esos factores, debe mencionarse en primer lugar la *cultura* a la que se pertenece. Las investigaciones que comparan el desarrollo psicológico en personas de diferentes culturas nos ha vacunado contra el etnocentrismo que consiste en creer que se puede aplicar a «todos» lo que sólo es característico de «nosotros». Pensemos, por ejemplo, en uno de los procesos psicológicos característicos del primer año de vida, que es el establecimiento de las relaciones de apego de que se habla en el capítulo 5. Imaginemos, por un momento, una cultura en la que los bebés pasan su primer año fundamentalmente en su casa y al cuidado de uno o dos adultos; e imaginemos a continuación una cultura diferente en la que los bebés pasen su primer año cerca de la madre en sus quehaceres cotidianos fuera y dentro de la casa, y con acceso muy frecuente a otras mujeres adultas que toman al bebé en brazos cada vez que llora o se inquieta y su madre no puede alimentarle o tranquilizarle. Aunque lo más probable es que los bebés de ambas culturas se apeguen a su madre, la tendencia a apegarse además a otras personas adultas y la forma de reaccionar ante los extraños variará muy sustancialmente de los bebés de una cultura a los de otra (Palacios, 1999b). Por poner sólo otro ejemplo, más arriba hemos hecho mención a la obligatoriedad de la escolarización entre los 5 y los 7 años; pero es evidente que el que haya o no escolarización, que la escolarización sea o no obligatoria y el que su duración sea más corta o más larga, son asuntos en gran parte culturales, pues hay culturas en las que la mayor parte de los aprendizajes se hacen en el contexto escolar y otras en las que la mayor parte de los aprendizajes ocurren en otros contextos (por ejemplo, se aprende a resolver los problemas en el contexto en que tales problemas ocurren, no en un contexto en el que tales problemas están sólo representados).

Donde la maduración no deja resquicios, las diferencias culturales no se traducen en diferencias evolutivas; así, por ejemplo, la adquisición de la marcha independiente parece poco determinada por las prácticas culturales en relación con la autonomía de los bebés. Pero en la mayor parte de los contenidos psicológicos en los que podemos pensar, y muy notablemente a medida que nos alejamos de los primeros meses de vida, la maduración se limita a abrir posibilidades que el entorno se encargará de aprovechar en mayor o menor medida, en una u otra dirección determinada en buena parte por el «plan cultural» establecido en el contexto en que se produzca el desarrollo. Como es obvio, estas consideraciones limitan el alcance de lo normativo a que se hizo referencia al principio de estas páginas, pues lo normativo en una cultura (por ejemplo, la escolarización) no tiene por qué serlo en otra, excepción hecha de aquellos aspectos ligados a las características de la especie que, como la maduración, tienden de uniformizar a todos los humanos, como se verá más adelante en este mismo capítulo.

Conocer la cultura a la que una persona pertenece es en ocasiones insuficiente, pues hay culturas que tienen una gran estabilidad y cambian muy lentamente, mientras que hay otras en las que los cambios son más sustanciales y acelerados. Por ese motivo, y sobre todo para este segundo grupo, hay que referirse además al *momento histórico* en que se está produciendo el desarrollo humano en el interior de una determinada cultura. De nuevo, algunos ejemplos sencillos nos ayudarán a entender la importancia del factor que ahora consideramos. En relación con la escolaridad obligatoria en nuestra cultura, por ejemplo, ni ha existido siempre, ni ha tenido una duración similar, ni un mismo grado de universalización. Lo mismo ocurre respecto a la adolescencia, cuyas fronteras temporales y características psicológicas están muy relacionadas con la mayor o menor facilidad para acceder al estatus adulto (independencia económica ligada a la inserción estable en el mercado laboral. formación de una familia propia diferente a la familia de origen). Y, por poner un solo ejemplo más, otro tanto puede decirse respecto a la jubilación, que no ha sido una realidad que haya existido siempre en nuestra cultura ni que haya estado siempre fijada en la misma edad. Así, para aquellos procesos de desarrollo en los que sea importante el papel de la cultura, resulta también importante saber el grado de dinamismo de la cultura de que se trate y, en su caso, el momento histórico en el que el desarrollo está ocurriendo.

Lo anterior resulta todavía insuficiente para un buen número de contenidos psicológicos, pues es evidente que no podemos sostener que todas las personas pertenecientes a una misma cultura y que vivan en un momento histórico determinado van a tener unos procesos de desarrollo semejantes. Cuanto más compleja sea una sociedad, más diversidad hay en su interior y más abigarrada es su pirámide social, por lo que se hace entonces relevante referirse a los *subgrupos sociales* que en ella existen. En la Europa de hace apenas unos decenios, la probabilidad de acceder o no a la escolarización, el más rápido o más lento acceso al estatus social adulto, así como el tener o no acceso a la jubilación, estaban en gran parte determinados por el estatus social. Universalizados en nuestra cultura la mayor parte de lo que ahora consideramos derechos básicos, sigue habiendo otras fuentes de diferenciación entre unos

grupos y otros. La diversidad de vocabulario, la complejidad sintáctica y la riqueza semántica del lenguaje que se aprende están en gran parte condicionadas por el lenguaje que se habla en el entorno familiar del niño o la niña, como se verá en el capítulo 8. De las diferentes fuentes de variación intracultural, el nivel de estudios de los padres es una de las que han mostrado una más estrecha relación con la forma que toman diversos contenidos evolutivos.

Finalmente, existe aún otra fuente de variación que hace que no haya dos perfiles de desarrollo psicológico idénticos dentro de un subgrupo social determinado, en un mismo momento histórico y en el interior de una misma cultura; en efecto, los *rasgos y características individuales* están presentes a lo largo de todo el proceso de desarrollo: tenemos caracteres genéticos personales, nacemos siendo distintos y luego vivimos muy desde el principio experiencias diferentes que van ejerciendo su impacto sobre nuestro proceso de desarrollo, con lo que los perfiles psicológicos se van haciendo más marcadamente individuales a medida que nos alejamos del punto de partida de nuestro desarrollo. En este nivel de análisis se incluyen, por consiguiente, tanto los rasgos de naturaleza estrictamente intraindividual, cuanto las características de los contextos en que transcurre el desarrollo de cada uno, dentro de las cuales habrá algunas compartidas y otras no compartidas con otros individuos. La Figura 1.1 trata de mostrar de forma resumida lo que se ha venido diciendo en los últimos párrafos: que, lejos de ocurrir en el vacío, el desarrollo psicológico de las personas acontece en una encrucijada de influencias entre las cuales los rasgos individuales no quedan perdidos, pero están lejos de ser los únicos que se deben tener en cuenta si se quiere entender por qué el desarrollo psicológico transcurre de una determinada manera

## 1.- Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos

Figura 1.1 El desarrollo psicológico como resultado de múltiples influencias



La psicología evolutiva se ocupa de todas las cuestiones que hemos venido analizando hasta aquí. Se ocupa, por definición, de los procesos de cambio psicológico que ocurren desde nuestra concepción hasta nuestra muerte; muchos de esos procesos de cambio (sobre todo los que ocurren al principio y al final del proceso) se relacionan con la maduración que nos lleva de la inmadurez biológica de partida hasta la madurez, así como con los procesos biológicos vinculados al envejecimiento. Pero la maduración, al tiempo que impone ciertas limitaciones, va también abriendo muchas posibilidades sobre las cuales la cultura va introduciendo sus múltiples influencias. Los hechos psicológicos que están ligados estrictamente a la maduración biológica tienen un carácter normativo de tipo universal, pues hacen referencia a rasgos propios de la especie humana; por el contrario, los hechos psicológicos que están ligados a la influencia de la cultura tienen un carácter normativo en el interior de la cultura de que se trate, pero no en las demás. La existencia de hechos evolutivos de carácter normativo no impide que haya importantes diferencias entre unos individuos y otros, diferencias que pueden afectar a grupos de personas y estar ligadas a su pertenencia a un mismo subgrupo en el interior de la cultura, o que pueden ser estrictamente idiosincrásicas, es decir, propias del individuo y no compartidas con otros. No obstante, cuanto más puramente idiosincrásica sea una experiencia o un proceso de cambio, tanto menos probable es que se ocupe de ella la psicología evolutiva, que tiende a interesarse por hechos que presenten un cierto carácter normativo o casi-normativo, sea cual sea su alcance.

Tenemos ya una cierta idea de cuáles son los hechos psicológicos de los que se ocupa la psicología evolutiva. Respecto a cualquiera de ellos, esta disciplina psicológica se propone los tres objetivos que son típicos de todas las ciencias científicas: la descripción, la explicación y la predicción. En efecto, la psicología evolutiva se propone la *identificación y descripción* de los procesos de cambio de que se ocupa, proporcionando detalles de en qué consisten, cómo se manifiestan, cuál es su curso evolutivo característico, etc. Pero la descripción no es sino el primero de los pasos que hacen posible llegar a una correcta *explicación* del proceso de cambio de que se trate; una explicación que, con mucha frecuencia, no es única, sino que está sujeta a diferentes hipótesis e interpretaciones. Cuanto mejor descrito y explicado esté un hecho o un proceso evolutivo, tanto mejor será la *predicción* que respecto a él y su desarrollo podremos hacer. Por lo demás, cuanto mejor conozcamos un hecho psicológico de naturaleza evolutiva, cuanto más sepamos a propósito de su naturaleza y sus causas, tanto mejor situados estaremos para hacer indicaciones respecto a su *mejora y optimización*, es decir, para tratar de influir sobre él de manera positiva, lo que nos desliza del ámbito de la psicología evolutiva como disciplina de investigación básica, al de su carácter aplicado.

Mientras que las páginas anteriores han tratado de introducir en el concepto de psicología evolutiva y en el tipo de problemas de los que se ocupa, en lo que queda de capítulo se intentará completar la introducción general a algunas de las cuestiones básicas de esta disciplina. Empezaremos (apartado 2) con una rápida aproximación histórica que nos permitirá conocer los antecedentes que han conducido a la situación actual, con especial énfasis en los avances producidos durante los primeros dos tercios del siglo XX. En el apartado 3 trataremos de

presentar el panorama de la psicología evolutiva en el tránsito entre el siglo XX y el XXI, momento en que este capítulo está escrito; ello nos permitirá familiarizar al lector y la lectora con las tendencias actuales en el interior de la disciplina. El apartado 4 se dedica a examinar algunas de las controversias características de las discusiones evolutivas, controversias que se refieren a algunos de los problemas que ya han aparecido en las páginas precedentes, o que irán apareciendo en las que siguen. El capítulo se orientará luego a cuestiones metodológicas, presentando (apartado 5) una panorámica de las técnicas y diseños de investigación que utilizan los psicólogos evolutivos en sus investigaciones.

## **2. Aproximación histórica: desde Los antecedentes hasta la década de 1960**

Como se irá viendo a continuación, hasta fecha relativamente reciente la psicología evolutiva se ocupó de forma exclusiva del desarrollo infantil y adolescente. Por ello, hablar de los orígenes y de los primeros desarrollos de esta disciplina significa analizar la evolución del estudio de niños y adolescentes desde los antecedentes más remotos hasta finales de la década de 1960. Parece poco arriesgado afirmar que la psicología evolutiva contemporánea comienza en gran medida en el momento en que el estudio de los procesos de cambio psicológico desborda las fronteras de la infancia y la adolescencia, adentrándose en el análisis evolutivo de la adultez y del proceso de envejecimiento. Como quiera, además, que durante la década de 1960 coinciden otra serie de cambios trascendentales para la disciplina, puede situarse ahí el punto arbitrario de corte entre la psicología evolutiva contemporánea y sus antecedentes remotos o inmediatos.

### *2.1 Historia social de la infancia*

Las ideas que en la actualidad tenemos sobre la infancia y los estilos de relación que tenemos con niños y niñas son fenómenos relativamente nuevos. Durante siglos, niños y niñas estaban lejos de tener la consideración social y los derechos de que ahora gozan; y las relaciones padres-hijos tenían muy poco que ver con lo que ahora consideramos no sólo deseable (elevada implicación del padre y la madre desde el principio de la vida infantil), sino incluso necesario (véase, por ejemplo, Jiménez, 1997). Quizá porque lo habitual era que cada pareja tuviera muchos hijos de los cuales un buen número de ellos no sobrevivía a los primeros años por las altas tasas de mortalidad infantil; quizá porque -sobre todo en las clases sociales más favorecidas- era frecuente que los bebés fueran criados y cuidados por terceras personas en sus primeros meses y hasta años; quizá porque no se atribuían a los niños pequeños las capacidades que ahora consideramos evidentes y las necesidades que ahora tenemos por imprescindibles. Lo cierto es que niños y niñas parecían tener para los adultos un significado muy diferente del que hoy les asignamos. Algunos viejos refranes castellanos que en la actualidad nos resultan próximos a la crueldad, reflejaban simplemente el estado de cosas a que estamos haciendo referencia, como ocurre con *Un niño que nace hace olvidar a tres que yacen*.

Cuando un bebé sobrevivía a las numerosas dificultades a que su salud tenía que hacer frente, cuando se convertía en un niño o una niña de unos pocos años, tendía a ser considerado como un adulto en miniatura. Salvo las raras excepciones de los hijos de familias muy pudientes, lo habitual es que desde muy jóvenes los niños empezaran a participar en actividades productivas -algunas de ellas con necesidad de importantes esfuerzos físicos- bajo la guía y modelo de los adultos. Como prueba de esta mentalidad, en sus trabajos sobre historia social de la infancia, Aries (1960: para un resumen muy sucinto en castellano, Aries, 1986) ha utilizado la evidencia procedente de la forma en que los niños eran representados en la pintura: prácticamente hasta el final del siglo XIII las representaciones artísticas de los niños no eran sino imágenes de adultos en pequeña escala (ropas adultas, rasgos adultos, actitudes y actividades adultas); según Aries, es como si la imagen de la infancia no tuviera interés o careciera incluso de realidad. Las cosas empiezan a cambiar luego poco a poco, pero no es hasta el siglo XVII cuando el niño de la edad moderna aparece reflejado en la historia de la pintura: por primera vez aparecen retratos exclusivos de niños, se representan escenas típicamente infantiles (un niño o una niña jugando, un adulto enseñando a leer a un niño...) e incluso algunos grupos familiares se representan con un niño o una niña como centro.

Algunas de las descripciones sobre las condiciones de vida de la infancia en occidente a principios del siglo XIX resultan estremecedoras, como ocurre con los relatos sobre las condiciones de trabajo de los niños y, más aún, con la descripción de ejecuciones en el patíbulo de niños y niñas de 7 años por cometer delitos tan insignificantes como robar un par de botas o una falda (Pinchbeck y Hewitt, 1973). La mayor parte de los pediatras ingleses consultados en una encuesta realizada en 1833 consideraba que una jornada laboral de en torno a diez horas diarias era la más adecuada para los niños, pues jornadas de trabajo más prolongadas llevaban luego a los niños demasiado cansados a la escuela dominical, en la que se quedaban dormidos al arrullo de las enseñanzas morales que en ella se impartían. No es sino hasta el final del siglo XIX cuando empiezan a generalizarse movimientos en favor de la regulación del trabajo infantil, primero y, después, de su proscripción. Con el siglo XX empieza a generalizarse la educación obligatoria, aunque su generalización no fue inmediata y su duración era para algunas muy cortas. Las cosas fueron luego cambiando a favor de la infancia occidental, particularmente tras las dos grandes guerras de la primera mitad del siglo XX, de manera que hoy en día nos parece impensable lo que en 1874 ocurrió con una niña de Nueva York llamada Mary Ellen: un trabajador social la encontró en su casa, encadenada, golpeada, desnutrida; la policía se negó a intervenir porque no había ninguna ley que previese el maltrato infantil como delito. Finalmente, gracias a la intervención de Henry Berg, el asunto fue llevado a juicio, la niña fue ingresada en un orfanato y la madre pasó un año en prisión. Henry Berg había fundado unos años antes la Sociedad para la Prevención de la Crueldad contra los Animales. Aunque, por desgracia para todos, los malos tratos a la infancia siguen siendo una realidad entre nosotros (Palacios, 1995), los derechos de niños y niñas están claramente regulados y su maltrato perseguido y castigado; la mortalidad infantil se ha reducido de manera muy drástica; la escolarización obligatoria se ha ido ampliando (en el momento de escribir estas páginas, las edades *de iure* son en España 6-16 años, aunque *de facto* son ya 3-

16) y niños y niñas son considerados un bien precioso, habiéndose producido toda una nueva mentalidad social en relación con la infancia, sus derechos y necesidades, y aunque ésta es la situación en occidente en la entrada del siglo XXI, no todas las afirmaciones anteriores se pueden generalizar al resto del planeta, lamentablemente. En la entrada al siglo XXI hay en el mundo 125 millones de niños que no van a la escuela y 150 millones que la dejan sin haber llegado a aprender a leer, siendo las chicas más perjudicadas que los chicos cuando estas cosas ocurren; las predicciones para el 2015 son todavía peores para un buen número de países del África subsahariana.

## 2.2 Antecedentes remotos de la psicología evolutiva

Se decía un poco más arriba que la representación de los niños en cuadros y pinturas empieza a cambiar en el siglo XVII, lo que sin duda no se debe al azar. En efecto, desde finales del siglo XVI y luego a lo largo de los siglos XVII y XVIII, movimientos religiosos y culturales como el protestantismo y la Ilustración dieron lugar, entre otras cosas, al descubrimiento de la infancia, su consideración como etapa distinta de la adultez y su tratamiento educativo diferenciado. En la medida en que de la mentalidad dominante van desapareciendo concepciones fatalistas y predeterministas de la vida humana, en la medida en que la razón y la autonomía del individuo van adquiriendo un peso cada vez mayor, las personas se sienten más protagonistas de su propia existencia y conceden un papel importante a la educación de los más pequeños: puesto que su historia y su destino no están preescritos por el destino, lo que les ocurra desde pequeños se convierte en un factor decisivo de su desarrollo posterior. Al fin y al cabo, no es lo mismo creer que lo que uno ha de ser está prefijado con antelación por designios que escapan al propio control, que creer que uno puede determinar el curso de su vida y modificarlo.

Es en los siglos a los que nos estamos refiriendo cuando empiezan a sentarse las bases de las grandes orientaciones teóricas que después han sido dominantes durante décadas en el pensamiento occidental. En efecto, en los siglos XVII y XVIII hay filósofos cuyas concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en punto de partida de tradiciones de pensamiento que habrán de encontrar reflejo, pasados los siglos, en teorías evolutivas de gran impacto. Más en concreto, Locke y Rousseau se convierten en los precursores de puntos de vista cuyos ecos se pueden percibir todavía en la actualidad.

Suele considerarse que J. Locke (1632-1704) es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas con el nombre de *empirismo*. De acuerdo con las ideas de este filósofo inglés, niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos ni espirituales: ni ideas innatas, ni tendencia innata a portarse de una u otra manera. Por el contrario, en el momento del nacimiento la mente infantil es una página en blanco, una *tabula rasa*; serán las experiencias que cada uno tenga, la estimulación y la educación que reciba, lo que irá llenando el psiquismo de contenido. Para decirlo con un aforismo clásico, nada hay en la inteligencia que antes no haya pasado por los sentidos. La educación se convierte entonces en fundamental, siendo éste un tema sobre el que Locke tenía ideas claras y que hoy podríamos considerar modernas: mucho más que con el castigo y las amenazas

se educa con la instrucción paciente, la corrección afectuosa, el buen ejemplo y la valoración positiva de las conductas consideradas correctas. Más de 200 años después de la muerte de Locke, se encuentran en psicología posiciones que defienden que la historia psíquica de una persona no es sino la historia de sus experiencias y aprendizajes, sean estos hechos a partir de conductas reforzadas por el éxito o a partir de la imitación de modelos de conducta. Sin duda alguna no es casualidad que la orientación conductista -tan reminiscente de las posiciones lockianas- haya nacido y se haya desarrollado y expandido sobre todo en el ámbito anglosajón, pues el mismo contexto cultural y filosófico en que Locke plantó sus ideas es aquel en el que posteriormente florecieron y se desarrollaron.

Las cosas se han visto de modo muy diferente en el continente europeo. J. J. Rousseau (1712-1778) primero el Kant (1724-1804) después, están en el origen de un punto de vista que defiende la existencia de determinadas características innatas del ser humano, ya se refieran a la bondad natural del niño y la existencia en él de un plan innato de desarrollo (Rousseau), ya se refieran a la existencia de categorías innatas de pensamiento, como las de tiempo y espacio (Kant). Las ideas de Rousseau, expuestas en *Émile ou de l'éducation*, constituyen un formidable precursor de muchas otras que luego resultaron trascendentales en el pensamiento evolutivo y educativo del siglo XX en el viejo continente. Básicamente, Rousseau sostiene que el niño nace con una bondad natural y con un sentimiento innato de lo correcto y lo incorrecto; nace además con un plan de desarrollo que gracias a la maduración irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, cada uno de los cuales tendrá sus propias características psicológicas y planteará sus propias necesidades educativas. La buena educación consistirá para Rousseau no en enseñar cosas al niño, sino en facilitar que él mismo las aprenda en contacto con el tipo de estímulos que en cada momento sea más adecuado a su nivel de maduración y de desarrollo. Tampoco en este caso es casualidad que, surgidas en el contexto cultural, filosófico y religioso centro-europeo, estas ideas hayan encontrado amplio eco en la psicología evolutiva europea del siglo XX.

Pero la psicología evolutiva contemporánea no se entiende del todo sin la referencia a otro de sus antecedentes remotos más insignes: Charles Darwin (1809-1882), el naturalista británico cuya teoría evolucionista expuesta a mitad del siglo XIX en *On the origin of species by means of natural selection* constituye uno de los ingredientes básicos de las modernas concepciones de la naturaleza humana. Su observación de fósiles y seres vivos a lo largo y ancho del mundo convencieron a Darwin de la existencia de una gran diversidad de especies, así como de que algunas de las especies que en su momento existieron desaparecieron después por su incapacidad para adaptarse a las exigencias ambientales. Formuló así su teoría de la selección natural y la supervivencia de los que mejor se adaptaran a las cambiantes circunstancias ambientales características de cada lugar. De las distintas especies, sobrevivieron las que mejor se adaptaban a esas circunstancias; dentro de una misma especie, sobrevivieron los individuos que más fortaleza y más capacidad adaptativa mostraron. Éstos que sobrevivían iban luego transmitiendo sus características a sus descendientes, lo que a su vez hacía más probable su supervivencia.



Además, las especies no eran inmutables, sino que cada una de ellas estaba sujeta a una larga evolución filogenética que iba dando lugar a modificaciones crecientes, como lo muestra la transformación que lleva de los homínidos de Cromagnon y Atapuerca al ser humano cuya caracterización compartimos ahora todos los miembros de la especie. Pero la evolución no es algo privativo de la especie, sino que se extiende también al individuo, de forma que, sobre la base del compendio filogenético recibido de los antecesores, cada individuo experimentará luego una evolución ontogenética que le habrá de llevar de la inmadurez inicial a la madurez adulta.

Mientras que el empirismo de Locke y sus desarrollos posteriores estuvieron bastante confinados al ámbito cultural anglosajón, y mientras que el innatismo de Rousseau y otros filósofos centroeuropeos floreció sobre todo en la cultura continental, las ideas de Darwin se diseminaron y fueron muy influyentes a uno y otro lado del Atlántico, constituyendo, como ya se ha dicho, uno de los pilares de la modernidad cultural occidental.

### *2.3 Las primeras observaciones, las primeras estadísticas, las primeras teorías*

Después de lo analizado en párrafos anteriores, sorprenderá poco que las primeras descripciones algo sistemáticas del desarrollo infantil que nos han llegado estén fechadas en los siglos XVII y XVIII. Estas observaciones pioneras tomaron típicamente la forma de diarios en los que el observador anotaba el desarrollo del comportamiento de su pupilo (como es el caso del médico francés Héroard respecto al crecimiento y desarrollo del que luego sería Luís XIII) o, mucho más frecuentemente, de su hijo (como en el caso de los pedagogos Pestalozzi y Richter, y del filósofo Tiedeman, los tres en Alemania, o del filósofo francés Taine, o del mismo Darwin en Inglaterra). A propósito de Darwin, la publicación de sus observaciones es importante no tanto por su calidad intrínseca (además, habían sido hechas 40 años antes de su publicación), cuanto por el hecho de que, dado el enorme prestigio del autor, legitimaron y estimularon la empresa de observar el comportamiento infantil y luego publicar los resultados de esas observaciones.

El trabajo del naturalista W. T. Preyer (1841-1897) constituye un claro progreso sobre los anteriores, porque en este caso no se trata ya de anotaciones anecdóticas hechas sobre un solo sujeto, sino de observaciones sistemáticas hechas sobre grupos de sujetos. La publicación en la década de 1880 de sus obras sobre la fisiología del embrión y, sobre todo, sobre la mente infantil, constituyen ya antecedentes claros de la aproximación científica al estudio evolutivo, con un gran énfasis en el papel de la observación continuada, sistemática y objetiva de la conducta, y con la utilización incluso de algunos pequeños experimentos. Las observaciones de Preyer sobre los embriones en distintas especies (incluidos sus análisis de los reflejos y movimientos fetales) y su descripción de la forma en que en niños y niñas evolucionan los sentidos, la voluntad y la inteligencia (con el lenguaje como una de sus manifestaciones), nos sitúan ya en el umbral -si no en la antesala- de la moderna psicología evolutiva.

La cadena histórica continúa luego con otros dos eslabones de gran influencia histórica posterior no sólo por lo que en sus propias obras aportaron, sino por las líneas de trabajo e investigación que abrieron. Esos eslabones son A. Binet (1857-1911) en Francia y O.S Hall (1844-1924) en Estados Unidos. Sus enfoques fueron en muchos sentidos diferentes; así, Binet empleó fundamentalmente metodología experimental tanto en sus estudios sobre memoria, sobre inteligencia, sobre imaginación y creatividad, como en su análisis de las diferencias interindividuales, mientras que Hall hizo amplio uso de cuestionarios para explorar a grandes muestras de sujetos cuyas respuestas se sometían después a análisis estadísticos; además, Binet se concentró en el análisis del desarrollo infantil, mientras que algunas de las más importantes contribuciones de Hall tienen que ver con el desarrollo adolescente. Más allá de la importancia de sus aportaciones concretas, el interés de estos dos autores tiene que ver con su papel crucial en la institucionalización y desarrollo de la psicología evolutiva. En un momento en que la psicología estaba configurándose como disciplina científica independiente, Binet y Hall contribuyeron de forma significativa al desarrollo de su vertiente evolutiva centrada en el estudio del desarrollo infantil y adolescente.

En esta evolución, la obra de J. M. Baldwin (1861-1932) constituye a la vez la culminación de todos los esfuerzos anteriores y el inicio de nuevas aventuras. Respecto a lo primero, por la utilización de la observación y la descripción del desarrollo conductual desde una óptica influida por la teoría de la evolución; respecto a lo segundo, porque en Baldwin se encuentran no sólo descripciones y hechos, sino también, y sobre todo, interpretaciones y teorías. De hecho, el trabajo que este autor se propone no es tanto el de acumular hechos cuanto el de probar proposiciones teóricas. Tal es el caso con sus intentos de formular una epistemología genética (epistemología: teoría del conocimiento; genética: con énfasis sobre la génesis y la evolución) y en su propuesta de conceptos tales como esquemas cognitivos, reacciones circulares, asimilación, acomodación, etc., que tanto protagonismo adquirieron después en manos de Piaget. Tal es el caso también con sus esfuerzos por elaborar una dialéctica de las relaciones entre lo heredado y lo adquirido. Tal es el caso, por citar un solo ejemplo más, con sus análisis evolutivos de la transición del modo de conocimiento egocéntrico al modo de conocimiento más objetivo y socializado, con un enfoque genuinamente evolutivo y marcadamente sociogenético.

Por lo demás, Hall y Baldwin pueden ser considerados un claro exponente de un estado de cosas que tardaría luego décadas en reaparecer. Siendo ambos estadounidenses, pasaron los dos por Europa (más en concreto, por el laboratorio de Wundt en Leipzig) como parte de su proceso de formación. Sus obras fueron escritas en Estados Unidos, pero podrían también haberse escrito en Europa, pues pertenecían a un parecido ambiente intelectual. A partir de ellos, la psicología evolutiva que se hizo a un lado del Atlántico tuvo muy poco que ver con la que se hacía en el otro. No será hasta la década de 1960 cuando empiece a encontrarse de nuevo un entre-cruzamiento de influencias entre Estados Unidos y Europa, aunque en este caso el liderazgo fue recayendo crecientemente del lado americano.

Para profundizar en todas las cuestiones históricas hasta aquí tratadas lo mejor es dirigirse, en castellano, al trabajo de Delval (1988), Y en inglés al de Cairns (1998). Ambos exponen con más detalle y profundidad lo que aquí se ha tratado de la forma más sintética posible.

#### *2.4 Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1960*

Con la llegada del siglo XX, Locke reaparece en Estados Unidos y Rousseau reaparece en Europa. La psicología evolutiva que se hace a uno y otro lado del océano va a ser tan diferente como lo eran las ideas de los dos grandes filósofos de los siglos XVII-XVIII. Una buena forma de resumir las diferencias entre un enfoque y otro es a través de la distinción entre los modelos mecanicista y orgánsmico formulada por Reese y Overton (1970).

La psicología evolutiva estadounidense aparece desde principios del siglo XX muy pegada a los hechos y a la observación de la conducta. Buena prueba de ello es el importante trabajo desarrollado por A. Gesell (1880- 1961), un investigador fundamentalmente interesado por el análisis detallado de los procesos de crecimiento y maduración, en una óptica ya inequívocamente evolutiva. Realizadas en el laboratorio de investigación y, en menor medida, en contextos naturales, las cuidadosas observaciones de Gesell y sus innovadores métodos (medidas fisiológicas, fotografías, películas) y diseños (por ejemplo, estudios experimentales en los que un gemelo sirve como control mientras que el otro es sujeto experimental) le permitieron determinar con tanto detalle como precisión muchos aspectos normativos del desarrollo de niños y adolescentes. En las obras de Gesell y sus colaboradores se encuentra una descripción minuciosa de las conductas típicas de niños y niñas de diferentes edades y en diferentes ámbitos (el motor, el lingüístico, el de las relaciones sociales...), de manera que muchas de las escalas que se han utilizado después para valorar el nivel de maduración y desarrollo infantiles, estaban inspiradas o basadas en los trabajos de Gesell.

Pero si la psicología evolutiva estadounidense de la primera mitad del siglo XX puede ser descrita por referencia al *mecanicismo* no es fundamentalmente por la obra de Gesell, que no se inscribe en esta tradición, sino por el surgimiento y posterior desarrollo del conductismo. El término mecanicismo tiene que ver con la idea de que la conducta surge y se moldea a través de la experiencia (Locke *dixit*): lo importante no es lo que hay dentro del organismo (que, además, es inaccesible al estudio objetivo), sino aquello que desde fuera le llega y moldea; la historia psicológica de una persona no es sino su historia de aprendizajes, como ocurre, por lo demás, con las especies no humanas en cuyo estudio se inspiran la inmensa mayoría de los principios del conductismo clásico. No obstante, la demostración inicial se llevó a cabo sobre una conducta tan humana como es la emoción; en manos de J. B. Watson (1878-1957), quien sirvió para la prueba fue una inocente criatura de 9 meses conocida en la historia de la psicología como «el pequeño Albert»: aparecido en su entorno inmediato un ratoncito de peluche, cuando el bueno de Albert extendía la mano para cogerlo, el no tan bueno de Watson golpeaba con fuerza sobre una barra metálica cercana a la cabeza del bebé, produciendo un sonido tan desagradable y ensordecedor como

sorprendente: no hicieron taita muchos emparejamientos del ratón de peluche con la horrisona sorpresa para que el pequeño Albert reaccionara con inconsolable llanto y vigorosos sobresaltos no sólo ante el ratón de peluche, sino ante otros objetos semejantes en su aspecto o su tacto. Los teóricos del aprendizaje discrepan respecto a si el condicionamiento emocional de este bebé era un ejemplo de condicionamiento clásico (asociación del estímulo ratón con la consecuencia sonido fuerte), o de condicionamiento instrumental (el sonido se produjo por primera vez no cuando apareció el ratón, sino cuando Albert quiso cogerlo), pero unos y otros comprenden muy bien que el bebé desarrollara además un miedo generalizado a todos los juguetes afelpados, a los conejos, a los abrigos de piel, etc. A costa de Albert, el mensaje era claro: la respuesta emocional es una consecuencia del aprendizaje y el condicionamiento; controlando la historia de aparición de estímulos y consecuencias, controlamos la historia de la conducta, es decir, el desarrollo.

Después de Watson, el conductismo estadounidense tomó varias direcciones. La desarrollada por Hull (1884-1952), por ejemplo, puso el énfasis en la distinción entre los impulsos primarios (como el hambre y la sed) y los secundarios (el adulto que sacia y refresca) y en el hecho de que, para asegurarse la proximidad y el afecto de los adultos, los pequeños adquieren toda suerte de conductas que saben que les agradan (obediencia, paciencia, cortesía...). La desarrollada por Skinner (1904-1990), a su vez, puso el énfasis en las consecuencias agradables o desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta (condicionamiento operante), entendiendo que las metas que se buscan se relacionan no sólo con la satisfacción de necesidades instintivas, sino también con la necesidad de aprobación, afecto, diversión, etc. Pero, con independencia de sus diferencias, todos estos autores comparten una serie de postulados de acuerdo con los cuales los principios básicos del aprendizaje son independientes de la especie, la edad el momento histórico o las circunstancias. Son los postulados típicos de las posiciones mecanicistas.

No será hasta las décadas de 1950 con Sears y de 1960 con Bandura cuando el conductismo abandone el elementalismo, común a todas las especies, de las conexiones estímulo-respuesta o conducta-consecuencia. Ambos autores se interesan por un tipo de aprendizaje específicamente humano, denominado por ellos aprendizaje social. Las actitudes y prácticas educativas de los padres constituyen el elemento esencial en la configuración de la personalidad infantil de tal manera que es posible poner en relación los estilos de crianza de los padres con las características sociales y de personalidad de sus hijos (Sears, Maccoby y Levin, 1957). De la mano de Bandura (Bandura y Walters. 1963) se da otro paso definitivo al incluir dentro de los mecanismos de aprendizaje social factores tales como la imitación de conductas o como los mecanismos cognitivos implicados en la transmisión de información o en la interpretación de las situaciones; por si fuera poco para sacar al modelo mecanicista de sus casillas, Bandura ( 1976) se interesó también por el control cognitivo de la conducta, así como por el desarrollo del sentimiento de eficacia personal y de autorregulación. Ideas todas ellas que nos remiten ya a la psicología evolutiva contemporánea de la que nos ocuparemos más adelante.

Mientras el conductismo nacía, crecía y se reproducía en Estados Unidos los intereses y los puntos de vista en Europa eran muy otros. Por ejemplo, en el marco de los desarrollos de la teoría de la *Gesta/t*, y en una extensión hacia otros dominios de los principios básicos que autores como Wertheimer y Kotka descubrían en el ámbito de la percepción, fue formulándose la idea de que la conducta infantil no puede ser entendida correctamente si se la fragmenta en unidades elementales y desprovistas de contexto; de acuerdo con los principios inspiradores de la teoría de campo, la conducta es una totalidad que no se entiende correctamente por medio de la mera adición de sus partes y cuyo significado sólo puede alcanzarse si se analiza en el contexto en que se produce (algo muy alejado del elementalismo de que hacía gala el conductismo por aquella época). Uno de los (más notables inspiradores de estos puntos de vista fue K. Lewin (1890-1947), que previno además contra los peligros de los estudios con grandes muestras de sujetos, porque -argumentaba Lewin- la descripción del (niño promedio en una situación promedio es una abstracción carente de A utilidad. Como más abajo se verá, es fácil oír los ecos de la voz de Lewin (en alguno de los más influyentes modelos contemporáneos en psicología evolutiva.

Pero lo que caracteriza a la psicología evolutiva europea de la primera *i* mitad del siglo XX no son las aportaciones evolutivas de la teoría de la *Gestalt*, sino el gran protagonismo de unas teorías que, pese a sus notables diferencias, pueden sin embargo ser agrupadas bajo la común denominación de *modelos organísmicos*, ya que se trata de teorías que comparten una serie de postulados fundamentales. Así, en contraposición con el niño anglosajón, que nacía como *tabula rasa* y se desarrollaba a expensas (de las influencias de los estímulos que le rodeaban, el niño centroeuropeo (vendrá al mundo con un plan de desarrollo innato inscrito en las profundidades de su organismo, plan que se irá desplegando a través de diferentes (estadios evolutivos a cuyas exigencias y posibilidades habrá de plegarse la acción educativa (Rousseau *dixit*). Un plan de desarrollo en estadios cuyas características fundamentales y cuya secuencia evolutiva se consideran además universales, pues son tomadas como un rasgo innato de la especie humana Además de rousseauianas, en esta idea de una secuencia evolutiva innata común a toda la especie hay también reminiscencias darwinianas, pues la configuración inicial del plan de desarrollo guarda alguna relación con la evolución de la especie. La influencia de Darwin puede también notarse en la idea de que la evolución consiste en una serie de cambios que llevan hacia un estado final (teleonomía), hacia una expresión completa y definitiva de las posibilidades de desarrollo; así, en las teorías de corte organísmico, el desarrollo consiste en una sucesión ordenada y predecible de cambios que terminan con el final de la adolescencia, cuando el ser humano alcanza la madurez. De paso, señalemos que la denominación psicología evolutiva se relaciona inicialmente con esta idea de evolución hasta el cenit de la madurez y que es una denominación más común en Europa; por el contrario, la denominación psicología del desarrollo se relaciona con la idea de crecimiento y madurez lentos y progresivos, sin prejuzgar metas o estados finales. De hecho, superada ya la concepción teleonómica del desarrollo, como más abajo se verá, en la actualidad se usan ambas denominaciones de forma intercambiable, sin que la utilización de la una o la otra tengan connotaciones conceptuales específicas.

Sin duda alguna, los dos representantes más eximios de los planteamientos organísmicos fueron S. Freud (1856-1939) Y J. Piaget (1896-1980).

Neurólogo de formación el primero, biólogo el segundo, sus aportaciones sobre el proceso de desarrollo psicológico forman ya parte no sólo de la historia de la psicología evolutiva, sino de la cultura occidental contemporánea. Antes de empezar a intentarlo, es obligado decir que resulta imposible compendiar lo fundamental de sus aportaciones en apenas unos párrafos.

Cuando en su consulta de neurólogo-psiquiatra en Viena Freud empezó a estudiar a adultos con problemas, llegó pronto a tres conclusiones que habrían de marcar el conjunto de su monumental obra:

- que esos problemas tenían raíces inconscientes que escapaban a la percepción del propio sujeto y que, en consecuencia, requerían un método de análisis especial del psiquismo (de ahí el nombre de psicoanálisis) que permitiera al inconsciente manifestarse con la menor interferencia posible de la conciencia; surgen así la interpretación de los sueños y la asociación libre de ideas;
- que la mayor parte de los problemas por él analizados se relacionaban con conflictos sexuales y, más concretamente, con las dificultades para satisfacer los deseos sexuales en las relaciones interpersonales;
- que muchos de los problemas adultos tenían sus raíces en la infancia, particularmente en los primeros años del desarrollo; los trastornos adultos proceden de las dificultades encontradas por el niño pequeño para dar satisfacción a sus deseos de naturaleza sexual; el origen y desarrollo de esa insatisfacción quedan entonces enterrados en el inconsciente, de donde el psicoanálisis tendrá que rescatarlos para, una vez clarificados con el paciente, liberar a éste de sus tensiones y problemas.

Cualquiera de estos tres postulados por sí mismo hubiera supuesto un descubrimiento sorprendente a principios del siglo XX; pero los tres juntos constituían una revolución cultural, particularmente en los ambientes puritanos. En la teoría psicoanalítica, el bebé pierde su alma inocente e inmaculada, porque Freud se la llena de instintos, algunos de los cuales, en forma de pulsiones, están en el meollo de la génesis de la personalidad y constituyen el objeto de estudio de la teoría psicoanalítica: se trata de las pulsiones sexuales, de una energía (libido) que busca satisfacerse y que no se limita a los órganos genitales:

- en el momento del nacimiento, el bebé posee un conjunto de pulsiones que buscan su satisfacción inmediata, pulsiones a las que, como acabamos de ver, Freud atribuye carácter libidinal y, en consecuencia, significado sexual. El *ello* constituye la sede psíquica de todas esas pulsiones y las primeras actividades libidinosas del bebé tienden a satisfacer estas pulsiones (la succión, por ejemplo, tiene un componente relacionado con la nutrición, pero otro componente auto erótico que pronto se independiza, como se observa en la succión no nutritiva);
- como la realidad opone frecuentemente resistencia a la satisfacción inmediata de estas pulsiones, en la primera infancia aparece una nueva

instancia psíquica, el *yo*, encargada de canalizar esa satisfacción de manera socialmente aceptable, o de posponerla para otro momento; el *yo* es un mediador entre los deseos del *ello* y la realidad, un mediador que percibe las situaciones y decide la forma y el momento en que dará satisfacción a las pulsiones del *ello* (esperar para alimentarse, succionarse el dedo cuando los adultos que lo prohíben no están presentes, controlar la eliminación por los esfínteres...);

- frente al carácter desordenado, impetuoso y urgente de los deseos del *ello*, el entorno social del niño pequeño (y, muy particularmente, sus padres) impone toda una serie de costumbres, normas, creencias y valores que se desdoblarán del *yo* dentro del aparato psíquico dando lugar al *súper-yo*, que no es otra cosa que la conciencia social y moral interiorizada entre los 3 y los 6 años. La presencia del *súper-yo* alterará la función del *yo*, que ya no tendrá que mediar entre el *ello* y la realidad, sino entre el *ello* y la representación de la realidad contenida en el *súper-yo*: algunos deseos podrán satisfacerse -aunque sea en otro momento y con otras manifestaciones-, pero los que entren más en conflicto con el *súper-yo* tendrán que enterrarse en las profundidades del inconsciente, de donde pueden emerger años después en forma de trastornos psíquicos.

Si la descripción anterior del aparato psíquico y sus componentes constituye una de las piezas esenciales de la concepción psicoanalítica, la teoría freudiana de los estadios del desarrollo psicosexual es su otro más destacado elemento. La base de esta teoría es la consideración de que a medida que los niños crecen van apareciendo nuevas zonas erógenas, es decir, nuevas áreas corporales cuya estimulación provoca placer. Freud ve entonces el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios que van a llevar de las manifestaciones iniciales del *ello* a través de una libido no genitalizada y aún apenas sujeta a las mediaciones del *yo*, hasta el logro de la sexualidad genital adulta sometida al control del *súper-yo*. Los principales hitos de esa evolución se resumen en el Cuadro 1.1. El desarrollo normal progresa de estadio en estadio a no ser que la ausencia o el exceso de satisfacción en uno de ellos den lugar a una fijación en los rasgos típicos de ese estadio, dejando su impronta en posteriores rasgos de personalidad que permitirán hablar de sujetos adultos orales, anales o fálicos. Por lo demás, las formas menos maduras de obtener placer no desaparecen del todo una vez que aparecen otras nuevas, sino que se integran en ellas y se subordinan a las nuevas metas, siendo en el estadio genital donde se produce una integración final de todas las tendencias hedonísticas al servicio de la sexualidad adulta.

### Cuadro 1.1 Estadios del desarrollo psicosexual según Freud

*Estadio oral* (0-1 año): la actividad de succión no nutritiva es la primera manifestación de la libido y la primera conducta con matiz sexual. La aparición de los dientes va a permitir luego desarrollar una segunda vertiente de la actividad oral, en este caso con componentes sádicos.

*Estadio anal* (1-3 años): la energía libidinal se orientará luego hacia los esfínteres por los que se eliminan heces y orina, estando entonces el placer ligado a las funciones excretoras que pronto podrán también ser utilizadas sádicamente por el niño como una herramienta de agresión para expresar hostilidad.

*Estadio fálico* (3-6 años): la fuente de obtención del placer se desplaza ahora hacia los genitales y su manipulación. Aparecen además fantasías relacionadas con cualquier forma de actividad sexual con el progenitor del sexo opuesto (complejo de Edipo: el niño con la madre; complejo de Electra: la niña con el padre). La tensión que esta situación supone para el yo y la progresiva interiorización de las normas y valores sociales van a dar lugar a la formación del súper-yo, conciencia que va a tratar de gobernar la vida psíquica.

*Estadio de latencia* (6-11 años): los impulsos se aplacan. El súper-yo se desarrolla y amplía sus contenidos, que no sólo van a ser ya las limitaciones e imposiciones pro- cedentes de los padres, sino que se van a extender también a las aprendidas en la es- cuela y en las relaciones con los compañeros.

*Estadio genital* (adolescencia): con los cambios biológicos de la pubertad, los impulsos reaparecen y la libido se reactiva. La sexualidad adquiere ahora la genitalización propia de la adultez y, superadas ya las fases exclusivamente autoeróticas, se orienta hacia la relación heterosexual que, de acuerdo con Freud, es característica de los adultos.

Salvo esporádicas observaciones, la descripción de Freud procede no del trabajo con niños, sino de su psicoanálisis, de adultos (incluido él mismo); pronto surgieron, sin embargo, psicoanalistas que se ocuparon más directamente de niños y adolescentes para profundizar en algunas de las ideas del fundador del psicoanálisis: muchos de esos psicoanalistas se mantuvieron en lo fundamental fieles a los principios básicos establecidos por Freud, con lo que sus aportaciones consistieron fundamentalmente en desarrollar aspectos concretos de la teoría (por ejemplo, los trabajos de su hija Anna en relación con el yo) o en introducir diferente cronología o distinto énfasis a propósito de algunos de los aspectos de la evolución del psiquismo (por ejemplo la acentuación de la conflictividad psíquica que tanto en intensidad como en precocidad se encuentra en la obra de M. Klein). Pero la fuente fundamental de evidencias en que todos estos autores se basaron siguió siendo el trabajo clínico. Trabajos de observación sistemática como los de R. Spitz a propósito de la sonrisa y la negación o a propósito del desarrollo de niños privados de contacto materno, constituyeron y siguen constituyendo una excepción dentro del psicoanálisis infantil. Y es sin duda en esta ausencia de suficiente apoyo en sólidas evidencias empíricas donde hay que buscar una de las razones por las que el psicoanálisis clásico ha tenido un



impacto y un desarrollo más bien modesto en la psicología evolutiva contemporánea.

Algo muy diferente ha ocurrido con la obra de Piaget, sin duda alguna el autor individual de más amplio impacto en la psicología evolutiva contemporánea. Como Freud, Piaget elabora una teoría del desarrollo psicológico como una secuencia de estadios que llevan desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia, donde se supone que, con el acceso a la adultez, se han terminado los grandes cambios evolutivos. Como Freud, Piaget cree que tanto los mecanismos subyacentes a esa secuencia de cambios, cuanto la secuencia misma, tienen una naturaleza universal en la especie humana porque se corresponden con características que forman parte del organismo con el que la especie nace, por más que su despliegue sea lento y sujeto a un cierto orden secuencial. Estas similitudes justifican la inclusión de la obra de uno y otro autor bajo el común denominador del enfoque organísmico, a pesar de las notables diferencias que en otros muchos aspectos hay entre sus obras respectivas.

La obra de Piaget se centra en el desarrollo intelectual, siendo su objetivo fundamental tratar de describir y explicar cómo se produce el tránsito del ser biológico que es el bebé humano recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado que encontramos en el adulto. Justo al contrario que Freud que trabajando con adultos reconstruye especulativamente hacia atrás su historia hasta llegar al principio, Piaget parte del recién nacido para llegar al adulto a través de observaciones directas y originales experimentaciones sistemáticas. Para responder a su pregunta fundamental (la construcción del conocimiento adulto partiendo de la biología del bebé). Piaget se embarcó en la elaboración de una epistemología genética, es decir, de una teoría evolutiva del conocimiento. Darwin le había convencido al menos de dos cosas: que la respuesta al problema debía proceder de un análisis evolutivo y que la adaptación cambiante a las cambiantes exigencias del medio debía ser una de las claves.

En efecto, en la teoría de Piaget la meta es siempre la adaptación, es decir, conseguir dar respuesta adecuada a los problemas que en cada momento el individuo se va encontrando, ya sea que el bebé quiera hacer sonar las campanitas que cuelgan sobre su cuna; o que el niño de 4 años tenga que decidir si prefiere seis canicas colocadas en una fila con bastante separación entre sí o siete canicas colocadas justo debajo pero unas pegadas a las otras; o que la niña de 7 años tenga que indicar con sólo dos comprobaciones en qué lugar de una fila de palitos de tamaño creciente se debe poner un palito nuevo que se quiere añadir; o que el niño de 12 años tenga que responder a preguntas sobre el mayor o menor volumen de agua que un vaso desplazan una bola de acero y otra de plastilina de exactamente el mismo tamaño; o que, por fin, la niña de 15 años se vea obligada a explicar por qué un trasatlántico flota mientras que una piedrecilla se hunde. En todos estos casos, en la medida en que se carezca de la respuesta que permita resolver el problema, el organismo se encuentra en un estado de desequilibrio con respecto al medio; el proceso de encontrar

respuestas nuevas trata de restaurar el equilibrio y mejorar así la adaptación a las exigencias o demandas del entorno. A medida que la maduración va abriendo nuevas posibilidades, a medida que la exploración del entorno plantea nuevos retos, a medida que la educación va planteando nuevos interrogantes, la persona en desarrollo se ve obligada a ir construyendo respuestas nuevas, consiguiendo así niveles de adaptación cada vez más elaborados fruto de una tendencia continua y ascendente a la equilibración.

Entre los muchos conceptos originales aportados por Piaget, los siguientes son algunos de los más básicos:

- **esquema:** es la unidad básica de la vida intelectual. Se trata al principio de acciones pautadas biológicamente (succionar) que luego se van diversificando (succionar para comer, succionar por el placer de succionar) y dando lugar a nuevas conductas que además se integran en acciones más complejas (coger un objeto, llevárselo a la boca, chuparlo, sacárselo, mirarlo, agitarlo...). Los esquemas llegan luego a interiorizarse y a convertirse en acciones simbólicas al principio referidas a acciones concretas y luego a procesos de razonamiento; a partir de los 6-7 años, estos razonamientos adoptan la forma organizada, coherente y lógica llamada operaciones;
- **asimilación:** una vez dominado un esquema, la conducta se repetirá con el objeto sobre el que inicialmente se formó, pero también con todos aquellos que se dejen tratar de la misma manera, es decir, con aquellos que se dejen asimilar al esquema;
- **acomodación:** hay ocasiones en que un esquema no es capaz de responder a las características de un objeto, a las exigencias de conocimiento que plantea (desequilibrio); se hace entonces necesario modificar el esquema previo (acomodación) para restaurar el equilibrio, con lo que la conducta se diversifica y la adaptación mejora; **estadio:** en cada momento del desarrollo, los esquemas de que el niño o la niña disponen guardan una cierta relación entre sí; todos ellos pertenecen a un mismo nivel de funcionamiento, a un mismo nivel de complejidad todos forman una estructura. Cada uno de esos niveles de complejidad o niveles estructurales es un estadio evolutivo (véase el Cuadro 1.2 para un resumen de los estadios descritos por Piaget); **constructivismo:** la actividad del sujeto sobre los objetos obliga a ir encontrando respuestas nuevas para los nuevos problemas, a ir inventando soluciones a través del despliegue de un continuo proceso de adaptación; **conocer es entonces construir respuestas, transformar esquemas, movilizar toda la maquinaria cognitiva para hacer posible una adaptación creciente a los retos que se van encontrando.**

## Cuadro 1.2 Estadios del desarrollo intelectual según Piaget

*Estadio sensoriomotor (0-2 años):* la inteligencia es aquí práctica y se relaciona con la resolución de problemas de acción (conseguir agitar el móvil que cuelga sobre la cuna, alcanzar un objeto que está sobre la colcha pero al que no se puede llegar directamente, encontrar una pelota que ha rodado bajo el sofá...).

*Estadio preoperatorio (2-7 años):* la inteligencia ya es simbólica, el lenguaje aparece y se enriquece a gran velocidad, la imaginación se desarrolla. Los retos a que hay que hacer frente ya no son sensoriomotores, sino lógicos; las respuestas apropiadas ya no serán acciones físicas, sino razonamientos. Pero la falta de articulación entre esos razonamientos, la tendencia al egocentrismo (adoptar el punto de vista propio como si fuera el único posible) o a la centración (fijarse en un rasgo del objeto ignorando otro, como cuando se ve la altura del líquido en un vaso sin considerar la anchura del vaso), hacen que esos razonamientos carezcan aún de lógica.

*Estadio de las operaciones concretas (7-12 años):* el pensamiento lógico aparece; al principio se razona lógicamente sólo sobre contenidos sencillos (desfases horizontales), pero poco a poco la lógica va imponiendo su soberanía sobre todas aquellas situaciones que el sujeto puede someter a verificación empírica, es decir, sobre situaciones de experimentación concreta,

*Estadio de las Operaciones formales (a partir de la adolescencia):* el pensamiento lógico alcanza su máxima expresión, porque es capaz de aplicarse de forma coherente y sistemática sobre situaciones que exigen manejar hipótesis y someterlas luego a una verificación ordenada y exhaustiva, rechazando las que no se confirman y aceptando como parte de la realidad las que se confirman. La expresión máxima de este nivel es la forma de operar del científico que imagina hipótesis, las organiza, las comprueba, las verifica, sistematiza los resultados de sus hallazgos, etc.

Además de Freud y Piaget, otros autores europeos comparten algunos de los postulados organísmicos, pero orientan su reflexión sobre las causas del desarrollo en una dirección algo diferente. Tal es el caso, por ejemplo, del francés Henri Wallon (1879-1962), que comparte con los otros dos autores mencionados su descripción del desarrollo como un proceso en estadios sucesivos: a diferencia de ellos, sin embargo, lo que a Wallon le interesa no es la evolución de un aspecto del psiquismo (ya sea la libido o la inteligencia), sino la del individuo en sus diferentes vertientes emocional, intelectual y social. Cada estadio del desarrollo implica crisis y conflictos en uno de estos ámbitos, que se convierte entonces en preponderante. También a diferencia de Freud y Piaget, Wallon entiende: la psicogénesis en gran parte como sociogénesis, pues en su obra la acción del otro sobre el niño y las interacciones con los otros adquieren un papel configurador clave. Aunque la obra de Wallon ha tenido una importante repercusión en los países de habla francesa y en muchos de habla hispana, sin embargo, en modo alguno ha tenido ni el desarrollo ni el impacto de las obras de Piaget y Freud. De hecho, los planteamientos sociogenéticos sólo empezarán a

tener una gran influencia en la psicología evolutiva después de 1960, a raíz de la divulgación en occidente de la obra de Lev S. Vygotski (1896-1934). Esa es la razón por la que, aunque desde el punto de vista cronológico la obra de este autor bielorruso debería situarse en el período cronológico que estamos ahora comentando, sin embargo la analizaremos dentro de las tendencias posteriores a 1960.

Existen muchas publicaciones en castellano donde las ideas de Freud y Piaget pueden conocerse de la mano de los propios autores. Por referimos sólo a las presentaciones más generales de sus respectivas teorías, remitimos a Freud (1909, 1938), Piaget (1947, 1970a) y Wallon (1941; Palacios, 1980). En relación con estos tres autores (y muy particularmente en el caso de Piaget) hay además una ingente cantidad de publicaciones de otros autores destinadas a presentar el conjunto o partes destacadas de sus obras.

### **3. La psicología evolutiva contemporánea**

Hablamos de psicología evolutiva contemporánea para referimos a los progresos ocurridos en esta disciplina a partir de 1970, aproximadamente. El punto de ruptura con la psicología evolutiva de la etapa anterior está marcado por el surgimiento y desarrollo de la psicología evolutiva del ciclo vital, que supone una fractura conceptual y metodológica con los modelos clásicos de desarrollo analizados en las páginas anteriores. Además, a lo largo de la década de 1970 se desarrollan otras perspectivas tan importantes como la etológica, la cognitiva o la ecológica, por citar sólo algunas. Es cierto que el inicio de estas nuevas orientaciones es anterior a 1970 (el surgimiento del cognitivismo, por ejemplo, suele datarse en 1956), pero también es verdad que la aplicación de estas orientaciones a hechos evolutivos y su definitiva consolidación tendieron a ocurrir sobre todo en la década de 1970. En lo que sigue, y con vocación de inevitable brevedad haremos un repaso de esas orientaciones y de sus conceptos fundamentales.

Necesariamente, el repaso tiene que empezar centrándose en la *perspectiva del ciclo vital*, que cuestiona tres de los postulados básicos de la psicología evolutiva organísmica que había predominado en las décadas anteriores en Europa y que se hizo también predominante en Estados Unidos a raíz de la «importación» allí de la obra de Piaget. En primer lugar, se cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que sólo afecta a niños y adolescentes: también durante la adultez y la vejez ocurren importantes hechos evolutivos, con lo que el estudio del desarrollo tiene que salir de los primeros años de vida y extenderse a todo el ciclo vital (de ahí la denominación de esta orientación). En segundo lugar, se critica el concepto universalista de teleonomía tan típico del modelo organísmico y de acuerdo con el cual el desarrollo consiste en el progreso secuencial hacia una meta evolutiva (genitalidad adulta, operaciones formales); en manos de la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se ve como multidireccional, es decir, como orientado hacia

metas diversas, no universales ni necesarias, y también como multidimensional, es decir, que no todas las dimensiones evolutivas cambian de la misma manera y lo hacen en la misma dirección. En tercer lugar, la perspectiva del ciclo vital concede mucha importancia a variables de naturaleza histórica y cultural, en contraposición con el énfasis en las variables madurativas y en el universalismo tan importantes en los planteamientos organísmicos.

Según la forma de razonar de los autores proponentes de la perspectiva del ciclo vital, los hechos evolutivos descritos por Freud y Piaget estaban, en efecto, muy relacionados con la maduración biológica, como es evidente en la progresiva genitalización de la sexualidad, o en la maduración de diferentes funciones corticales que se esconde tras el acceso a los símbolos o la aparición del pensamiento lógico. Pero incluso si las descripciones de Freud y Piaget fueran plenamente correctas (lo que, por otra parte, empezaban a cuestionar investigaciones posteriores), su error fundamental consistió en pensar que el desarrollo acababa cuando la maduración dejaba de ocasionar cambios. Ciertamente, como se muestra con detalle en el capítulo 20, existen las influencias normativas relacionadas con la edad, es decir, dependientes de la maduración; pero -añaden los del ciclo vital- no debe olvidarse la existencia de influencias normativas relacionadas con la cultura y la historia (influencias que definen, por ejemplo, qué es ser adulto, qué ocurre con la jubilación y su impacto, cuál es el estatus de los ancianos, etc.), así como la existencia de influencias no normativas (aquellas que afectan al desarrollo de una persona concreta, pero no al desarrollo de los demás). En el capítulo 20 se profundiza en la distinción entre estos distintos tipos de influencia.

Abierta la amplitud del toco para no iluminar sólo la primera etapa del desarrollo humano (antes de la adultez), la psicología evolutiva del ciclo vital considera que lo que realmente existe a lo largo del desarrollo es una inversión de esfuerzos y recursos destinada en cada edad a objetivos diferentes. Así, durante la infancia y la adolescencia, los recursos se destinan sobre todo al crecimiento y al desarrollo consecuente; durante la adultez, hay también desarrollo y cambio, pero buena parte de los recursos se orientan hacia el mantenimiento de los logros previos, hacia la respuesta a los nuevos retos y hacia la recuperación en el caso de pérdida de alguno de esos logros; en la última etapa de la vida humana, sigue habiendo desarrollo y cambios, pero buena parte de los recursos evolutivos se dedica a la regulación y compensación de las pérdidas (Baltes, Linderberger y Staudinger, 1998), que aseguran un funcionamiento lo más adecuado posible a un nivel inferior cuando el mantenimiento y, la recuperación típicos de la adultez no son posibles.

El foco que los planteamientos del ciclo vital ayudan a abrir no es sólo cronológico, sino que es también temático, en la medida en que las nuevas perspectivas teóricas se van aplicando a todos los contenidos evolutivos accesibles a la investigación empírica. La psicología evolutiva se hace, pues, mucho más diversa tanto en cuanto a las edades, como en cuanto a los con-

tenidos. Además, se hace más diversa en lo que respecta a la metodología, como más abajo se verá. De todas estas cuestiones dan cuenta presentaciones generales de este enfoque como las de Baltes (1979; Baltes y otros, 1998).

Por añadir una última reflexión respecto a lo que el enfoque del ciclo vital supuso de apertura respecto a la psicología evolutiva tradicional, baste con señalar que mientras que hasta la década de 1960 los planteamientos mecanicista y organísmico eran entendidos como incompatibles entre sí, la diversidad de edades, contenidos y aproximaciones que el enfoque del ciclo vital significa, va a hacer posible que algunos procesos de desarrollo se describan y expliquen recurriendo a aportaciones procedentes de autores de muy diversas orientaciones, incluidos los de procedencia mecanicista, un enfoque inicialmente muy poco sensible a la perspectiva evolutiva. Claro que a las alturas del siglo XX en que ya nos situamos, los autores situados en este enfoque habían hecho también un largo recorrido desde la simplicidad y el elementalismo inicial hasta la complejidad de las nuevas aportaciones. Como ejemplo de esta transición, bastará con mencionar la distancia que va del Bandura de la modificación de conducta (1969), al del aprendizaje social (1976), al de los fundamentos sociales del pensamiento y la acción (1986).

Por lo demás, el enfoque del ciclo vital no es un descubrimiento que se origine en su totalidad en la década de 1970, aunque hay mucho de originalidad en las propuestas que durante esos años se formulan. Como muestra de la existencia de antecedentes, baste decir que algunos de los postulados después sistematizados y ampliados por el enfoque del ciclo vital estaban ya en la *teoría del desarrollo psicosocial de Erikson* (1902-1994), probablemente el autor más relevante de una tradición psicoanalítica que se abre a nuevas etapas evolutivas y que supone además una reconceptualización de la dinámica evolutiva (Erikson, 1963). Así, por una parte, la descripción de Erikson abarca todo el ciclo vital humano (por ejemplo, Erikson, 1980); por otra, aunque respetuoso con muchos de los conceptos freudianos, Erikson no cree que la libido y sus desarrollos constituyan el argumento central del desarrollo, dando mucho más peso a la importancia de factores culturales y sociales. Erikson sostiene que cada una de las etapas de la vida humana se caracteriza por la tensión entre dos polos: en el primer año, entre la confianza básica o la desconfianza básica en los demás; en el segundo y tercer año, entre la autonomía y la vergüenza o la duda; entre los 3 y los 6 años, la tensión es entre la iniciativa y la culpa, en la etapa 6-12 años, entre laboriosidad e inferioridad; en el resto de la segunda década de la vida, entre Identidad y confusión de la identidad; en la etapa 20-40 años, la tensión es entre intimidad y aislamiento; en la etapa 40-65, entre productividad e inactividad; en la última parte del ciclo vital humano, entre integridad y desesperanza. Algunas de estas tensiones remiten a la descripción freudiana (el conflicto entre la iniciativa y la culpa en la etapa 3-6 años tiene mucho que ver con el desarrollo del súper-yo en esas edades, por ejemplo), pero es evidente que Erikson desborda a Freud por todos los flancos (el temático, el cronológico, el de las metas del desarrollo). Por lo demás, y al contrario de lo que había ocurrido con el psicoanálisis clásico,

los planteamientos de Erikson tienen la ventaja de ser susceptibles de tratamiento y profundización empírica (por ejemplo, los trabajos sobre la identidad en la adolescencia de que se habla en el capítulo 18), y de ser fácilmente integrables en otras corrientes de investigación evolutiva (por ejemplo, las conexiones entre las dos primeras etapas y la teoría del apego).

La mención a la teoría del apego nos lleva de la mano a otro de los planteamientos que se han desarrollado en la psicología evolutiva contemporánea: el derivado de la aplicación de la *perspectiva etológica* a cuestiones evolutivas. Esta perspectiva tiene entre sus antecedentes más conocidos la obra de Darwin y los trabajos sobre conducta animal popularizados por autores como N. Tinbergen y K. Lorenz, estudiosos de las pautas de comportamiento animal en la triple perspectiva de sus antecedentes filogenéticos, de su valor para la supervivencia y de su adaptación al nicho bio-ecológico en que se desarrolla su existencia. El ejemplo paradigmático se encuentra en el concepto de impronta desarrollado por Lorenz (1952): en algunas especies de aves, las crías vienen filogenéticamente preparadas para seguir a su madre nada más nacer; una vez que la siguen, quedan a ella improntadas, de forma que buscarán su proximidad y su contacto (lo que, entre otras cosas, asegura la alimentación y los cuidados que serán claves para la supervivencia). La filogénesis impone no sólo esta tendencia a recibir la impronta, sino también un margen de tiempo durante el cual la estimulación correspondiente tiene que ocurrir para que el proceso se desarrolle con normalidad; a ese margen de tiempo se le llama «período crítico», que es el margen temporal de máxima susceptibilidad para que se cumplan las previsiones de la filogénesis (el margen que Lorenz aprovechaba para ser él y no la madre de las crías la primera figura en movimiento que se encontraban al salir del cascarón, con lo que quedaban improntadas al etólogo alemán).

Lo que los etólogos están diciendo a los psicólogos evolutivos del momento es, en primer lugar, que el ser humano no es al nacer una *tabula rasa*, pues trae inscritas en su organismo toda una serie de conductas concretas (reflejos, patrones fijos de conducta) y de tendencias de conducta que se activarán y concretarán en contacto con los estímulos del medio, particularmente con los de naturaleza social, los más relevantes para los seres humanos. Lo que los etólogos están diciendo, en segundo lugar, es que las previsiones de la filogénesis tienen fecha de activación y de caducidad, de manera que para activarse de forma evolutivamente adecuada, la estimulación tiene que aparecer dentro de unos márgenes de tiempo determinados, márgenes mucho más amplios que los de otros animales, pero márgenes fuera de los cuales el desarrollo normal se ve seriamente amenazado.

La más trascendental aplicación evolutiva de las teorías etológicas la hizo Bowlby (1969) en relación con el apego, dando lugar a toda una pléyade de investigaciones en torno al que se habría de convertir en uno de los conceptos clave de la psicología evolutiva contemporánea. Lo que Bowlby y después todos los estudiosos del apego han mostrado es cómo, partiendo de unas conductas y

unas tendencias de respuesta innatas (por ejemplo, las conductas de llorar y sonreír, la tendencia a disfrutar del contacto físico y la proximidad) los bebés desarrollan fuertes vínculos emocionales con los adultos que protagonicen la interacción con ellos (adultos cuya conducta está también orientada a la interacción sensible con bebés). Estas conductas y tendencias conductuales tienen una raíz filogenética clara y un incuestionable valor supervivencial, por lo que no sorprende que sean universales en todos los miembros de la especie (lo que no impide que los estilos concretos de apego varíen en función de la conducta concreta de los implicados, tanto bebés como adultos, tal como se mostrará en el capítulo 5). Otras aplicaciones de esta misma perspectiva y de la metodología observacional que le es característica han ocurrido en relación con el análisis de la expresión de las emociones, con el estudio del juego y de las relaciones entre iguales, a propósito de las que se han investigado la agresividad, las conductas de comunicación, de cooperación y de dominación que se describirán en los capítulos 11 y 15. Gracias a estas aportaciones, la aproximación etológica y los conceptos etológicos han pasado a formar parte de la mentalidad evolutiva contemporánea.

Al tiempo que se desarrollaba la aplicación de los conceptos etológicos al estudio del desarrollo psicológico, durante la década de 1960 se fue fraguando otra de las perspectivas que ha dominado la escena de la psicología evolutiva contemporánea. La popularización de las ideas piagetianas en los Estados Unidos había permitido poner tierra por medio con el conductismo allí dominante durante décadas, dando lugar a un sinfín de investigaciones destinadas a verificar las ideas de Piaget, algunas de las cuales resistieron el peso de la prueba mejor que otras. Además, desde finales de la década de 1950 había ido abriéndose paso la psicología cognitiva, deseosa de romper el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento y armada de todo un nuevo lenguaje y una nueva metodología: el lenguaje de los ordenadores y la metodología experimental rigurosa aplicada a los procesos cognitivos. El sistema cognitivo humano se empieza a concebir en términos de *procesamiento de la información* análogos al funcionamiento del ordenador (entrada de datos a través de los sentidos, análisis de esos datos en función de conocimientos previos almacenados en la memoria y de reglas para el análisis, elaboración de respuestas adecuadas) y aunque la psicología cognitiva y el enfoque del procesamiento de la información empezaron centrándose de forma exclusiva en el funcionamiento adulto, no pasó mucho tiempo antes de que (sobre todo en las décadas de 1970 y 1980) las nuevas ideas y los nuevos métodos empezaran a usarse en la investigación evolutiva, dando lugar a lo que genéricamente se pueden llamar planteamientos cognitivo-evolutivos.

En muchos sentidos, las descripciones y explicaciones de la psicología cognitivo-evolutiva inspirada en los principios del procesamiento de la información son descripciones y explicaciones muy alejadas de las propuestas por Piaget. Tal ocurre, por ejemplo, con los conceptos de estructura y estadio, tan importantes en el sistema piagetiano; de acuerdo con los planteamientos cognitivo-evolutivos, lo



que se observa a lo largo del desarrollo no es una sucesión de niveles cualitativamente diferentes, sino una capacidad continuamente creciente para manejar datos y realidades de forma cada vez más compleja y flexible. Tal ocurre, por ejemplo, en el caso de la memoria: niños y niñas parten de capacidades de memoria inicialmente limitadas y van desarrollando poco a poco estrategias de memorización que les permiten recordar cada vez más cosas, de forma más flexible y compleja; lo que cambia con el desarrollo son la cantidad y el tipo de estrategias de memoria que se pueden usar, pero -por así decirlo- es siempre la misma memoria en funcionamiento, y no memorias estructuralmente diferentes. La memoria y el conocimiento están, además, estrechamente relacionados, de manera que las estrategias de memoria que se usen en un determinado dominio dependerán del nivel de conocimiento que sobre él se tenga, con independencia de la edad que el sujeto tenga y, por tanto, del nivel evolutivo general en que se encuentre.

Como se mostrará en los capítulos 7 y 12, los trabajos de Chi (1978, 1985) son una buena ilustración de estos principios, pues muestran, por ejemplo, que si pedimos a niños y adultos que memoricen la posición de piezas de ajedrez a mitad de una partida real sobre un tablero, y si usamos para la prueba a niños que saben jugar al ajedrez y a adultos que no conocen el juego, veremos que las estrategias de memoria de los primeros son más complejas que las de los segundos (mientras que los niños del experimento derivan la posición de las piezas de su conocimiento del juego, los adultos no pueden hacer otra cosa que tratar de usar criterios puramente perceptivos); igualmente, si trabajamos con un grupo de niños de 7 años que sabe mucho sobre dinosaurios y con otro grupo de la misma edad que no sabe nada sobre dinosaurios, y les pedimos a ambos que dividan en grupos una colección de cromos de dinosaurios, veremos cómo los «expertos» hacen clasificaciones categoriales (los herbívoros, los carnívoros...), mientras que los «novatos» utilizan sólo criterios perceptivos (en función del color, de la forma de la boca, etc.).

La psicología cognitivo-evolutiva se ha ocupado no sólo de la memoria, sino de los demás componentes del sistema de procesamiento humano de la "información (atención, percepción, lenguaje, razonamiento, resolución de problemas), dando lugar a una ingente cantidad de investigación empírica y de datos evolutivos. Como cada uno de esos dominios presenta características y pautas evolutivas bastante diferentes, y en ausencia de niveles estructurales homogéneos y secuenciales, la psicología cognitivo-evolutiva no es una teoría en el sentido en que se hablaba más arriba de la teoría de Piaget o la de Freud, es decir, de unos principios generales, unas leyes de desarrollo generales y una secuencia evolutiva de carácter general (sucesión de estadios); por el contrario, la psicología cognitivo-evolutiva ha dado lugar a " una multiplicidad de teorías cada una de las cuales es relevante para el restringido dominio de que se ocupa (véase, por ejemplo, García Madruga, " 1991). ...

Los llamados autores neo-piagetianos (Case, 1985; Pascual-Leone, 1978) han tratado de incorporar al modo de razonar piagetiano muchos de los contenidos

derivados de la investigación cognitivo-evolutiva inspirada en el procesamiento de la información, lo que da lugar a una explicación en " estadios y niveles cualitativamente diferentes, explicación en la que además " tratan de resolverse algunos de los problemas detectados en las explicaciones originales de Piaget.

Pero la investigación cognitivo-evolutiva ha servido, entre otras muchas cosas, para poner de manifiesto las importantes capacidades del sistema humano de procesamiento de la información, capacidades que respecto a diversos contenidos se observan en bebés muy pequeños. A esto se debe en parte el resurgimiento de posiciones fuertemente innatistas entre algunos especialistas en psicología cognitiva. Tal es el caso, por ejemplo, de la visión según la cual el funcionamiento cognitivo es concebido como un conjunto de módulos encapsulados (es decir, independientes los unos de los otros), cada uno de los cuales está especializado en cierto tipo de estímulos (percepción de rostros, de otras formas tridimensionales, etc.) pertenecientes a un dominio concreto; como resultado del procesamiento de estos estímulos a través de los módulos respectivos, se irían formando representaciones sobre las que pueden actuar los operadores mentales centrales. Algunos han sostenido que tanto la arquitectura de los módulos (de base neuronal), como el «lenguaje del pensamiento» gracias al que se analizan las ' representaciones ulteriores, tienen un carácter fuertemente innato y fundamentalmente no evolutivo (Fodor, 1983).

En la década de 1990 han sido muchos los autores que se han mostrado contrarios a las tesis modularistas. El cerebro humano parece más caracterizado por su enorme plasticidad inicial que por el hecho de tener «precableados» y preinscritos en su interior el importante número de contenidos " psicológicos cuyo origen se ha situado en módulos específicos y cerrados (desde las capacidades perceptivas tempranas a que se ha hecho referencia .hace un momento y de las que se hablará en el capítulo 3, a la teoría de la mente que aparece hacia los 4 años y que se describe en el capítulo 10). Autores como Karmiloff-Smith (1992) han sostenido que lo que ocurre va más bien en dirección contraria a los supuestos modularistas: se parte de unas capacidades generales aún poco definidas y desarrolladas, consiguiéndose poco a poco un conocimiento más especializado, más ligado a dominios o contenidos concretos; ese conocimiento es al principio muy implícito e intuitivo y se va haciendo progresivamente más organizado y explícito, de manera que el curso del desarrollo va del conocimiento más general al conocimiento más profundo de dominios específicos, y del conocimiento implícito al explícito. No parece arriesgado afirmar que son muchos los investigadores evolutivos que se sienten más cómodos con estos planteamientos que con las posiciones modularistas descritas en el párrafo anterior.

Por continuar por un momento con este salto adelante hasta la década de 1990, debe hacerse una rápida mención a las explicaciones cognitivistas propuestas por los llamados modelos conexionistas, que son intentos de simular procesos de aprendizaje utilizando como metáfora básica no el ordenador, sino las redes neuronales en el interior del cerebro. El esfuerzo de los conexionistas consiste en

tratar de modelar procesos de aprendizaje dentro del llamado procesamiento distribuido en paralelo, un modelo que sostiene que el procesamiento de la información se lleva a cabo gracias a la intervención simultánea de un gran número de unidades que interactúan entre sí a través de señales excitadoras o inhibitorias, al estilo de lo que ocurre con las neuronas en el interior del cerebro; las unidades básicas se agrupan en redes interconectadas con un cierto grado de activación y con una determinada fuerza de conexión lo que determina el nivel y el estado de los conocimientos que se poseen. Los modelos conexionistas tratan de mostrar cómo la información entra a través de las neuronas, se asocia por medio de conexiones interneuronales ocultas en las que se decide el nivel de activación y el peso de las conexiones, y utilizando reglas aprendidas (de forma tutorizada a veces de forma espontánea otras), da lugar a una respuesta concreta. Por citar un solo ejemplo, los conexionistas han tratado de modelar como los hablantes del alemán aprenden las siete variedades de artículo determinado que hay en esa lengua, construyendo un modelo de simulación neuronal conexionista en el que inicialmente se incluyeron en torno a cien nombres de uso muy frecuente en alemán el tipo de artículo determinado con el que se asocian el contexto lingüístico en el que aparece esa asociación, etc.... de forma que cuando el modelo tenía la información de base y las reglas internas para operar con ella, fue capaz de predecir correctamente muy por encima del nivel esperable por mero azar, el artículo que correspondería a nombres nuevos no incluidos en la información básica dada al sistema para formar el modelo (MacWhinney, Leinbach, Taranban y McDonald 1989).

Retornando el hilo de nuestra aproximación histórica, debemos volver al auge del cognitivismo en la década de 1970. En su lenguaje, en sus métodos y en sus temas de estudio, la psicología cognitivo-evolutiva fue «encapsulándose» ella misma en los laboratorios de investigación, concentrándose a veces en el estudio de procesos cognitivos sofisticados de dudosa relevancia para el funcionamiento mental cotidiano, y fragmentando el funcionamiento cognitivo en dominios más y más especializados a propósito de los cuales se proponían miniteorías explicativas. En parte como reacción al abuso de las muy artificiales investigaciones de laboratorio y en parte porque había toda una mentalidad que se había originado en la teoría de la *Gestalt*, que había sido más tarde llevada a Estados Unidos por Lewin, que dio lugar luego a importantes desarrollos en la biología y que finalmente acabó aplicándose a la psicología y, más en concreto, a la psicología evolutiva, durante la década de 1970 surge la *perspectiva ecológica*, otra de las configuradoras de la mentalidad evolutiva contemporánea. En psicología evolutiva, dicha perspectiva está asociada al nombre de Bronfenbrenner (1979) Y al de una pléyade de seguidores que tratan de acabar con una psicología evolutiva que se había convertido en una disciplina en la que adultos extraños estudiaban a niños extraños en situaciones extrañas, como gustaba de repetir Bronfenbrenner haciéndose eco de las críticas que ya antes vimos hacer a Lewin a propósito de niños promedio estudiados en situaciones promedio.

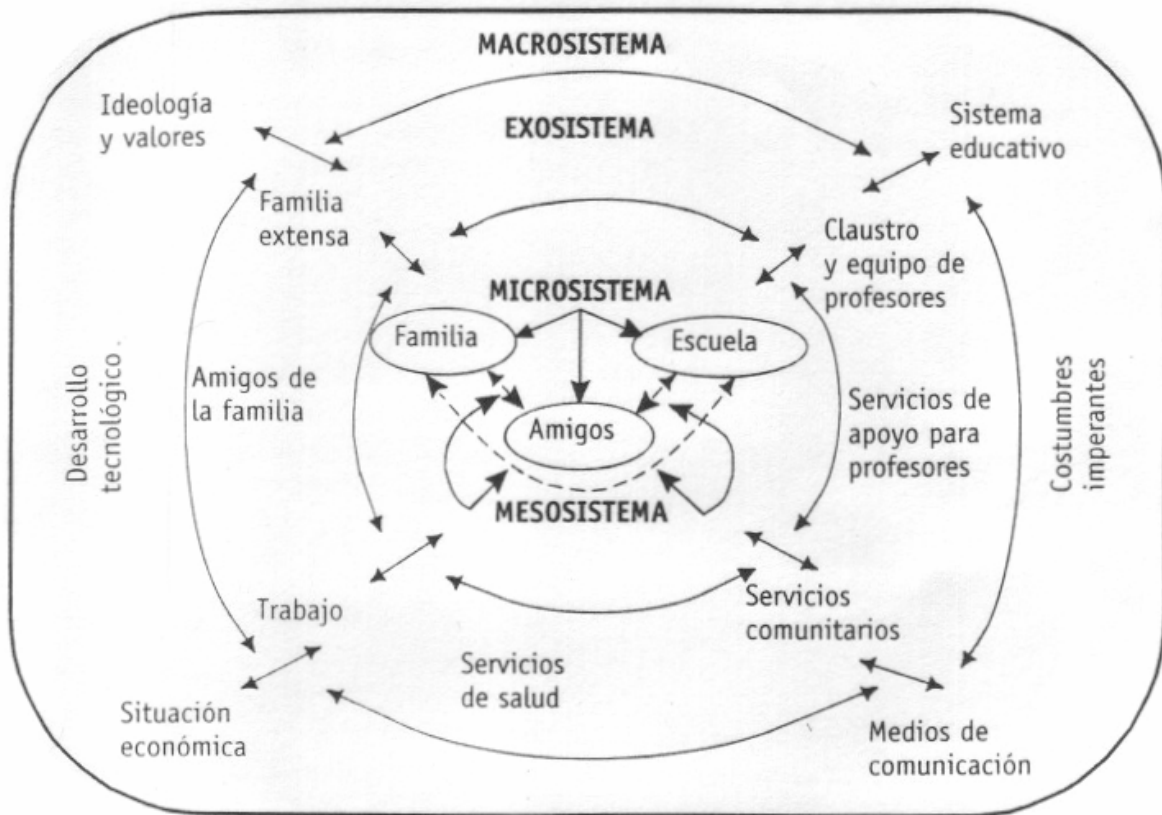
Hasta la aparición del enfoque ecológico en psicología evolutiva, la consideración del ambiente, entorno o contexto había sido notablemente limitada, refiriéndose las más de las veces a variables contextuales tales como la clase social o el lugar de residencia, el tipo de estímulos disponibles o de relaciones a las que la persona en desarrollo tenía acceso. En el modelo eco lógico, el contexto pasa a concebirse como una sucesión de esferas interpenetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo (véase la Figura 1.2). Cada una de esas esferas representa un tipo y una fuente de influencias respecto a la persona en desarrollo:

- cada uno de los contextos inmediatos en que la persona se encuentra y en los que vive experiencias significativas reiteradas, es lo que en el modelo recibe el nombre de microsistema; para niños y niñas, la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen los microsistemas más característicos; puesto que esos microsistemas no suelen ser completamente independientes entre sí, el análisis de los factores que influyen sobre el desarrollo conlleva examinar las semejanzas, diferencias y conexiones entre los distintos microsistemas en los que la persona en desarrollo participa asiduamente; ese nivel de análisis es lo que se conoce como mesosistemas; pero los microsistemas y sus organizadores (padres, profesores) están a su vez inmersos en otra esfera de influencias llamada exosistema, esfera que ejerce su impacto no directamente sobre el niño o niña, sino a través de influencias indirectas, como las experiencias laborales de los padres los servicios comunitarios disponibles, la familia extensa con la que no se tenga un contacto tan intenso como para que constituya en sí misma un microsistema, los servicios de asesoramiento y formación permanente de los profesores, etc.;
- finalmente, la esfera más abarcadora está constituida por el llamado macrosistema, que no es sino el conjunto de características que definen los rasgos básicos del microsistema, el mesosistema y el exosistema en un tiempo y un lugar determinados; el macrosistema se relaciona con contenidos tan diversos y relacionados entre sí como las normas y leyes imperantes, las costumbres y normas morales, el grado de desarrollo tecnológico y la situación económica; en sus aspectos más generales, el macrosistema remite a la cultura y sus variaciones; pero como las culturas no son inmutables, sino que están sujetas a cambios y evolución, el macrosistema se relaciona también con cambios históricos en el interior de una determinada cultura;
- inmerso en esta red de contextos, el individuo no queda perdido, pues tiene un papel activo en la relación con las personas y situaciones que le rodean, sobre las cuales influye al mismo tiempo que es influido por ellas, en un proceso que tiene más de bidireccional que de mera imposición del contexto sobre un sujeto pasivo.

En las últimas versiones del modelo ecológico (llamado ahora bioecológico: Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998), al tiempo que se mantienen los distintos niveles de análisis del contexto que se acaban de resumir,

se ha añadido un énfasis especial tanto en las características geno y fenotípicas de la persona (precisamente para evitar que el sujeto y su individualidad queden olvidados en medio de tanta influencia contextual), como en las relaciones del sujeto en desarrollo con las personas y situaciones de su entorno (precisamente para realzar la importancia dada a las interacciones y a la bidireccionalidad de las influencias). Además, en su versión más reciente el modelo ha añadido una insistencia en la dimensión esencialmente temporal del desarrollo psicológico, en un intento de resaltar el carácter evolutivo de los cambios psicológicos.

### Niveles de análisis del contexto en el modelo ecológico de Bronfenbrenner



La última de las grandes tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo que vamos a analizar es la del *análisis sociogenético e histórico-cultural de los procesos de desarrollo*. Antes de examinar sus características básicas, es necesario justificar la ucronía que supone tratar como perteneciente a finales del siglo XX y principios del XXI a un autor cuya obra se escribió muchas décadas atrás. Como ya quedó dicho más arriba, hay una gran distancia entre la época en que Vygotski (1896-1934) escribió su obra y el momento en que, a principios de la década de 1960, sus planteamientos se difundieron en la psicología occidental (en la antigua Unión Soviética, la difusión de las obras de Vygotski estuvo prohibida durante décadas) y, a principios de la década de 1980, sus obras

completas pudieron publicarse en la propia Unión Soviética y, posteriormente, en occidente (Vygotski, 1982/1993).

Como vimos más arriba a propósito de los planteamientos mecanicistas y organísmicos, las grandes tendencias de pensamiento psicológico han surgido en el contexto de unas determinadas tradiciones filosóficas. En el caso de Vygotski, la fuente de inspiración está constituida por la filosofía marxista y su énfasis en el papel de lo social, por un lado, y, por otro, en la importancia que la actividad sobre el medio tiene en la transformación tanto del medio sobre el que se actúa, como del sujeto que lleva a cabo esa actuación. Históricamente, es a través de la acción sobre el medio como en la especie humana se van desarrollando funciones como el lenguaje y el pensamiento, que, siendo característicos de todos los humanos, en cada momento histórico y en cada grupo cultural adoptan una u otra expresión, uno u otro nivel de complejidad y desarrollo. El lenguaje, los símbolos y las herramientas culturales en general, constituyen instrumentos de mediación para nuestra relación con el entorno en que vivimos, de forma que lo que determina nuestra conducta no son los estímulos y las conductas concretas respecto a ellos aprendidas, sino los procesos psicológicos superiores adquiridos primero en el curso de la evolución histórico-cultural y, después, a escala de desarrollo individual.

En esta perspectiva, la clave del análisis evolutivo radica en determinar cómo se produce la apropiación por parte del individuo concreto de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura a la que pertenece. En la explicación vygotkiana, el proceso debe tomar en consideración como mínimo tres niveles de análisis:

- los procesos psicológicos superiores tienen una génesis social y se encuentran en el interior del individuo sólo después que éste los ha encontrado en su relación con el entorno socio-cultural, de forma que, antes de estar en el individuo, esos procesos están en sus relaciones sociales; la génesis de los procesos psicológicos complejos va, pues, de lo social a lo individual: el desarrollo consiste en una transposición al plano intrapsicológico de los procesos que han estado antes presentes en el plano interpsicológico (es decir, de las relaciones con los demás); así, por ejemplo, no seríamos capaces de hablar y no desarrollaríamos una autoestima positiva (plano intrapsicológico) si no fuera porque antes nos han hablado y nos han querido y valorado (plano interpsicológico) quienes para nosotros son significativos;
- esa transposición consiste en un lento proceso que se opera en el curso de las interacciones educativas (por ejemplo, la relación diádica adulto-niño), o bien con ocasión de la participación de las personas en desarrollo en actividades y situaciones culturalmente organizadas, interacciones y participación en las que el individuo va ganando una competencia progresiva de manera que empieza en ellas simplemente siendo guiado (guía en la que, de nuevo, los instrumentos simbólicos tienen un papel

clave), pero acaba logrando una participación autorregulada y un desarrollo autónomo; empezamos, por tanto, siendo apoyados, guiados y conducidos para poco a poco ser capaces de hacer las cosas de modo independiente y autónomo;

- para entender cómo se produce la transposición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el curso de las interacciones educativas y de la participación guiada en situaciones, la clave radica en la distinción entre la zona de desarrollo actual (lo que la persona es ya capaz de hacer por sí misma) y la zona de desarrollo próximo (aquello que no puede hacer sola, pero que puede hacer o aprender a hacer si alguien le guía y le presta alguna ayuda). Los aprendizajes evolutivamente eficaces son los que se hacen en este espacio de desarrollo posible que la intervención de otros convierte en real; y son evolutivamente eficaces porque, una vez hechos, se convierten en desarrollo, es decir, pasan a ser patrimonio intrapsicológico. Así, para ser eficaces, los procesos de guía a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior deben situarse cerca de lo que la persona ya es capaz de hacer (desarrollo actual), pero un poco por encima de ese nivel (desarrollo próximo), de manera que la educación consiste en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido pero que son ya evolutivamente posibles.

En la descripción vygotskiana no hay estadios evolutivos en el mismo sentido en que los había en Freud o Piaget: secuencia necesaria y universal de cambios que llevan de un estado inicial a un estado final. Es cierto que se puede identificar algún momento que marca grandes transiciones, como ocurre con el entrecruce un poco antes de los 2 años de dos contenidos fundamentales hasta ese momento separados (inteligencia preverbal y habla preintelectual); pero en lo fundamental, el desarrollo no sigue una secuencia predeterminada e internamente guiada, sino un curso socio-genéticamente mediado y dependiente de los procesos de aprendizaje que ocurren en el doble y complementario plano de la interacción educativa y la participación en situaciones cultural y socialmente organizadas, entre las que la escolarización juega un papel clave en muy diversas culturas. A este respecto, Vygotski se sitúa en las proximidades de los planteamientos de Wallon (a lo largo del desarrollo, distintos contenidos van adquiriendo preponderancia sucesiva; así, según Vygotski, 1934/1993, en la primera infancia la función dominante es la percepción, mientras que en los años preescolares es la memoria) y en las antípodas de las concepciones modularistas (para Vygotski, las conexiones interfuncionales constituyen el aspecto central de todo el proceso de desarrollo).

La psicología evolutiva de finales del siglo XX ha estado muy influida por los planteamientos vygotskianos y neo-vygotskianos, tanto en el ámbito del desarrollo cognitivo y lingüístico como en el de otros muchos contenidos psicológicos. Mientras tanto, los planteamientos cognitivo-evolutivos han seguido su línea de profundización y se ha avanzado mucho en la comprensión del desarrollo del lenguaje. El final del siglo XX conoció también un importante incremento del

interés por todos los temas relacionados con el desarrollo emocional y social que habían padecido un cierto ostracismo durante la época de predominio cognitivista. Además la psicología evolutiva de las etapas posteriores a la infancia ha conocido un importante auge en los últimos años de manera que es cada vez más lo que sabemos sobre la adolescencia la adultez y la senectud.

La psicología evolutiva contemporánea es todo lo anterior: un conjunto de perspectivas teóricas diferentes con distinto grado de compatibilidad y complementariedad entre sí. Sin duda alguna, la psicología evolutiva contemporánea presenta en su interior una enorme diversidad de enfoques de contenidos y de metodologías. Tal pluralismo es, sin duda una señal de riqueza, pero produce una cierta perplejidad pues puede conducir a la sensación de que el desarrollo psicológico no es sino un conjunto de hechos múltiples, heterócronos los unos respecto a los otros, carentes de organización y estructura, interpretables cada uno desde una perspectiva singular. Algo de eso hay, sin duda, porque la multiplicidad de contenidos sujetos a desarrollo la multiplicidad de contextos en que el desarrollo se produce y la multiplicidad de edades objeto de consideración, difícilmente se dejan reducir a una descripción unitaria e integradora ni a una explicación común: ¿imagina alguien cómo describir con el mismo lenguaje y cómo explicar con los mismos razonamientos la maduración psicomotora del bebé, el desarrollo de la identidad en la adolescencia, las reacciones a la pérdida de figuras de apego en la edad adulta avanzada las diferencias entre unos ancianos y otros en la eficacia de la memoria a corto plazo? Para hacer las cosas aún más complejas, la psicología evolutiva ha conocido una creciente «transculturalización», lo que ha dado lugar a una masiva cantidad de conocimientos comparados que muestran la diversidad a que el contexto cultural da lugar: y se ha hecho también crecientemente sensible a las diferencias en el interior de una misma cultura, lo que de nuevo introduce otra fuente de variaciones.

Mientras que el pluralismo que caracteriza a la psicología evolutiva contemporánea no tiene marcha atrás, empiezan a aparecer en el horizonte propuestas que muestran que el desarrollo es algo más que un mosaico heterogéneo de capacidades cambiantes sólo analizables desde un poliedro de perspectivas independientes entre sí. Propuestas como la llamada «teoría de los sistemas dinámicos» (Thelen y Smith, 1998) van avanzando en esa dirección, pues hablan de la conducta como conjunto de sistemas dinámicos que evolucionan a lo largo del tiempo, hablan de orden dentro de la complejidad de plasticidad abierta a la experiencia, del desarrollo como selección de experiencias hablan de un desarrollo de carácter no necesariamente lineal que ocurre al mismo tiempo en varias capas y niveles no completamente independientes entre sí, sino relacionados entre ellos de acuerdo con los planteamientos conexionistas. En dirección muy similar apuntan las «teorías interaccionistas de carácter holístico» (Magnusson y Stattin, 1998), de cuyos contenidos puede dar idea la simple enumeración de algunas de las características que atribuyen tanto al desarrollo individual como a las interacciones entre la persona y sus contextos: carácter



holístico y organizado (se toman en consideración todos los rasgos y dimensiones que pueden influir sobre el desarrollo, desde los biológicos hasta los psicológico-conductuales y los de naturaleza social; esos rasgos están sujetos a una cierta organización y a la influencia recíproca entre sus elementos integrantes. ya se hable de una célula. de una conducta o de una relación interactiva), temporalidad (los sistemas en desarrollo y las interacciones entre ellos están sujetos a cambios cuyo ritmo y periodicidad dependerá de las características del sistema que se tome en consideración), novedad y reorganización continua en estructuras y procesos (algunos rasgos se van afinando, otros se van combinando de forma nueva, otros rasgos van apareciendo...), interacción dinámica (con dos rasgos centrales: reciprocidad entre los distintos procesos -ya se den dentro de una célula, entre la célula y su contexto, entre un rasgo psicológico y el ambiente y no-linealidad -los efectos de una variable sobre otra no tienen por qué ser siempre de naturaleza lineal, lo que significa que el hecho de que aumente uno no implica que en todos los casos aumentará el otro), y «amplificación de experiencias mínimas» (un hecho relativamente anecdótico en la historia de un organismo puede ser el principio de una serie de cambios con importantes implicaciones a largo plazo, como ocurre si un niño accidentalmente actúa de una manera que es interpretada por sus padres de forma que cambian su conducta con él, con lo que las relaciones cambian, algunos rasgos se acentúan, etc.).

Parece que el futuro habrá de traer a la psicología evolutiva muchos avances en forma de nuevos datos referidos a más y más ámbitos del desarrollo, así como en forma de nuevas explicaciones para viejos y nuevos problemas; pero parece que el futuro también traerá esfuerzos por evitamos la confusión que supondría un cambio sin orden y una heterogeneidad sin integración. En todo caso, y por lo que a la psicología evolutiva se refiere, el siglo XX ha dejado al XXI un legado lleno de realizaciones y también de posibilidades.

#### **4. Controversias conceptuales**

Aunque no es posible aquí desarrollar una discusión en profundidad sobre cada una de ellas, esta introducción general a la psicología evolutiva no puede dejar de mencionar una serie de controversias presentes en la discusión evolutiva prácticamente desde la aparición de esta disciplina. Naturalmente, la solución que a estas controversias se ha ido dando ha variado a la par que se sucedían los modelos y explicaciones que se han expuesto en el apartado anterior. En las páginas que siguen se expone una selección de estas cuestiones siempre debatidas, así como los puntos de vista que sobre cada una de ellas parecen más plausibles a la psicología evolutiva contemporánea. Presentaremos las controversias en términos dicotómicos y nos referiremos a herencia-medio, sincronía-heterocronía y continuidad-discontinuidad.

## **4.1 Herencia-medio**

La polémica herencia-medio es hereditaria: no hay psicólogo evolutivo que no tenga que hacerle frente y no hay manual de psicología evolutiva que pueda sustraerse a ella, como atestiguan estas líneas. En los inicios del siglo XXI estamos ya lejos del dualismo que caracterizó a esta polémica durante buena parte del siglo XX, de manera que no se trata ya de hacer una elección entre la herencia o el ambiente, sino de mostrar cómo opera la interacción entre herencia y ambiente. Durante décadas la voz que más se oyó fue la de un ambientalismo que tomaba como inaceptable cualquier referencia a la heredabilidad de rasgos o características psicológicas. Las cosas han cambiado hasta el punto de que algunas de las aportaciones más interesantes de la llamada genética de la conducta tienen que ver con el papel del ambiente y hasta el punto de que modelos tan fuertemente contextualistas como el eco lógico han ampliado sus propuestas originales para dar entrada a las posibles influencias genéticas sobre el comportamiento individual (de donde procede en buena parte el cambio a la denominación de «modelo bioecológico»).

No obstante en los últimos años el foco de la discusión ha iluminado sólo una parte del problema: la que se refiere a la posible transmisión hereditaria de características psicológicas de padres a hijos, características que tienden a hacernos diferentes a unos de otros. Pero el problema herencia- medio tiene también que ser abordado desde otro ángulo: el de la transmisión a través de la herencia de las características que tienden a hacernos semejantes. En lo que sigue se analizan ambas cuestiones, empezando por la mencionada en último lugar y a la que ya se hizo una rápida mención al comienzo de este capítulo.

### **4.1.1 El perfil madurativo de los seres humanos**

Hay una ya vieja propuesta de Jacob (1970) que distingue entre lo cerrado y lo abierto en el código genético. Lo cerrado es lo que nos caracteriza como seres humanos como miembros de nuestra especie; la evolución de la especie ha fijado en nuestro genoma una serie de rasgos inmodificables (salvo anomalías genéticas o presencia de agentes capaces de alterar su contenido. como la exposición a cierto tipo de radiaciones, por ejemplo); tales rasgos inmodificables tienen que ver tanto con los planos arquitectónicos de nuestro organismo (un cerebro, dos ojos, un sistema respiratorio, un aparato digestivo. etc.), como con los planes evolutivos de ejecución de esos planos (el desarrollo prenatal en una serie de etapas, la inmadurez del recién nacido. el surgimiento de una dentición provisional que desaparecerá para dar luego lugar a otra más permanente, el acceso a la bipedestación, la creciente frontalización de nuestro cerebro, los cambios de la pubertad el envejecimiento y la muerte, por citar sólo algunos hechos característicos). Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, algunas de las determinaciones de esta parte del código genético son normalmente irrelevantes (el calendario del surgimiento de la dentición, por ejemplo) mientras que otras tienen una gran importancia. Entre las más

destacadas se encuentra, sin duda, la existencia de un calendario madurativo que determina una aparición gradual de destrezas y capacidades, lo que a su vez condiciona las posibilidades evolutivas de acción e interacción sobre y con el medio; ese calendario prevé también el envejecimiento y una serie de hechos biológicos que tienen incidencia sobre capacidades y destrezas psicológicas. De hecho, buena parte de las regularidades entre unos niños y otros que dieron lugar a pensar en la existencia de estadios evolutivos universales y relativamente independientes de las experiencias individuales, tenían su base en la constatación de que a determinadas edades era típico que niños y niñas pasaran de un nivel determinado de incapacidad a un creciente nivel de competencia respecto a determinados contenidos.

Naturalmente y por razones de seguridad para el futuro de la especie, la filogénesis tomó ciertas precauciones con los humanos: puesto que nacemos muy inmaduros la parte más importante de nuestro desarrollo va a ocurrir en contacto con el ambiente; pero la especie no puede correr el riesgo de que unos ambientes enseñen a andar y otros no, de que unos ambientes permitan el acceso a la simbolización y el lenguaje mientras que otros no, etc. De forma que la parte de nuestro código genético relacionada con los rasgos de la especie es bastante inflexible con respecto al calendario madurativo temprano con lo que los planes de ejecución de ese calendario se van ejecutando incluso en condiciones ambientales muy poco favorables. En todo caso, el ambiente puede ejercer alguna influencia respecto al momento concreto en que algunas de esas capacidades que nos distinguen como humanos se manifestarán, pero no puede decidir si aparecerán o no (salvo circunstancias extremas como el hipotético aislamiento total de un bebé respecto a los seres humanos).

Por lo demás lo que el calendario madurativo hace respecto a los contenidos psicológicos es situarnos sobre «plataformas de lanzamiento» típicamente humanas sin predeterminedar cuál será la trayectoria a partir de ahí, ni cuáles serán los contenidos con que esa trayectoria se llene. Así ocurre, por ejemplo con la capacidad para la vinculación emocional y con un cierto calendario madurativo que regula los inicios de esa capacidad; así pasa con la capacidad para ser inteligentes y con un cierto calendario madurativo para el acceso de la inteligencia práctica a la de tipo simbólico; así ocurre con la capacidad para aprender a hablar y con un cierto calendario que determina la secuencia de adquisición del lenguaje. Naturalmente, las relaciones emocionales concretas que un niño o una niña desarrolle con quienes le rodean, la inteligencia concreta de cada uno o sus personales capacidades lingüísticas no están en el código genético ni en el calendario madurativo, sino en las relaciones concretas de cada sujeto con su entorno. Todos estos aspectos constituyen lo que en la propuesta de Jacob (1970) antes referida se consideran como la parte abierta del código genético.

El concepto de *canalización* (McCall, 1981) es útil para referirse a la parte cerrada del código genético relacionada con nuestra maduración: hay una canalización madurativa que determina que ciertos hechos de naturaleza biológica o

biopsicológica van a ocurrir y van a ocurrir aproximadamente con determinada cronología. Pero, como se ha dicho, la canalización determina que algo habrá de ocurrir y habrá de hacerlo en tomo a una edad razonablemente predecible, pero no determina los contenidos concretos. La epigénesis humana tiene un desarrollo no determinístico, sino probabilístico (Gottlieb, 1991) Y abierto a las influencias ambientales. Una buena metáfora de este proceso de canalización tal y como ocurre en los humanos la encontramos en el llamado paisaje epigenético: imaginemos un glaciar que se desborda por la ladera de la montaña con una lengua de hielo al principio estrecha, pero luego cada vez más extensa y abierta a medida que se acerca al valle y se adentra en él. Imaginemos ahora que vaciamos de hielo todo el recorrido y que dejamos caer un objeto que rueda desde el origen del glaciar; puesto que la cuenca es al principio estrecha y empinada, el objeto tiene pocas trayectorias posibles (su curso está muy canalizado) y la dirección de su movimiento es bastante predecible, como ocurre con los contenidos menos abiertos del código genético que afectan a procesos de desarrollo del tipo de la maduración psicomotriz de que se habla en los capítulos 2 y 6. Pero cuanto más se aleja de su origen, la cuenca es cada vez más abierta y más llena de accidentes geográficos, de manera que la trayectoria que el objeto siga va a depender en gran parte de los obstáculos y los impulsos concretos que encuentre y de la dirección que tome ante cada uno de ellos: la trayectoria (el desarrollo) es ahora menos predecible, está menos canalizada, tiene menos imposiciones inevitables, y, por el contrario, es más susceptible a las influencias y variaciones que vaya encontrando en su recorrido, con lo que, si conocemos esas influencias y variaciones, podemos hacer estimaciones probabilísticas sobre su curso posterior, pero no predicciones tan exactas como las que se podían hacer en las etapas o respecto a los contenidos fuertemente canalizados.

#### **4.1.2 La heredabilidad de los rasgos psicológicos individuales**

La afirmación anterior de acuerdo con la cual las capacidades intelectuales o los rasgos emocionales de cada persona no están en su código genético debe ahora ser matizada. En las últimas décadas, la llamada genética de la conducta ha tratado de determinar hasta qué punto los rasgos psicológicos tienen alguna determinación genética. Con sofisticadas técnicas de análisis estadístico y con diseños de investigación que se aprovechaban al máximo de ciertos «experimentos de la naturaleza» (gemelos idénticos crecidos en familias diferentes, niños adoptados respecto a los que se dispone de amplia información sobre los padres biológicos y los adoptivos), los genetistas de la conducta han hecho multitud de aportaciones tratando de precisar el índice de heredabilidad de muy diversos rasgos psicológicos.

i Para que las aportaciones de la genética de la conducta se entiendan en su dimensión, un par de precisiones se hacen imprescindibles. La primera se refiere a que el punto de partida de sus análisis son siempre datos referidos a una determinada población respecto a la que es posible hacer estimaciones de los componentes genéticos y ambientales presentes en la varianza de sus

puntuaciones, todo ello a partir de las covarianzas de varios tipos de individuos y sus respectivas familias (gemelos uni y bivitelinos, adoptados, hermanos); los datos de la genética de la conducta no nos dicen nada sobre individuos concretos, sino sobre los parámetros estadísticos de una determinada población. La segunda se refiere a que el indicador más utilizado por la genética de la conducta, que es el índice de heredabilidad de un determinado rasgo o característica, no es un índice fijo para ese rasgo con independencia de la población respecto a la que se ha calculado; así, si una investigación muestra que en una población determinada el índice de heredabilidad de un rasgo es del 40%, eso no quiere decir que en los seres humanos ese rasgo tenga un índice de heredabilidad del 40%; por decirlo, con un ejemplo extremo: si durante sus cuatro primeros años hiciéramos crecer a 100 niños en un ambiente igual de pobre para todos en estimulación y completamente carente de contacto humano (cosa que, afortunadamente, ni podemos ni deseamos hacer), y tras esos cuatro años evaluáramos su nivel intelectual, el 100% de su inteligencia estaría determinado por la herencia (el ambiente no habría tenido la oportunidad de influir en nada sobre las diferencias individuales, ya que lo habíamos hecho absolutamente uniforme para todos). Pero si tomáramos a 100 niños crecidos en circunstancias habituales, el índice de heredabilidad sería diferente; y si sus circunstancias fueran excepcionalmente estimulantes, el índice sería otro.

De acuerdo con un gran número de investigaciones de la genética de la conducta (Plomin y McClearn, 1993; Oliva, 1997), el índice de heredabilidad respecto a la inteligencia se estima en torno a un 50%; respecto a los rasgos de personalidad, la estimación se sitúa, según los rasgos, entre el 20% y el 50% (Caspi, 1998). Esto no quiere decir que en un sujeto concreto el 30% o el 50% de su nivel intelectual o de sus puntuaciones de extroversión venga determinado genéticamente; quiere decir que si un sujeto tiene un cociente intelectual de 120 sobre una media poblacional de 100, el 50% de su variación respecto a la media (en este caso, el 50% de 20 puntos) tendrá probablemente una base genética. Nada puede decirse con seguridad respecto al origen de los 100 puntos que constituyen la media de la población, pues los procedimientos estadísticos de la genética de la conducta se aplican sobre las desviaciones tipo observadas respecto a la media poblacional. Con toda probabilidad, esos 100 puntos tienen un origen en el que se entremezclan factores genéticos, factores ambientales y factores derivados de la interacción entre ambos.

Siendo éste el aspecto más polémico de la genética de la conducta no es, sin embargo el más interesante y no lo es, por un lado, por el carácter relativo del índice de heredabilidad y de las circunstancias en que se elabora (con frecuencia, poblaciones muy excepcionales, como el caso de gemelos idénticos crecidos en contextos muy diferentes); y, por otro, porque, como en el ejemplo anterior, decir algo sobre 10 puntos y dejamos en la ignorancia con respecto a los otros 110 no es una aportación muy impresionante, por interesante que pueda ser. A nuestro entender, las aportaciones de más interés evolutivo se relacionan con las ideas que la genética de la conducta ha aportado (y el debate que ha suscitado)

respecto a las relaciones entre la herencia y el medio. A este respecto, resulta de interés la distinción entre tres distintas manifestaciones de esa relación:

- relaciones pasivas: los padres transmiten al bebé ciertas características (por ejemplo. tendencia a la inhibición) en parte a través de posibles influencias genéticas, pero en parte también a través de la forma en que organizan su entorno. se relacionan con él, etc. (relaciones escasas y muy dominantes, por ejemplo);
- relaciones evocativas o reactivas: determinadas características de un niño o una niña que pueden tener un cierto componente hereditario (hiperactividad por ejemplo), hacen más probable que se les estimule más en una dirección que en otra (cierto tipo de actividades, de juegos, etc.);
- relaciones activas o de selección de contextos: en función de nuestras disposiciones con algún componente genético, las personas buscamos más unos contextos que otros, elegimos unas actividades con preferencia sobre otras. etc. (un niño inhibido preferirá compañeros de juego muy diferentes a los del niño hiperactivo, por ejemplo).

El tipo concreto de relaciones estará en parte condicionado por el momento evolutivo que se considere de tal manera que cuanto mas pequeño sea el bebé, serán más predominantes las relaciones del primer tipo, aunque muy pronto los rasgos y disposiciones que el propio bebé vaya manifestando darán lugar a relaciones del segundo tipo; el tercer tipo de relaciones requerirá algo más de autonomía y de capacidad de elección, por lo que su aparición será algo más tardía.

Por otra parte, la genética de la conducta ha contribuido de forma importante a señalar el carácter individual que el ambiente tiene. Estamos, por ejemplo, acostumbrados a pensar que estudiando a un niño de una determinada familia y el tipo de relaciones que tiene con sus padres, podemos determinar el estilo educativo de esa familia, estilo que consideraremos aplicable tanto al niño como a sus hermanos. Los datos muestran, sin embargo, que lo que más llama la atención en los estudios de semejanzas y diferencias entre hermanos es el impacto que sobre ellos ejercen las influencias no compartidas: rasgos del ambiente y de las relaciones sujeto-ambiente que en cada uno adoptan una forma diferente y determinan distintas influencias. Lo que hace, pues diferentes a dos hermanos es no sólo que reciban una dotación genética diferente sino también que crecen en ambientes de hecho diferentes incluso viviendo bajo el mismo techo (estimulación, interacciones, expectativas, relaciones...).

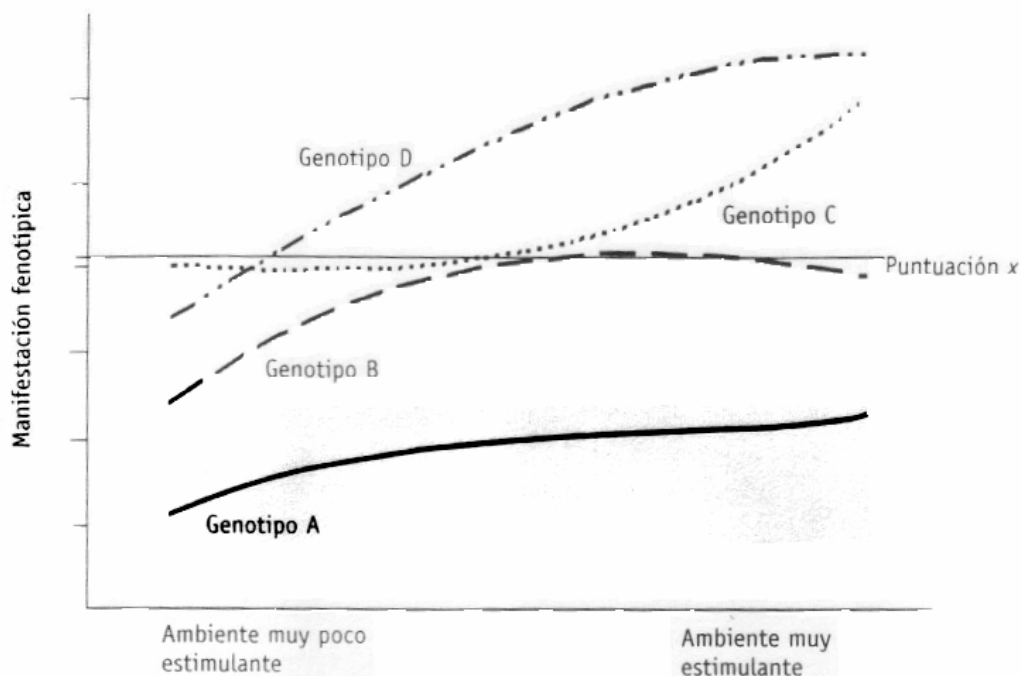
Finalmente, gracias a las discusiones surgidas a raíz de las propuestas de la genética de la conducta, hemos llegado a valorar con más precisión el significado de conceptos como el de margen de reacción. En nuestras explicaciones tradicionales, pensábamos que lo que un individuo recibía en su genotipo respecto a rasgos psicológicos era, como máximo, una determinada potencialidad; por ejemplo, la potencialidad para desarrollar una inteligencia entre

80 y 130 puntos; si el ambiente era muy poco favorable, el sujeto quedaría en 80 o cerca de esa puntuación; pero si era muy favorable, se acercaría o llegaría a los 130. El problema de este modo de razonar es una linealidad que da por supuesto que los cambios en el ambiente producen modificaciones proporcionalmente equivalentes en el fenotipo. Las cosas no parecen sujetarse a ese razonamiento en el que las variaciones fenotípicas estarían hechas a escala de las variaciones ambientales, de forma que, siendo cierto que los rasgos psicológicos están en el genoma más como probabilidad que como hecho consumado, la concreción final de esa probabilidad a lo largo del desarrollo no podrá ser predicha sabiendo simplemente cuáles son las características del entorno, pues en cada sujeto la ecuación herencia-medio parece adoptar un perfil peculiar.

La Figura 1.3 ilustra estas distinciones. En ella se pueden observar distintos estilos de relación genotipo-ambiente y, en consecuencia, distintos desarrollos fenotípicos. En el caso del genotipo A, se observa que el enriquecimiento del entorno conduce a una modesta mejora del fenotipo (imaginemos que se trata de un niño o una niña con una limitación genética que reduce no sólo su inteligencia de partida, sino también lo que la estimulación puede conseguir incluso en la mejor de las hipótesis). En el caso del genotipo B, se observa un incremento de niveles bajos de estimulación a niveles medios, mientras que a partir de ahí la curva adopta una forma casi plana: lo contrario es lo que ocurre en el caso del genotipo C, en el que niveles bajos y medios de estimulación no consiguen despegues significativos en las puntuaciones fenotípicas, mientras que los niveles altos de estimulación logran muy buenos resultados. Finalmente, en el caso del genotipo D hay una relación lineal entre incrementos en el ambiente y mejoras genotípicas. Obsérvese, de paso, que tres sujetos distintos, con una dotación genotípica bastante diferente (genotipos B, C y D) pueden obtener una misma puntuación fenotípica (puntuación .\:) por tres vías y con tres significados muy diferentes: en el sujeto de genotipo D, la puntuación significa que el entorno apenas ha logrado expresar la potencialidad existente: para el genotipo B, esa misma puntuación significa que el entorno ha sido capaz de sacar todo el partido a las posibilidades genotípicas, de forma que mucha más estimulación no producirá mejoras significativas en el fenotipo: en el caso del genotipo C, la estimulación debería enriquecerse aún más para dar lugar a mejoras significativas en la expresión fenotípica. En cada uno de estos puestos, la relación genotipo-ambiente-fenotipo adopta, pues, una forma diferente.

Por lo demás, cabe pensar que muchas de las afirmaciones contenidas en los párrafos precedentes estarán sujetas a los cambios que irá introduciendo la investigación sobre el genoma humano. Muchas discusiones pasadas y presentes sobre las relaciones herencia-medio están basadas en nuestra incapacidad para determinar el contenido de los genes por lo que a los rasgos psicológicos se refiere. En la medida, en que esa incapacidad se modifique, se podrán hacer afirmaciones en todo o en parte diferentes a las leídas en las últimas páginas. Tal vez entonces los psicólogos evolutivos dejaremos de transmitir a las; siguientes generaciones la herencia de esta polémica.

**FIGURA 1.3 Distintos fenotipos resultantes de las interacciones genotipo-ambiente**



#### 4.2 Sincronía-heterocronía

Como se vio en el recorrido histórico más arriba analizado, los modelos clásicos de la psicología evolutiva europea incluían descripciones en estadios del proceso de desarrollo. Las descripciones en términos de estadios presuponen al menos cuatro cosas: que hay cambios cualitativos a lo largo del desarrollo (cada «peldaño» sería un estadio); que en el interior de cada estadio, los contenidos son bastante homogéneos, es decir, se desarrollan de manera sincrónica los unos respecto a los otros; que la secuencia de estadios es siempre la misma y que tiende a ocurrir de acuerdo con una cronología aproximadamente predecible; que los estadios superiores suponen la integración y superación de los logros del precedente. Los anteriores son los rasgos de una versión fuerte del concepto de estadio.

Existe una hipótesis contraria: los hechos psicológicos no se caracterizan por un desarrollo sincrónico, sino que son fundamentalmente independientes y heterocronos. En lugar de un tren avanzando todo él al mismo tiempo por la misma vía, en la misma dirección, con estaciones prefijadas y horarios predecibles, el desarrollo podría mejor representarse -según esta otra hipótesis- como vagones independientes cada uno de los cuales tiene su propia trayectoria y su específica cronología. La versión fuerte de esta hipótesis concibe cada contenido encapsulado en su vagón y con una trayectoria independiente de los demás; la versión débil acepta que unos cuantos vagones interconectados



comparten trayecto y ritmo de avance, lo que no impide que otros cuantos tengan caminos y velocidades diferentes.

Históricamente, sobre todo por el largo predominio de los planteamientos piagetianos, la versión fuerte del concepto de estadio fue dominante durante décadas, de manera que nos acostumbramos a pensar en el desarrollo como un proceso constituido por tramos estructuralmente diferentes en el interior de los cuales había una elevada homogeneidad entre los diferentes contenidos; cuando tal homogeneidad no se daba, se trataba de un contratiempo que la teoría tenía que tratar de explicar (como en el caso de los «des fases» piagetianos de que se habla en el capítulo 12). Pero la propuesta era demasiado exigente como para verse confirmada por los hechos, que desde el principio pusieron de manifiesto que lo normal eran las heterocronías y los des fases. Además, las investigaciones transculturales han mostrado con suficiente reiteración que la pretendida universalidad de las secuencias de desarrollo es fácil de demostrar en los tramos iniciales (cuando la presión catalizadora de la maduración es más fuerte), pero que a medida que el desarrollo avanza, las discrepancias de los niños de una cultura respecto a los de otra aumentan, discrepancias que se hacen aún más acentuadas si incluimos el desarrollo adulto.

Por su parte, la hipótesis de que el desarrollo es sincrónico en el interior de determinados dominios o conjuntos de contenido (diferentes aspectos del lenguaje, por ejemplo), pero heterócrono entre unos dominios y otros (entre el lenguaje y la memoria, por ejemplo), ha mostrado una cierta viabilidad. Quizá, como señalan, entre otros, Karmiloff-Smith (1992) Y Pérez Pereira (1995), en el estado actual de nuestros conocimientos, lo más prudente sea pensar que el desarrollo es más de dominio general de lo que suponen los modularistas, pero menos homogéneo y más específico de dominio de lo que suponían las viejas posiciones piagetianas (incluidas las más recientes versiones neopiagetianas), sin olvidar, naturalmente, las conexiones entre distintos dominios que sin duda existen y por las que la psicología evolutiva se está interesando cada vez más. Es razonable esperar que las nuevas perspectivas dinámico-sistémicas a que anteriormente se ha hecho referencia aporten nuevas evidencias respecto a este problema en el futuro, aunque los tiempos de la versión fuerte del concepto de estadio con toda probabilidad no volverán.

### **4.3 Continuidad-discontinuidad**

La última de las controversias a que vamos ha referimos incluye en su interior al menos dos problemas diferentes: ¿podemos predecir el desarrollo de una persona en un momento determinado si conocemos cómo fue su desarrollo en un momento anterior?, ¿podemos liberarnos de nuestro pasado evolutivo, particularmente si éste fue adverso? La primera de estas cuestiones remite a la problemática de cambio-continuidad en nuestras características psicológicas; la segunda se relaciona con la problemática irreversibilidad-recuperación. Sobre cada una de ellas se reflexiona brevemente a continuación.

La respuesta a la pregunta sobre si predomina en nuestro psiquismo el cambio o la continuidad no puede estar sino llena de matices. Sin duda, hay cambio, como no podría ser menos en un ser tan evolutivo como el humano y tan abierto a la influencia de múltiples y cambiantes circunstancias. Pero parece también fuera de duda que hay una cierta continuidad que hace de nosotros realidades identificables en nuestra singularidad a lo largo del desarrollo individual. Cuanto más próximas sean las edades que se consideran y cuanto más parecidos sean los contenidos que se comparan, más probable es detectar continuidad. A medida que distanciamos las edades objeto de comparación y contemplamos contenidos más alejados entre sí, el grado de continuidad disminuirá, aunque no tiene por qué desaparecer del todo. Rasgos como el estilo de apego, algunos aspectos de la competencia social y ciertos contenidos del sistema cognitivo, parecen presentar un apreciable grado de continuidad a lo largo del tiempo, aunque están lejos de ser inmutables. De esta continuidad serían responsables tanto las características internas estables del sujeto, cuanto la estabilidad presente en su ambiente.

Con ocasión de algunos acontecimientos estresantes, la continuidad aumenta según el llamado «principio de acentuación» (Elder y Caspi, 1988), que hace que determinados rasgos vean incrementada su magnitud, como ocurre, por ejemplo, con sujetos que eran irritables antes de una determinada experiencia estresante (pérdida del puesto de trabajo, nacimiento de un hijo con serios problemas, etc.) y que se convierten luego en más irritables. En sentido contrario, en la vida de las personas puede haber «puntos de inflexión» que reorienten en otra dirección una determinada trayectoria evolutiva previa, como ocurre en una persona con ocasión, por ejemplo de un matrimonio desafortunado o. por el contrario de la estimulante relación con un profesor que constituyó un «punto y aparte» respecto a la trayectoria académica anterior (Elder, 1998; Rutter, 1996).

Se podría decir, en conclusión, que, aunque abiertas al cambio, las personas tendemos a parecernos a nosotras mismas a lo largo del tiempo, especialmente en lapsos de unos pocos años y respecto a contenidos relacionados. El mantenimiento de los rasgos del perfil puede verse acentuado en unas circunstancias y modificado en otras, introduciendo en este caso una discontinuidad más o menos marcada.

Desde esta óptica, resulta más fácil resolver la polémica sobre si nuestro desarrollo queda condicionado a nuestras experiencias infantiles, o si, por el contrario, unas experiencias previas adversas no tienen por qué condenarnos de por vida a la infelicidad. Se creyó durante años en la irreversibilidad de las experiencias tempranas de manera que se suponía que lo que ocurría en nuestros primeros tres o cuatro años determinaba nuestro futuro psicológico. Sin embargo, décadas de investigación sobre este problema han mostrado que, para bien en unos casos y para mal en otros, no existen momentos mágicos en el desarrollo, es decir, momentos en los cuales lo que ocurre se convierte en trascendental e irreversible. Para bien, porque si un niño o una niña han tenido en su infancia experiencias muy adversas, su trayectoria evolutiva ulterior puede

cambiar de manera significativa si se dan circunstancias que marquen puntos de inflexión como los antes mencionados. Para mal, porque una infancia feliz no nos inculca contra adversidades psicológicas posteriores. Por así decirlo, y en contra de lo que sostenía el viejo adagio freudiano, el niño no es el padre del hombre, sino su pariente: pariente muy cercano en el caso de que las circunstancias evolutivas hayan estado marcadas por la continuidad pero pariente más alejado si ha habido circunstancias significativa y establemente cambiantes. De hecho respecto a una experiencia concreta, más que precisar a qué edad sucedió, quizá lo que de verdad importe sea saber qué impacto tuvo sobre la trayectoria anterior y qué grado de estabilidad mantuvo a lo largo del tiempo, porque probablemente la estabilidad de una experiencia marca más que su precocidad. Todo ello naturalmente, con permiso del genotipo, es decir, siempre y hablando estemos hablando de características o rasgos respecto a los cuales el genotipo permita suficiente flexibilidad frente a la experiencia lo que como hemos visto, es lo más frecuente en lo que a las características psicológicas se refiere.

Para mostrar de nuevo que las cosas son siempre más complicadas de lo que a primera vista parece, el impacto evolutivo de una misma experiencia concreta puede ser muy diferente sobre distintos individuos, en función de su momento evolutivo y de sus características concretas. Las mejores ilustraciones de esta afirmación proceden de los trabajos longitudinales de Elder (véase síntesis en Elder, 1998), en los que se muestra, por ejemplo, el impacto de la gran depresión económica estadounidense de la década de 1930, así como los efectos del alistamiento en el servicio militar o la participación en alguna de las muchas guerras en que los Estados Unidos se han implicado. En el caso de la depresión económica de los años treinta, muchos hombres perdieron su trabajo y vieron cómo sus familias pasaban por épocas de grandes apuros económicos; en consecuencia, se volvieron más irritables y autoritarios. Con frecuencia, sus tensiones recaían sobre los miembros más débiles de la familia, que eran las niñas; pero, curiosamente, si las niñas eran físicamente atractivas, era menos probable que fueran objeto de la irritabilidad de su padre. En todo caso, las chicas se orientaban a matrimonios tempranos, en parte para salir de la presión del hogar, lo que en ocasiones llevaba a elecciones apresuradas que luego se mostraban problemáticas. Por lo que a los chicos se refiere, si el momento de la gran depresión ocurrió cuando estaban en su adolescencia, ello les impulsó a salir de casa, esforzarse y buscar trabajos que les aseguraran estabilidad económica. Algunos de estos chicos eran ya adultos con una vida familiar y laboral muy organizada cuando se vieron obligados a combatir en la Segunda Guerra Mundial, lo que supuso para ellos una discontinuidad indeseable con consecuencias negativas. Por el contrario, los que se vieron enrolados en el ejército apenas terminado su adolescencia, particularmente si procedían de familias con escasos recursos, encontraron con frecuencia una apertura de perspectivas que no habían tenido hasta ese momento, beneficiándose luego además de programas educativos especiales para jóvenes excombatientes.

Como se ve, las características personales que se tengan (por ejemplo, edad, atractivo físico, medio social de procedencia), el momento evolutivo en que se esté (infancia, principio o final de la adolescencia, madurez...) y el tipo de experiencias a las que se esté expuesto (algunas de las cuales van a promover más la continuidad y otras más el cambio) hacen cualquier cosa menos fácil la respuesta a la pregunta sobre si en nuestra trayectoria evolutiva predominan los elementos de continuidad o los de discontinuidad.

## **5. Métodos y diseños**

En la última parte de este capítulo pasaremos revista a unas cuantas cuestiones metodológicas características de la aproximación evolutiva a los hechos psicológicos. Precisamente por el interés en subrayar aquellas cuestiones metodológicas de especial relevancia en el estudio del desarrollo psicológico, se omitirá el análisis de los aspectos metodológicos que la psicología evolutiva comparte con el resto de las disciplinas psicológicas. Tal ocurre, por ejemplo, respecto a las técnicas de obtención de información, que son básicamente las mismas para los psicólogos evolutivos que para otros psicólogos, respecto de las cuales es suficiente con una simple mención:

- *Observación sistemática*: permite registrar las conductas tal y como se producen bien en un contexto natural (el patio de recreo, por ejemplo, o el lugar de trabajo, o la residencia de ancianos), bien en tomo a situaciones estructuradas (como cuando pedimos a un padre que construya un rompecabezas con su hija). Las observaciones estructuradas se consideraban típicas de laboratorio (y siguen siendo muy utilizadas en ese contexto para analizar conductas que requieren rigurosos controles de los estímulos), pero los argumentos de la perspectiva ecológica han empujado a los psicólogos evolutivos a llevar a cabo estas observaciones en los contextos en que las conductas de interés habitualmente ocurren (la casa, la escuela o el lugar de trabajo, por ejemplo). La generalización de las grabaciones en vídeo ha supuesto un gran avance de cara a la posibilidad que ofrecen de registrar interacciones complejas y analizarlas luego minuciosamente. Por otra parte, técnicas sofisticadas de grabación permiten, por ejemplo, filmar los movimientos de manos que los bebés hacen en la oscuridad buscando objetos que saben que están en su entorno;
- *métodos psicofisiológicos*: exploran las relaciones entre aspectos psicológicos y biológicos del organismo, analizando en qué medida determinadas situaciones (por ejemplo, la salida de la madre de la habitación en la que estaba con el bebé) se traducen en reacciones fisiológicas cuantificables (la temperatura de la piel en la cara del niño, que es un indicador de su estado emocional); como es natural, indicadores como la actividad cerebral o el ritmo cardiaco son algunos de los parámetros fisiológicos más frecuentemente utilizados;

- *resolución de problemas estandarizados*: se plantea una misma situación a diferentes sujetos, con las mismas instrucciones, las mismas restricciones (o ausencia de restricciones) del tiempo para responder, etc., y se anota la ejecución de cada uno, como cuando damos una pila de tarjetas en cada una de las cuales está escrito el nombre de un objeto y pedimos a sujetos de diferentes edades que traten de aprender de memoria el mayor número de palabras posibles durante cinco minutos, pasados los cuales se hace una prueba de recuerdo;
- *entrevista clínicas*: desde que Piaget lo utilizara ampliamente, el llamado «método clínico» ha hecho muy popular en la investigación evolutiva; se trata de entrevistas semiestructuradas en las que las preguntas se van ajustando a las respuestas que el sujeto va proporcionando; el entrevistador tiene en su mente determinadas hipótesis (por ejemplo, que un determinado niño cree que una bola de plastilina pierde peso cuando se la aplasta) y va orientado su interrogatorio para verificar si la hipótesis es o no correcta. El adjetivo clínicas se aplica a estas entrevistas para diferenciarlas de las estandarizadas, es decir, aquellas entrevistas en que la sucesión de preguntas es independiente de las respuestas obtenidas del sujeto. En la entrevista clínica, la situación puede ser estandarizada (dos bolas de plastilina una de las cuales se somete a diversas transformaciones), pero el interrogatorio es abierto y guiado por las hipótesis particulares que el entrevistador se vaya formando;
- *cuestionarios, tests, auto-informes*: respuestas a series de preguntas ordenadas de acuerdo con un determinado propósito y con diferente grado de estandarización, de estructuración interna y de sistemas de categorización de las respuestas; típicamente, un cuestionario puede administrarse verbalmente a niños y niñas más pequeños (pidiéndoles, por ejemplo, que se identifiquen con un niño que aparece en el dibujo rodeado de amigos, o con otro que aparece en el dibujo más bien aislado), y por escrito a quienes ya se manejan con soltura con esa forma de expresión (cuestionario de ajuste marital, por ejemplo);
- *estudios de casos*: análisis de casos singulares (típicamente, de varios casos singulares que representan diferentes circunstancias cuya comparación interesa) en los que los aspectos cualitativos e idiosincrásicos se consideran fundamentales;
- *descripciones etnográficas*: heredadas por los psicólogos de los antropólogos, este tipo de descripciones implican observación participante (vivir con un grupo de personas, participar activamente en un aula, pasar un día entero con una familia...), anotaciones hechas sobre la marcha y su posterior elaboración para tratar de componer un cuadro impresionista donde las pinceladas son los fragmentos de observación.

Los datos obtenidos con cualquiera de las técnicas precedentes pueden ser analizados utilizando una diversidad de estrategias, desde las más cualitativas hasta las más cuantitativas. Pero lo que da carta de naturaleza evolutiva a una investigación no es ni la técnica de recogida de datos, ni los procedimientos

utilizados para su explotación. Lo que convierte a una investigación en inequívocamente evolutiva es la utilización de diseños en los que la variable edad juegue un papel organizador importante. Básicamente, existen dos tipos de diseños evolutivos:

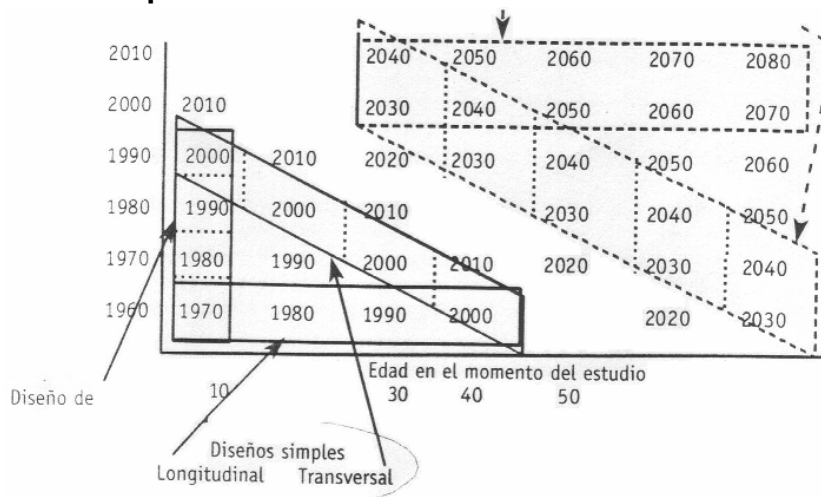
- *diseño longitudinal*: se estudia a los mismos sujetos a lo largo del tiempo con objeto de analizar cómo evolucionan las características objeto de análisis. Este tipo de diseños son los únicos que permiten analizar el cambio intraindividual (cómo cambia un sujeto concreto a lo largo del tiempo). A medida que una toma de datos se distancia de la siguiente, aparecen problemas de mortandad experimental, particularmente perjudicial para la investigación cuando es de naturaleza selectiva (por ejemplo, se pierde para el estudio a los sujetos que no tienen teléfono, es decir, que tienen menos recursos, lo que hace a la muestra menos representativa del conjunto de la población, si es que entre sus intenciones incluía ese tipo de representatividad; o se pierde de las muestras de ancianos a aquellos que mueren más jóvenes, lo que hace a la muestra menos representativa si se quería controlar la influencia de la salud sobre el funcionamiento psicológico, por ejemplo). Además, si la toma de datos se distancia en el tiempo, el estudio se encarece y la continuidad del equipo investigador se ve amenazada;
- *diseño transversal*: se estudia simultáneamente a sujetos de diferente edad con objeto de analizar cuáles son las diferencias ligadas a la edad de las características investigadas. Como es obvio, este diseño no permite hacer el seguimiento de los cambios intraindividuales, pero tiene, por contra, la ventaja de su rapidez y su economía comparado con el diseño longitudinal: en poco tiempo, permite hacerse una idea de los cambios fundamentales ligados a la edad. Para que este tipo de cambios queden bien documentados a través de un diseño transversal, resulta fundamental que las muestras de diferentes edades sean lo más semejantes posibles en todo excepto en la edad, pues la utilización de un grupo de sujetos de 20 años socioculturalmente muy diferente de los sujetos de 30 años de la misma investigación, obviamente, daría lugar a una confusión entre los efectos de la edad y los del entorno sociocultural.

Tanto el diseño longitudinal como el transversal pueden ser simples o secuenciales. En los diseños simples hay una sola generación implicada. En el ejemplo de la Figura 1.4 el diseño longitudinal simple aparece ejemplificado con una investigación en la que sujetos nacidos en 1960 son estudiados repetidamente cada dos años desde que tienen 10 hasta que tienen 40 (que se estudie a un solo sujeto o a varios cientos es irrelevante para la definición del diseño. definición que se hace con base en el plan de recogida de datos, no en el número de sujetos); son, pues, los mismos sujetos a los que se estudia reiteradamente. En la misma figura el diseño transversal simple muestra cómo en el año 2000 se estudió a sujetos de 10, 20, 30 y 40 años: las líneas de puntos que aparecen en el recuadro correspondiente a este diseño indican que los sujetos

estudiados para cada edad son diferentes, al contrario de lo que ocurre en los diseños longitudinales, en los que los mismos sujetos son estudiados a lo largo del tiempo.

En parte para resaltar la apertura del desarrollo a la influencia de los factores histórico-sociales, los autores de la orientación del ciclo vital a que se hizo referencia en el apartado 4 insistieron en la importancia del concepto «generación» para la investigación evolutiva. Cada generación vendría definida no por una distancia fija en el tiempo, sino por el hecho de que a las personas nacidas en un determinado año, por ejemplo, les afecte una influencia que es diferente respecto a los nacidos en un año diferente. Si queremos analizar el efecto de esa influencia sobre el desarrollo, deberemos comparar a dos grupos: el de los que recibieron la influencia y el de los que no la recibieron. Supongamos, por ejemplo, que a la generación nacida en el año 2010 le afecta un determinado acontecimiento histórico que no afecto a los nacidos en el año 2000; y supongamos que un investigador quiere saber la influencia de ese acontecimiento sobre el desarrollo adulto tanto a corto como a medio plazo; cuando en una investigación introducimos a dos generaciones hablamos de diseños secuenciales (en contraposición con los simples. que se refieren a una sola generación). En la Figura 1.4 se ilustra el seguimiento longitudinal del grupo nacido en el año 2000 (no afectado por el acontecimiento histórico que interese) y en el 2010 (afectados por dicho acontecimiento): se trata de un diseño secuencial longitudinal, pues los mismos sujetos de cada una de las generaciones son estudiados a los 30, 40, 50, 60 y 70 años.

**Figura 1.4 Diseños simples y secuenciales (transversal y longitudinal), y diseño de intervalo temporal**



Pero el diseño puede plantearse también de acuerdo con la lógica transversal. En el ejemplo de la Figura 1.4, en el año 2040 se estudia a sujetos que en ese momento tienen 30, 40, 50, 60 Y 70 años, a todos los cuales se supone que afectó la influencia a que estamos haciendo referencia (nótese que las líneas

punteadas verticales en el interior del recuadro del diseño secuencial transversal nos indican que los sujetos de cada grupo de edad son diferentes, pues no es un estudio longitudinal); estos sujetos pueden ser comparados con otros de las mismas edades que habían sido estudiados en el 2030, cuando la influencia todavía no había ocurrido. En este caso, estamos ante un diseño secuencial transversal, pues tenemos dos estudios transversales (uno llevado a cabo en el 2030 y otro en el 2040) correspondientes a dos muestras generacionalmente diferentes (a una le afectó la influencia histórica de que se trate y a la otra no).

Antes de concluir, conviene añadir un par de precisiones respecto al diseño longitudinal. La primera de ellas, para indicar que el análisis no siempre va de atrás hacia delante (empezar por edades más jóvenes y luego ir subiendo); como ha mostrado ampliamente Elder en las investigaciones que más arriba se han citado, si hay archivos suficientes respecto al pasado de determinadas personas, se pueden rastrear hacia atrás los antecedentes de determinadas conductas, las circunstancias en que el desarrollo se produjo, etc., en un intento de mejor comprender el desarrollo actual. La segunda observación se refiere a un tipo muy peculiar de estudio longitudinal, llamado también « (estudio microgenético»: mientras que en cualquier diseño longitudinal convencional se suele tratar de abarcar todo el tiempo posible, los estudios microgenéticos son, en palabras de Wertsch (1985), estudios longitudinales a corto plazo. Retornemos por un momento un ejemplo anterior en que un padre y su hija interactuaban alrededor de la construcción de un rompecabezas: si la niña empezó sin saber cómo hacer la tarea y si al final ha sido capaz de resolver el problema de modo autónomo, el análisis de la génesis de esa competencia nueva (desde el no saber del principio hasta su competencia al final) es un estudio microgenético que permite analizar muy pormenorizadamente los pasos que se han ido dando, la forma en que el adulto ha ido facilitando la tarea, de qué manera la niña ha ido aprovechando esas facilitaciones hasta lograr primero un dominio parcial y luego un dominio absoluto. Muchos trabajos de análisis de interacciones inspirados en postulados vyotskianos han utilizado este tipo de análisis en un intento de captar cómo se produce la transferencia de capacidades que va de lo interpersonal (al principio, el padre lleva la iniciativa porque es el único de los dos que sabe cómo resolver el rompecabezas) a lo intrapersonal (al final, la habilidad para resolver el rompecabezas está ya en el niño, es una competencia suya).

Conviene, por fin, hacer referencia a otro tipo de diseño bastante menos utilizado en psicología evolutiva, pero en el que la edad juega un papel clave. En la Figura 1.4 está ilustrado por el estudio a la edad de 10 años de sujetos nacidos en 1960, 1970, 1980 Y 1990; supongamos, por ejemplo, que se quiere estudiar la edad en que comienzan a manifestarse los primeros cambios puberales de los que se hablará en el capítulo 16 y, más concretamente, que se quiere estudiar en qué medida los cambios históricos (los que se producen en la alimentación, los estilos de vida, la práctica de deportes, etc.) afectan al grado de maduración a la edad de 10 años. En este caso, se trata de un diseño de intervalo temporal, en el que se define una edad determinada (en este ejemplo. los 10 años) y se espera que



sujetos nacidos en diferente momento vayan cumpliendo esa edad para llevar a cabo las mediciones de que se trate. Si en psicología evolutiva se utiliza menos este diseño que cualquiera de los anteriores es por la sencilla razón de que los cambios que interesan a los psicólogos evolutivos no suelen estar tan relacionados con una edad concreta como este tipo de diseño implica; lo más frecuente en las investigaciones evolutivas es que la edad esté entendida más como tendencia a lo largo del tiempo, que por referencia a una edad determinada. Pero si hay alguna buena razón por la que una edad concreta sea un punto de referencia interesante, el diseño de intervalo temporal permite analizar el efecto que sobre esa edad van introduciendo los cambios históricos.

Por lo demás, los diseños no son buenos o malos en sí mismos, por más que cada uno tenga sus ventajas y sus inconvenientes. Lo que hace bueno un diseño es su capacidad para responder adecuada y eficazmente a las preguntas que el investigador o la investigadora se planteen en cada uno de sus estudios. Y lo que sin duda es positivo es que la diversidad de problemas, de contenidos y de orientaciones que caracterizan a la psicología evolutiva contemporánea pueda abordarse con una equiparable diversidad de técnicas y diseños de investigación. Gracias a ellos seguimos avanzando en un conocimiento cada vez más rico y completo del apasionante proceso de desarrollo humano que se describe en el resto diseño que cualquiera de los anteriores es por la sencilla razón de que los cambios que interesan a los psicólogos evolutivos no suelen estar tan relacionados con una edad concreta como este tipo de diseño implica; lo más frecuente en las investigaciones evolutivas es que la edad esté entendida más como tendencia a lo largo del tiempo, que por referencia a una edad determinada. Pero si hay alguna buena razón por la que una edad concreta sea un punto de referencia interesante, el diseño de intervalo temporal permite analizar el efecto que sobre esa edad van introduciendo los cambios históricos.

Por lo demás, los diseños no son buenos o malos en sí mismos, por más que cada uno tenga sus ventajas y sus inconvenientes. Lo que hace bueno un diseño es su capacidad para responder adecuada y eficazmente a las preguntas que el investigador o la investigadora se planteen en cada uno de sus estudios. Y lo que sin duda es positivo es que la diversidad de problemas, de contenidos y de orientaciones que caracterizan a la psicología evolutiva contemporánea pueda abordarse con una equiparable diversidad de técnicas y diseños de investigación. Gracias a ellos seguimos avanzando en un conocimiento cada vez más rico y completo del apasionante proceso de desarrollo humano que se describe en el resto de los capítulos de este libro.

## LECTURA 2

### LAS TEORIAS DE LA PERSONALIDAD Y EL PUNTO DE VISTA DEL DESARROLLO.

---

GRATIOT, H. Et. al. "Las teorías de la personalidad y el punto de vista del desarrollo". En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 221-232.

Los diferentes estudios de la psicología contemporánea conducen todos al problema de la personalidad. Sea cual sea la dirección que se dé al estudio del comportamiento, tendremos que investigar la integración de los factores y de los efectos explorados en una estructura que denota la coherencia de las experiencias y la estabilidad de las respuestas. En cada sector se elaboran de ese modo varios modelos [87] 1 que sólo parcialmente coinciden entre sí.

Algunos, lamentando esta pluralidad, la imposibilidad en que nos encontramos de definir el objeto común de esas investigaciones, no han dejado de censurar la pretensión de los psicólogos de establecer una teoría general de la personalidad. Esta noción podría constituir un objeto mítico, su estudio una ilusión de la psicología. No es este lugar para responder a esas críticas. Dejaremos al filósofo la tarea de combatir las. Solamente, *a posteriori*, puede una ciencia que nace definir la epistemología que la afirma. La multiplicidad de los modelos da testimonio de una heterogeneidad de la cual todavía no podemos decidir si se refiere al objeto o a los métodos. ¿Podiera ser que la noción de personalidad, intuición del sentido común esté abocada a desaparecer para dar paso a conceptos operacionales diversos? ¿O permitirá que se operen las convergencias y las síntesis necesarias? Al menos en la actualidad, sigue siendo una noción indispensable concepto inaferrable ciertamente, pero que guía todas aquellas investigaciones. Su estudio es tema común de todas las psicologías.

Esos diferentes modelos denotan una misma preocupación: la *de transcribir en términos de regulación lo que se ofrece a la observación en forma de diferencias*. Control y diferencias pertenecen, por otra parte, a la idea que el sentido común mantiene: ¿no es la personalidad la que distingue al individuo, o a un pueblo, del conjunto a que pertenecen, al mismo tiempo que asegura la cohesión y la permanencia de los rasgos distintivos y. por consiguiente, la autonomía del sujeto? En psicología social o en psicopatología, por ejemplo el estudio de las diferencias de las particularidades sociales en un caso de las anomalías mentales en el otro guía la investigación de los factores que fijan dichas particularidades o dichas anomalías.

Así, tanto la noción de diferencia como la de sistema de regulaciones implican una perspectiva genética. La misma idea de diferencia se desprende de un postulado contrario: el de una identidad de principio entre los individuos. La diversidad daría testimonio de la incidencia de factores de diferenciación que acaban por romper la unicidad del plan original. Factores hereditarios que introducen la diferencia en el orden mismo de la reproducción factores adquiridos

que provienen del ambiente o de los azares de la maduración. La ontogénesis implica, pues, tanto la diferenciación de los individuos como la reproducción del semejante. Estudiar las diferencias patológicas o sociales que la psicología comparada o diferencial nos revelan, es hacer ver cómo aparecen y cómo se desarrollan.

La idea de un sistema que asegure la permanencia de las diferencias no sirve sino para hacer más necesario ese punto de vista genético. ¿Dónde y cómo se delinea el programa que va a gobernar el aparato de regulación? RIBOT [75] había puesto ya bien en claro esta doble realidad: la de un aparato de regulación y la de su disposición funcional estando el desarrollo de la personalidad unido a la maduración del aparato y a la constitución de un sistema de funcionamiento. Pero la disposición funcional depende de las experiencias individuales. Junto a la organogénesis del sistema nervioso hay que estudiar la ontogénesis de esas experiencias. Para RIBOT, el yo, disposición funcional del sistema nervioso queda constituida en una época olvidada que se remonta, quizás a las últimas semanas del estado fetal en el curso de las cuales "debe haber sobrevenido una especie de sentido del cuerpo, consistente en una vaga sensación de bien o malestar". Con esta experiencia inicial se combinan posteriormente las experiencias, las sensaciones, los deseos "y cuando la vida psíquica, también ella salida del período embrionario se forma el espíritu puede compararse con una rica tapicería de cuya trama haya desaparecido" [75. p. 98). Las concepciones modernas no han hecho sino reforzar esta orientación genética. Cualquiera que sea el modelo, la idea de desarrollo le es inseparable. Principio que G. W. ALLPORT [3. p. 59] formula de modo excelente: "De un recién nacido, difícilmente se puede pensar que tiene una personalidad, pues le falta la organización característica de los sistemas psicofísicos. Pero nosotros podemos afirmar, sin temor, que la personalidad comienza en el momento del nacimiento y podemos decir que el *bebé* tiene una personalidad *en potencia*: algunas capacidades y algunas características, están ciertamente destinadas a desarrollarse."

A esa regla de que toda teoría de la personalidad implica un punto de vista genético, se pueden oponer dos excepciones. Una referente a ciertos casos psicopatológicos; la otra, al análisis factorial. En patología, es ciertamente innegable que ciertas deterioraciones del sistema nervioso llevan consigo una alteración secundaria de la personalidad. Del mismo modo, los acontecimientos importantes pueden dejar una huella indeleble. En ambos casos, el factor morboso turba los efectos de la ontogénesis. Pero la principal dificultad reside en las psicosis crónicas que modifican profundamente la personalidad, cuya incomprendibilidad, al decir de JASPERS, su radical novedad, está en que parecen dar testimonio de un proceso actual que nada debe a la ontogénesis. La cuestión estriba en saber si habrá sido alguna cosa particular del desarrollo lo que haya dado lugar con mucha antelación, a tal desorganización. No se trata aquí del clásico debate entre organogénesis y psicogénesis, sino de los límites del punto de vista ontogénico. ¿Es susceptible el organismo adulto de presentar alteraciones tan radicales, que no hayan tenido su preparación durante la

infancia, sin que haya habido por lo menos, un desorden orgánico grave? Admitirlo sería reconocer una excepción a la teoría de que solamente las deficiencias de la infancia exponen a la personalidad a modificaciones estructurales profundas. Es sacar a debate una diferencia que nos permite colocar la personalidad del niño frente a la del adulto: la una, vulnerable y plástica; la otra, estable.

La segunda excepción nos la da el modelo que se desprende del análisis factorial. El estudio estadístico de las correlaciones entre rasgos habituales del comportamiento nos permite individualizar tipos más generales que nos ayuden a concebir un modelo descriptivo de la personalidad fundado en la covariación jerárquica de los rasgos. Ciertamente, podríamos completar el estudio diferencial de los individuos y el de las covariaciones en el seno del individuo, con un ensayo genético que consistiría en buscar las covariaciones de las respuestas de un sujeto en función del tiempo. Pero si hemos de admitir con YELA [in 87. p. 43] que tal ensayo ofrecería "nuevas posibilidades en el estudio de la organización particular de la personalidad del sujeto", hay que constatar con él, que nada se ha intentado todavía.

En la obra de YATES [97], el más reciente tratado de *Behavior Therapy*, no aparece ni una sola referencia a un punto de vista ontogénico. Bien es verdad que se habla en él de la formación de los hábitos. Pero nada que indique se deban tener en cuenta la maduración, las etapas necesarias del desarrollo, un encadenamiento dialéctico. Todo se resume en una acumulación de experiencias. Esas excepciones, *a contrario*, nos hacen ver con más claridad los principios que guían el estudio de la ontogénica de la personalidad: el niño aparece como campo particularmente propicio a la experimentación; existen potencialidades que, ya desde el origen hablan de una organización posterior. Cualquiera que sea el método y el ámbito de la investigación es la diferencia entre las conductas del adulto y las etapas de desarrollo del niño la que aclara y justifica todas las demás. Es ella también la que nos hace comprender los mecanismos en causa. Pero esas excepciones sirven para recordarnos que la evolución no se detiene en la edad adulta; que pueden sobrevenir procesos regresivos que el aprendizaje continúa.

Más radicalmente, debemos de todos modos preguntarnos si esta noción de personalidad heredada del sentido común no está en íntima dependencia con el contexto cultural. ¿Se la puede aislar de los valores que representa y de los cuadros sociales que la definen? ¿Ser uno mismo diferente de los demás, fiel a su propia imagen, a su papel, a sus actitudes, se debe a la maduración de los aparatos orgánicos y a una disposición funcional ligada a las relaciones entre el individuo y los que le rodean. o no será también conformarse con lo que la sociedad espera del individuo y, sobre todo, con una imagen del individuo que la sociedad impone? El concepto de personalidad explica una idea especial del hombre.

Marcel MAUSS [66] ha hecho ver, de modo admirable, todo lo que nuestra concepción de la personalidad debe a una triple herencia cultural. Herencia romana, que define a la *persona* como el estatuto jurídico del ciudadano. "Sólo el esclavo está excluido. *Servus non habet personam*. No tiene personalidad. No tiene ni su cuerpo, ni antepasados, ni nombre, ni *cognomen*, ni bienes propios" [66. p. 354]. Herencia griega, que añade con el término *ῥόσωου* (que significa. a la vez que rostro verdadero. la máscara que le cubre), un sentido moral, el de ser consciente, autónomo, libre y responsable. Herencia cristiana, por fin: creencia en un alma inmaterial, que refuerza la idea de una individualidad esencial, de una realidad metafísica de la persona. La psicología científica, no solamente después de RIBOT, sino ya con los filósofos empiristas, ha sabido hacer la crítica de la influencia de esta herencia en nuestras concepciones científicas. Reside de modo más que implícito en ellas; y cada vez que evocamos la formación de la personalidad y su perfeccionamiento en la edad adulta, volvemos a encontrar tres criterios: responsabilidad, autenticidad, unidad, que provienen de dicha herencia.

Estudiar al niño que se prepara para llegar a adulto, es tanto como observarle, aprendiendo a definir y a desempeñar sus papeles en los cuadros sociales que le rodean, a negociar con las exigencias del ambiente a mantener una coherencia de actitudes, y de elecciones que sustenta el sentimiento de sí y funda su unidad.

L. SEVE [82], en un trabajo reciente, ha intentado desarrollar una concepción marxista de la personalidad, independiente de cualquier psicología dada. El materialismo histórico no permitiría fundar una ciencia de la personalidad ligada al trabajo, a las relaciones de producción y olvidada de toda ontogénesis. ¿Pero es necesario abrir una brecha tan radical entre dicha perspectiva y el punto de vista psicológico? ¿No es propio de la naturaleza del hombre, animal social, pero también artífice de una organización social de tipo radicalmente nuevo, en la que las relaciones de trabajo tienen lugar preeminente, constituirse en elemento responsable y creador frente a este orden específico? Entra, sin duda, en los fines de la especie el que el desarrollo del niño vaya señalado por su acceso a dicho orden. Es precisamente tarea del psicólogo, estudiar las condiciones de ese desarrollo. La ontogénesis de las capacidades del individuo humano asegura la realización de la sociogénesis de la personalidad.

## EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA NOCIÓN DE PERSONALIDAD

Si los estudios de la personalidad tienen en cuenta el punto de vista genético, la observación del niño y de su evolución implica la noción de personalidad. El niño se diferencia del adulto en que ciertas funciones, ciertas estructuras, no han alcanzado su perfección; pero en cada etapa de su desarrollo presenta, sin embargo, una organización de conjunto. Se puede hablar de la personalidad del niño de 3 años. En función de sus intereses del momento, de sus aptitudes, de las tareas que se le encomiendan, realiza un estilo de conducta, un modo coherente de resolver los problemas que su supervivencia y su bienestar le plantean.

WALLON [89, p. 16] ha dejado bien patente que hay que estudiar a los niños en su totalidad: "Lo mismo que la inteligencia, el carácter no está formado por partes distintas, átomos o radicales diversamente unidos y combinados... Es en este sector donde se aprecia de modo más evidente la necesidad de considerar la personalidad total, la *Ganzheit*, como STERN lo exige en todas las reacciones psicológicas, incluso en aquellas en apariencia indiferentes o episódicas." Pero añade, enseguida: "No se trata, evidentemente, de aferrarse a esta noción de un todo indivisible, que a ningún resultado conduciría."

Estudiar al niño como una totalidad, captar el conjunto de sus relaciones con el mundo que le rodea, es un método que tiene ciertas ventajas. En psicología clínica, nos permite comprender la situación concreta de un niño y las experiencias subjetivas que implica; en pedagogía, nos ayuda a definir el trabajo de los educadores. Desde el punto de vista didáctico, resulta también muy útil mostrar cómo vive un niño a cierta edad, refiriéndonos a estadios generales que nos hacen ver las diferencias de una a otra edad y permiten aislar los momentos de crisis o las fases de relativo equilibrio. Pero con este método, es difícil prescindir de un punto de vista descriptivo, no se pueden desligar los mecanismos y las leyes del desarrollo, captar los factores de la evolución.

También se diversifica la psicología del niño en estudios especiales que se refieren a un aspecto particular del desarrollo y permiten enfocarlo desde un punto de vista verdaderamente genético. Sin embargo, tanto si examinamos el desenvolvimiento de las operaciones lógicas, la evolución de las relaciones sociales o la maduración de los aparatos nerviosos, deberemos situar necesariamente cada proceso particular en el cuadro general del desarrollo y precisar su función. También aquí, cada estudio particular conduce al de la ontogénesis o la personalidad. El especialista corre entonces el riesgo de conceder una importancia exagerada al objeto particular de su estudio y ver en él el único principio que dirige el desarrollo, o por lo menos, el principio esencial. Es eso, precisamente, lo que se les censura a GESELL y a PIAGET. Verdaderamente, dichos autores se han defendido siempre reconociendo la pluralidad de los factores en cuestión. Hay que reconocer, no obstante, que aquí se trata de una cláusula de estilo y que la organogénesis en el uno y el desenvolvimiento de las operaciones lógicas en el otro, aparecen claramente como el principio fundamental del desarrollo.

Otros autores, siguiendo a WALLON, subrayan la importancia de las relaciones íntimas existentes entre los diferentes ejes en que se centra el desarrollo y en la interacción con el ambiente. No se deben estudiar aisladamente el aprendizaje, la maduración del sistema nervioso o el desenvolvimiento de las operaciones lógicas, ni contentarse con definir el papel que desempeña cada proceso en la génesis de la personalidad. Hay que estudiar la mutua dependencia de esos mecanismos y cómo responden a las exigencias de la vida social. No se trata de interacciones mecánicas, sino de un movimiento dialéctico, que señalan oposiciones y crisis. Sería, no obstante, un error ver en la obra de WALLON una

tentativa para presentar el desarrollo de la personalidad desde un punto de vista global. Describir momentos fecundos, estados de cuasi-equilibrio, crisis no sirve para reconstruir, por medio de una yuxtaposición cronológica, una ontogénesis de la personalidad. Obliga a renovar la situación de cada perspectiva genética particular, en el contexto dialéctico de las relaciones entre el niño y el medio.

La psicología del niño, salvo si se trata de fines didácticos, no trata, pues, de construir una historia de su personalidad. Explora las vías particulares del desarrollo o investiga las etapas cruciales de sus articulaciones.

¿Es entonces, legítimo consagrar un estudio particular a la formación de la personalidad? Por una parte, hemos visto modelos descriptivos que implicaban, en su mayor parte, un punto de vista genético, pero distantes, sin ningún punto en común. Hallamos, por otra parte, métodos de observación del niño que igualmente nos hacen ver la formación de la personalidad desde un punto de vista particular.

## **EL PUNTO DE VISTA PSICOANALITICO**

Emprender un estudio especial de la ontogénesis de la personalidad, supondría la existencia, desde cierto punto de vista, de alguna relación íntima entre la estructura de la personalidad y su formación, que no podemos comprender la una sin conocer la otra y que tendríamos que definir la personalidad como la expresión de su propia génesis, En pocas palabras, que la organización perfecta coincide con la organización temporal que determina esa perfección,

El psicoanálisis parece tener relación con ese punto de vista. No faltan imágenes, en la obra de FREUD, que dan testimonio de ello: sedimentos, precipitados, comparaciones con la geología y la arqueología, Precisemos bien nuestra posición: no tenemos ningún motivo para considerar el modelo psicoanalítico preferible a cualquier otro estudio psicoanalítico del niño y superior a los demás,

La aproximación psicoanalítica tiene el particular interés de ofrecernos un modelo donde la estructura va ligada a la génesis, y en el que las experiencias del pasado y la historia del individuo constituyen la disposición funcional de la personalidad.

La ligazón íntima de la estructura con su génesis se debe al lugar que ocupa aquí el punto de vista dinámico, es decir, el papel que desempeñan los impulsos y los conflictos. Para cerciorarse, basta examinar cómo se articulan consideraciones estructurales y genéticas en la teoría psicoanalítica de la personalidad y en el estudio del desarrollo del niño que en ella se inspira. Vamos a ver que es el punto de vista dinámico lo que explica esa articulación.

Consideremos, primeramente, el modelo psicoanalítico de la personalidad. La distinción entre el yo y el algo, la diferenciación del superego, intentan explicar en

términos de estructura, de disposición funcional, conflictos que pesan de modo permanente sobre la conducta humana.

El conjunto de los móviles que en todo momento motivan el comportamiento, no puede ser estudiado solamente en términos de estrategia y de elección; debemos ver en él algo más que la configuración instantánea y accidental de fuerzas. Los ejemplos psíquicos expresan la relativa estabilidad de las configuraciones dinámicas, las fuerzas ligadas a la interiorización de las exigencias parentales y a cierto ideal del yo, aquellas que obedecen a los imperativos de la realidad y tienden al dominio del mundo exterior. Pero todo eso son generalidades. Dentro del sistema del yo y del ello, hay que tener en cuenta las subestructuras, las configuraciones parciales de móviles que están estrechamente ligados entre sí, móviles al servicio de una actitud activa y dominadora que se opone. p. ej., a impulsos pasivos. Ahora bien; ese ensamblaje general de los impulsos en el seno de una estructura se ha ido constituyendo con el tiempo. El niño se ha identificado con las personas que le rodean (con imágenes más que con la realidad) y para recoger los móviles que miran a la realización de un cierto ideal o los que expresan un deseo de sumisión pasiva a los demás, él se apoya en esas identificaciones. Los impulsos sacan su fuerza y su permanencia de las experiencias de satisfacción y de repulsión, y la organización de la personalidad se apoya en las experiencias del niño, en los conflictos, en las situaciones de satisfacción y de privación. El orden de los móviles que esta organización define, es un producto de la historia personal <sup>2</sup>.

Examinemos ahora el desarrollo del niño. El psicoanálisis lo contempla desde un punto de vista dinámico: los intereses del niño evolucionan con el tiempo y se organizan en sistemas diferentes de acuerdo con la edad.

2 Vemos además que para definir las nociones de yo y de superego, FREUD hace referencia tanto a los datos dinámicos (papel de los conflictos, del sentimiento inconsciente de culpabilidad), como al desarrollo (papel de la diferenciación de los sistemas de percepción y mnésicos, de las identificaciones), sin que ponga nunca un especial empeño en articularlos.

Las relaciones del niño con los que le rodean, consisten en un conjunto de preguntas y res- puestas, enlazadas con esos sistemas de interés. De ahí, el estudio de los conflictos de demanda y de los compromisos que se crean entre el niño y su medio ambiente (conflictos interpersonales) y en el sujeto mismo (conflictos intrapersonales). La noción de conflicto es, pues, esencial para comprender el desarrollo, la personalidad se constituye progresivamente para dominar las situaciones que son su origen y para reparar o atenuar sus efectos. También aquí, el estudio dinámico del comportamiento conduce al de la personalidad.

Hace treinta años, MOWRER [in 47], ya: había mostrado muy bien que el punto de vista dinámico se halla dentro de las grandes corrientes de la psicología moderna (psicoanálisis, psicología social, psicología del aprendizaje) y que incluso constituye su elemento unificador. A este propósito había precisado los principios en que se funda una psicología dinámica. En primer lugar, todo



comportamiento debe ser considerado como funcional, es decir, como tendiendo a la realización de cierto fin. En segundo lugar, implica necesariamente una elección y, en consecuencia, una situación de conflicto. Por otra parte, se presenta siempre como la respuesta a una situación dada y pertenece, por tanto, a un contexto del que no puede separarse. Para acabar el organismo tiende a mantener un estado de coherencia interna; y el comportamiento debe estar lo suficientemente conforme con las actitudes generales del individuo para dejar una impresión subjetiva de conformidad con una imagen de sí. Tales son las cuatro hipótesis básicas. Claro está que la noción de fuerza que en ellas se descubre es un concepto estrictamente operacional, que no implica el conocimiento de la naturaleza de dichas fuerzas. Ni FREUD, ni LEWIN, ni los experimentalistas de la escuela de Yale, han pretendido jamás explicarla. FREUD, por su parte, ha recordado siempre que el término impulso (*Trieb*) debía tomarse siempre en un sentido descriptivo.

El psicoanálisis ha tenido una gran influencia en la psicología dinámica, que ha desempeñado un papel esencial en su origen y en su desarrollo. Al descubrir con BREUER que conductas aparentemente sin finalidad, responden realmente a móviles inconscientes, FREUD no hacía sino ensanchar el campo de las motivaciones humanas; hacía posible la generalización de la noción de motivación.

Pero ese argumento histórico no es razón suficiente para explicar el éxito del modelo psicoanalítico. Su valor heurístico es indiscutible. El papel de las identificaciones, la noción del superego, p. ej., han permitido observar mejor el desarrollo del niño y mejor comprender la organización de la personalidad. Pero el psicoanálisis no es solamente un cuerpo de teorías y de hipótesis. Es, ante todo, un método de investigación del comportamiento humano. Lo que aquí nos interesa es la aplicación de ese método al estudio del desarrollo de la personalidad. Desconfiemos de una difusión prematura de los conceptos. La falta de informaciones precisas basadas en la experiencia y en el método que justifica su uso, corren el riesgo de convertirse en un sistema nocional *passé-partout* que se reduciría a un conjunto de trivialidades (la asimilación de la noción de superego y la del juicio moral, dan de ello ejemplo).

Recordemos, pues, sucintamente los diferentes métodos de que dispone el psicoanálisis para estudiar la formación de la personalidad. El primero es. Naturalmente, la cura psicoanalítica misma. ¿No se trata en ella de interpretar conflictos actuales (particularmente en la situación de transferencia) en términos de conflictos infantiles? Se la podría considerar como un analizador en el sentido propio de la palabra, que transcribe una organización conflictual en términos de historia y de desarrollo. Transposición que se hace posible por la interpretación de datos actuales cuyo significado se aclara o se relaciona con experiencias o fantasías ligadas a la infancia. Es discutible, sin embargo, el valor que podamos conceder a esos recuerdos y a esas fantasías. ¿Se trata de auténticos recuerdos que nos hacen descubrir la realidad pasada, como el arqueólogo o el geólogo

operan sobre los vestigios actuales del pasado o de una reelaboración, de una construcción mítica que tiene su asiento en los vestigios reales del pasado para dar de ellos una versión actual? Debate que estaba ya presente en FREUD, pero al que sus sucesores han dado a veces un tono apasionado. Si se consideran los efectos terapéuticos, poco importa que la interpretación analítica conduzca sobre todo a una verdadera rememoración o a una toma de conciencia de ciertos efectos del pasado; pero cuando se aplican los datos de la cura psicoanalítica al desarrollo del niño, el problema reviste una gran importancia. Encontramos la misma dificultad cuando se trata de sacar partido de los datos anamnésicos. El objeto de la cura psicoanalítica no es solamente hacemos descubrir recuerdos o fantasmas "olvidados", sino que nos ofrece la ocasión de reunir un número considerable de observaciones sobre la infancia, merced a los recuerdos conscientes. No difiere en eso de las otras situaciones de entrevista o psicoterapia, si no es porque la profundidad y la amplitud de la investigación la hacen abarcar un campo de recuerdos mucho más extenso. FREUD ha subrayado ese aspecto interesante del psicoanálisis, y es cierto que muchas hipótesis y observaciones acerca del desarrollo no se apoyan en reconstrucciones, sino en la simple recapitulación de las experiencias. Estas nos facilitan la interpretación de un material inconsciente y no dan luz para descubrir el contexto en que probablemente se inscribe el elemento reprimido. Bien es verdad que tampoco aquí estamos del todo seguros acerca de la objetividad de los recuerdos. Recuerdos-pantalla, escenas precisas y bien limitadas en el tiempo, no son otra cosa sino la acumulación de recuerdos desperdigados, que van a fundirse en una reconstrucción secundaria. A. FREUD ha recalado que el niño recapitula a menudo múltiples escenas experimentadas en una escena traumática única, expresión auténtica de las experiencias recibidas, pero testimonio erróneo de su materialidad. De ese modo, la colecta de recuerdos conscientes hace más plausibles las reconstrucciones analíticas; pero no se libra de las críticas generales que puedan hacerse a propósito de la realidad de los recuerdos.

El psicoanálisis de los niños constituye, una tercera fuente de información, que viene a completar o a corregir, en parte, los datos obtenidos en las dos precedentes. Es cierto que el estudio de los fantasmas de los niños expresados en sus juegos, en sus dibujos, en sus improvisaciones dramáticas y en la comunicación verbal, nos ha mostrado que tienen buen fundamento las hipótesis formuladas partiendo del estudio psicoanalítico del adulto. Es precisamente este último el que ha hecho posible el examen de las nociones de impulsos sexuales infantiles, de conflicto edipiano, de estadios de desarrollo libidinal. Pero las primeras observaciones hechas sobre niños, el caso del pequeño Hans [in 32], las publicaciones de E. SOKOLNICKA [83], de A. FREUD [23] Y de M. KLEIN [49] han confirmado esas ideas. Sin embargo, esos descubrimientos no han conseguido sino desplazar el debate. Pues a medida que se exploraba la vida imaginaria del niño, se volvía a trozar con las primeras dificultades: había que pensar que los conflictos actuales están ligados a experiencias todavía más precoces. De ahí las nuevas hipótesis acerca de los estadios arcaicos del

desarrollo, que corresponden a los primeros meses de la vida y escapan a toda investigación psicoanalítica directa, a causa de la imposibilidad de comunicación simbólica. Cuantos más niños pequeños examinamos, menos posible parece la rememoración y más tentadora se presenta la solución de recurrir a la interpretación en términos de fantasmas actuales o la reconstrucción arbitraria de estadios precursores. En realidad, ¿qué sabemos nosotros de las primeras relaciones entre la madre y el niño cuando observamos los juegos de un niño de 4 años? ¿No es una ilusión pretender describir la vida fantasmática y las experiencias vividas por el niño todavía lactante? M. KLEIN Y sus discípulos, que han lanzado numerosas hipótesis sobre este punto, se apoyan con preferencia en casos de adultos o de niños muy perturbados (psicóticos o *borderline*) y ha sido ese material, más que la temprana edad de los niños, lo que les ha orientado en su interpretación de los primeros estadios de la vida afectiva. Aplican el principio de una equivalencia entre lo patológico y lo arcaico, principio que ya había sostenido FREUD, pero de modo mucho menos sistemático que su discípulo ABRAHAM o los kleinianos. Por consiguiente, descubrir temas depresivos o persecutorios en niños muy perturbados, no nos autoriza a concluir que estadios semejantes se daban ya en el lactante. Ni la temprana edad de los niños, ni la gravedad, de los trastornos son argumentos suficientes.

La observación directa del niño, tal como la practican los psicoanalistas, difiere netamente de la observación psicoanalítica propiamente dicha. Difiere por su objeto y difiere por el método. Su objeto es el comportamiento global del niño o solamente algunas conductas, pero observadas en el cuadro de la vida real, cuando el sujeto se dirige a sus *partenaires* habituales y trata de conseguir de ellos la satisfacción de sus propios deseos.

El método consiste, pues en el estudio de la conducta en sus interacciones sociales y no en la observación de los fantasmas de los que pudiera ser expresión. Para ello, se hará uso de las hipótesis psicoanalíticas, cuya comprobación se procurará con este tipo de observación. Se trata, pues, de demostrar que con nuestro conocimiento de los conflictos y los fantasmas, conseguido gracias al psicoanálisis, se pone en claro el comportamiento habitual del niño. De ahí el interés por los primeros meses de la vida, época rebelde a cualquier exploración de la vida imaginaria. Los inicios de la observación directa del lactante realizados por los psicoanalistas, se remontan a los años treinta con los estudios de M. FRIES, de M. RIBBLE [in 47]. Los trabajos de SPITZ la han hecho popular. Desde hace pocos años, ha realizado algunos adelantos. Este método no ha dejado de suscitar algunas críticas. Se le censura por llevar la investigación psicoanalítica a un campo que le es del todo extraño. Pero A. FREUD [25] ha hecho notar con justicia, que es mucho lo que debemos a la observación directa. FREUD la ha usado para introducir las nociones de estadio oral y estadio anal: ha sido en las instituciones, en las casas-cuna y no en el análisis, donde se han observado por primera vez las ansiedades de separación precoces. El lactante es, para el psicoanalista, un campo nuevo de observación que le permite realizar nuevos descubrimientos. Pero estos descubrimientos no

hubieran sido posibles sin el psicoanálisis. Han sido observadores expertos en este método los que han sabido ver hechos pretéritos que hasta entonces habían pasado inadvertidas y han descubierto su finalidad.

De ese modo, psicoanálisis del adulto, psicoanálisis del niño, rememoración de los recuerdos, observación directa, concurren en el estudio del desarrollo de la personalidad. Ciertos aspectos de dicho desarrollo le deben más a un método que a otro.

Algunas divergencias de opinión se han suscitado, sin embargo, al hacer uso de los datos obtenidos por medio de uno u otro de los métodos citados. Afortunadamente, son muchos los puntos en que están felizmente de acuerdo. En cada etapa del desarrollo, deberemos precisar qué es lo que se debe a la investigación analítica en sí misma, a la anamnesis y a la observación directa.

## LA ORGANIZACIÓN DE LOS INTERESES EL SISTEMA DE LOS IMPULSOS

Los intereses del muchacho son tan numerosos y diversificados como los del adulto. Por el contrario, el lactante no pretende más que un número limitado de satisfacciones. Deberemos, por tanto, estudiar cómo se diferencia el sistema de los intereses del niño.

En función de éstos, los objetos del mundo ambiente revisten valores igualmente diversos. Nos será necesario, pues, estudiar el sistema de valores que corresponde al de los intereses y que se aplica al mundo de los objetos y a sus representaciones. Ese doble sistema constituye uno de los elementos de la personalidad. Su estudio nos llevará al de las conductas concretas y las elaboraciones imaginarias que expresan las actitudes de acercamiento y retraimiento del niño.

En principio, podemos distinguir dos sistemas de intereses: uno, actual, corresponde a las motivaciones que interfieren, en un momento dado, la función de las disposiciones internas y la de la situación ambiente; el otro, virtual corresponde a todas las disposiciones del niño, sus gustos y sus aversiones; éstas son susceptibles de actualizarse, si las condiciones externas son favorables. Así el niño que acaba de seguir atentamente la lección del maestro, poniendo en acto todo su espíritu de competición, su preocupación de conformismo social, su curiosidad intelectual, vuelve a ser en el patio de juego, un niño juguetón y despreocupado. En cada uno de esos dos momentos, los intereses actuales son enteramente diferentes y, no obstante, corresponden los dos a la personalidad del niño. Puede decirse que el uno es adaptado, y considerar el otro como regresivo con respecto al primero. Algunos niños disponen así de sistemas muy diferenciados. Las posibilidades de adaptación y las regresivas de otros, son menos flexibles y, en realidad, presentan un sistema de intereses más rígido; otros, por el contrario (ciertos pre-psicóticos, p. ej.) son

capaces de escisiones extremos, lo que confiere a esos movimientos regresivos una gran intensidad. La oposición entre sistema actual y sistema virtual de intereses es, sin embargo, artificial, ya que el sistema virtual corresponde al conjunto de las actualizaciones posibles y cada sistema actual no es más que una de las realizaciones de esa estructura general. Los intereses no se pueden estudiar sino en situaciones de actualización concreta. La estructura virtual que los ordena, se deduce de las formas que revisten esas actualizaciones.

FREUD ha llamado impulso (*Trieb*) a la expresión concreta y psicológica de cada interés particular. Cada impulso tiene su origen en una excitación corporal y tiende a la realización de un fin que le es específico, busca su satisfacción en un objeto de tipo particular. La observación clínica nos permite identificar un impulso, merced al estudio de la elección de objetos (al valor que el individuo confiere a los objetos imaginarios o reales) y al contacto que el sujeto trata de establecer con el objeto (contacto real o quimérico). En otras palabras: podemos identificar el impulso por su objeto y por su fin. El origen, por el contrario, escapa a nuestra investigación y FREUD ha insistido en que su conocimiento pertenece al campo de la biología, no al de la psicología.

¿Cómo llegar a formarnos una idea de conjunto de ese sistema de impulsos? Si nos atenemos a las generalidades, es fácil proponer una clasificación de conjunto. Establecer, como ya se hizo hace tiempo, la lista de los "instintos" fundamentales. Pero sería completamente ilusorio querer establecer la tabla de los intereses de un sujeto determinado. En la práctica, estableceremos para cada uno una lista de sus intereses prevalentes y de las situaciones o de los objetos que le movilizan. Mejor que poner las tendencias adquiridas frente a los "instintos" innatos, se buscará un sistema de referencias, tan descriptivo como sea posible. El psicoanálisis nos propone dos: el uno dependiente del punto de vista dinámico; el otro, del punto de vista genético. El punto de vista dinámico nos hará buscar, por medio de las situaciones de conflicto, los pares de impulsos antagónicos. Es así como FREUD aísla sucesivamente dos sistemas de oposición: los impulsos sexuales, que se oponen a los intereses del yo en un primer momento; el amor, que se opone al odio, en el segundo. Teniendo en cuenta ese doble sistema, examinaremos sucesivamente los impulsos sexuales y los impulsos agresivos, antes de discutir los intereses del yo. El punto de vista genético, inseparable del precedente, se funda en el concepto de libido, es decir, en la asimilación de todo un conjunto de impulsos infantiles en el campo de la sexualidad: siendo la sexualidad genital adulta la realización de un movimiento de fusión de los impulsos parciales presentes desde la infancia. El estudio genético de los impulsos tendrá una doble finalidad: observar un movimiento impulsivo particular para estudiar, en el transcurso del tiempo, sus transformaciones y su estatuto final en la vida impulsiva del adulto; observar también el sistema de organización de los impulsos a una cierta edad y el paso a un nuevo sistema hasta llegar a la organización de la edad adulta. En realidad, son los impulsos sexuales los que mejor, se prestan a este estudio. Trataremos de explicar por qué.

## LECTURA 3.

### DESARROLLO DEL YO<sup>1</sup>.

---

AUSUBEL, P. David y Sullivan, E. V. "Desarrollo del yo". En Desarrollo infantil 2, el desarrollo de la personalidad. Paidós. México, 1999. p.p. 11-52.

La investigación del concepto de sí mismo en la primera infancia plantea graves dificultades científicas. Como no podemos contar con ningún informe verbal del niño sobre sus percepciones de sí mismo y del universo, debemos recurrir a especulaciones e inferencias derivadas de la manera en que se lo trata, de las exigencias a que se lo somete, de sus capacidades de reacción y de una estimación subjetiva del grado de adelanto cognitivo que determina su percepción de estas cosas. Al efectuar estas inferencias, la principal fuente de error es el enfoque "adultomorfo", que nunca se puede evitar totalmente. Pero pese a esta limitación y a la improbabilidad de obtener alguna vez datos objetivamente verificables, es aconsejable estudiar este período, aun por medio de especulaciones, a efectos de evitar que surjan brechas en nuestra teoría de la personalidad. Las etapas posteriores del desarrollo del yo dependen en parte de las fases iniciales en la evolución del concepto de sí mismo, aunque el sujeto no esté en condiciones de decirnos cuáles son esas fases. Las formulaciones especulativas siempre que sean plausibles y prudentes- son lógicamente reconciliables con los datos empíricos obtenidos en una etapa posterior del desarrollo. Expresadas con la humildad y tentatividad correspondientes a su carácter de hipótesis resultan tan aceptables en éste como en otros campos teóricos. Pero en el caso particular del tema que tratamos se requiere además, que sean congruentes con la presunta madurez cognitiva del bebé.

#### DEFINICION DE CONCEPTOS

Para evitar futuras confusiones, es necesario distinguir desde ahora las siguientes denominaciones: *sí mismo*, *autoconcepto*, *yo* y *personalidad*. Estas constituyen, en el orden señalado, una jerarquía ascendente en cuanto a complejidad e inclusividad. El *sí mismo* es una constelación de percepciones y recuerdos individuales que constan de la imagen visual de la propia apariencia física, la imagen auditiva que evoca el sonido del propio nombre, las imágenes de las sensaciones kinestésicas y de la tensión visceral, los recuerdos de acontecimientos personales, etc. El *autoconcepto*, por otro lado, es una abstracción de las características esenciales y distintivas del sí-mismo que establecen una diferencia entre la existencia consciente de un individuo, por una parte, y el ambiente y otros sí-mismos por la otra. En el curso del desarrollo, se vinculan con el autoconcepto diversas actitudes evaluativas, valores, aspiraciones, motivos y obligaciones. El *yo* es el sistema organizado de las propias actitudes, motivos y valores interrelacionados que resulta de dicha vinculación.

<sup>1</sup> El material aquí incluido es en gran medida una versión revisada y abreviada de otros trabajos anteriores de uno de los autores (D. P. Ausubel: *Ego Development and the Personality Disorders*. Nueva York. Grune and Stratton. 1952; *Theory and Problems of Adolescent Development*. Nueva York, Grune and Stratton. 1954; *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York. Holt. Rinehart and Winston. 1968).

Este conjunto de referentes del yo, a su vez, se somete a la conceptualización: se extrae un mínimo común denominador que, en cualquier etapa dada del desarrollo, constituye la esencia conceptual de la noción de sí misma de una persona como individuo funcional dotado de ciertos atributos relativos al rol y al status. En la medida en que esta abstracción sea un contenido discriminable de conciencia, caracterizado por la identificación personal y cierta continuidad en el tiempo, tendrá cierta sustantividad psicológica. Por consiguiente, es correcto considerar que el yo es una entidad, siempre que no se le atribuya existencia real (esto es adjudicándole corporeidad, actividad o motivación).

*Personalidad* es un término aun más inclusivo que "yo". Comprende *todas* las predisposiciones conductuales características del individuo en un momento dado de su vida. Abarca así los aspectos periféricos, transitorios y triviales, además de los centrales, de su repertorio conductual. Esta distinción entre el yo y la personalidad pone de relieve el papel decisivo que cumple el yo en la organización de la personalidad de un individuo. El mundo psicológico de éste se puede ordenar, en función del grado de participación de su yo, mediante zonas concéntricas de objetos, personas, valores y actividades que varían en cuanto a la distancia de proximidad afectiva al sí mismo. Las zonas más centrales son áreas de interés e importancia, con las que está vitalmente comprometido. Lo que suceda en ellas puede ser motivo de orgullo o de vergüenza y de sentimientos de éxito o fracaso. Son estos constituyentes centrales de la personalidad -que inciden en el yo- los que le dan continuidad, consistencia y generalidad a ésta.

Nos proponemos ahora presentar un panorama normativo del desarrollo del yo y describir los cambios estructurales que acompañan las oscilaciones en el status biosocial del individuo en desarrollo. En los restantes capítulos estudiaremos con mayor detalle varios aspectos componentes (emociones, valores e intereses) y determinantes (relaciones con los padres, los pares, los maestros y la cultura en sentido amplio) del desarrollo yoico. Otros determinantes (capacidad física y motriz, lenguaje y cognición) que también constituyen, por derecho propio, importantes áreas del desarrollo infantil serán examinados en el volumen II.

## ENFOQUES PREDETERMINISTAS DEL DESARROLLO DEL YO

De acuerdo con la doctrina psicoanalítica, el yo se forma como un precipitado caracterológico del ello cuando éste se pone en contacto con la realidad. Se presume que sirve tanto para sojuzgar los impulsos socialmente inaceptables del ello como para secundar a éste en la satisfacción de sus inclinaciones libidinales a través de medios aceptables. Por consiguiente, la teoría psicoanalítica considera que el yo no está completamente preformado sino que es un derivado experiencial de impulsos innatos. No obstante, es evidente que esta teoría posee un fundamento predeterminista: la variabilidad en el desarrollo del yo sólo se puede dar dentro del marco de una secuencia, modelada innatamente, de impulsos libidinales preestructurados; los impulsos del yo no surgen en forma autónoma en el curso de la experiencia interpersonal cambiante sino que sólo

pueden derivarse (sublimarse) de la fuente original de energía libidinal. Dado que la variabilidad individual y cultural en el despliegue de los impulsos psicosexuales se hace coextensiva con el desarrollo del yo, la *única* clase de experiencia que se considera pertinente a este desarrollo es la que se relaciona con la frustración y la satisfacción de impulsos erógenos.<sup>2</sup>

El criterio psicoanalítico sobre el desarrollo del yo también contiene elementos típicos del preformacionismo, además de los del predeterminismo. No se considera que todas las propiedades del yo surjan de la modificación experiencial del ello; se presume la existencia de un yo rudimentario y de ciertos atributos específicos de éste en el momento del nacimiento (esto es, previo a cualquier posible experiencia interpersonal). En consecuencia, se alega que el neonato reacciona con ansiedad ante el "trauma" de la separación placentaria de su madre, que puede tener voliciones y que experimenta sentimientos de omnipotencia. También se supone que el niño de sexo masculino tiene actitudes congénitas de odio y a la vez de identificación con su padre. Además, aunque el psicoanálisis atribuye la génesis de los impulsos psicosexuales configurados exclusivamente a un ello filogenético, en los orígenes de la conducta sexual están contenidos demasiados aspectos esenciales de la personalidad relacionados con el autoconcepto como para excluir arbitrariamente tal conducta de la estructura del yo. Por consiguiente, los conceptos psicoanalíticos de los impulsos psicosexuales constituyen, en realidad, un enfoque preformacionista de un componente integral del desarrollo del yo.<sup>3</sup>

## UN ENFOQUE INTERACCIONAL DEL DESARROLLO DEL YO

El desarrollo del yo puede verse como el resultado de un proceso de interacción continua entre la experiencia social actual y la estructura de la personalidad existente, con la mediación de respuestas preceptuales. De acuerdo con este criterio interaccional, ni la dirección ni la conformación del desarrollo del yo están predeterminadas por factores genéticos endógenos o por el desenvolvimiento secuencial de impulsos psicosexuales. Se piensa, en cambio, que una amplia gama de experiencia interpersonal (tanto actual como internalizada en la personalidad) constituye el determinante principal de las uniformidades inter e intraculturales en el desarrollo del yo.<sup>4</sup>

Tal experiencia es un requisito previo de la génesis del yo y de sus atributos, incluyendo los impulsos psicosexuales, y sus principales componentes no son las prácticas de atención infantil que inciden en las zonas erógenas, sino las dimensiones significativas de las actitudes parentales, las variaciones de rol y status, y los cambios en las exigencias y expectativas culturales.

<sup>2</sup> Gesell enfoca el desarrollo del yo sobre una base predeterminista. Su teoría presume que (precisamente como en el caso del desarrollo motor inicial) el orden fundamental y la modalidad general, si no el esquema específico, de las diferenciaciones están determinados por factores intrínsecos (genes ancestrales). Supone también que los factores ambientales sólo determinan variaciones menores en el desarrollo del yo, y atribuye todas las uniformidades básicas a factores "morfogénicos" internos.



3 La psicología psicoanalítica contemporánea referida al yo se desvía de la psicología psicoanalítica ortodoxa por la importancia que concede a las funciones autónomas del yo. El principal cambio es la creencia de que la fuerza que mueve el desarrollo del yo reside en el yo mismo. El funcionamiento del yo es independiente de los impulsos sexuales y agresivos. En mayor o menor grado estos conceptos neanalíticos coinciden con el enfoque interaccionista que proponemos.

A partir de la exposición a estas influencias, los impulsos del yo se generan en forma autónoma, en lugar de constituir una sublimación de tendencias libidinales preestructuradas.

### *Variables principales que afectan el desarrollo del yo*

Las variables más importantes que intervienen en el desarrollo del yo se pueden clasificar en sociales (externas), endógenas (internas) y perceptuales (mediadoras). Las variables *sociales* comprenden todos los aspectos de las relaciones y la organización institucionales, intergrupales, intragrupalas e interpersonales que afectan el curso del desarrollo del yo. No sólo abarcan las condiciones estimulantes presentes que ayudan a determinar la dirección de la conducta y el desarrollo en cualquier momento en particular, sino que además, a través de un proceso de internalización, contribuyen a determinar la estructura de la personalidad en crecimiento. Las variables *endógenas* (o internas) constituyen la matriz de crecimiento del desarrollo del yo. Son un producto de las interacciones anteriores entre la herencia y el ambiente y predisponen o limitan selectivamente la dirección del cambio en respuesta a la experiencia actual. Las variables internas incluyen los rasgos de personalidad y temperamento, el nivel de la capacidad motriz y cognitiva, los factores fisiológicos y el estado prevaleciente de la propia organización del yo. Así, es evidente que el desarrollo más significativo de la personalidad no es una función simple e inmediata de la experiencia social. La relación se complica tanto por la estructura del yo que el individuo introduce en la situación social como por los factores perceptuales.

Las variables *perceptuales* cumplen un rol de mediación en el proceso interaccional que subyace en el desarrollo del yo. Para poder conjugar en el mismo campo interaccional la experiencia social -actitudes parentales, normas culturales-, las diversas competencias relacionadas con el sí-mismo y las diferentes necesidades, motivos y atributos del yo, es necesario tener previamente una reacción perceptual a su respecto (esto es, deben dar lugar a un claro contenido consciente). Por lo tanto, el mundo del estímulo -ya sea de origen interno o externo no es el antecedente inmediato de la conducta o del desarrollo; el mundo perceptual sí lo es. Así, aunque el rol y el status de un niño en el hogar y la conducta que le manifiestan sus padres son acontecimientos sociales objetivos en el mundo real, afectan el desarrollo de su yo sólo en la medida y de la forma en que los percibe.

La importancia de esta proposición reside en el hecho de que las percepciones personales de los niños son realidades muy diferentes de las estimaciones basadas en las observaciones de los investigadores. Esto no quiere decir que el mundo percibido sea el real sino que el hecho perceptual es tanto una realidad

psicológica como la variable presente (mediadora) que influye en la conducta y en el desarrollo.

4. Hay diversas predisposiciones y potencialidades modeladoras de origen *génico* que también son causa de uniformidades interculturales en el desarrollo del yo. Estos factores génicos, sin embargo, no determinan la dirección del desarrollo del yo sino que influyen primordialmente en aquellos aspectos generales de la conducta humana que fijan límites a la variabilidad de dicho desarrollo.

En la medida en que la percepción experimenta cambios evolutivos sistemáticos durante el ciclo vital, el nivel de madurez perceptual se debe considerar una variable a la vez determinante y de mediación en el desarrollo del yo. La inmadurez perceptual del bebé le impide tomar conciencia de las amenazas ambientales y evita los efectos actitudinales de los procedimientos empleados por sus padres. Esta misma inmadurez perceptual, por ejemplo, hace que el niño no esté en condiciones de apreciar plenamente su dependencia e incompetencia ejecutiva, ni el significado de la deferencia paterna ante sus necesidades, y le impide captar las actitudes interpersonales sutiles y la naturaleza funcional y recíproca de las reglas y obligaciones sociales dentro del grupo de pares. Por otro lado, la creciente madurez perceptual posibilita que el autoconcepto y el yo se conviertan en entidades conceptuales abstractas. Muchos de los componentes más complejos del yo, como la autoestima, la capacidad de autocrítica y la competencia para establecer niveles de aspiración firmes, sólo podrían existir de una manera muy rudimentaria en ausencia de símbolos verbales.

¿Cómo podemos explicar estos indicios de crecimiento en la madurez perceptual? Una posibilidad obvia sería la de sostener que la madurez perceptual es una función de la capacidad y la complejidad cognitivas que, a su vez, tienden a aumentar con la edad y la experiencia. Aquí debemos tener en cuenta el impacto que ejerce sobre la percepción la creciente capacidad para verbalizar, para manejar símbolos y abstracciones y para formular juicios categóricos; para establecer diferenciaciones más sutiles dentro del campo del estímulo; para evitar el pensamiento animista, y para desechar los casos de concomitancia no pertinente en la búsqueda de juicios de causalidad. Algunos aspectos de la maduración perceptual, no obstante, probablemente sean atribuibles a las modificaciones normativas de la propia estructura del yo (por ejemplo, cambios en la percepción de los padres y los pares luego de la desvalorización del yo).

#### *Naturaleza y adquisición del status biosocial*

La denominación "status biosocial" es una abstracción conveniente que permite referirse a los aspectos generalizados del rol y el status de un individuo de determinado sexo y edad funcional en un escenario cultural relativamente homogéneo. Los atributos *culturalmente estandarizados* del status biosocial están sujetos a los procedimientos, exigencias, valores y tradiciones organizativos de los agrupamientos e instituciones sociales. Es así como los bebés, en su carácter de grupo dentro de la cultura norteamericana de clase media, retienen un status biosocial estereotipado, reconocidamente diferente del de los niños mayores, los adolescentes y los adultos de ambos sexos.

Los aspectos funcionales del status biosocial consisten en una importante conducta interpersonal diferenciada en parte por el ajuste a las exigencias y expectativas de los demás. Los aspectos relativos al status indican una posición jerárquica definida por el dominio, el control, las prerrogativas, la independencia, el prestigio, etc., en relación con otros. Sin embargo, el status biosocial real que posee cualquier *individuo* es un producto interaccional *particular*, que es una variante del estereotipo cultural.

5. La realidad perceptual considerada como variable dependiente es en sí misma un producto interaccional del contenido del estímulo, de la madurez cognitiva y de la estructura del yo.

Este actúa como un determinante externo que interviene en la formación del *status* biosocial personal generando a través de representantes apropiados exigencias y expectativas específicas ante las cuales los portadores individuales de la cultura reaccionan (como ante todo estímulo social) en función de la estructura del yo, de los rasgos idiosincrásicos de la personalidad y de la madurez perceptual existentes.

Pero no es suficiente decir que los individuos, de acuerdo con las disposiciones idiosincrásicas de su personalidad y con las situaciones sociales, desempeñan variantes de un estereotipo cultural percibido de status biosocial. Hay una tendencia simplista a concebir los roles propios del nivel de edad como entidades con existencia propia, o sea como si constituyeran una secuencia ordenada de máscaras y atavíos socialmente estereotipados que se guardan en un vestuario cultural y están listos para que los use el actor mientras se desplaza por el escenario de la vida; es necesario, por lo tanto, insistir explícitamente en el hecho de que el status biosocial es, en su mayor parte, una *realización individual* en un ambiente interpersonal. Con excepción de los príncipes herederos de las casas reales, pocas personas heredan una posición definitivamente preestablecida y, excepto en los casos relativamente raros en que existen situaciones sociales muy estructuradas, los roles exigen una considerable dosis de improvisación. Todos nosotros debemos alcanzar nuestro status biológico dentro del marco del estereotipo culturalmente estandarizado.

Esto se puede ver con mayor claridad cuando indagamos cómo se aprenden los roles. La noción formal del rol implica que un individuo lo adquiere aprendiendo a partir de un modelo, las acciones, palabras, muecas y gestos que le son apropiados en una situación dada. Pero cuando se busca este modelo en la niñez todo lo que se obtiene es poco más que una abstracción materializada. ¿Aprende el niño su rol asistiendo como espectador al teatro infantil, leyendo libros sobre personajes infantiles o aun observando a sus amigos y hermanos? ¡No! En el período preescolar el modelo cultural se vuelve psicológicamente real principalmente a través de la influencia que ejerce sobre las prácticas de crianza que adoptan los *padres*. De una manera casi idéntica a la de las crías de otras especies mamíferas, el bebé, después de sus contactos iniciales y altamente variables con padres, hermanos y otros, entra en una estructura de relaciones cada vez más estandarizada y estable con éstos. La culminación de estas

interacciones reiteradas se concreta en roles *creados* por él mismo y por los demás. Sólo cuando el niño crece y se expone más directamente a los valores simbólicos de la cultura, las nociones y los modelos preconcebidos adquieren importancia en cuanto a la estructuración inicial de las "transacciones" entre los seres humanos.

*Status primario y derivado.* En todos los casos en que la vida social está caracterizada por diferencias en los roles y el status, y por la dependencia de un individuo respecto de otro o del grupo en su totalidad, una de las clases fundamentales de interacción humana en tales condiciones es la relación recíproca de identificación-aceptación. Este tipo de vinculación incluye, en proporciones variables, los elementos de "dominación-subordinación", "liderazgo-seguimiento" y "atención-dependencia". Sin embargo, se produce una gran confusión cuando no se acierta a distinguir entre dos clases esencialmente diferentes de identificación-aceptación, cada una de las cuales comprende una relación mutua entre un individuo (o grupo) relativamente independiente y dominante y otro relativamente dependiente y subordinado.

Un tipo de identificación muy común en los perros y en los monos -y sumamente inusual en los gatos- se puede llamar "satelización". En una relación de este tipo, la parte subordinada reconoce y acepta un rol servicial y deferente, y la otra parte, a su vez, lo acepta como una entidad intrínsecamente valiosa de su órbita personal. A medida que el niño adquiere una noción estable de la superioridad de la parte dominante, su anterior necesidad de que ésta le prestara atención se transforma en una solicitud de aprobación y confirmación. El niño procura que se apruebe su desempeño principalmente para confirmar que se lo valora intrínsecamente, más que como prueba de su competencia intrínseca. La parte subordinada adquiere así un status biosocial vicario o *derivado* que: 1) es enteramente una función de la relación dependiente y es independiente de su propia competencia o capacidad de rendimiento, y que 2) le es conferido por el mandato de una simple valuación intrínseca a cargo de un individuo o grupo dominante cuya autoridad y poder para proceder así se consideran indisputables. Por otro lado las dos partes intervinientes en la misma "transacción" podrían correlacionarse de manera muy diferente. El participante subordinado podría considerar su estado de dependencia como un hecho temporario lamentable, y muy factible de ser corregido, que le exige mediante diversos *actos* de conformismo y deferencia; pero al mismo tiempo, no tiene por qué aceptar un status dependiente y servil como *persona*. A su vez, podría ser rechazado de plano o bien recibir una aceptación limitada, es decir, no por razones intrínsecas (en tanto persona) sino en función de su competencia actual o potencial, o de su utilidad para la parte dominante. El acto de la identificación, suponiendo que se verifique, consiste meramente en utilizar al individuo dominante como modelo emulador para aprender sus aptitudes y métodos operativos y eventualmente acceder a su envidiable status. De acuerdo con esto, el único tipo de status biosocial que se puede engendrar en esta situación es el *primario*, que refleja la verdadera competencia, poder o control funcionales. Este tipo de identificación no satelizante se produce por una de las dos siguientes razones: la parte dominante

no otorga una aceptación intrínseca irrestricta (como en el caso del padre que rechaza a su hijo o del que lo valoriza con propósitos ulteriores de propio lucimiento), o la parte subordinada no está dispuesta o es incapaz de satelizarse. La principal importancia del status primario y del derivado en cuanto a la estructura de la personalidad como veremos en detalle más adelante, es que cada uno de ellos está vinculado a pautas distintivas de seguridad (ausencia de amenazas a la integridad física), adecuación (sentimientos de autoestima, valor e importancia de sí mismo) y otros atributos del yo (nivel de aspiraciones, dependencia e independencia, etcétera). Al status derivado en la estructura del yo corresponden sentimientos de seguridad *intrínseca* inherentes a los aspectos afectivos de una relación satelizante y sentimientos de adecuación *intrínseca* relativamente inmunes a las vicisitudes del rendimiento y de la posición. A su vez, al status primario le corresponden: 1) sentimientos de seguridad *extrínseca* que dependen de la competencia biosocial o de la posesión de un brazo ejecutivo competente en la persona de una figura dominante disponible, y 2) sentimientos de adecuación *extrínseca* que fluctúan tanto con el nivel absoluto de las aspiraciones del yo como con la discrepancia entre éstas y el cumplimiento o la posición jerárquica que se perciben.

*Dependencia experimentada y dependencia "objetiva"*: Es importante notar que los sentimientos de dependencia e independencia en la estructura del yo no se corresponden punto por punto con las "realidades" teóricamente previsibles a partir de la situación de dependencia ambiental. Esto se debe a que las actitudes y conductas reales de los padres y las percepciones infantiles de éstos inciden más que dichas "realidades" en la determinación de sentimientos de dependencia. Durante la primera infancia, por ejemplo, cuando el bebé es "de hecho" más desvalido y dependiente, el tratamiento que recibe de sus padres es más deferente. Así, a pesar de su impotencia real para satisfacer sus necesidades o hacer que se acaten sus deseos, su percepción de sí mismo como un ser volitivamente independiente recibe un considerable apoyo ambiental. La inmadurez perceptual contribuye a aumentar la discrepancia entre la incompetencia biosocial real del niño y los sentimientos mínimos de dependencia que probablemente experimenta.

*Dependencia ejecutiva y volitiva*. A esta altura es útil hacer más explícita la distinción entre dependencia ejecutiva y volitiva. Ambas consisten en autopercepciones, matizadas afectivamente, de las posibilidades limitadas de autosuficiencia y libertad de acción, pero la dependencia *ejecutiva* se refiere a la actividad manipulativa que implica el completar una secuencia necesidad-satisfacción, en tanto que la *volitiva* concierne únicamente al acto de querer la satisfacción de una necesidad determinada independientemente de la manera en que esto pueda consumarse. En tanto percepciones, sólo corresponden *más* o *menos* al contenido del estímulo pertinente. Además, si bien estos dos atributos del yo tienden a relacionarse positivamente entre sí, pueden existir marcadas discrepancias entre ellos en cualquier momento del ciclo vital, en especial durante la primera infancia, cuando es razonable suponer que el niño se concibe como un

ser independiente en la esfera volitiva y dependiente en la esfera ejecutiva.<sup>6</sup> Además de constituir atributos percibidos del yo, la dependencia (o independencia) volitiva y ejecutiva también constituyen *necesidades* del yo. Su fuerza varía respecto de otros atributos del yo (como las nociones de omnipotencia), de las necesidades de status primario y derivado, y de las exigencias, refuerzos y castigos parentales y culturales. La necesidad de dependencia ejecutiva es compatible y se refuerza con el autoconcepto exaltado (regio) de los bebés y con el ambiente benevolente e indulgente que los rodea. Las presiones ambientales y la necesidad de tener un status derivado fuerzan al niño pequeño a renunciar a una buena cantidad de independencia volitiva y a adquirir más independencia ejecutiva. Durante la adolescencia, la obtención de la independencia ejecutiva es esencial para alcanzar la independencia volitiva y el status primario necesarios para la maduración de la personalidad adulta.

### *Fuentes de las diferencias psicosociales e idiosincrásicas*

Las diferencias psicosociales en el desarrollo del yo reflejan tanto las diferencias en las formas en que las distintas culturas institucionalizan las relaciones interpersonales sobre la base de la edad, del sexo y del parentesco, como las diferencias en los valores e ideales básicos de la estructura de la personalidad. Estos factores influyen, a su vez, en ciertos aspectos decisivos del desarrollo del yo, tales como la forma en que se manejan y el momento en que se producen las oscilaciones en el status biosocial (o sea, el grado en que éstas son explícitas y repentinas, y los agentes socializantes que se eligen), las cantidades y tipos de status que se espera que los individuos procuren y el grado de madurez de la personalidad que se considera apropiado para las distintas edades. En nuestra cultura, por ejemplo, se espera que las niñas se satelicen más que los varones y que obtengan una mayor proporción de su status biosocial de fuentes derivadas más que de fuentes primarias. Así, las niñas tienden más que los varones a percibirse como seres aceptados e intrínsecamente valorizados por sus padres, y tienen mayor inclinación que éstos a ser relativamente dóciles, a conformarse a las expectativas adultas y a portarse bien. Los deseos y la susceptibilidad emocional de los varones exceden a los de las niñas en las esferas de la autoexaltación del rendimiento personal y de las posesiones, y son menores que los de ellas en lo referente a la dirección de las relaciones sociales y familiares, a la apariencia física y a las características personales.

Dentro del esquema normativo del desarrollo del yo que presentaremos más adelante, existen también numerosas oportunidades para la elaboración de diferencias idiosincrásicas. En primer lugar, se puede prever que los niños que *temperamentalmente* son más dueños de sí mismos, menos susceptibles, más autosuficientes, más enérgicos o más resistentes a las tensiones serán también menos dependientes de la aprobación de los demás, más capaces de mantener su autoestima frente a un menor status primario o derivado y, en general, estarán menos dispuestos a satelizarse que los niños con rasgos temperamentales opuestos a los señalados. También cabría esperar que los individuos génicamente

predispuestos a desarrollar fuertes necesidades hedonistas tenderán a ser más resistentes a las presiones dirigidas a atenuarlas durante el curso de la maduración del yo, y también que los niños con un desarrollo motor o cognitivo acelerado estarán sujetos a mayores exigencias parentales en cuanto a adquirir una conducta madura. En segundo lugar, como veremos en breve, las diferencias en las dimensiones fundamentales de las actitudes parentales tales de aceptación-rechazo, valoración intrínseca o extrínseca y dominación excesiva o deficiente inciden en forma considerable en la variabilidad de la satelización, la desatelización, la necesidad de triunfar y la asimilación de valores.

Una tercera fuente de diferencias idiosincrásicas en el desarrollo reside en la variabilidad de la sensibilidad perceptual. Parece razonable suponer, por ejemplo, que el niño con mayor sensibilidad perceptual será más vulnerable a los efectos nocivos de las actitudes parentales desfavorables y tendrá mayor conciencia de sus propias limitaciones y de las realidades de la situación de dependencia.

6. La omisión en establecer esta distinción entre la dependencia volitiva y la ejecutiva ha dado lugar a los argumentos inexplicados y contradictorios contenidos en la literatura psicoanalítica acerca de que el niño, al mismo tiempo que se considera un ser omnipotente, se siente abrumado por su dependencia de los padres.

Por último, una vez que se han establecido diferencias en ciertos atributos del yo, tales como la propensión relativa a satelizarse, estas mismas diferencias constituyen fuentes importantes de variabilidad en el desarrollo del yo. Se podría predecir, por lo tanto, que estando todos los demás elementos en igualdad de condiciones, cuanto más intrínseca sea la autoestima de un niño, tanto menos necesitará éste esforzarse por exaltar su yo y con tanto mayor realismo será capaz de ajustar su nivel de aspiraciones a sus anteriores experiencias de fracasos.

## SECUENCIAS NORMATIVAS EN EL DESARROLLO DEL YO<sup>7</sup>

En esta sección nos proponemos describir las uniformidades normativas en el curso secuencial del desarrollo del yo durante la niñez. La mayor parte de los datos con que contamos para efectuar este análisis proviene de materiales extraídos de nuestra propia cultura. No obstante, se cree que prevalecen suficientes caracteres comunes interculturales en las predisposiciones de pautación génica, en las potencialidades conductuales, en las necesidades intrafamiliares y sociales y en las condiciones de adaptación, como para hacer que muchas de las características generales del desarrollo del yo presentadas como hipótesis sean aplicables a todos los medios culturales. Este supuesto, sin embargo, sólo podría verificarse mediante una extensa investigación intercultural.

### *Diferenciación del autoconcepto*

*Etapas preverbal.* Como abstracción unificada de sus propiedades esenciales, el autoconcepto es una compleja entidad ideacional que se desarrolla con lentitud y que habitualmente requiere la influencia facilitante del lenguaje. No obstante, el niño posee una *percepción funcional de sí mismo* (es decir, de la distinción entre lo que está dentro y lo que está fuera de sus fronteras corporales) mucho antes

de adquirir la facultad de hablar. Al igual que en la evolución de toda nueva percepción, el problema básico en este caso es el de definir los límites entre la figura y el terreno. En lo que se refiere a la autopercepción, los límites del sí-mismo deben ser separados del ambiente de objetos y personas con los cuales estaba inicialmente fusionado. Este proceso se produce a través de pautas multisensorias a medida que el bebé va entrando en contacto con su ambiente físico. El sentido del tacto le permite conocer la presencia de objetos exteriores; las sensaciones kinestésicas lo hacen tomar conciencia de sus propios movimientos, y la sensación de dolor le informa que las transgresiones a los límites entre el sí-mismo y el no sí-mismo son desagradables. La *imagen corporal* visual, que se manifiesta cuando el niño se reconoce a sí mismo en un retrato o al mirarse en un espejo, y cuando identifica correctamente su propia edad, su tamaño, su sexo y su color de piel en una serie de fotografías, se convierte en una autopercepción estable recién durante el período preescolar.

En los primeros años de la niñez, por lo tanto, la imagen corporal parece ser más un símbolo abstracto de la propia identidad que un dato funcional concreto que ayude al niño a diferenciar entre sí mismo y el ambiente.

7. Deseamos insistir en que las proposiciones teóricas que siguen son puramente especulativas y sólo se ofrecen en carácter de *hipótesis*.

La autopercepción se facilita aún más por la reacción del bebé ante la persona de su madre. Ya a las seis semanas sonríe diferencialmente en respuesta a la voz humana, aunque no la asocie con su cuidado y atención. Al tercer mes sonríe y vocaliza con espontaneidad en respuesta a la visión del rostro humano. De esta manera, la figura de la madre le sirve como punto de referencia para ir acumulando lentamente la pauta de sí-mismo, pues le proporciona una base a partir de la cual podrá elaborar su propio retrato como persona, y le posibilita percibir a su madre como el ser que maneja su realidad y el agente causal que satisface sus necesidades.

Tal vez la experiencia que con más intensidad lleva al bebé a tomar conciencia de sí-mismo sea la que se desarrolla como resultado de las inevitables demoras en la satisfacción de sus necesidades orgánicas. Aquí el contraste entre la experiencia interior y el mundo exterior se acrecienta por la yuxtaposición de las sensaciones de: 1) incomodidad dolorosa y satisfacción placentera, ambas referibles al *cuerpo* y 2) la presencia de objetos y personas en el *ambiente* que producen un cambio radical en la calidad afectiva de la conciencia. Más tarde, cuando se desarrolla el sentido volitivo, el acto de querer (como expresión dirigida del sí-mismo como entidad) y la asistencia que reclama de otras personas agudizan aun más la distinción entre el sí-mismo y el medio. Una nueva acentuación de la dicotomía sí-mismo-ambiente acompaña a la apreciación de secuencias de causa-efecto y a la aparición de las percepciones de la propia incapacidad, de la dependencia ejecutiva y de la omnipotencia volitiva.



*Etapa verbal.* Para poder abstraer un concepto unificado de sí-mismo como derivado de las percepciones que lo componen (cutáneas, viscerales, visuales, volitivas, etc.) es necesario que intervenga el lenguaje. Hay dos pasos preliminares que preceden a la aparición final del autoconcepto en su expresión verbal más desarrollada, que es la primera persona del singular: 1) la noción de posesión y 2) la referencia a sí mismo como tercera persona. Según Spitz,<sup>8</sup> "hacia el octavo mes se manifiestan emociones posesivas respecto de los juguetes, y entre el décimo y el duodécimo mes puede observarse un sentido positivo de la propiedad". A los veintiún meses<sup>9</sup> esto se conceptualiza como "mío", término generalizado que no sólo incluye *todas las posesiones personales* sino que también excluye las de los demás. Este concepto de posesión presupone una agudización de la distinción entre el sí-mismo y los demás al punto en que los objetos pasan a "pertener" a la persona que los usa habitualmente.

A los 24 meses se completa una etapa algo más adelantada en la adquisición de un concepto verbal de sí mismo. En este momento, el niño se hace consciente de sí mismo como entidad, en el mismo sentido en que percibe a los demás como entidades. Antes se refería a otro chico como "nene", pero ahora utiliza este mismo vocablo o su propio nombre para referirse en tercera persona a sí mismo, a sus posesiones y a sus actividades. El grado más elevado de abstracción nominativa del sí-mismo aparece a los veintisiete meses, cuando el niño emplea el pronombre "yo". Este "yo" constituye una abstracción de todas las percepciones aisladas del sí-mismo, e implica una genuina autoconciencia conceptual. En contraste con el empleo de la tercera persona, que sólo indica el conocimiento de *sí mismo como persona semejante a otras personas*, el uso de la primera persona del singular sirve para designarse él mismo como una clase especial y única de entidad personal que es *distinta de todas las otras personas*. Una vez alcanzado este punto, se hacen posibles las reacciones propias en un nuevo nivel de abstracción; éstas comprenden la identificación con personas, objetivos y valores, la incorporación de normas, la conducta competitiva y, por último, los juicios propios, los sentimientos de culpa y la conciencia.

### *La fase omnipotente*

La etapa del desarrollo del yo que sigue a la aparición de un autoconcepto funcional se puede llamar fase omnipotente (en líneas generales, abarca el período entre los seis meses y los dos años y medio). Parece paradójico y contradictorio que los sentimientos de omnipotencia coexistan con el período en que el niño es más indefenso y más dependiente de la atención adulta. Sin embargo, como veremos en breve, la paradoja se resuelve fácilmente descomponiendo el concepto no unitario de dependencia en sus dos componentes discriminables: ejecutiva y volitiva. De este modo, las autopercepciones de independencia volitiva y de dependencia ejecutiva resultan muy compatibles entre sí en las condiciones biosociales de la infancia. A diferencia de la doctrina psicoanalítica de la omnipotencia infantil, que presume la existencia de un yo preformado y de una facultad volitiva en el momento del

nacimiento y aun antes de éste, la presente teoría concibe los sentimientos omnipotentes de los bebés como un producto naturalista de la experiencia interpersonal real (diferencia paterna) y de la inmadurez cognitiva. Es evidente que la percepción que tiene el niño de su omnipotencia relativa no puede demostrarse empíricamente antes de la adquisición del lenguaje, y aun entonces sólo se puede inferir a partir de las manifestaciones autoritarias y posesivas que tanto prevalecen durante la última parte de este intervalo de edad.

*Desarrollo de la dependencia ejecutiva.* Aunque el bebé es *de hecho* totalmente indefenso y dependiente, es muy poco probable que se dé cuenta de su incapacidad y de su dependencia ejecutiva. Para poder reconocer su impotencia tendría que ser capaz de querer deliberadamente la satisfacción de sus necesidades y percibir en un sentido causal su propia incapacidad para hacerlo. De modo análogo, para apreciar que depende de *otro* para que se ejecuten sus deseos, es preciso que perciba a éste como persona y que vincule causalmente los actos serviciales de esta persona a las secuencias que van de la necesidad a la satisfacción.

Pero en los primeros meses de vida el llanto no es volitivo, la madre no se percibe como persona y es probable que el bebé no tenga ninguna noción de causalidad.

8. R. A. Spitz: "The role of ecological factors in emotional development in infancy". *Child Develop.*, 20, 1949. págs. 145-154.

9. Las normas de Vale transcritas aquí se obtuvieron de un grupo de niños muy especial y no representativo. La única intención al emplearlas es la de transmitir una acción generalizada de la edad *promedio* y del orden secuencial del desarrollo en una muestra no representativa, si bien relativamente homogénea, de niños pertenecientes a nuestra cultura. Por lo tanto, no se debe inferir que las mismas edades o secuencias medias sean necesariamente aplicables a los niños de todas partes.

Por supuesto, es verdad que la madre está siempre presente antes y durante el acto de satisfacer sus necesidades, y también que después del primer mes de vida el simple procedimiento de alzar al bebé, aun sin alimentarlo, es suficiente para acallar su llanto de hambre. Pero en esta etapa temprana del desarrollo resulta más verosímil suponer (por las razones ya señaladas) que la madre, en virtud de su habitual asociación con la reducción de las necesidades, cumple el papel de señal que preanuncia una satisfacción inminente y quizá de objeto sustitutivo que complace por derecho propio, y no que el bebé percibe su estado de incapacidad y la conexión *causal* entre la presencia materna y la reducción del hambre.

Parecería, por lo tanto, que el desarrollo de un sentido de volición es el requisito previo para poder manifestar un sentimiento de dependencia ejecutiva. No obstante, el modo en que se cumple este desarrollo es una cuestión que deberá permanecer para siempre en el terreno de la especulación. La hipótesis más atendible que podemos sugerir es la de que la volición es un resultado aprendido de la pauta innatamente determinada de excitación general con que se responde a todo estímulo intenso externo e interno (el hambre). Esta pauta de respuesta, en particular el llanto, posee un valor adaptativo porque con frecuencia provoca una actividad servicial por parte de la madre, que reduce la necesidad causante

de la excitación. Eventualmente, después de haber observado en forma reiterada la eficacia del llanto para aliviar las tensiones ocasionadas por la necesidad, puede presumirse que el niño percibe la existencia de una vinculación causal entre antecedente y consecuente. El llanto, entonces, pasa a ser un instrumento consciente (volitivo) que se emplea deliberadamente, en lugar de constituir una respuesta casi refleja para aliviar sensaciones desagradables.

Una vez adquirida la volición, ésta a su vez facilita la percepción de la causalidad, puesto que el acto de querer constituye un antecedente vívido en muchas secuencias causales. El niño está ahora en condiciones de percibir que la expresión de su voluntad no conduce a la satisfacción de la necesidad por obra de su propia actividad manipulativa (percepción de su impotencia) sino sólo mediante la intervención de un agente externo (percepción de su dependencia ejecutiva). En este momento, la capacidad de percibir a la madre como persona facilita el acceso a la noción de causalidad, puesto que es menos difícil concebir a una persona -y no a un objeto- como el agente causal que maneja la realidad.

#### *Bases ambientales y perceptuales de la omnipotencia.*

Sin embargo, durante todo el período en que se desarrolla una concepción de la independencia ejecutiva, también va generando una noción de la independencia y omnipotencia *volitiva*. Es precisamente cuando la criatura es más incompetente que, en casi todas las culturas, los padres la tratan con más indulgencia y deferencia que en cualquier otro momento de la niñez. Durante ese período los padres tienden a ser más solícitos y estar ansiosos por satisfacer las necesidades expresadas por el niño. En general les imponen muy pocas exigencias y habitualmente acceden a sus requerimientos legítimos. Si aplican algún tipo de entrenamiento, suelen hacerlo en forma lenta, gradual y suave. Por lo tanto, este ambiente benevolente, a través de sus condiciones estimulativas externas, proporciona muchos elementos que hacen que la criatura perciba una subordinación de los padres a su voluntad. Además, no es probable que posea la madurez cognitiva suficiente como para apreciar las motivaciones relativamente sutiles que subyacen en las actitudes deferentes de los padres, como el amor, el deber, el altruismo, etc. La inmadurez no implica una falta de capacidad del niño para percibir las actitudes y conductas manifiestas de los individuos que actúan en su mundo interpersonal, pues él no espera recibir el mismo grado de deferencia por parte de sus hermanos mayores que de sus padres. En cambio, se manifiesta en el nivel de la percepción de los aspectos más sutiles, encubiertos o motivacionales de las actitudes. Así, el niño tiene la percepción autística errónea de que debido a su poder volitivo el progenitor está *obligado* a servirlo, en lugar de interpretar que la subordinación tiene motivos altruistas y que se lleva a cabo en atención a su propia impotencia.

La apreciación que tiene el niño de su dependencia *ejecutiva* no desvirtúa esencialmente su autoconcepto de poseer relativa omnipotencia e independencia *volitivas*. El niño percibe su propia impotencia y su dependencia de los demás,

pero a pesar de ellas, cada vez que desea que se satisfagan sus necesidades, éstas son satisfechas. Por consiguiente, su percepción de la dependencia se limita a la esfera ejecutiva. Un individuo volitivamente poderoso no necesita tener competencia ejecutiva mientras cuente con otras personas competentes a su disposición. En realidad, este hecho puede incluso incrementar la noción infantil del propio poder, dado que el niño logra la gratificación de su necesidad *a pesar* de la desventaja evidente que significa su incompetencia ejecutiva. Por lo tanto, el niño podría pensar con toda razón que "mi voluntad debe ser muy poderosa, por cierto, puesto que siendo débil e indefenso puedo obligar a los adultos omniscientes a complacer mis deseos". A lo sumo, la dependencia ejecutiva percibida limita el alcance real de su voluntad sometiéndola a la disponibilidad de un brazo ejecutivo condescendiente. Los sentimientos de dependencia ejecutiva se integran así como un aspecto subsidiario de la autoimagen más inclusiva de omnipotencia volitiva y, a pesar de la incompetencia biosocial objetiva, el sentido de adecuación del niño (autoestima) en este momento -la noción de su valor personal, importancia y capacidad de controlar y manipular el ambiente para sus propios fines- es predominantemente del tipo *primario*; esto es, se basa en una interpretación errónea de la subordinación parecida a sus necesidades y deseos como resultado de la cual exagera su poder e independencia volitivos.

Sin embargo, la autopercepción de la incapacidad constituye una amenaza potencial para la seguridad y la integridad física del niño. Esto ocasiona una corriente oculta de inseguridad que sólo puede ser apaciguada por la disponibilidad continua del brazo ejecutivo del cual depende (la madre). Así, su sentido de seguridad en esta etapa del desarrollo (su nivel de confianza en relación con la futura benevolencia de su ambiente interpersonal para satisfacer sus necesidades básicas) está estrechamente aliado con sentimientos de dependencia ejecutiva; y en tanto exista la necesidad de seguridad se irá generando otra necesidad paralela de perpetuar las relaciones de dependencia ejecutiva. Estas necesidades de dependencia se refuerzan tanto por 1) la percepción de la eficacia de tales relaciones para proporcionar seguridad y aliviar el hambre, las molestias y la inseguridad (recompensa), como por 2) las consecuencias indeseables asociadas a la ausencia de la madre, o sea la inseguridad, el hambre y la incomodidad (frustración), las que sólo se pueden mitigar a través de la situación de dependencia. Así, cuando las necesidades de dependencia durante la primera infancia no se satisfacen, como consecuencia de una abrupta separación de la madre, de un cambio repentino o una situación ambigua en las condiciones del cuidado infantil, o de exigencias prematuras de independencia ejecutiva, aparecen síntomas de superdependencia en los niños pequeños y de una excesiva ansiedad respecto de la dependencia en los adultos.

### *La crisis de desvalorización del yo*

Mientras el bebé es realmente un ser indefenso, los padres se complacen en tratarlo con indulgencia y deferencia, y lo único que esperan de él es que crezca y concrete la promesa filogenética de la primera infancia. En parte, esta actitud

indica solicitud y altruismo; pero también es la única expectativa realista que puede adoptar 1;)5 padres en vista de la evidente incapacidad del hijo para responder a sus directivas. Naturalmente, los padres desean liberarse lo antes posible de esta subordinación y asumir el rol volitivamente ascendente que les corresponde en la relación. Además, comienzan a sentir la presión social y la responsabilidad de preparar al niño de acuerdo con las modalidades de su cultura. Pero lo normal, en todos los medios culturales, es que los padres esperen a que su hijo haya alcanzado la madurez motriz, cognitiva y social necesaria como para acatar sus deseos.

La edad que se juzga apropiada para dar término a la etapa de independencia volitiva y dependencia ejecutiva varía entre los dos y los cuatro años en las distintas culturas. En la sociedad norteamericana de clase media la culminación está más cerca de los dos que de los cuatro años. En este momento, los padres se vuelven menos deferentes y atentos. Ya no consuelan tanto al niño, exigiéndole en cambio un mayor acatamiento de las pautas paternas y las normas culturales. Durante este período es frecuente el destete, y se espera que el niño aprenda a controlar sus esfínteres, a comportarse en la mesa, a higienizarse de acuerdo con los modos aprobados y a realizar más cosas por sí mismo. Los padres están menos dispuestos a complacer sus exigencias de gratificación inmediata, esperan que demuestre mayor tolerancia a la frustración y una conducta responsable, e incluso pueden requerirle que cumpla ciertas tareas domésticas. También se muestran menos tolerantes frente a sus manifestaciones de agresividad infantil. En suma, todos estos cambios radicales de la conducta parental tienden a socavar las bases ambientales de las autopercepciones infantiles de independencia y omnipotencia volitivas.

La mayor experiencia cognitiva también contribuye a desvalorizar el yo, pues capacita al niño para percibir con más precisión su insignificancia e impotencia relativas dentro de la estructura del poder doméstico. Comienza entonces a apreciar que sus padres son agentes libres que no están obligados a complacerlo en todo, que satisfacen sus necesidades sólo por altruismo y buena voluntad, y que depende de ellos tanto en la faz volitiva como en la ejecutiva. Ya no percibe la independencia volitiva como una condición compatible con la dependencia ejecutiva. Como consecuencia de la desvalorización del yo, la situación se revierte: se requiere creciente independencia *ejecutiva* junto con la mayor dependencia *volitiva*. Desde este momento en adelante, la carencia de independencia ejecutiva que se percibe ya no se considera como un símbolo de omnipotencia sino como una condición que requiere la sujeción del individuo a la voluntad de otras personas.

#### *La satelización como solución a la desvalorización del yo*

Las presiones desvalorizadoras descritas precipitan una crisis en el desarrollo del yo que conduce a cambios rápidos y discontinuos. Tienden a hacer que la estructura del yo infantil ya no resulte sostenible y a favorecer su reorganización sobre una base satelizante, puesto que en ninguna cultura el niño puede competir

más que marginalmente con los adultos. El único status estable y no marginal al que puede aspirar para poder retener un nivel razonablemente elevado de autoestima le exige adoptar un rol volitivamente dependiente y subordinado a sus padres. Dado que le es imposible ser omnipotente, lo mejor que puede hacer es ser un satélite de personas que *lo son*. Procediendo así no sólo adquiere un status derivado que le confiere aceptación y valor como un ser importante por sí mismo (independientemente de su competencia y su nivel de rendimiento), sino que también comparte de modo vicario la omnipotencia paterna al percibirse aliado de sus mayores. Su sentido de seguridad ya no se basa tanto en el hecho de contar con personas competentes y disponibles que satisfagan sus necesidades físicas, sino principalmente en una relación emocional y volitivamente dependiente de personas más fuertes, protectoras y altruistas. Este tipo de relación implica, entre otras cosas, toda la ayuda que pueda necesitar. También se lo exime de tener que justificar su adecuación sobre la base de la posición jerárquica o de la capacidad real de rendimiento; éstas, a lo sumo, son marginales y están sujetas a fluctuaciones impredecibles.

La solución satelizante a la crisis de desvalorización del yo es más estable y realista, y también menos traumática, que cualquier otro recurso posible a disposición del niño en el período que tratamos. Como los sentimientos de adecuación (autoestima) constituyen en gran parte una función de la tarea de alcanzar un status proporcionado al nivel de aspiración del yo, si el niño conservara deseos excesivos de independencia y omnipotencia volitivas a la luz de una realidad que constantemente frustra estas pretensiones, sería crónicamente vulnerable a una grave disminución de su autoestima. Por otra parte, el grado de desvalorización del yo que es coherente con el mantenimiento de sentimientos de adecuación tiene ciertos límites. Si las aspiraciones del niño tuvieran que rebajarse hasta el nivel de su capacidad *real* para manejar el ambiente, el trauma abrupto a su autoestima sería aún mayor que si hubiera conservado pretensiones de omnipotencia insostenibles. Por lo tanto, mediante la satelización evita las alternativas desfavorables y mantiene el máximo grado de autoestima compatible en la realidad con el status cultural de los niños.

#### *Requisitos previos de la satelización.*

De lo anterior surge con claridad que la satelización no se puede dar en *cualquier* clase de ambiente hogareño. Para que el niño pueda aceptar la dependencia volitiva y procurar un status derivado debe primero percibirse como individuo genuinamente aceptado y valorado por sí mismo; en ausencia de estas dos actitudes parentales, las ventajas potenciales de la satelización (o sea la adquisición de un status derivado garantizado y estable y la afirmación de una seguridad y adecuación intrínsecas) quedan invalidadas, y el niño tiene pocos incentivos para renunciar a sus aspiraciones de independencia volitiva y para subordinarse a la voluntad de otros. La aceptación de la dependencia volitiva entraña un gran riesgo a menos que se esté seguro de que las personas de quien se va a depender tienen intenciones benévolas. El niño rechazado tampoco puede adquirir ningún status derivado cuando sus padres, en lugar de apoyarlo y

protegerlo afectivamente, lo consideran una carga indeseable. El rechazo es el método más extremo de indicar al niño que sus padres omnipotentes y omniscientes no lo valoran.

De manera análoga, las ventajas de un status derivado tampoco se pueden concretar si los padres valoran al niño únicamente en función de su eminencia potencial.<sup>10</sup> Tarde o temprano el hijo se da cuenta de que no se lo valora por sí mismo sino en función de su capacidad potencial para satisfacer determinadas ambiciones frustradas de sus padres. Pero en este caso, la estructura del yo infantil es más sostenible y está menos sujeta a las presiones habituales que llevan a la desvalorización. El padre que sobrevalora no tiene ningún interés en deprimir las nociones infantiles de omnipotencia pues interpreta estas características como preanuncios de futura grandeza por lo cual continúa proporcionando al niño, con su conducta indulgente y lisonjera, un ambiente que le ayude a mantener por algún tiempo la ficción de su omnipotencia.

Hay otras variables relacionadas con las características de la personalidad de los padres y de los hijos que también contribuyen a hacer que el proceso de satelización sea más o menos difícil o prolongado, pero que no afectan en forma decisiva el resultado final. El padre excesivamente sumiso o permisivo que, por ello mismo, es incapaz de inculcar al niño la diferencia entre los respectivos roles y prerrogativas, tiende a prolongar la fase de omnipotencia. Como el niño no sufre ninguna presión que lo obligue a acatar los deseos y las normas de sus padres, tendrá una menor necesidad de desvalorizar su yo. Pero si realmente se lo acepta y valora por sí mismo, percibirá más adelante su verdadero status biosocial y elegirá la satelización como la solución más factible al problema de mantener la autoestima de la infancia en una sociedad dominada por adultos. Ya hicimos referencia al efecto de las variables temperamentales infantiles sobre la tendencia a la satelización.

#### *Consecuencias de la satelización.*

La satelización tiene profundas consecuencias sobre todos los aspectos de la estructura del yo y sobre el curso futuro del desarrollo de la personalidad.

10. Los datos obtenidos en los estudios sobre las percepciones infantiles de las actitudes paternas indican la posibilidad de que los padres que expresan una valoración extrínseca sean vistos como aceptantes. Los mismos datos, sin embargo, corroboran el supuesto lógico de que el padre que rechaza a su hijo no puede de ningún modo valorarlo intrínsecamente. En general, la aceptación y la valoración intrínseca están muy correlacionadas, y como los niños valorados extrínsecamente casi siempre son sobrevalorados, emplearemos este último término para referirnos a los niños a quienes se sobrevalora con propósitos ulteriores. No es inusual, sin embargo, que los niños aceptados y valorados intrínsecamente también sean sobrevalorados.

El cambio hacia la satelización como fuente del status biosocial implica, en parte, la renuncia a las nociones de omnipotencia e independencia volitivas y del carácter central del sí mismo en la organización social doméstica. Pero en compensación, el niño adquiere una fuente garantizada de status derivado del cual obtiene sentimientos intrínsecos de seguridad y adecuación. De esta manera, los niños que se perciben más valorados intrínsecamente tienden a

experimentar una mayor desvalorización del yo; conciben sus capacidades en términos menos omnipotentes y en las pruebas de laboratorio muestran menos insistencia en mantener niveles de aspiración demasiado elevados y no realistas después de haber sufrido varios fracasos. Los escolares con un grado alto de aceptación tienden a caracterizarse por su "obediencia voluntaria" y por su falta relativa de autosuficiencia y de defensa del yo.<sup>11</sup>

Otro producto de la satelización que está relacionado con sus aspectos desvalorizantes pero se diferencia de ellos (cambios en el status, en el nivel de aspiración y en la independencia volitiva) tiene que ver con el *objeto* o *contenido* del acatamiento del niño a la dirección volitiva parental. Este producto comprende los objetivos relacionados con el entrenamiento del niño que subyacen en las nuevas exigencias y expectativas parentales. Estos objetivos pueden designarse como metas de *madurez del yo*, puesto que (independientemente de los cambios posteriores que se puedan producir en la fuente de status, en la independencia y en el control volitivo) permanecen como objetivos constantes de la maduración de la personalidad durante todo el curso del desarrollo del yo que va de la satelización a la desatelización y la adultez. Si bien existe una gran variabilidad intercultural en los ideales de madurez de la personalidad, en todas las sociedades las necesidades de supervivencia individual y cultural requieren que el hedonismo, la dependencia ejecutiva y la irresponsabilidad moral de los niños se atenúen. Con respecto a todos estos componentes, el niño normalmente se ubica en un polo y el adulto maduro en el otro.

Por consiguiente, cuando los niños superan el período de la primera infancia se espera que aumenten su capacidad para desarrollar motivaciones no hedonistas, hacer planes en función de objetivos mayores y más distantes, y renunciar a las satisfacciones inmediatas a fin de complacer aspiraciones más importantes y a más largo plazo. En segundo lugar, se espera que desarrollen mayor independencia ejecutiva. El crecimiento de la capacidad motriz para hacer determinadas cosas por sí mismo no siempre es paralelo a la *voluntad* de llevar a cabo las acciones, a menudo aburridas y prolongadas, necesarias para satisfacer las necesidades correspondientes. Sin embargo, los padres se muestran renuentes a servir indefinidamente como brazo ejecutivo de la voluntad de sus hijas y exigen que éstos adquieran cierta autosuficiencia en las tareas cotidianas. En contraste con los niños más pequeños, por ejemplo, los de más edad tienen menor tendencia a pedir ayuda para caminar con los ojos vendados sobre una tabla.

11 R. Sanford y otros: "Physique, personality and scholarship. A cooperative study of school children". Monogr. Soc. Res. *Child Develop.*, 8 (1), 1943.

Por último, se espera que los niños sistematicen los estándares parentales, que acepten la obligación moral de cumplirlos y que se consideren responsables ante sus mayores por las faltas que puedan cometer de ahí en adelante.



Durante el período de la satelización, el niño está motivado para sobrellevar el cambio en estas áreas del desarrollo de la personalidad a fin de obtener y conservar la aprobación de sus padres, puesto que sólo así puede sentirse seguro de mantener su status derivado. Su sentido de seguridad y adecuación depende cada vez más de su cumplimiento de las expectativas parentales de que su conducta sea más madura. Se juzga que los niños que gozan de una amplia aceptación están dispuestos a ejercer un gran "esfuerzo consciente" para retener la aprobación de las "autoridades admiradas"<sup>12</sup>; los niños que se perciben como intrínsecamente valorados en el hogar son, según los maestros, más independientes en el campo ejecutivo y más capaz de posponer las necesidades de gratificación hedonista. También se ha demostrado que los niños orientados a la tarea (que presumiblemente se satelizan más y tienen menor necesidad de engrandecer su yo) exhiben un mayor control emocional y plantean menos exigencias a los adultos.

Por último, la satelización tiene importantes consecuencias sobre los mecanismos a través de los cuales se asimilan las normas y valores de los mayores y de los grupos a los que se pertenece. La motivación esencial que dirige la organización de la escala de valores del individuo que se sateliza es la necesidad de retener la aceptación y aprobación de las personas o grupos que proporcionan su status derivado. En consecuencia, desarrolla una estructura generalizada para percibir el mundo a la luz de los valores y expectativas que atribuye a éstos. Los niños que se consideran intrínsecamente valorados por sus padres tienen menor tendencia a formular juicios de valor diferentes a las opiniones parentales percibidas. Más adelante, esta orientación se retuerza por el deseo de evitar los sentimientos de culpa que se vinculan al repudio de los valores parentales. Por lo tanto, la asimilación de valores es un acto incondicional de lealtad personal en el cual ni las razones de conveniencia ni el contenido objetivo de lo que se internaliza constituyen motivaciones importantes. El niño que se sateliza revela una identificación incondicional (no crítica) con los valores morales y los grupos a los que adhieren sus padres, aunque para él no sean más que símbolos carentes de significado. Así, independientemente de su experiencia real con niños de raza negra, el niño blanco de cinco o seis años, en los Estados Unidos, tiende a asumir las actitudes parentales (favorables o desfavorables) hacia los negros.

#### *Reacciones negativistas a la desvalorización.*

Por lo general, la desvalorización del yo no se cumple de modo apacible y fácil. Lo normal (aunque no es invariable) es que el niño se resista a perder el status de su yo infantil y que afirme en forma aun más vigorosa y agresiva sus rasgos de grandiosidad e imperiosidad, antes de darse cuenta de que el status derivado le posibilita acceder a una posición biosocial más sostenible.

12.R. Sanford y otros, *op. cit.*

Esto da lugar a una conducta resistente o negativista que suele alcanzar su máxima intensidad entre los dos y los tres años. Las fuentes de resistencia a la desvalorización del yo son muchas: la inercia de la actual organización de la

personalidad; la inseguridad y pérdida del status inmediato que caracterizan a toda transición rápida; la pérdida de las ventajas vinculadas con la posición actual y los inconvenientes percibidos respecto del nuevo status; la agresión y la réplica a la agresión, etcétera.

Hasta ese momento, el niño de dos o tres años había estado acostumbrado a vivir con las prerrogativas e inmunidades de un yo estructurado sobre la noción de su omnipotencia. De aquí que muestre una comprensible resistencia a separarse de una orientación que lo ubica en el centro de su universo y a tener que aceptar en cambio el rol de satélite dependiente. Para conservar la aprobación parental tal debe inhibir sus impulsos hedonistas, despojarse de su independencia volitiva y acatar las pautas de sus mayores; además, hasta que las perspectivas de satelización sean enteramente ciertas debe sobrellevar la marginalidad y la ansiedad propias de un status transicional. No obstante, la cólera es un componente más conspicuo que la ansiedad en la reacción del niño a la desvalorización de su yo, siempre que ésta se dé en una atmósfera benévola y receptiva. Este tipo de clima alivia la ansiedad pues proporciona una intensa sensación de seguridad y la oportunidad de concretar la satelización. Por último, el negativismo durante este período constituye una forma de oposición contra los modos -a menudo agresivos y obstructivos- que emplean los padres para imponer sus exigencias educativas. En consecuencia, tiende a ser menos intenso cuando los padres o el hijo tienen un temperamento vacilante o sumiso.

Los aspectos referidos a la propia ayuda con frecuencia suscitan actitudes negativistas. El niño resiste tenazmente los intentos de abolir la dependencia ejecutiva y las niñerías que forman parte de su auto concepto omnipotente. Por otra parte, cuando no se le brindan oportunidades de practicar la propia ayuda también se provoca en él una actitud de resistencia. Sin embargo, podemos sentar la hipótesis de que la cólera del niño se suscita no tanto porque se frustra su deseo de independencia ejecutiva por *sí* misma sino debido a que se interfiere con su noción de independencia volitiva, vale decir, con la prerrogativa percibida de realizar una tarea particular por propia voluntad *si él* lo decide. El nacimiento de un hermano constituye muchas veces un hecho traumático en razón de que la pérdida de una posición central y la transferencia de: la atención indulgente al nuevo niño tienen lugar en un momento en que el yo ya está sobrellevando el proceso violento de su desvalorización. Así, la rivalidad entre hermanos tiende a ser menos grave si el nacimiento del segundo se produce ya sea antes o después (menos de 18 meses o más de 42 meses) de la etapa decisiva de desvalorización del primero. Al parecer, las niñas manifiestan menor negativismo en esta edad que los varones<sup>13</sup> por dos motivos: primero, dado que se perciben como más aceptadas e intrínsecamente valoradas por los padres, y disponen de una persona cercana del mismo sexo con la cual identificarse, pueden adquirir un mayor status derivado; y segundo, pueden obtener un mayor status primario subsidiario participando en las actividades domésticas reservadas al sexo femenino.

13 Véase F. L. Goodenough: "Anger in young children". *Inst. Child Welfare Monogr* (9), 1931.

Es indudable que en todos los casos particulares en que se da este negativismo inciden los factores normativos, temperamentales o situacionales específicos. Como consecuencia de la inmadurez volitiva, puede resultar difícil cumplir una acción determinada sin la ejecución previa o simultánea de la alternativa opuesta, o sea la de negarse a cumplirla. La dificultad para comprender ciertos requerimientos, el desinterés en determinadas tareas o la exigencia de que el niño ejercite el control y la discriminación más allá de su capacidad evolutiva, también instigan la conducta negativista. De todas maneras, el negativismo de los niños es insustancial en comparación con el de los adultos, por carecer aquéllos de un repertorio lingüístico que les permite recurrir a evasiones y circunloquios para expresar sus sentimientos de resistencia.

#### *La solución no satelizante a la desvalorización del yo*

Por las razones que se acaban de citar, la solución satelizante se considera como la más aceptable y satisfactoria y, por consiguiente, como la manera que con mayor frecuencia eligen los niños para resolver la crisis de desvalorización del yo. Esta solución presupone que los niños pueden adquirir un status derivado a través de una relación de dependencia respecto de sus mayores. En todas las culturas, sin embargo, una cantidad variable de padres es psicológicamente incapaz o renuente a acordar una aceptación y una valoración intrínsecas a su, hijos. Así, privados de la autoestima que proporciona la aceptación paterna incondicional, esos niños deben seguir procurando un status primario y sentimientos de adecuación sobre la base de su *propio* poder para influir y controlar su ambiente. Pero aquí hay una importante diferencia: mientras que ante, el niño podía asumir con facilidad un status primario revestido de grandiosidad como consecuencia de una mala interpretación de la subordinación parental a sus deseos, su creciente madurez cognitiva ya no le permite sustentar la misma posición. Si bien el ambiente puede seguir apoyando sus nociones de independencia y omnipotencia volitivas, tales conceptos deben referirse cada vez más a su *verdadera* capacidad de rendimiento (competencia ejecutiva) y a su posición jerárquica.

Si la satelización es imposible, quedan entonces dos alternativas para resolver la crisis de desvalorización del yo: las aspiraciones pueden mantenerse todavía en un nivel de omnipotencia, o bien reducirse drásticamente hasta corresponder a la competencia biosocial real, que no estará reforzada por el status derivado que acuerdan la aceptación y el prestigio parentales. En el primer caso no se produce ninguna disminución en las aspiraciones del yo; en el segundo, la desvalorización es total. Si bien esta última alternativa es concebible en ciertas circunstancias, no es muy probable que se produzca en la realidad. En primer lugar, implica una depreciación drástica, abrupta y traumática de la autoestima. Un objetivo elevado realza por sí mismo la autoestima, mientras que la capitulación inmediata (aceptación del peor status posible) implica la derrota y la degradación. En segundo lugar, hay diversos factores en la relación padre-hijo que actúan en

contra de la desvalorización total. El individuo que se imagina omnipotente no reacciona de manera pasiva sino que responde con agresión, amargura y fantasías de venganza a la hostilidad, el ataque y la depreciación humillante de su autoestima implícitos en el rechazo parental. Fijando sus miras en el poder y el prestigio, espera vengarse algún día y negar así los juicios paternos de su inutilidad. En lo que respecta al niño valorado extrínsecamente (o sea sobrevalorado), la depreciación total también resulta bastante improbable. El padre que intenta agrandar su propio yo por medio de la futura eminencia del hijo hace todo lo posible para perpetuar la ficción de la omnipotencia infantil manteniendo una actitud deferente, próxima a la veneración. Por lo tanto, únicamente en aquellos casos en que el rechazo asume la forma más pasiva de desatención y privación emocional constantes (como en los orfanatos) es probable que el niño sufra una desvalorización total en lugar de procurar la preservación de sus aspiraciones omnipotentes. Si la falta de atención es muy marcada, no habrá ninguna necesidad real de devaluación puesto que no se habrán desarrollado fantasías de omnipotencia y en ausencia de una franca agresión parental, el mantenimiento de aspiraciones grandiosas como mecanismo de contraofensiva y venganza resulta innecesario.

#### *Consecuencias de la no desvalorización del yo.*

El niño que no llega a satelizarse por lo general tampoco experimenta ninguna desvalorización del yo. La estructura de la personalidad infantil a la que no se le proporcionan las condiciones necesarias para que se reorganice tiende a persistir a pesar de los diversos cambios que pueda sufrir el status biosocial. En este caso, el niño no puede llegar a experimentar sentimientos de seguridad y adecuación sobre una base derivada, por lo cual continuará buscando las contrapartes extrínsecas de estos sentimientos. Los de adecuación siguen reflejando un status primario, mientras que los sentimientos de seguridad permanecen como una función de la disponibilidad de los padres para satisfacer las necesidades básicas del niño hasta que éste posea suficiente poder, posición y prestigio como para enfrentar el futuro sin sentirse amenazado.

En estas condiciones, el niño no está obligado a renunciar a sus aspiraciones de independencia volitiva, renuncia que se halla implícita en la auto subordinación de los que se satelizan (o sea de los que derivan su status del mero hecho de mantener una relación de dependencia o de ser aceptados por otra persona).

Es verdad que su mayor capacidad para percibir el ambiente social con más realismo obliga al niño a reajustar sus aspiraciones y su auto estimación en dirección descendente. Pero si bien es inevitable que durante algún tiempo exista una discrepancia entre el nivel de aspiraciones y su posición real, las elevadas ambiciones que elabora su yo aún tienden a persistir. En ausencia de una satelización que garantice un status intrínseco derivado, la adquisición de una posición extrínseca (primaria) resulta una necesidad más forzosa. Por consiguiente, debido a esta necesidad compensatoria de obtener un status primario elevado, los niveles exageradamente altos de las aspiraciones del yo no

disminuyen a pesar de que en este momento ya resultan relativamente insostenibles. El niño espera cerrar la brecha en el futuro, y en el ínterin el hecho de mantener un alto nivel de aspiraciones en y por sí mismo- contribuye a elevar su autoestima. Estas especulaciones han sido corroboradas empíricamente por las siguientes constataciones: 1) los niños que se perciben extrínsecamente valorados por sus padres tienen concepciones más omnipotentes de sus capacidades, y en la prueba del laberinto mantienen un nivel de aspiración sostenidamente elevado a pesar de reiterados fracasos y 2) la poca aceptación por parte de los padres tiende a vincularse con índices elevados de autosuficiencia y escasa disposición a la "obediencia voluntaria" en los escolares, y con una gran necesidad de rendimiento en los estudiantes universitarios.

Aunque ni los niños rechazados ni los sobrevalorados pueden tener un status derivado, y tampoco experimentan una desvalorización sustancial en función de sus aspiraciones de independencia y omnipotencia volitivas, se observan importantes diferencias entre ellos durante los años de la infancia. En un medio hogareño austero y hostil el niño rechazado no tiene posibilidades de adquirir ningún status primario ni de alentar aspiraciones inmediatas al respecto, Por lo tanto, no sólo le es imposible sentir alguna autoestima en el presente sino que además todas sus aspiraciones de poder y prestigio deben proyectarse ya sea fuera de! hogar (en la escuela, en el grupo de pares, etc.) o bien en un futuro más lejano. La necesidad de supervivencia también obliga al niño a una humillante aceptación exterior de una autoridad y un control que considera agraviantes. En circunstancias tan inseguras, el daño catastrófico a que está sometida su autoestima tiende a provocarle reacciones excesivas de temor frente a toda nueva situación adaptativa que entrañe una amenaza para su sentido de adecuación.<sup>14</sup> Pero en el interior del individuo se van generando aspiraciones hipertróficas del yo, e internamente éste no renuncia a su independencia ni se subordina realmente a otras personas. El ambiente del niño sobrevalorado, por su parte, proporciona abundantes satisfacciones para las necesidades de status primario y para las aspiraciones inmediatas de independencia y omnipotencia volitivas. El niño se instala en el hogar como monarca absoluto, rodeado de lisonjas y sumisión. Por consiguiente, no sufre daño alguno en su autoestima y no tiene ningún motivo para experimentar una ansiedad neurótica. Tales eventualidades recién pueden amenazarlo cuando se elimina la protección ofrecida por: su ambiente doméstico irreal y las aspiraciones del yo, alimentadas hasta la hipertrofia, deben enfrentarse al juicio imparcial de los pares y de otros adultos.

Los niños que se satelizan también difieren marcadamente de los que no se satelizan con respecto a la motivación para alcanzar los objetivos de madurez del yo (es decir, independencia ejecutiva, atenuación de las necesidades hedonistas, desarrollo de la responsabilidad moral). En contraste con el niño satelizado, que se limita a asimilar estas metas y normas de la educación parental a través de un proceso de asimilación de valores, el no satelizado tiene como principal motivación en su orientación hacia los valores los aspectos referentes a la

manera más expeditiva de lograr un status primario. Responde a la sugestión de prestigio de las personas que ejercen la autoridad no porque tenga ninguna necesidad de concordar incondicionalmente con ellas sino porque las reconoce como modelos emulatorios adecuados y como escalones hacia el poder y el prestigio.

14. Esta condición corresponde a la *ansiedad neurótica*, que tratamos en el capítulo 5.

Los niños que se consideran valorizados extrínsecamente tienden a discrepar con las opiniones de sus padres, y los que no se identifican emocionalmente con sus mayores sólo asimilan de modo superficial los valores de éstos.

El niño no satelizado, por lo tanto, no acepta la obligación incondicional de cumplir con *todos* los valores internalizados, sino que tiende a ser selectivo. Esta selección responde a un criterio oportunista basado en la utilidad potencial de los valores para afirmar el yo. Así, la contención de los impulsos hedonistas y la adquisición de independencia ejecutiva se conceptúan esenciales para la afirmación del yo, por lo cual se los inviste del carácter de obligación moral. Por consiguiente, en relación con estos atributos de la madurez del yo, los escolares rechazados por sus padres obtienen calificaciones tan favorables como los aceptados, mientras que a la luz de estos mismos criterios los niños valorados extrínsecamente (cuyos padres no los presionan para que adopten las normas de la conducta madura) experimentan un retardo temporario hasta que su status pasa a depender más de personas ajenas al hogar. Por otra parte, ciertos valores tales como la veracidad y la honestidad no siempre sirven -y a veces se oponen- a los intereses del autoengrandecimiento. En tales casos, según lo sugiere la mayor proporción de hechos delictivos protagonizados por niños a quienes se hace sentir rechazados, no queridos e innecesarios, el sentido de obligación puede no llegar a operar a menos que se lo refuerce por medio de fuertes convicciones de equidad o de sanciones externas.

### *La etapa satelizante*

Una vez que se mitiga la reacción negativista a la desvalorización del yo, el niño que tiene la posibilidad de satelizarse se muestra menos inclinado a afirmar sus derechos y más ansioso de complacer y obedecer. Es más dócil ante las directivas y resulta posible tanto llegar a un acuerdo con él como posponer las decisiones para "más adelante".<sup>15</sup> Su apreciación de su poder y su posición están muy deterioradas, y se siente muy dependiente de la aprobación parental. A los ojos de sus mayores es un "niño bueno", relativamente dócil, obediente y manejable.<sup>16</sup> Pero el proceso hacia la satelización no sigue una línea recta. Las modificaciones en las capacidades engendran nuevas autopercepciones y producen fluctuaciones en la disposición a conformarse con un status satelizante. *Primeras fluctuaciones.* El niño de cuatro años tiene mayor conciencia de su propio poder y capacidad. Ha realizado grandes avances en su crecimiento intelectual, motor y social, y depende mucho menos de sus padres. Está aprendiendo nuevas maneras de manejar personas y situaciones sociales, estableciendo al mismo tiempo un rudimento de status independiente, fuera del

hogar, en el mundo de sus pares. Junto con la mayor noción de su capacidad, resurgen las características del yo infantil, y como su facultad de autocrítica todavía es rudimentaria, tiende a exagerar la magnitud de las nuevas capacidades que ha adquirido. Esta inclinación a la sobreestimación se ve facilitada por la euforia del éxito inicial, por la exposición a presiones culturales que incitan a la competencia y por los ecos de las nociones de grandiosidad elaboradas en el pasado reciente.

15 A. Gesell y otros: *Infant and Child in the Culture of Today*. Nueva York, Harper and Row, 1963. (Hay versión castellana: *El infante y el niño en la cultura actual*. Buenos Aires, Paidós, 1979.)

En ciertos momentos parece incluso creer que es capaz de reconquistar su independencia volitiva y desechar la satelización, para procurar un status extrínseco sobre la base de su competencia personal. La obediencia a la autoridad paterna puede hacerse molesta, en especial cuando le resulta tan evidente que "sabe más" que sus mayores.<sup>17</sup> Además, sus padres siempre interfieren en sus deseos de obtener un placer inmediato.

Es así como, a los cuatro años, el niño se vuelve expansivo, turbulento, vociferante y menos preocupado por agradar, obedecer y adaptarse a las pautas externas. Su conducta, generalmente desenfrenada, revela su resistencia a acatar directivas. El niño siente que él es "más grande"<sup>18</sup> que nadie y que puede hacer cualquier cosa. Por primera vez se vuelve competitivo en sus juegos y desea superar a los demás. Compara todo lo que tiene o lo que puede hacer con las posesiones y las capacidades de otras personas e invariablemente llega a la conclusión de que él es superior a los demás. Manifiesta un agudo resentimiento por las prerrogativas acordadas a sus hermanos mayores. Su preocupación por el poder y el prestigio se manifiesta también en que se interesa en las posesiones, interfiere en las actividades de otros niños, molesta a los animales domésticos y se apropia de juguetes ajenos. Al aumentar su capacidad de hablar, la actitud de resistencia asume modalidades más verbales, sutiles y simbólicas. Las amenazas, la jactancia, la tendencia a discutir, los engaños y las tácticas dilatorias y evasivas reemplazan a los estallidos temperamentales y a la agresión directa.

Es importante distinguir el negativismo propio de los cuatro años del de los dos años y medio. La finalidad de este último es perpetuar un sello omnipotente altamente autístico que refleja una captación muy inmadura de la realidad social. La base de las actitudes serviciales de los padres se interpreta en forma totalmente errónea y no se percibe ninguna incompatibilidad entre la dependencia ejecutiva y la omnipotencia volitiva. A los cuatro años, en cambio, las pretensiones omnipotentes tienen un fundamento más legítimo y realista. La competencia ejecutiva se acepta como requisito previo de la independencia volitiva, pero como la facultad de autocrítica es inadecuada, el grado mínimo de capacidad ejecutiva que se posee se exagera hasta la omnisciencia. La resistencia se provoca cuando el niño, con toda la exuberancia de su confianza en sí mismo, trata de capturar el control volitivo que ejercen los padres y se encuentra con el rechazo de éstos. A esta edad la imposición de la propia

personalidad ya no es una finalidad en sí misma; estimulado por las presiones competitivas, el niño busca demostrar su propia superioridad y poner en evidencia la debilidad de los demás. No obstante, pese a su fachada audaz, la expresión del negativismo comienza a adquirir implicaciones morales previamente inexistentes. Esto se aprecia en la creciente tendencia del niño a no admitirse responsable de su conducta antagónica, a atribuirle a causas accidentales, a agentes coercitivos que operan sobre él o a otros individuos, y a justificarla como un elemento deseable o como una forma de autodefensa.

16 A. Gesell y otros, *op. cit.*; O. S. Harvey y otros: *Conceptual Systems and Personality Organization*. Nueva York, Wiley, 1961.

17 A. Gesell y otros, *op. cit.*

18 A. Gesell y otros, *op. cit.*

En otros momentos, sin embargo, el niño de cuatro años es dolorosamente consciente de ser tan sólo una criatura. Cuando se lo enfrenta, su posición social inevitablemente dependiente lo devuelve bruscamente a la realidad. De esta manera, se revuelve entre dos fuerzas opuestas: el anhelo de independencia volitiva basado en una evaluación exagerada de su competencia ejecutiva, y el deseo temeroso de volver a la protección de su status dependiente cada vez que extiende demasiado sus alas y choca contra un obstáculo. Por lo general, este conflicto se resuelve en favor de la necesidad de retener la aprobación parental y el status derivado (esto es, en el caso de los niños emocionalmente aceptados e intrínsecamente valorados). El triunfo eventual de la satelización no sólo se ve auxiliado por el desarrollo de una facultad autocrítica más realista sino que también es un producto casi inevitable del status biosocial dependiente del niño en todas las culturas. La aceptación del control parental se facilita además por la creciente autoridad y prestigio de los mayores, por la falta de estructuración del campo actitudinal infantil, por la acción de los sentimientos de culpa en el niño, por su racionalización de que las exigencias parentales no son más que sus propios deseos llevados a la práctica y por la aplicación frecuente de recompensas, amenazas y castigos.

*Aspectos posteriores.* Los cinco años, como los tres, constituyen una edad relativamente tranquila y dócil que sucede a un período de negativismo. A medida que se perfecciona la facultad de autocrítica del niño, su exuberancia disminuye, con la consiguiente pérdida de confianza y entusiasmo en sus propios poderes. El niño depende más del apoyo emocional adulto, tiende a ser simpático, afectuoso y servicial, e incluso es probable que desee ser dirigido. Idealiza a los padres, que le parecen más omnipotentes que nunca. El grado en que el niño acepta los juicios de valor de los padres queda demostrado por su gran sensibilidad a la aprobación. La menor amenaza o una ligera muestra de desaprobación son recursos notablemente eficaces para inducir a la obediencia. Pero hasta que la identificación con los padres llegue a su máximo nivel, alrededor de los ocho años, debe producirse todavía otra fluctuación importante en el plano de la satelización: la que provocan los cambios en el status biosocial ocasionados por el ingreso del niño a la escuela.



El niño de seis años tiende a ser agresivo, expansivo, fanfarrón y desobediente. Su negativismo sigue la misma pauta observada a los cuatro años: tiene mucho de la misma presunción y autoconfianza basadas en la exageración de los recientes incrementos de su competencia. Pero en esta ocasión hay una razón más real para el alarde y la expansión del yo. Por primera vez se le concede una posición oficial en la cultura, independiente del medio hogareño: durante varias horas del día disfruta -al menos en parte- de un status extrínseco que refleja su competencia relativa en el dominio del programa escolar. Además, la autoridad de sus padres se debilita porque termina su "reinado" como únicas fuentes de la verdad y de los valores morales. Al mismo tiempo, la escuela ejerce sobre el niño una influencia moderadora, ya que también le presenta mayores exigencias en cuanto a demostrar una conducta madura. Por consiguiente, se perfeccionan ciertos atributos de la madurez del yo, como la independencia y la confiabilidad.

La escuela no afecta de la misma manera a todos los niños. El satelizado tiende a reaccionar ante su maestra como si ella sustituyera a sus padres, pero la aprobación que recibe de ésta es menos incondicional y depende más de su capacidad de rendimiento que la aprobación de sus padres. Además, en la organización total de su personalidad, el status primario que obtiene en la escuela cumple todavía un rol relativamente periférico en comparación con la posición derivada provista por el hogar. El niño rechazado encuentra en la escuela su primera gran oportunidad de conseguir algún tipo de status, en tanto que el sobrevalorado casi invariablemente sufre una pérdida de apreciación por parte de sus condiscípulos.

Las tendencias a satelizarse y a no satelizarse no se excluyen mutuamente, o sea que no operan sobre una base de *todo* o *nada*. Superpuesto a la búsqueda de status intrínseco que emprende el niño que se sateliza, se halla 'un mayor o menor afán por obtener una posición extrínseca subsidiaria. De modo similar, el que no se sateliza es más o menos capaz de establecer vínculos, análogos a la condición subordinada, con los individuos ajenos que mejor se adecuen a esta relación. También se producen cambios normativos típicos en el equilibrio entre la tendencia satelizante y la no satelizante. Aunque se producen fluctuaciones periódicas, entre los tres y los ocho años la tendencia general es hacia una mayor satelización. De allí en adelante la actitud subordinada se debilita por causa de los rápidos avances en la madurez social, de la nueva fuente posicional disponible en el grupo de pares, del resentimiento por la exclusión del mundo adulto, del ímpetu de la maduración sexual y del cambio de expectativas por parte de los adultos. Pero incluso en la vida adulta, como ya se hizo notar, las actitudes satelizantes continúan proporcionando una fuente subsidiaria de status e influyendo el nivel de aspiraciones del yo, la susceptibilidad a la ansiedad neurótica y el modo de asimilar nuevos valores.

#### *La crisis de maduración del yo: la desatelación*

Antes de que se complete el desarrollo del yo, falta todavía otro paso importante en la maduración: la emancipación del hogar y la preparación para asumir en la

sociedad el rol de adulto volitivamente independiente. Pero para poder alcanzar la posición propia de la personalidad adulta, la maduración del yo debe acceder a un nuevo equilibrio entre las necesidades dicotómicas de independencia y dependencia. Este equilibrio está más cerca de la independencia volitiva y de la autoafirmación propias de la primera infancia que de la docilidad y la sumisión de la niñez. Esto implica en gran parte un proceso de desatelicación: el individuo debe desandar, en gran medida, la senda que recorriera al principio de su niñez y que lo alejara de la independencia volitiva. Aunque los aspectos consumatorios de la desatelicación deben posponerse hasta el final de la adolescencia, hay importantes facetas preparatorias que se cumplen durante los ciclos medio y final de la niñez.

En función de las necesidades que surgen del status biosocial dependiente en el que se desenvuelve el niño, la satelicación es la mejor de las soluciones posibles para responder a la crisis de desvalorización del yo. Sin embargo, comenzando a fines de la niñez y extendiéndose durante toda la adolescencia, una segunda gran oscilación en el status biosocial precipita una nueva crisis -la de la maduración- que exige una reorganización de alcance y significación comparables. Frente a las cambiantes condiciones biosociales y bajo la presión que compele a una mayor independencia volitiva y a la adquisición de un status más primario, la organización satelicante de la personalidad se hace tan insostenible e inadaptada como lo fuera la estructura omnipotente anterior. Pero dado que el hogar y los padres continúan siendo las principales fuentes de status hasta la adolescencia, la fase real de la crisis (desequilibrio transicional, desorientación, marginalidad y ansiedad) se posterga hasta entonces.

A pesar de que hay mucha diversidad transcultural en cuanto al contenido específico y al método de maduración del yo, los objetivos *generales* de la constitución final de la personalidad tienden a ser similares en la mayoría de las culturas (véase cuadro 1, pág. 71, tomo 1). La maduración del yo abarca dos clases esencialmente diferentes de cambios en la personalidad: 1) modificaciones en los objetivos de madurez del yo, y 2) cambios en las metas posicionales del yo. Los objetivos de *madurez del yo* incluyen la disminución de la motivación hedonista; la adquisición de una creciente independencia ejecutiva y de mayor tolerancia a la frustración; el desarrollo de una mayor responsabilidad moral, de niveles de aspiración más realistas y de una mayor capacidad de autocrítica, y el abandono de exigencias especiales de indulgencia. Después de la primera infancia la expectativa cultural respecto de estas metas mantiene una continuidad para los individuos de todas las edades, y las únicas diferencias residen en los propósitos que cumplen y en el *grado* de desarrollo esperado. Por consiguiente, tanto en el período de satelicación como en el de desatelicación se realizan progresos hacia los objetivos de madurez del yo. Durante el período de desatelicación, la motivación que fundamenta el logro de estas metas tiende a desplazarse de la retención del status derivado y la aprobación pare tal al hecho de que dicho logro se percibe como requisito previo para la consecución de niveles mayores de independencia volitiva y de status primario. Al decidir sobre

la conveniencia de asimilar nuevos valores, el niño que se desateliza tiende más que el satelizado a utilizar criterios tales como la facilidad y la capacidad para realzar las aspiraciones del yo, en lugar de apoyarse en la ciega adhesión personal (orientación satelizante). Este nuevo enfoque para asimilar valores (que también caracteriza al no satelizado de *todas las edades*) se denominará de aquí en adelante orientación *incorporativa*.

Los *objetivos posicionales* de la maduración del yo, por otro lado, son discontinuos entre el período preescolar, el escolar, la adolescencia y la vida adulta. Comprenden la adquisición de mayor independencia volitiva y status primario; niveles elevados de aspiraciones del yo; la atribución de responsabilidad moral sobre fundamentos establecidos por la sociedad; y la asimilación de nuevos valores sobre la base de su validez intrínseca percibida o de su relación con los objetivos principales del individuo. Respecto de estas metas, no se espera que el niño se comporte como un adulto en miniatura. La independencia volitiva, por ejemplo, es elevada durante la primera infancia, decae a su nivel más bajo a mediados de la etapa escolar e inicia un nuevo repunte a fines de ésta. El niño obtiene la mayor parte de su status de fuentes derivadas, en tanto que el adulto lo consigue de fuentes primarias; aunque la reversión no se concreta hasta la adolescencia, el equilibrio se empieza a alterar durante los ciclos medio y final de la niñez. Por consiguiente, en lo que se refiere al cumplimiento de las metas posicionales del yo, la etapa de satelización representa un período de retrogresión y no de progreso. Pero aun cuando la desatelización restablece muchos de los aspectos de engrandecimiento del yo propios de la primera infancia, esto no quiere decir que el adolescente regrese al mismo punto que abandonara al culminar su infancia; este nuevo avance en la afirmación del yo se ve respaldado por un crecimiento considerable de la facultad cognitiva y de la competencia ejecutiva, por un cumplimiento real de los objetivos de madurez del yo y por cambios fundamentales en las presiones y expectativas sociales.

*Presiones hacia la desatelización.* Apenas se logra la dependencia correspondiente a la satelización, se crean nuevas condiciones que la socavan y que alteran el cambiante equilibrio de dependencia-independencia. El factor principal que impulsa al cambio hacia la maduración de la personalidad es el impacto del progreso acumulado de la capacidad cognitiva y social que, a su vez, induce a la modificación de las expectativas parentales y sociales. A mediados de la niñez se produce un adelanto, no espectacular pero constante, en la aptitud del individuo para comprender las relaciones abstractas, para razonar y generalizar (véase cap. 2, vol. 111). Su nivel de refinamiento para percibir las actitudes, necesidades y sentimientos de los demás, las posiciones relativas que ocupan las diversas personas (incluido él mismo) en el grupo y los criterios distintivos que definen a las clases sociales (véase cap. 1, vol. 111), va avanzando en forma gradual. En consecuencia, al comprender más cabalmente la índole del ambiente en el que vive, el niño se siente menos atemorizado por su complejidad y más confiado para navegar solo y sin guía alguna. Piensa que ahora posee un caudal suficiente de competencia social e intelectual que lo

califica para asumir un rol más maduro y responsable en los asuntos de su cultura y para emprender actividades que confieren status y que antes consideraba como prerrogativas exclusivas del mundo adulto. Es así como tiende a desear, en mayor medida que los niños pequeños, los atributos que confieren cierta distinción (buena apariencia, estatura, capacidad mental y popularidad), a preferir tareas complicadas que no puede completar y no otras sencillas que puede ejecutar, y a ser menos hedonista y consciente de la autoridad en su respuesta emocional a diferentes situaciones. Pero esta vez, en contraste con la situación correspondiente a los cuatro años, posee realmente suficiente competencia ejecutiva como para justificar su reclamo serio y legítimo de un status más primario y una mayor independencia volitiva.

Ni los padres ni la cultura ignoran el crecimiento de la competencia cognitiva y social que tiene lugar durante la preadolescencia. Por lo tanto, de acuerdo con las necesidades económicas prácticas y con el programa global de entrenamiento cultural, se espera que el niño adquiera una fuente de status extrínseco para suplementar su rol de satélite dependiente dentro de la familia.<sup>19</sup> Según el grado de discontinuidad cultural que prevalezca entre el rol infantil y el adulto, obtendrá una de dos cosas: un status subadulto marginal en la sociedad adulta o un status primario en actividades periféricas (la escuela, el grupo de pares, etc.) muy alejadas de las operaciones que confieren status en el mundo adulto. En la mayor parte de las culturas primitivas, el hogar sirve tanto de fuente de status extrínseco subsidiario como de institución preparatoria para el desarrollo de una conducta más madura y responsable. Se asigna al niño tareas responsables de considerable importancia social y económica en el campo de la agricultura, de la artesanía, de las labores domésticas y de la atención de hermanos menores. Como lo señala Benedict,<sup>20</sup> "las tareas que se espera que cumpla se adaptan a su capacidad".

En las culturas modernas complejas, los niños cuentan con pocas oportunidades para ejercitar la independencia, la responsabilidad y la identificación con la esfera de las inquietudes adultas. A estos niños no se les asignan responsabilidades en el mundo de las preocupaciones adultas, por lo que deben desarrollar todo un conjunto propio de valores que impliquen prestigio. Están obligados a encontrar fuentes de status primario en actividades periféricas y a suplementarias con la posición vicaria que puedan obtener a través de su identificación con los personajes de la vida pública, y de la satisfacción que puede depararles el librar una especie de guerra encubierta contra los adultos y sus normas.

Una consecuencia indeseable del hecho- de privar a los niños de ejercer una responsabilidad *genuina* en el mundo adulto es que al no tener esta experiencia necesaria (cumplimiento de rol), algunos aspectos afines de la maduración del yo tienden a retrasarse. Los estudios efectuados con niños desde el cuarto grado primario hasta el quinto año del secundario arrojan pocos indicios de que se produzca un marcado progreso evolutivo en la cantidad de responsabilidad de estos niños o de que exista alguna relación entre su sentido de responsabilidad y

la cantidad de deberes domésticos que asumen. El hecho de que estas relaciones se cumplan tanto en los niños rurales como en los urbanos sugiere que, en nuestra cultura, el menor no tiene ninguna oportunidad *real* de ejercer una participación socialmente responsable. Las tareas rutinarias que lleva a cabo son tan subordinadas e insignificantes que apenas afectan su status primario o su independencia volitiva.

Una segunda consecuencia del desplazamiento del hogar como centro de preparación de la maduración del yo es que el niño depende cada vez más de otras fuentes de status primario y derivado fuera de las proporcionadas por los padres. Dentro de su grupo de pares se le brinda la oportunidad de obtener la experiencia de un rol maduro del cual la sociedad lo excluye y que sus padres son incapaces de suministrar. La identificación con este grupo también proporciona una fuente sustituta de status derivado al brindar refuerzos al yo infantil que reducen la dependencia del niño de la aprobación paterna. Atribuyendo las prerrogativas de la independencia volitiva y de la decisión moral a un grupo conformado a su propia imagen, el niño puede destruir la asociación exclusiva de estos poderes con sus padres y preparar el camino para asumirlos él mismo en el futuro. La escuela cumple una función muy similar: suministra tanto una nueva fuente subsidiaria de status primario basada en la capacidad de rendimiento escolar como otra fuente de status derivado que desafía el monopolio paterno a este respecto.

19 La motivación de rendimiento tiende a ser relativamente elevada en los niños cuyas madres les plantean exigencias tempranas y los recompensan por su actuación independiente. También hay marcadas diferencias entre las distintas culturas y entre las clases sociales en relación con esa motivación.

20 R. Benedict: "Continuities and discontinuities in cultural conditioning". *Psychiatry*. 1, 1938, págs. 161-167.

Todos estos factores -la disponibilidad de otras fuentes de status derivado, la posesión de un status primario subsidiario, la necesidad de ir más allá del hogar para obtener elementos de status extrínseco, la mayor competencia del niño, la exposición a una diversidad de climas familiares y sociales con el consecuente apercebimiento de normas y maneras alternativas de hacer las cosas, y el surgimiento de nuevas autoridades que cuestionan la omnisciencia de los padres- tienden a quebrar la figura deificada de los progenitores. Por consiguiente, coincidiendo con el fin de la niñez, ciertas personalidades fascinantes como los actores cinematográficos, los deportistas y algunos adultos atractivos que se mueven en el ambiente del niño, comienzan a desplazar a los padres en su carácter de modelos emulatorios. A medida que los lazos de dependencia se debilitan, al tiempo que disminuye la omnipotencia que se percibiera en los padres, comienza a declinar el poder de éstos de conferir al niño un valor intrínseco absoluto, y a medida que se desvanecen la gloria paterna, es menor el status vicario que puede reflejarse en el satélite.

La observación sistemática del niño de ocho años indica que éste ya es más desenvuelto y está en mayor contacto con su ambiente. Se siente resentido cuando se lo trata como a un niño y está impaciente por crecer. El niño de nueve años es más independiente, responsable, cooperativo y confiable. Tras realizar un

fútil intento de atraer al adulto a su mundo, parece aceptar el hecho de que tal fusión es imposible. Comienza a enfrascarse en sus propios asuntos y no tiene tiempo para realizar tareas rutinarias ni para cumplir con las exigencias parentales. Hace planes complejos y detallados, y es posible que prefiera el trabajo al juego, Pero estos intereses SI: orientan ahora más hacia sus contemporáneos que hacia sus padres, y el niño expresa verbalmente su indiferencia a las órdenes o a las normas adultas. Se inicia así un largo período de distanciamiento entre el niño y los adultos, que persiste hasta que aquél llega a la adultez. A menudo se erigen barreras insalvables que impiden la comunión de sentimientos, la comprensión y la facilidad de comunicación entre ambas partes. Esta alienación va acompañada de resentimientos y amargura. Si bien la resistencia franca a la autoridad adulta se manifiesta recién en la adolescencia, hay razones para creer que la aparente sumisión del preadolescente es sólo una envoltura que oculta una rebeldía clandestina. Esto queda señalado por las observaciones despectivas y burlonas que suele hacer respecto de algunos adultos. Tal vez, si no fuera por los desahogos compensatorios que proporcionan el cine, las historietas y las oportunidades de pelear con sus pares y de molestar a otros niños más pequeños esa rebeldía íntima se manifestaría más abiertamente. Como las niñas se satelizan en mayor medida y durante más tiempo que los varones, y pueden alcanzar más status primario en el hogar y en la escuela, tienden a ser más conformistas que éstos y a combatir menos las normas y los valores adultos.

#### *Mecanismos de desatelicación.*

A partir de la descripción precedente sobre la naturaleza y los determinantes del proceso desatelicante resulta evidente que intervienen tres clases distintas de mecanismos. El primero de éstos puede ser denominado *resatelicación*. Se trata del reemplazo gradual de los padres por los compañeros y por otros adultos, en su carácter de agentes socializantes esenciales de los niños y de personas con las cuales se mantiene la orientación satelicante. La resatelicación sigue la misma pauta de identificación emocional dependiente con individuos o grupos más fuertes y prestigiosos que la satelicación. Las identificaciones se transfieren en parte de los padres a los docentes, a padres sustitutos, a los compañeros y a otras personas de quienes el niño depende para mantener su status derivado. Ahora adquiere valores, objetivos y actitudes de estos individuos, como subproductos de su lealtad personal. Pero aunque la resatelicación es un aspecto destacado de la desatelicación en nuestra cultura, no es corriente en las culturas primitivas. En éstas los padres mantienen su papel de principal agente socializante y fuente de normas y de status derivado. El niño de más edad y el adolescente adquieren simplemente mayor independencia volitiva y status primario dentro del círculo familiar, sin rebelarse contra la autoridad del jefe de la casa.

Son más importantes para concretar la desatelicación que el problema de quiénes (los padres o el grupo de pares) se convierten en el objeto de las tendencias satelicantes residuales, las crecientes necesidades del niño por obtener un status

primario y las fuentes que le dan origen. En la eliminación de la orientación satelizante es más eficaz el desplazamiento del status derivado hacia el primario como base de la autoestima que el reemplazo de los padres por compañeros, docentes y líderes adultos como fuentes de status derivado. En consecuencia, el aporte más decisivo de estos últimos individuos al proceso desatelizante radica en el status primario que pueden proporcionar al preadolescente y al adolescente. En un comienzo, la oportunidad de ganarse la aprobación paterna constituye la motivación capital del niño para adquirir el status primario resultante de su actuación independiente; de esta manera, al principio la obtención de un status extrínseco es en gran medida una forma modificada de la satelización. Más tarde, el status primario se convierte en un fin en sí mismo y, se produce una oscilación paralela en la orientación del niño hacia la asimilación de valores y en su motivación para alcanzar los atributos de la madurez del yo.

Un tercer mecanismo, de menor significación relativa, por cuyo intermedio se efectúa la desatelización depende de la operación de la orientación *exploratoria* para la asimilación de valores. Este enfoque del problema de los valores se orienta hacia la tarea y acentúa criterios tales como la validez objetiva, la lógica y la equidad, al tiempo que resta importancia a los aspectos referentes al status - tanto primario como derivado- que subyacen, respectivamente, en las orientaciones satelizante e incorporativa. La utilización de la orientación exploratoria evidentemente es limitada durante la niñez, puesto que supone un conflicto con las lealtades básicas que se deben a los padres y en consecuencia precipita fuertes sentimientos de culpa. Pero a medida que se desvanece la subordinación a los valores parentales resulta posible seguir con más libertad esa dirección exploratoria; a su vez, el empleo continuado de ésta promueve la desatelización. La utilización extensiva, sin embargo, tiende a excluirse por el hecho de que también amenaza las nuevas fuentes de status primario y derivado disponibles en este período.

*Factores que facilitan y factores que retardan la desatelización.* La desatelización es una fase difícil y conflictiva en el desarrollo del yo. Se espera que el niño adquiera mayor independencia y confianza en sí mismo, y para lograrlo debe combatir tendencias ambivalentes tanto de sus padres como propias. Si es demasiado sumiso y dependiente, se verá rebajado en su propio concepto y en el de sus pares; si es demasiado independiente y agresivo, se sentirá culpable por repudiar con exceso a sus padres. El hecho de que la maduración del yo se produzca o no, y en qué medida, depende de las maneras en que diversos factores de la conducta paterna, del temperamento del niño y de las expectativas culturales facilitan o retardan los mecanismos por los cuales se efectúa la desatelización. Por ejemplo, ésta se facilita si el niño (independientemente de cuál sea su conducta) recibe una aceptación incondicional, o sea si no se hace que la obediencia y la sumisión constituyan el precio de la aceptación. De la misma forma, cuanto más impersonal sea la base sobre la cual se requieren la obediencia y la sumisión, tanto menos probable será que el deseo de independencia se vea inhibido por sentimientos de lealtad personal y de culpa.

También se pueden evitar los peligros de una satelización excesiva si el niño obtiene su status derivado a partir de varias fuentes y no sólo de los padres. En este caso, la fuente paren tal de status derivado ya no es tan preciosa: Fortificado por el apoyo a su yo que recibe de sus amigos, abuelos, hermanos, maestros, etc., el niño puede permitirse afirmar con mayor facilidad su independencia volitiva e ideacional.

Para que los niños desarrollen la habilidad y confianza necesarias para ejercer de manera competente la independencia volitiva, necesitan tener la oportunidad de practicar la autodirección, de formular planes y tomar decisiones, de tener una participación real en experiencias que impliquen el cumplimiento de un rol maduro y de aprender de los propios errores. Los niños que sufren una dominación excesiva, aunque sean maduros en aspectos tales como el "esfuerzo consciente" y la "producción ordenada", tienden a ser tímidos, sumisos, carentes de autoconfianza y deficientes en cuanto a los aspectos volitivos de la independencia.<sup>21</sup> Este último resultado también se aplica a los niños sobreprotegidos cuyos padres no les dan ninguna oportunidad de tomar decisiones independientes por temor a que se lastimen o se frustren.

También parece razonable suponer que para que los niños puedan desarrollar independencia ejecutiva y tolerancia a la frustración, aprender la manera de establecer metas realistas para sí mismos, plantear a los demás exigencias sensatas y adquirir la habilidad de criticarse y la capacidad de restringir sus impulsos hedonistas, deben contar con una experiencia directa en materia de enfrentar frustraciones y encarar sin ambigüedades las expectativas y limitaciones que definen su posición biosocial. Los padres excesivamente permisivos impiden que el niño desarrolle la tolerancia a la frustración,<sup>22</sup> la independencia ejecutiva y la motivación no hedonista, tanto porque no le exigen un rendimiento independiente como porque ceden demasiado a los reclamos de satisfacción hedonista de su hijo y corren a ayudarlo cada vez que tropieza con alguna dificultad. Tampoco logran estructurar de manera realista los aspectos limitativos y restrictivos del mundo del niño, con lo que hacen que a éste le resulte difícil establecer objetivos realistas, percibir exactamente el propio rol y los límites de la conducta aceptable. El niño excesivamente subdominado, por lo tanto, tiende a ser agresivo, rebelde y desobediente; es probable que desarrolle la noción de que es un individuo muy valioso y privilegiado y que sus padres y otros *deben* hacer cosas para él porque tiene un derecho especial a ser tratado con indulgencia, y puesto que el deseo de proteger al niño de cualquier posible frustración da lugar a similares tipos de conducta paren tal, se puede prever que el desarrollo del niño sobreprotegido será comparable al descrito.

Normalmente se puede esperar que la maduración del yo en respuesta a las expectativas paternas de una conducta más madura se retrase inicialmente debido al fenómeno de la constancia perceptual en el niño. La preponderancia de las expectativas habituales puede hacer que la conducta paren tal *alterada* se inserte temporariamente en moldes perceptuales *familiares* a pesar de los



cambios manifiestos que tienen lugar en el contenido del estímulo. El ritmo de maduración del yo también se ve frenado por los sentimientos ambivalentes del niño, el que se muestra naturalmente renuente a separarse de la protección y la seguridad de la dependencia. Es probable que esta ambivalencia sea más pronunciada en los niños con fuertes necesidades de satisfacción hedonista (que encuentran difícil esforzarse por lograr objetivos a largo plazo) y en los niños sedentarios, tímidos, sensibles e introvertidos, para quienes la afirmación de sus derechos es una experiencia dolorosa.

Por último, la maduración del yo es una función de las expectativas culturales y de la posibilidad de practicar un rol maduro. Estos factores se influyen recíprocamente, y generan presiones y oportunidades para que la personalidad se reorganice sobre una base más madura. En gran parte debido a estas razones, cuando la maduración del yo en nuestra cultura se evalúa dentro de un contexto intercultural resulta evidente que la adquisición de las metas referentes al status del yo (independencia volitiva, status primario) va muy a la zaga de la adquisición de las metas maduracionales del yo (independencia ejecutiva). En nuestra cultura, los padres esperan que sus hijos manifiesten una gran independencia ejecutiva y que acaten las normas adultas, pero les conceden pocas oportunidades para que actúen por su cuenta.

#### *Etapas de preparación y de consumación.*

Los cambios preparatorios de la maduración del yo que hemos mencionado, así como los factores que los suscitan, son importantes en el esquema total de la maduración de la personalidad; pero la transición al status de la personalidad adulta no se puede consumir por el mero impacto acumulativo de estos factores. El status extrínseco de la niñez -aunque se lo logre en actividades económicamente significativas- sólo puede constituir una fuente subsidiaria de status. El individuo sexualmente inmaduro (prepúber) no puede adquirir en ninguna parte el status de una personalidad adulta; la posición primaria de que disfruta debe cumplir inevitablemente un rol subordinado en la más amplia *Gestalt* de dependencia volitiva y status derivado característicos de la ubicación biosocial de los niños en todo el mundo. Hasta la adolescencia, los padres y el hogar continúan actuando como las principales fuentes de status en la vida del niño. La madurez del yo en la niñez continúa siendo cualitativamente diferente de la que opera en la adolescencia y en la adultez hasta que las fuentes de status derivado y primario intercambian sus posiciones -central y periférica, respectivamente- en la organización total del yo.

Por lo tanto, la pubertad cumple el rol de agente catalítico decisivo en el inicio de la etapa consumatoria de la maduración del yo. Constituye un requisito previo de la reversión de las expectativas sociales y las aspiraciones individuales respecto del tipo principal de status que el niño puede procurarse. Para el individuo púber, el valor social del status derivado sufre una depreciación al tiempo que se acrecienta el correspondiente al status extrínseco; simultánea-

mente, se ejerce sobre los padres una presión social con el objeto de que retiren gran parte del estatus derivado que hasta entonces concedieran a sus hijos.

*La maduración del yo en los no satelizados.* Como se indicó antes, el individuo que no se sateliza nunca renuncia realmente a sus aspiraciones de independencia volitiva y de un status primario exaltado. Por consiguiente, hasta cierto punto los objetivos maduracionales referidos al yo y al status ya se han consumado por anticipado, y dado que la función principal de la mayoría de las metas de madurez del yo se encuentra en la exaltación del status primario, éstas tienden a ser fácilmente adquiridas. La excepción más notoria se refiere al desarrollo de objetivos realistas que en gran medida se ve obstruido por la insistente necesidad del no satelizado de mantener aspiraciones elevadas con prescindencia de la situación concreta o de su nivel de capacidad. También parece razonable que en ciertas condiciones se cuestione la estabilidad de valores que nunca fueron implícitamente internalizados sobre la base de la lealtad personal sino sólo a efectos de la exaltación del yo. La obligación de acatar todos los valores morales internalizados, por ejemplo, se ve amenazada por el hecho de que éstos a menudo están en contradicción con la finalidad de afirmar el yo.

#### ALGUNOS ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL YO

Una vez que surge un concepto verbal de sí mismo, queda preparado el escenario para el desarrollo de objetivos, motivos y actitudes del yo, así como de respuestas subjetivas del yo (autoestima) a cambios de status tales como el éxito o el fracaso en el logro de objetivos.

#### *Participación del yo y motivación del rendimiento*

La participación del yo no es sinónimo de afirmación del yo; se refiere simplemente al grado de compromiso personal en una tarea o desempeño determinados (tenga o no su resultado interés o importancia para el individuo) y no hace explícitos los motivos del interés.

21 W. C. Becker: "Consequences of different kinds of parental discipline". En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (comps.): *Review of Child Development Research*. Nueva York, Russell Sage Foundation, 1964.

22 Un estudio de la tolerancia a la frustración en niños "subcontrolados" puede verse en el trabajo de J. Block y B. Martín publicado en *J. Abnorm. Soco Psychol.*, 51, 1955. págs. 281-285.

Así, las esferas de no participación del yo en el ambiente son relativamente periféricas e indiferenciadas; el fracaso en estas áreas se supera con facilidad, y el éxito no inspira mayor entusiasmo. Como la magnitud y la tenacidad de las aspiraciones varían según el grado de participación del yo en una tarea, la generalidad de la conducta vinculada a las aspiraciones (como la de otras tendencias) depende de la constancia en el mantenimiento de la participación yoica. Aun más que el éxito o el fracaso en el desempeño, el grado de

participación del yo determina el grado de atracción que tiene cada tarea para el niño. El fracaso reduce mucho menos el atractivo de una actividad dada cuando los niños perciben que están esforzándose al máximo para obtener un buen resultado que cuando su desempeño les resulta indiferente.

La *motivación* que subyace en la participación del yo, sin embargo, es una cuestión muy distinta. En numerosas tareas de este tipo, el objetivo principal de la actividad es la afirmación del yo, en cuyo caso debemos hablar de *orientación yoica*. En este caso se realiza la tarea como fuente de status, sea derivado o primario. Por otro lado, en algunas actividades en las que participa el yo la motivación puede no tener ninguna relación con la exaltación del yo, siendo generada exclusivamente por la necesidad de adquirir determinado dominio o de descubrir una solución válida a un problema. Es así que los seres humanos pueden llegar a participar intensamente en tareas cuyo principal foco de interés se centra en el resultado en sí, y no en su relación con la afirmación del yo. En tales casos, la persona está *orientada a la tarea*. Experimenta sentimientos de éxito o fracaso, pero no una pérdida o ganancia en su status personal o en su autoestima.

Para que la participación del yo pueda surgir evolutivamente, el niño debe poseer un concepto funcional de sí mismo en relación con el cual los diversos objetos y actividades de su ambiente se ordenen jerárquicamente. Entonces será capaz de experimentar el éxito o el fracaso cada vez que los objetivos, con la participación de su yo, se vean cumplidos o frustrados. Para poder sentir la motivación de la exaltación del yo, por otra parte, también es necesario que el niño pueda establecer aspiraciones personales y responder con fluctuaciones en el grado de su autoestima al éxito y al fracaso de sus aspiraciones. En nuestra cultura, esto se puede observar en la conducta competitiva que surge por primera vez en los niños de tres años y que adquiere creciente importancia de allí en adelante; tal conducta presupone la comparación entre el desempeño propio y el de otros niños, la apreciación del concepto de superar a los demás y el deseo de sobresalir. Otro ejemplo está dado por el establecimiento práctico de niveles de aspiración respecto de la autoayuda en situaciones informales; en los niños de dos a tres años estas aspiraciones están estrechamente vinculadas al nivel de capacidad. Sin embargo, en situaciones de laboratorio más formales no aparecen niveles coherentes de aspiración hasta alrededor de los cinco años. Para acceder a esta clase de conducta el niño debe tener una noción clara del futuro inmediato, cierta capacidad de autocrítica y la aceptación del valor cultural de aspirar a objetivos menos accesibles o un poco por encima del nivel de rendimiento previo. La motivación para afirmar el yo en nuestra cultura se identifica con claridad en la motivación de rendimiento.<sup>23</sup> En los niños, la *motivación de rendimiento* se caracteriza por su percepción del desempeño en función de estándares de excelencia. La percepción de los estándares de excelencia está acompañada por la experiencia de sentimientos placenteros o desagradables respecto de alcanzarlos o fracasar en el intento.

La motivación de rendimiento no es el reflejo de un impulso unitario u homogéneo. Tiene por lo menos tres componentes. Uno de éstos es un impulso cognitivo, o sea la necesidad de adquirir conocimiento y resolver problemas como fines en *sí* mismos. Esta exigencia interior fundamenta la necesidad de rendir en los estudios al grado en que tal rendimiento represente para el sujeto el logro del conocimiento que procura adquirir. El impulso está totalmente *orientado a la tarea*, en el sentido de que la razón de comprometerse en la actividad en cuestión (la adquisición de una fracción particular del conocimiento) es *intrínseca* a la tarea misma, vale decir que sólo prevalece la necesidad de saber; en consecuencia, la recompensa correspondiente (el logro efectivo de este conocimiento) también es inherente a la actividad misma, puesto que es capaz de satisfacer enteramente al motivo subyacente.

Un segundo componente de la motivación de rendimiento, por otro lado, no se orienta en absoluto a la tarea. Podemos denominarlo *intensificador del yo* porque concierne al rendimiento en carácter de fuente de status primario o adquirido, o sea la clase de posición que gana un individuo en proporción a este rendimiento o nivel de competencia. Sirve para realzar al yo en tanto el grado de rendimiento determine hasta qué punto el individuo disfruta de un status primario y, simultáneamente, cuán *adecuado* se siente (su nivel de autoestima). En este caso, los sentimientos de adecuación son siempre un reflejo directo de un status primario relativo. El componente intensificador del yo en la motivación de rendimiento está dirigido, por lo tanto, hacia el logro de un rendimiento o prestigio actual y hacia metas futuras (fuentes posteriores de status primario) que dependen de éste.

El componente final o *asociativo* de esta motivación no se orienta a la tarea ni sirve primordialmente para exaltar el yo. No se orienta hacia el éxito escolar como fuente de status primario, sino como medio de asegurarse la aprobación de una persona o grupo de orden superior con los cuales el individuo se identifica en situación de dependencia y cuya aceptación le otorga un status vicario o *derivado*. Este tipo de status no está determinado por el nivel de rendimiento del individuo sino por la continua aceptación intrínseca que le dispensan la persona o el grupo con los que se identifica. Quien disfruta de un status derivado está motivado para obtener y retener la aprobación de la persona superior mediante el cumplimiento de las normas y expectativas propuestas por ésta.

Ciertos aspectos de cada uno de los componentes -cognitivo, intensificador del yo y asociativo- normalmente están representados en la motivación de rendimiento, pero sus proporciones varían de acuerdo con factores tales como la edad, el sexo, la cultura, la clase social, el origen étnico y la estructura de la personalidad. El impulso asociativo es más destacado a principios de la niñez, cuando los niños procuran y disfrutan en gran parte de un status derivado basado en la identificación con sus padres y en la aceptación intrínseca que reciben de ellos. Durante este período, sus esfuerzos en pos del rendimiento son una manera de satisfacer las expectativas parentales y, por consiguiente, de retener la

aprobación que desean. Por lo tanto, el retiro real de la aprobación o la amenaza de hacerla debido a un desempeño deficiente significan una motivación para trabajar con más ahínco con el objeto de retenerla o reconquistarla.

Como los maestros se consideran en gran medida padres sustitutos, los niños guardan relaciones similares con ellos.

El impulso asociativo es así una fuente importante de motivación para el rendimiento durante el ciclo de la niñez. No obstante, los niños que no son aceptados ni valorados intrínsecamente por sus padres, y que por consiguiente no pueden disfrutar de ningún status derivado, sienten la motivación compensatoria de procurarse un desmesurado status a través de un elevado rendimiento. De esta manera, una elevada motivación de rendimiento normalmente representa un bajo impulso asociativo que está más que compensado por el impulso que lleva a una fuerte exaltación del yo.

En la última etapa de la niñez y en la adolescencia, el impulso asociativo disminuye en intensidad y es re dirigido desde los padres hacia los pares. Sin embargo, el deseo de obtener la aprobación de los pares también puede deprimir el rendimiento escolar cuando éste es valorado negativamente por el grupo de pares. Esto ocurre con mayor frecuencia en la clase baja y en ciertas minorías culturalmente carenciales. Los grupos de pares de clase media, según se verá más adelante, valoran mucho el rendimiento en los estudios y esperan que sus miembros lo logren.

La significación de la satelización frente a la no satelización en el desarrollo inicial de la personalidad se asocia con una pauta distintiva de la motivación de rendimiento. En general, el no satelizado exhibe un nivel mucho más elevado de motivación, en la que predomina el componente de intensificación del yo, mientras que el satelizado presenta un nivel más bajo de motivación, en la cual el componente asociativo tiende a predominar antes de la adolescencia.

El satelizado se identifica con sus padres en un sentido dependiente y éstos lo aceptan por sí mismo. Disfruta, en virtud de esta aceptación, de la seguridad de un status derivado y de sentimientos concomitantes de adecuación intrínseca o de autoestima relativamente inmunes a las vicisitudes del rendimiento y de la posición competitiva. De este modo, tiene poca necesidad de procurarse la clase de status que podría lograr por medio de su propia competencia (la clase de status que generaría sentimientos de adecuación extrínseca proporcionados a su grado de rendimiento). En otras palabras, no percibe el rendimiento como la base de su status o como medida de su valor personal, sino meramente como un medio de satisfacer las expectativas de sus padres y de conservar la aprobación que le confirma su buena posición ante ellos.

El no satelizado, en cambio, es aceptado sobre bases extrínsecas, o rechazado por los padres. Al no contar con ningún status derivado ni autoestima intrínseca,

no tiene otra opción que aspirar a una posición ganada por medio de sus propias realizaciones.

23 La revisión más reciente de la bibliografía sobre la motivación infantil de rendimiento puede verse en V. Crandall: "Achievement behavior in young children". En W. W. Hartup y N. L. Smothergill (comps.): *The Young Child: Review of Research*. Publication Department, National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C., 1967.

Dado que sus sentimientos de adecuación son casi enteramente un reflejo del grado de rendimiento que puede alcanzar, necesariamente exhibirá un elevado nivel de aspiración en lo que respecta a rendimiento y prestigio (un nivel que es mucho más alto, y más estable frente a la experiencia del fracaso, que el de los satelizados). Se trata obviamente de una reacción compensatoria que refleja su falta de status derivado y de autoestima intrínseca. En armonía con sus mayores aspiraciones, manifiesta más independencia volitiva y ejecutiva que el satelizado, y es más capaz de diferir la satisfacción inmediata de sus necesidades hedonistas con el objeto de esforzarse por alcanzar objetivos a más largo plazo. Atkinson y Litwin<sup>24</sup> y McClelland y otros<sup>25</sup> encontraron diferencias de personalidad similares entre los individuos que manifiestan orientaciones al aprendizaje intensificadoras del yo y los que expresan orientaciones asociativas. De acuerdo con las diferencias según el sexo que mencionamos antes respecto de la satelización y la evaluación intrínseca el desempeño relacionado con el rendimiento en las mujeres está motivado más por necesidades asociativas, mientras que en los varones es incitado primordialmente por el deseo de afirmar el yo.

También intervienen otros aspectos de la relación padre-hijo en el desarrollo de la motivación de rendimiento. Esta tiende a ser más pronunciada en aquellos niños cuyos padres alientan elevadas aspiraciones intelectuales tanto para sí mismos como para sus hijos, destacan la importancia del entrenamiento independiente y de lograr niveles altos de excelencia o, cuando están presentes en situaciones que demandan la solución de problemas junto con sus hijos, exhiben un mayor grado de participación, incitación, estímulo y desaprobación. También se manifiesta con más fuerza en los casos en que en el hogar predomina una madre orientada a la consecución de objetivos; por otro lado un padre dominante, exigente y exitoso es visto por sus hijos como poseedor de un estándar competitivo demasiado abrumador -por lo superlativo- como para ser desafiado con éxito. En suma, la revisión de la bibliografía sobre la motivación de rendimiento y los determinantes parentales indica que los no satelizados (los niños valorados extrínsecamente) buscan un status primario mediante una motivación intensificadora del yo. Los estudios sugieren:

... que los altos niveles de participación parental activa, en particular con respecto a hijos del sexo opuesto, proporcionan la base de los resultados de la motivación de rendimiento en los testS de inteligencia y de las conductas de rendimiento intelectual en los juegos informales... En cada caso, parte de esa participación se reflejó en procedimientos o actitudes parentales valoradas negativamente, como el rechazo, la crítica, la hostilidad o el "empuje" del niño más allá de su capacidad, y

esto se comprobó especialmente en el caso de madres con hijos exitosos de uno u otro sexo.<sup>26</sup>

Durante todo el curso del desarrollo del yo se producen importantes fluctuaciones normativas (como también diferencias individuales) en el equilibrio entre el status primario y el derivado. Pero como ya se indicó, los modos iniciales de relacionarse con otras personas tienden a persistir, en particular si surgen en períodos críticos de la socialización. Así, si bien es cierto que a medida que va creciendo el niño satelizado se esfuerza cada vez más por obtener un status primario, incluso de adulto continuará disfrutando del sentido residual del valor intrínseco que sus padres le confirieron cuando niño y seguirá satelizándose en ciertos aspectos de sus relaciones interpersonales actuales.

### *Nivel de aspiración*

Se puede conocer mejor la organización y el funcionamiento del yo observando el grado en que los individuos toman en cuenta su desempeño pasado para establecer su nivel de aspiraciones para las futuras realizaciones. Los niños con un caudal adecuado de autoestima (bien adaptado y exitoso en sus estudios) responden a la presión cultural que incita al rendimiento aspirando a niveles ubicados un poco por encima del de su rendimiento previo. Sin embargo, como no tienen aspiraciones compensatorias elevadas para su yo, no responden más allá del campo de su capacidad presente ni se aferran con rigidez a grandes aspiraciones tras haber experimentado un fracaso. De este modo, reducen a un mínimo los sentimientos de fracaso asociados a una discrepancia marcada entre la aspiración y los niveles de rendimiento.

En el caso de los individuos con escasa autoestima, en especial los no satelizados que no tienen éxito las altas aspiraciones de su yo obligan a mantener niveles de aspiración muy elevados y poco realistas. Para ellos resulta más traumática la renuncia a sus grandes aspiraciones que los sentimientos inmediatos de fracaso que acompañan a un rendimiento por debajo del nivel esperado; además, el solo hecho de mantener sus elevadas aspiraciones les significa una fuente de exaltación del yo. Pero si consiguen desligar su yo de la tarea tienden a aspirar a niveles de rendimiento excesivamente bajos, que siempre pueden superar, evitándose así por lo menos la experiencia inmediata al fracaso.

Esta interpretación de la conducta relacionada con el nivel de aspiración está corroborada por las siguientes constataciones: 1) dado que los varones poseen menos status derivado que las niñas, generalmente tienden a establecer niveles de aspiración más altos y se muestran más dispuestos a asumir riesgos: 2) los niños impedidos o socialmente estigmatizados que presumiblemente tienen la necesidad compensatoria de disfrutar de un alto status extrínseco (los retardados mentales, los inválidos, los asmáticos, los negros en Estados Unidos, los niños de clase baja y los que experimentan un fracaso crónico en sus estudios), tienden más que los grupos de control a aspirar exageradamente por encima de su nivel actual de rendimiento, y 3) los niños o adolescentes que se perciben valorados

extrínsecamente, los que tienen elevadas necesidades de prestigio y ambiciones no realistas, tienden a mantener niveles altos de aspiración aun frente a experiencias persistentes de fracaso.

### *Egocentrismo, egoísmo y subjetividad*

Por egocentrismo se entiende el grado en que el sí-mismo del individuo (en contraste con *otras* personas, cosas y acontecimientos) es el objeto central de atención en su campo psicológico.

24 J. W. Atkinson y G. H. Litwin: "Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure", *J. Abnor. Soc. psycho*" 60, 1960, págs. 52-63,

25 D. C. McClelland y otros: *The Achievement Motive*. Nueva York, Appleton-Century- Crofts, 1953.

26 V. Crandall, *op. cit.*, págs. 179.180.

A nivel superficial, la noción connota meramente la preocupación del individuo con el sí-mismo y su relativa indiferencia ante los hechos exteriores.<sup>27</sup> En un nivel más profundo de valor, interés e importancia, o sea como indicativo de un alto grado de participación del yo en su propia esfera y de relativa incapacidad para vincularse emocionalmente a otros individuos, es más apropiado hablar de *egoísmo*.

Aunque el egocentrismo y el egoísmo probablemente guarden una relación positiva entre *sí*, están determinados por diferentes clases de factores. El egocentrismo-sociocentrismo depende de la madurez social, del aplomo y la aptitud en el medio social, de la sociabilidad, de la introversión-extraversión, etc.; el egoísmo es más una función de la magnitud de las aspiraciones del yo. Por lo tanto, es concebible que una persona expansiva sea sociocéntrica pero egoísta (interesada superficialmente en los demás y en sus asuntos, pero no *realmente* preocupada por el bienestar de éstos) y que un individuo tímido e introvertido sea egocéntrico pero capaz de expresar un genuino interés y un cálido afecto por otras personas. En el curso de la maduración intelectual, social y de 'la personalidad, tanto el egocentrismo como el egoísmo tienden a disminuir con la edad. Al comunicarse con otros, los niños incrementan gradualmente su capacidad de percibir, prestar atención sostenida y considerar los sentimientos y puntos de vista de los demás, así como de intercambiar ideas y explayarse con ellos. En sus juegos, con el paso de los años tienden a ser más conscientes de la presencia y las necesidades de los demás y a ser más cooperativos, considerados y altruistas. En estrecha relación con el egocentrismo -aunque no se confunde con él- está el modo demasiado *subjetivo* con que el niño pequeño analiza la experiencia, su autismo perceptual y su falta de confrontación con la realidad. Todavía es relativamente incapaz de disociar lo que pertenece a las leyes objetivas de lo que está conectado a la suma de condiciones subjetivas. A medida que crece, se incrementa su capacidad para tratar cuestiones de equidad desde un ángulo menos personal y más imparcial, y para discurrir a partir del punto de vista de una proposición hipotética. Sus representaciones pictóricas de la realidad comienzan a parecerse más al modelo que al artista.



### *Capacidad de autocrítica*

Un requisito previo para desarrollar una capacidad de autocrítica madura reside en la aptitud para apreciarse sobre la misma base que se emplea para evaluar a los demás. Entre todas las inclinaciones subjetivas que caracterizan a la etapa inicial de la niñez, la más difícil de superar es la tendencia del niño a aplicar estándares selectivamente preferenciales a sus propias capacidades, producciones y conducta. Este desarrollo depende de algo más que de la posesión de la capacidad intelectual suficiente como para elaborar juicios críticos, dado que los niños pueden percibir desviaciones de los estándares aceptables en *otros* mucho antes de lo que lo pueden hacer consigo mismos; en realidad, esta última capacidad raras veces se observa antes de los cinco años.

Por lo tanto, la capacidad de autocrítica tiene evidente importancia en lo que respecta a la implementación de obligaciones morales.

27 Cuando el sí-mismo y sus atributos constituyen el foco del autoanálisis psicológico, es aplicable el término introspección.

Esto presupone que un individuo no se exima selectivamente de los estándares que espera de otros y que tome suficiente conciencia de sus propias maldades como para experimentar sentimientos de culpa.

Ya hemos visto que la inmadurez de la capacidad de autocrítica contribuye a engendrar nociones exageradas del poder volitivo y de la independencia ejecutiva, y que el desarrollo de esta capacidad ayuda a promover la desvalorización y la satelización del yo. El crecimiento adicional de la facultad autocrítica es esencial para la adquisición de status primario y para el ejercicio realista de la independencia volitiva. En el nivel operativo del funcionamiento del yo, una facultad de autocrítica muy severa reduce el caudal de autoestima de que dispone el individuo, mientras que una autocrítica demasiado leve propicia un realce injustificado de los sentimientos de adecuación.

También parece razonable suponer que el nivel existente de autoestima influye en la capacidad de autocrítica. Aunque un individuo con poca autoestima generalmente puede tender a ser muy severo respecto de su rendimiento, también es probable que a veces se resista a reconocer determinadas carencias y errores que deprimirían aun más su ya deteriorada autoestima. Una persona que disfruta de una adecuada autoestima, por otro lado, se siente menos amenazada al enfrentarse a los aspectos poco agradables de su conducta. Así, y de acuerdo con los hallazgos en adultos, los niños mejor adaptados son capaces de aceptar juicios mucho más negativos sobre sí mismos. Además, los que tienen un elevado concepto personal tienden a ser menos defensivos. De acuerdo con la lógica, también se puede prever el desarrollo de una facultad de autocrítica más severa en los niños sometidos a una dominación excesiva, a un exceso de críticas y a la falta de aprecio.

## Lectura 4.

### ASPECTOS PSICOSOCIALES DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

---

AUSUBEL, P. David y Sullivan, E. V. "Aspectos psicológicos del desarrollo de la personalidad". En Desarrollo infantil 2, el desarrollo de la personalidad. Paidós. México, 1999. p.p. 119-174.

Utilizamos el término "psicosocial" para referimos a ciertos aspectos relativamente plásticos y socialmente determinados del desarrollo que son *aproximadamente* uniformes para todos los individuos que comparten una tradición cultural común y diferentes entre quienes provienen de medios culturales distintos. El hecho de admitir la existencia de dichas uniformidades intraculturales (o de las diferencias interculturales) no implica, sin embargo, que se comparta el criterio, en extremo relativista, de que el desarrollo de la personalidad es *absolutamente* único para cada cultura (que no existen uniformidades interculturales), o que es *totalmente* uniforme para todos los individuos de una cultura determinada. Inkeles hace la siguiente observación:

Cuando contrastamos las fondas de socialización practicadas en sociedades con sistemas económicos o políticos muy disímiles, solemos perder de vista la diferenciación por subsistemas. En particular las entidades nacionales de gran dimensión y complejidad a menudo contienen subgrupos cuya experiencia vital se diferencia de la de otros en fonda notoria y de diversas maneras. Por supuesto, el sexo y la edad pueden constituir la base de tal discriminación. Pero por lo general la diferenciación más importante está expresada en los sistemas de estratificación -comúnmente económicos y a veces basados en el status y el poder- y se manifiesta de modo concreto en la distribución desigual de recursos entre las distintas familias e individuos. Esta desigualdad de recursos puede tener efectos profundos sobre el concepto que el individuo tiene de sí mismo, los que se hacen evidentes desde muy temprano y pueden reforzarse e intensificarse durante el transcurso del ciclo vital.<sup>1</sup>

La insistencia en que la índole uniforme de los rasgos psicosociales sólo es *aproximada* se funda en algo más que en el hecho de que cada individuo experimenta una versión idiosincrásica de la realidad cultural. Son pocas las costumbres o instituciones que se aplican sin excepción a todos los miembros de una determinada cultura, y en las de tipo complejo, como la norteamericana, el ambiente social se puede descomponer en una cantidad de subculturas parcialmente independientes, sobre la base de castas, clases sociales y orígenes étnicos, cada una de las cuales define de manera distintiva y semirrestrictiva tanto las alternativas respecto de los valores, como las condiciones determinantes del desarrollo de la personalidad. Así, por ejemplo, el concepto de "carácter nacional" sólo tendrá validez en tanto 1) se tome en cuenta que además de las uniformidades atribuibles a la herencia común de costumbres, tradiciones e instituciones sociales, también existe una considerable variabilidad subcultural intranacional, y 2) no se presuma sin contar con datos de control adecuados, que

un hecho específico o un conjunto de experiencias infantiles tienen una relación *causal* con determinadas características definidas de la personalidad adulta.

1. A. Inkeles: "Society, social structure, and child socialization". En J. A. Clausen (comp.): *Socialization and Society*, Boston, Little, Brown Co., 1968, cap. 3, págs. 111-112.

Nuestro propósito, en este capítulo, es considerar los siguientes puntos: 1) ciertos problemas generales del desarrollo de la personalidad psicosocial (esto es, la mediación de las influencias culturales y los determinantes y mecanismos de transmisión de los rasgos psicosociales); 2) la incidencia de agentes y condiciones socializantes, específicos, fuera de los referentes al núcleo familiar y al grupo de pares sobre el desarrollo de la personalidad infantil (o sea casta, clase social, escuela), y 3) aspectos psicosociales del rol sexual biológico y social. Gran parte de este material ha sido ya analizado en detalle en otros contextos y bastará aquí con que lo mencionemos o lo sinteticemos en relación con estos tres puntos. En general, nos valdremos de la cultura norteamericana para ilustrar el desarrollo de los rasgos psicosociales<sup>2</sup> pero siempre que sea necesario, y a los fines de establecer contrastes, haremos breves referencias a otras culturas.

#### MEDIACION INDIRECTA DE LAS INFLUENCIAS CULTURALES

La relación entre la experiencia social y el desarrollo de la personalidad raras veces es inmediata o directa. Las variables sociales ejercen su influencia de modo indirecto, incidiendo en los valores y aspiraciones del yo y modificando su estructura. Ciertamente, tanto los estímulos sociales como los psicológicos pueden incidir directamente en la conducta sin afectar la estructura del yo, pero estos efectos constituyen meras fluctuaciones periféricas, transitorias y situacionales en la corriente cotidiana del comportamiento. Un cambio normativo de efecto duradero en el desarrollo de la personalidad sólo se produce cuando la estructura del yo sufre una modificación o reorganización sustanciales, y tal reorganización se vuelve necesaria cuando se producen alteraciones significativas en el status biosocial.

La percepción también actúa como mecanismo mediador, interpuesto entre el contenido del estímulo social y el contenido último de la conciencia que incide en la conducta y en el desarrollo. La madurez cognitiva es uno de los componentes decisivos de este proceso perceptual, pues determina la capacidad del niño para responder a estímulos sociales de diversos grados de complejidad. La inmadurez cognitiva puede aislarlo de una gran porción del mundo social que tiene una significación perceptual relativamente uniforme para los individuos mayores de su cultura o bien puede hacer que lo perciba erróneamente a través de ciertas formas congruentes con la estructura de su yo y el nivel de instrucción que haya alcanzado. No obstante, al crecer en edad y en madurez perceptual, el niño se pone en contacto más directo y realista con el ambiente social. Se van perfeccionando su asunción de roles y su aptitud para interpretar sentimientos interpersonales y expresiones de emoción, así como su capacidad para verbalizar

y discriminar los rasgos de los demás que le agradan o desagradan, para predecir su propia posición sociométrica y la de los demás, y para reconocer los símbolos significativos de las distintas clases sociales.

2 Seguiremos el mismo procedimiento para considerar los problemas psicobiológicos. El lector podrá comprender mejor ciertos aspectos universales del desarrollo emocional, yoico, moral, cognitivo y motor si se consideran las formas en que dichos aspectos se manifiestan en el niño norteamericano contemporáneo.

La influencia de las variables culturales en el desarrollo de la personalidad también se puede considerar indirecta en el sentido de que, especialmente en sus primeros años de formación -período de mucha socialización-, la exposición del niño a su cultura se ve obstruida en gran medida por la acción del grupo familiar. En parte por esta razón, pero principalmente debido a la inmadurez perceptual y al carácter central de los aspectos psicobiológicos del desarrollo, se observan pocos efectos diferenciales de la influencia cultural durante el primer año de vida. En especial en la sociedad urbana contemporánea, al niño se lo va desplazando del medio familiar e introduciendo poco a poco en grupos recreativos, en establecimientos escolares y en el dominio de las comunicaciones masivas; esto tiende a reducir la influencia limitativa del círculo familiar y los efectos de su parcialidad en la interpretación de la cultura. Por medio de un contacto creciente, más amplio y más directo con la masa comunitaria, el niño adquiere un conocimiento más personal y refinado de las instituciones sociales y de las diferencias de clase y de linaje en la polifacética cultura norteamericana. La aclimatación a la comunidad tiene lugar más rápidamente y con mayor facilidad y continuidad en las culturas en que el niño acostumbra hacer visitas y es recibido con afecto en otros hogares (v.g. los arapesh, los samoanos), como también en las culturas caracterizadas por grupos familiares extensos (v.g. los indios navajos).

## FUENTES DE LOS RASGOS PSICOSOCIALES

Se plantean dos problemas fundamentales con respecto al estudio de la personalidad en la cultura. En primer lugar, ¿cómo se relaciona la variabilidad de los valores, las costumbres y las instituciones culturales con una variabilidad intercultural significativa en la estructura de la personalidad? ¿Qué aspectos, de la diversidad cultural se vinculan -y de qué maneras- con diferencias interculturales características de la orientación conductual? En segundo término, ¿qué mecanismos evolutivos son los responsables de la *transmisión* de esas diferencias? ¿Cuáles son los recursos con que operan los factores culturales distintivos para influir de modo diferencial en el desarrollo de la personalidad, de manera que el niño se convierta eventualmente en un razonable facsímil del adulto modal de su cultura? En otras palabras, estamos investigando: 1) las fuentes o determinantes de los rasgos psicosociales, y 2) los vehículos por los cuales estos rasgos se transmiten en el proceso de aculturación.<sup>3</sup> En un sentido muy real, estos dos problemas se interrelacionan. Por ejemplo, las distintas formas de crianza pueden servir al mismo tiempo como fuente y como medio de transmisión de la variabilidad intercultural en la estructura de la personalidad. A efectos del análisis, no obstante, resulta útil considerar cada problema por

separado En razón de que los factores restrictivos de la variabilidad psicosocial son bastante evidentes por sí mismos, el presente análisis del primer problema se limitará a la configuración de las fuentes.

El sistema de valores diferencial de una cultura es una fuente fundamental de rasgos psicosociales y de la estructura modal de la personalidad. Determina, en parte, aquellos aspectos culturalmente condicionados de la motivación, tales como el nivel y el objetivo del esfuerzo; la necesidad relativa de un status primario en oposición al derivado; el deseo de exaltación personal, posición jerárquica e independencia volitiva; la tolerancia frente a la frustración, y el nivel de ansiedad inherente a la afirmación del yo. Las culturas difieren mucho entre sí con respecto a los rasgos de la personalidad que se idealizan y fomentan en cada una de ellas, como así también en cuanto al rigor de las expectativas referentes a los criterios de la madurez adulta, o sea el grado esperado de independencia ejecutiva, responsabilidad, capacidad de autocrítica y capacidad de postergar la satisfacción hedonista. Definen, asimismo, las características funcionales distintivas de la edad, el sexo, el parentesco, el status y la ocupación, y ciertas dimensiones generalizadas de las relaciones interpersonales, tales como cooperación-competencia, egocentrismo-sociocentrismo, egoísmo-altruismo, individualismo-propensión grupal, introversión-extraversión, modalidad directa-modalidad indirecta y franqueza-duplicidad. Estos estereotipos de rol culturalmente distintivos constituyen los modelos disponibles que los niños y los adolescentes utilizan para forjar su conducta de rol individual y participar así en la transmisión de rasgos psicosociales. Por último, existe una *Weltanschauung* general, u orientación a la vida, que deriva directa o indirectamente del sistema cultural de valores. Esta orientación incluye aspectos tales como objetivos o intereses vitales primarios (comerciales, espirituales, estéticos, militares, etc.), criterios para evaluar el mérito de una persona, actitudes generales hacia los niños, valores y sanciones morales, respuestas frente a los apremios de tiempo y las convenciones, grado de análisis de la realidad y visiones de la vida optimistas o pesimistas, superficiales o estrictas.

Además del profundo efecto modelador de su sistema distintivo de valores, cada cultura ejerce una influencia *experiential* característica sobre sus miembros por obra de la manera particular con que institucionaliza las relaciones interpersonales básicas. Como producto de tales relaciones es que los niños adquieren su status primario y derivado, y sentimientos de seguridad y adecuación, y es por ello que las "transacciones" asociadas con la obtención del status biosocial probablemente constituyan una fuente y un vehículo de transmisión psicosocial más importantes que la observación de los modelos culturales para cada rol. Pero ambos factores -la experiencia de rol satisfactoria y la interiorización de las metas y los valores culturales-, son la base del aprendizaje de conductas nuevas y socialmente apropiadas. La mayoría de las primitivas teorías de la identificación presuponía la existencia de una fuerte motivación para la imitación y la identificación originada en una condición deficitaria.

3 La aculturación se refiere a los procesos por los cuales un niño obtiene las pautas de conducta (psicosociales) distintivas de su cultura. La *socialización* es un término más inclusivo que comprende los efectos de *todas* las variables sociales sobre el desarrollo de la personalidad. Por consiguiente, incluye la adquisición de rasgos culturalmente condicionados, de existencia versal (psicobiológicos), y la de rasgos psicosociales. M. J. Herskovitz ("On cultural and psychological reality". En J. H. Rohrer y M. Sherif [comps): *Social Psychology at the Crossroads*. Nueva York, Harper and Row, 1951, págs. 145-163) emplea ambos vocablos para distinguir, respectivamente, entre adaptación a la cultura y a la sociedad.

Las formulaciones más recientes del modelado imitativo postulan la presencia de componentes cognitivos que no están relacionados en forma directa con ninguna insuficiencia del organismo.<sup>4</sup> La institucionalización diferencial de la experiencia interpersonal da lugar a diferencias inter y subculturales características en el desarrollo del yo. La pertenencia a una casta y una clase determinadas y los correspondientes grupos de referencia proporcionan una base importante para la exaltación o la depresión de los sentimientos de adecuación. También importa si el niño pequeño obtiene su status derivado primordialmente de sus padres -como ocurre en la cultura norteamericana- o de relaciones satelizantes con sus hermanos y pares, como en el *kibutz* israelí; si las fuentes del status primario están al alcance del niño en su hogar o sólo en la escuela y en el grupo de pares; si los padres o los compañeros son los principales agentes socializantes en el período escolar y en la adolescencia; si la resatelización y la desvalorización personal son aspectos importantes de la desatelización y de la asimilación de valores en los períodos mencionados; si la aplicación de sanciones es lateral o parental. Dependiendo de diversos aspectos institucionalizados de la forma en que se manejan y el momento en que se producen las modificaciones en el status biosocial de los niños, habrá una mayor o menor diferencia de roles y de status entre los grupos cronológicos y sexuales, y los períodos transicionales del desarrollo podrán ser abruptos, prolongados y cargados de ansiedad, o bien graduales, breves y relativamente carentes de traumas. También se presume que las culturas difieren entre sí en cuanto al grado de aceptación o rechazo dispensado por los padres a sus hijos; debido a la gran variabilidad intracultural de la personalidad paren tal, es probable que lo que se pueda institucionalizar con mayor éxito sea la forma en que se expresa esta actitud paren tal, más que su contenido.

En cualquier etapa particular del desarrollo histórico de una cultura determinada, las alternativas políticas, económicas y sociales prevalecientes ejercen una considerable influencia distintiva sobre el modelo tradicional de los rasgos psicosociales transmitidos a la generación en crecimiento. La guerra, la depresión económica, la hambruna, la desorganización social, las presiones de la aculturación, los adelantos tecnológicos y el rápido cambio social son, sólo algunos de los principales factores que actualmente explican la variación histórica de las pautas culturales, del nivel de frustración y ansiedad existente y de la calidad de las relaciones interpersonales.

4 Existe todavía considerable controversia respecto de los motivos y los mecanismos implícitos en el aprendizaje de la imitación y la identificación. Aunque J. Aronfreed ("The concept of internalization". En D. A. Goslin [comp.]: *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago. Rand-McNally, 1968, cap. 4), A. Bandura ("Social-learning theory of identificatory processes". En D. A. Goslin [comp.]: *Handbook of Socialization Theory and Research*, op. cit., cap. 3) y R. Kohlberg ("Early education: A cognitive developmental view". *Child Develop.*, 39, 1968, págs. 1013-1062) destacan por igual la importancia de los "constructos cognitivos", Kohlberg plantea un enfoque diferente, por el cual el aspecto principal de lo "cognitivo" tiene una clara relación con la edad. En contraste con los citados teóricos, J. Lo Gewirtz ("The role of stimulation in models for child development". En L. L. Dittmann [comp.]: *Early Child Care: The New Perspectives*. Nueva York, Atherton Press, 1968) y J. L. Gewirtz y K. G. Stingle ("Learning of generalized imitation as me basis for identification". *Psychol. Rev.*, 75 (5), 1968, págs. 37-397) aportan un análisis instrumental del aprendizaje de la imitación generalizada que omite todo empleo de "constructos cognitivos". En razón de la importancia que concedemos al desarrollo del yo por etapas, nuestra posición está más cercana a la interpretación de Kohlberg, con prescindencia de la significación que éste asigna a la "motivación de competencia".

La influencia que tienen las formas de crianza culturalmente distintivas como fuente y vehículo de transmisión de los rasgos psicosociales ha sido excesivamente sobreestimada. Esto se debió a que la formulación de las primeras teorías de la socialización se centró principalmente en la familia. Es razonable suponer, sin embargo, que las formas de crianza sólo podrán tener efectos prolongados y generalizados sobre los aspectos centrales de la personalidad siempre que reflejen la acción de los valores culturales dominantes, y no por el hecho fortuito de que pudieran actuar como freno de la gratificación de supuestos impulsos libidinales. No obstante, es muy poco probable que la elección de técnicas de crianza específicas pueda tener la misma significación psicológica o reflejar idénticos valores sociales en dos culturas diferentes. Muchos procedimientos abiertamente disímiles son compatibles con el cumplimiento de los mismos objetivos, y muchos aspectos particulares de cuidado del niño son productos arbitrarios del hábito o de circunstancias históricas accidentales, por lo cual tienen poca o ninguna significación desde el punto de vista de las actitudes. Es muy posible, por cierto, que la manera general en que se practica el cuidado infantil (si no la presencia o ausencia de procedimientos específicos) en una cultura dada sea indicativa de las actitudes culturales dominantes en relación con los niños. Pero la interpretación de esas actitudes que sirven de base a los preceptos culturales sin duda varía en gran medida de padre a padre, y de todos modos, se modifica considerablemente en la práctica de acuerdo con las tendencias de la personalidad de cada padre. Por consiguiente, puesto que es muy difícil institucionalizar los valores culturales por medio de denominadores comunes de crianza aplicables a la cultura en general, y en razón de la improbabilidad de que los bebés y los niños pequeños tengan la suficiente madurez cognitiva como para percibir la importancia de esos valores, aun cuando fuesen expresados uniformemente, es probable que los aspectos globales de la crianza constituyan una fuente más importante de variabilidad idiosincrásica que de variabilidad psicosocial.

Las actitudes paren tales, en la medida en que reflejen los valores culturales, cumplen por cierto un importante papel en la transmisión de rasgos psicosociales, en especial durante los primeros años, cuando el contacto directo del niño con el medio cultural más amplio es mínimo. Pero es verosímil suponer que dicho papel lo cumplen en forma directa, mediante el repetido adoctrinamiento explícito e implícito (entrenamiento, preceptos, ejemplos y exposición inciden- tal), con el

refuerzo de sanciones externas e internas apropiadas y de la experiencia posterior con otros agentes socializantes durante todo el período cubierto por la niñez y la adolescencia, y no de manera indirecta e inferencial a través del contenido de las formas de crianza durante la primera infancia y la edad preescolar.<sup>5</sup>

Consideramos en otro contexto la transmisión intracultural de valores en función de factores modeladores externos, de la interiorización y de las sanciones externas e internas (véase el capítulo 6). En general, los mismos principios explicatorios se aplican a la transmisión de rasgos psicosociales, dado que éstos comprenden valores. La presente sección será un apéndice de lo expuesto anteriormente. En sentido amplio, la adquisición de modelos culturales particulares (necesidades adquiridas socialmente) constituye una modificación conductal adicional con cierto grado de permanencia, por lo que se la puede considerar como una forma de aprendizaje. Concebida en forma amplia, comprende indicios, incentivos, impulsos, respuestas, recompensas y castigos. Pero dado que esta clase de aprendizaje social es más complejo e implica más aspectos nucleares de la personalidad que el aprendizaje de laberintos, las habilidades motrices o la instrucción escolar, estaríamos incurriendo en una simplificación excesiva si abandonáramos el marco de referencia especializado, previamente adoptado para este tipo de aprendizaje, y revirtiéramos a un orden analítico más elemental.

El primer paso en la transmisión de rasgos psicosociales implica la exposición diferencial a un ambiente de aprendizaje restringido. Los niños de las diversas culturas se convierten en distintas clases de adultos como consecuencia de los efectos acumulativos de 1) la exposición reiterada a diferentes sistemas de valores y modelos de roles, y 2) la participación en distintos tipos de experiencias respecto del rol y del status. El proceso de transmisión se completa con la interiorización y el refuerzo que proporcionan las sanciones internas y externas, como también por la acción de varios mecanismos que se autoperpetúan. Sin embargo, si carece de una adecuada experiencia de rol, al niño le resulta imposible adquirir los atributos de una personalidad distintiva correspondiente a un grupo cultural o subcultural determinado. En un nivel intercultural, la limitación de las experiencias por lo general se debe, simplemente, al desconocimiento de la existencia de alternativas disponibles en otras culturas. En los casos en que ésta se conoce, la interiorización selectiva de los valores culturales locales se ve favorecida por índices superiores de supremacía, frecuencia, recompensa y notoriedad, y por la sugestión de prestigio que ejercen los representantes personalmente importantes de los grupos de referencia y de pertenencia del individuo. En la esfera intracultural ocurre que, cuando la posibilidad de disponer de la experiencia del rol está limitada, sobre una base institucionalizada, a ciertas clases especiales de personas, el resto de los individuos no sólo no tendrá acceso a dicha experiencia necesaria, sino que tampoco la considerará a su alcance y, en consecuencia, no desarrollará ninguna motivación para obtenerla:



Este tipo de diferenciación respecto del Status tiene el efecto de definir y restringir el ambiente evolutivo del niño. Dentro de cada uno de estos niveles de participación y sus respectivos entornos culturales, el niño aprende conductas y valores característicos referentes a los miembros de su familia, a los actos sexuales y agresivos, al trabajo, a la educación y la carrera...

5 La gran mayoría de los estudios efectuados acerca del modelado se ha centrado en simples relaciones diádicas. Por ejemplo, J. P. Flanders ("A review of research on imitative behavior". *Psychol. Bull.*, 69 (5), 1968, págs. 316-337) señala que es esencial clarificar y explorar los planes de investigación en las relaciones diádicas porque son las más importantes y porque suministran una base empírica y teórica a partir de la cual será factible extrapolar situaciones más complejas. Por nuestra parte, creemos que este fenómeno no es aditivo y que las situaciones tetrádicas (familias con dos hijos) presentadas por T. Parsons y R. F. Bales ("Family, socialization and interaction process". Glencoe, Illinois, Free Press, 1955) están gobernadas por interacciones cualitativamente diferentes de las que rigen la estructura diádica.

Estos entornos restringidos del aprendizaje se mantienen por obra de tabúes poderosos y firmemente establecidos que inhiben la participación fuera del propio nivel de Status (a través de presiones) ejercidas no sólo por los individuos de los estratos superiores sino también por los de los niveles inferiores... y por las personas de la misma clase.<sup>6</sup>

Las funciones apropiadas a la edad, al sexo, al status y al parentesco se aprenden tanto por experiencia como por la observación de los correspondientes modelos estereotipados por la cultura. La influencia de estos últimos sin embargo, sólo adquiere importancia una vez que se ha alcanzado un nivel mínimo de madurez cognitiva. Esta influencia también tiende a invalidarse en los casos en que existe una considerable heterogeneidad en las normas sociales percibidas. A medida que aumenta la edad de un individuo, y a pesar de su creciente capacidad para generalizar de una situación a otra, los roles asumen mayor especificidad y se definen con más rigidez. Esta tendencia refleja una diferenciación progresivamente más pronunciada de la conducta inherente al rol, así como la propensión cultural a ubicar los roles en compartimientos y a desconocer las contradicciones existentes entre ellos. Por consiguiente, el niño está condicionado a no percibir las inconsistencias de los roles, originadas en los valores contradictorios de los diferentes grupos de referencia de los que derivan. Cada rol sólo impera como soberano en su propio dominio. Si se intenta reconciliar distintos roles, es probable que se seleccione uno de ellos y se repriman o rechacen los otros, o bien que diversos roles conflictivos pasen a integrar una categoría más inclusiva a la cual adherirse.

La transmisión de niveles diferenciales de aspiración con respecto a la clase<sup>7</sup> se logra por el mantenimiento en el individuo de un cierto grado de ansiedad en relación con la adquisición de la conducta requerida para *su status*. Esta ansiedad socializada cumple una función primordial en cuanto a impulsarlo a seguir la ruta cultural prescripta por su familia, por la escuela y, más tarde, por la sociedad adulta de su nivel cultural... La ansiedad lo lleva a esforzarse porque sólo a través del esfuerzo podrá reducir su ansiedad a un grado tolerable... La ansiedad que aprenden los niños de clase media es eficaz, en primer lugar porque implica la amenaza de perder la posición alcanzada (y las severas penalidades sociales que

se asocian a este hecho) y en segundo lugar porque lleva a los halagos del poder y del prestigio social, tal como lo demuestran los "triunfadores".<sup>8</sup> Los objetivos de su clase social en las esferas educacional, ocupacional y posicional aparecen como reales, valiosos y ciertos para el individuo, porque comienza a experimentar efectivamente en su escuela, camarilla y familia algunas de las respuestas al prestigio. El niño de clase baja, en cambio aprende al *no* obtener recompensa alguna de estas relaciones que involucran el prestigio, que las metas y los logros de la clase media no son ni probables ni deseables para los de su condición.<sup>9</sup>

6 A. Davis: "Socialization and adolescent personality". En *Adolescence. Forty-third Yearbook National Society for Studies in Education*, Parte 1, Chicago, University of Chicago Press, 1944, págs. 200-203.

7 La interiorización y otras sanciones internas y externas también operan en forma similar, en este caso, como en la transmisión de valores (véase el capítulo 6).

8 A. Davis, *op. cit.*, págs. 213-214.

9 A. Davis: "American status systems and the socialization of the child". *Amer. Sociol. Rev.*, 6, 1941, pág. 353.

Por último, los rasgos psicosociales, una vez establecidos, tienden a perpetuarse por obra de los mismos mecanismos responsables de la estabilidad a largo plazo de los rasgos idiosincrásicos, o sea la exposición continua al mismo ambiente, la inercia, la sensibilización perceptual, la "constancia perceptual", la "percepción de categorías", la simbolización y los efectos organizadores de las dimensiones centrales de la personalidad. Los individuos de una cultura particular se sensibilizan de modo selectivo para percibir sólo una esfera restringida de sus ambientes físico y social y, debido a la existencia de un conjunto común de valores, creencias y actitudes respecto de la vida, se inclinan a desarrollar una manera característica de percibir la realidad y a estructurar el mundo según ciertas líneas perceptualmente uniformes. Parte de esta estandarización perceptual es una función de las categorías simbólicas y conceptuales comunes en las que la experiencia sensorial pura es introducida a través de las convenciones culturales. Estos mecanismos, que se autoperpetúan, hacen algo más que dotar a los rasgos psicosociales de coherencia longitudinal entre los miembros individuales de la cultura. Puesto que éstos a su vez son portadores y transmisores del modelo cultural, también ayudan a que la cultura se perpetúe de una generación a la siguiente.

## REPERCUSIÓN DE LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y DE LOS INSTRUMENTOS SOCIALIZANTES

En nuestra sociedad heterogénea no existe ningún medio social uniforme que determine de modo invariable los cursos evolutivos de todos los niños. Más bien parece que...

... la participación de un individuo dado en la cultura de su sociedad no es una circunstancia casual. Está determinada principalmente -y casi en forma total, en lo que respecta a las culturas abiertas- por su ubicación en la sociedad y por el entrenamiento que haya recibido para ocupar este lugar... En la compleja sociedad industrial de los Estados Unidos, la clase social -la manera en que se

clasifica a la población en el cuadro jerárquico de prestigio y poderes sólo una de las formas de definir el lugar que ocupa el individuo.<sup>10</sup>

Partiendo de grados crecientes de prestigio, de status y de proporción de matrimonios entre miembros del mismo grupo, la clasificación puede hacerse sobre la base de: 1) clases sociales; 2) grupos étnicos minoritarios, y 3) castas. Por supuesto, estas categorías posicionales no son excluyentes entre sí. Por ejemplo, los niños norteamericanos de raza negra crecen en condiciones predominantemente típicas de la clase baja. La clase y la casta se distinguen entre sí por el hecho de que la pertenencia a ésta última se establece desde el nacimiento para toda la vida, en tanto que la clase a la que se pertenece puede cambiar durante el ciclo vital del individuo. En razón de la movilidad social de la sociedad norteamericana, el concepto de casta no está presente con excepción del aparente sistema discriminatorio impuesto por los blancos a los negros.

10 J. A. Clausen y J. R. Williams: "Sociological correlates of child behavior". En H. W. Stevenson (comp.): *Child Psychology. The sixty-second Yearbook of the National Society for Studies in Education*. Chicago, University of Chicago Press, 1963, cap. 2, págs. 67-68.

### *Actitudes raciales, religiosas y étnicas*

*Tendencias evolutivas.* Se toma conciencia de la existencia de diferencias raciales relativamente temprano. A los tres años, los niños hawaianos perciben con claridad la distinción entre los orientales y los no orientales, y en sus actividades recreativas en el jardín de infantes se separan según sus razas. Los niños norteamericanos de tres años conocen e identifican correctamente la distinción racial entre blancos y negros. La percepción de las diferencias étnicas y religiosas se desarrolla en una edad posterior, porque éstas son más difíciles de notar, tanto en función de su contenido de estímulo como de la importancia social que se les otorga. El reconocimiento del propio grupo étnico precede al de los otros; asimismo, como es razonable suponer, la pertenencia a una minoría étnica incrementa la relevancia de este dato social y facilita el desarrollo temprano de la conciencia étnica. El grado de conciencia respecto a las diferencias raciales varía en los niños norteamericanos según la región en que viven: los norteños de raza negra revelan una percepción más temprana del hecho, en tanto que los sureños blancos parecen adquirir la noción diferencial antes que sus pares de raza negra. Los niños judíos que cursan los primeros grados de la enseñanza primaria son mucho más conscientes y manifiestan una mayor identificación con la pertenencia a su grupo específico que los escolares católicos y protestantes, y durante todo el ciclo primario tienden a ser más extrapunitivos y menos impunitivos que éstos, según los resultados de tests que indican el nivel de frustración.

A pesar de que las diferencias étnicas y raciales ya se perciben durante el período preescolar, los conceptos infantiles de pertenencia racial y religiosa son comprensiblemente vagos y confusos. Con el aumento de la edad, no sólo se incrementa el grado de conciencia sino también la pertinencia, la abstracción y la sutileza de los criterios de diferenciación. Los niños distinguen primero los diferentes grupos religiosos en función de símbolos notorios y concretos, y sólo

más adelante se identifican con los juicios de evaluación que se hacen acerca de las *personas* de otras religiones. El empleo de designaciones raciales y étnicas (v.g. negro, judío) reemplaza gradualmente la referencia a individuos específicos y a ciertas características generales como el color de la piel.

La *autoidentificación* racial es una cuestión algo diferente de la percepción de las desigualdades raciales, puesto que comprende también el conocimiento de circunstancias favorables y desfavorables ligadas a la pertenencia racial. Así, entre los tres y los siete años, el 66 por ciento de los niños norteamericanos de raza negra que participaron en una prueba experimental se identificó con una muñeca blanca antes que con una morena.<sup>11</sup> Esta elección no fue completamente autística o reveladora de consideraciones de conveniencia, sino que también incidieron las presiones de la realidad.<sup>12</sup>

11 H. J. Greenwald ("Reported magnitude of self-misidentification among Negro children - artifact?" *J. Personal. Socio Psychol.*, 8, 1968, págs. 49-52) cuestionó la validez de estos estudios de autoidentificación tras haber logrado reducir en forma significativa la identificación incongruente en individuos negros mediante la inclusión de una alternativa intermedia (el mulato). Es probable que el descubrimiento de Greenwald indique la necesidad de transigir que tiene el niño negro en la sociedad norteamericana contemporánea.

12 Quizás estas tendencias de la comunidad negra de los Estados Unidos se estén modificando como resultado del relieve adquirido por el "nacionalismo negro". E. U. Essien Udom (*Black Nationalism: A Search for an identity in America*. Nueva York, Laurel edition, Dell Books, 1964, pág. 353) dice al respecto: "Aunque con lentitud, los negros van tomando conciencia del abuso y la degradación heredados por su raza y especialmente de su posible destino como seres humanos. Bien puede ser que esta señal marque el comienzo del fin de su inútil deseo de esconder su piel negra detrás de una máscara blanca".

De manera significativa, fue mayor el número de niños sureños de tez muy oscura que se identificaron con la muñeca negra, en relación con sus pares norteños de tez más clara.

El porcentaje de identificación con la muñeca negra también aumentó en forma directamente proporcional a la edad de los niños participantes en la prueba (salvo entre los cuatro y los cinco años).

Excepto en el caso de los niños negros, que en general tienden a mostrar predilección por la piel de color blanco, la *autopreferencia* racial es una noción bien establecida en los preescolares blancos y orientales. La mayoría de los individuos en este período cronológico, tanto negros como blancos, es consciente de la significación social de la pertenencia racial y asigna a las personas un valor diferencial en función de su color. Aun a los tres años, los chicos negros ya han aprendido la importancia del color de la piel, en cuanto a que el blanco es deseable y el oscuro es lamentable. En el jardín de infantes los niños negros prefieren el color blanco, mientras que sus pares de tez blanca expresan predilección por su propio color. Durante el período de expansión del yo, entre los tres y los cinco años (véase el capítulo 1), la identificación con el prestigio de la clase culturalmente dominante parece tener una importancia especial y, en concordancia con ello, aumenta la preferencia de los niños negros por el color claro de la piel. En el curso de los dos años siguientes, a medida que aumenta la identificación con los padres y los pares, disminuye la preferencia expresada por las muñecas y los compañeros de juego de tez blanca. Entre los seis y los siete años, los niños negros del Sur norteamericano muestran una inclinación por las muñecas representativas de su propia raza, pero según estudios efectuados por

Gregor y Mc Pherson,<sup>13</sup> la mayoría de los chicos blancos expresó que la muñeca negra era mala, mientras que ninguno de sus pares negros determinó tal cualidad negativa en una muñeca blanca. Penniger y Williams señalan que los preescolares blancos efectúan evaluaciones desfavorables similares respecto de la raza negra. En contraste con los niños blancos y negros de clase baja, los pertenecientes a la clase alta reaccionan de manera más cognitiva y menos afectiva en cuanto al color de la piel. Se muestran más precisos en la equiparación de los colores y no revelan preferencias por uno de ellos sobre los demás.

La escisión conductal o sociométrica entre las razas ocurre después de la división actitudinal, si bien hay indicios de que incluso en un período tan temprano como el de la preescolaridad los niños blancos van incrementando en fonda constante su preferencia por los compañeros de su misma raza. A pesar de que estas inclinaciones se verbalizan con intensidad, durante los años preescolares y los iniciales de la enseñanza primaria hay pocas manifestaciones de hostilidad real y se producen interacciones sociométricas y conductales relativamente frecuentes entre individuos de distintas razas. Desde el jardín de infantes hasta el final del ciclo secundario, sin embargo, la autopreferencia racial continúa aumentando, como lo indican las mediciones sociométricas efectuadas, y los contactos interraciales desaparecen durante los dos últimos años del secundario. En los años anteriores los niños blancos demuestran una mayor autopreferencia racial que los negros. En efecto, hasta el sexto grado los chicos de raza negra se inclinan tan a menudo por sus pares blancos como por los de su propio color. Esta diferencia entre ambas razas se corresponde con la tendencia preescolar. Indica que los niños negros tienen más deseos de ser asimilados por el grupo culturalmente más prestigioso que lo que los niños blancos están dispuestos a permitirles. Por otra parte, un estudio sociométrico efectuado con escolares en Hawai -medio en el cual los individuos de origen caucásico constituyen un grupo minoritario- señala que la autopreferencia racial es más pronunciada en los niños orientales que en los blancos y que disminuye con respecto a la relación con individuos del sexo opuesto y en la medida en que decrece la cantidad de alumnos de nacionalidad minoritaria. Durante los primeros años del ciclo primario, los niños también muestran actitudes preferenciales hacia los miembros de su propio grupo religioso.

De acuerdo con las tendencias generales de la asimilación de valores, las actitudes raciales y étnicas de los niños se vuelven cada vez más homogéneas y poco a poco se van aproximando a las normas adultas que prevalecen en la comunidad respectiva. Sus estereotipos toman un matiz más refinado y discriminatorio, como lo prueban los argumentos mucho más racionalizados interpuestos en favor de las actitudes intolerantes y la atribución de ciertos rasgos positivos a las minorías desfavorecidas. También en lo intraindividual, el prejuicio se va convirtiendo gradualmente en un rasgo más generalizado y autocohérente. En correspondencia con la contradicción cultural existente entre las ideas verbalizadas de tolerancia democrática y las verdaderas pautas de

comportamiento discriminatorio, la intensidad afectiva de las *actitudes* parciales de los niños respecto de los grupos minoritarios tiende a permanecer relativamente constante, mientras que su deseo de excluirlos de la participación social se incrementa en alto grado. El vigor demostrado en los últimos tiempos por el movimiento en favor de los derechos civiles puede precipitar un cambio en las conclusiones a las que se había llegado anteriormente, puesto que:

... Lo que se ha podido observar en esta última década no ha sido la mera agudización de la toma de conciencia frente al problema sino, lo que es más importante la respuesta, única y directa, a dicho problema. Un movimiento de raíces poco profundas en favor de los derechos civiles fue y es mantenido en el foco del panorama norteamericano por causa de la urbanización e industrialización crecientes y por la importancia cada vez mayor, en la "esfera internacional, del concepto de la autodeterminación de los pueblos. El Sostenido desafío al statu qua se enfrenta invariablemente con una mayor resistencia a los intentos de cambio... La consiguiente intensificación del conflicto en los escenarios comunitarios de los Estados Unidos y del exterior ha promovido cambios fundamentales en la política nacional y en las actitudes públicas.<sup>14</sup>

13 H. J. Gregor y B. A. McPherson: "Racial attitudes among white and Negro children in a deep-south standard metropolitan area". *J. SOC. Psychol.*, 68, 1966, págs. 95- 106.

14 H. M. Proshansky: "The development of intergroup attitudes". En L. W. Hoffman y M. L. Hoffman (comps.): *Review of Child Development Research*. Nueva York, Russell Sage Foundation, 1966, vol. 11, pág. 312.

Los efectos específicos de estos cambios sobre las actitudes intergrupales de la población infantil no han sido aún cuantificados.

*Determinantes.* Por lo menos tres de los supuestos generales comúnmente aceptados sobre las actitudes intergrupales son los que establecen que: 1) éstas se aprenden; 2) obedecen a una determinación multicausal, y 3) son funcionales o satisfacen necesidades del individuo. Los padres son los principales agentes socializantes y resultan ser los instrumentos más importantes en la transmisión de las normas culturales que determinan las actitudes intergrupales. Por consiguiente, el primer pasó hacia la adquisición de actitudes raciales y étnicas comienza en el hogar. Por medio de un adoctrinamiento explícito o implícito de los padres, o meramente por la exposición reiterada y la identificación con el comportamiento parental, los niños adquieren sentimientos intensos hacia los grupos minoritarios antes de tener una experiencia personal con ellos. Así Horowitz<sup>15</sup> halló que las actitudes antagónicas de los niños blancos hacia los negros eran independientes de su grado de contacto con niños negros, y tan marcadas en la ciudad de Nueva York como en los estados del Sur norteamericano; pero en ciertos casos particulares en que los padres manifestaban una disposición favorable hacia los negros, sobre bases doctrinarias, sus hijos no tenían prejuicios raciales.

Cuando los niños se acercan a la pubertad y se considera que su concepto de la vida debe basarse en pautas más permanentes, la reacción de los adultos frente a las manifestaciones espontáneas de la tolerancia infantil se vuelve menos

indulgente. Las advertencias parentales de que no se relacionen con cierta clase de niños se hacen más imperiosas y (particularmente en las niñas) se reflejan en una creciente intolerancia hacia los negros. Mientras tanto las actitudes aprendidas en el hogar se refuerzan por la exposición al clima de opinión predominante en el cuerpo comunitario más amplio y a ciertos símbolos discriminatorios oficialmente sancionados e instituidos, *como* los vecindarios, las escuelas y las iglesias segregados. Los estereotipos raciales corrientes, tal *como* se reflejan en las tradiciones vernáculas, los chistes, los medios masivos y en el chismorre cotidiano, se asimilan con facilidad cuando la actitud conformista recibe como recompensa habitual la aprobación social y el inconformismo se castiga con la burla y el ridículo. El acatamiento de estas normas culturales que legitiman el prejuicio es un factor para la formulación de actitudes intergrupales. Incluso cuando no se recibe una aprobación social explícita, el menosprecio de otras personas resulta gratificante pues lleva a la exaltación del propio yo.

A la luz de estas actitudes profundamente inculcadas es probable que el contacto real con miembros de los grupos minoritarios, aun resultando favorable sirva más para afirmar que para contrarrestar los prejuicios existentes. El niño predispuesto tiende a hacer encajar cada aspecto del comportamiento de los grupos minoritarios en moldes formados a partir de opiniones preconcebidas; de ahí que la totalidad de los productos perceptuales resultantes se adapte al mismo estereotipo, con independencia del verdadero contenido del estímulo.

15 E. L. Horowitz: "The development of attitude toward me Negro". *Arch. Psychol.*,28 (194), 1936.

El niño que tiene prejuicios está sensibilizado para notar *lo malo*, desconocer *lo bueno* e interpretar lo inocuo como generado por una intención maliciosa. La conducta o los rasgos indeseables de determinados individuos pertenecientes a un grupo externo, que en los miembros del propio se pasarían *por alto* o se tendrían por idiosincrásicos, se generalizan como características naturales insertas en la estructura de la personalidad de todos los componentes de ese grupo. El pequeño "núcleo de verdad" que contiene todo estereotipo siempre es detectado, y proporciona una irrefutable confirmación de la validez de las opiniones antagónicas. Por otra parte, los contactos sociales agradables se ven *como* excepciones a la regla general y raras veces alteran el estereotipo existente. Además, la segregación legalizada o de (acto tiende a reforzar estas actitudes incipientes. Así, si el niño:

... necesita razones que expliquen la visible segregación de estos grupos, los propios efectos perceptibles de la segregación y de la discriminación le crearán una realidad social que por cierto lo hará consolidar su prejuicio de que "ellos no son como nosotros y, por lo tanto, hay que mantenerlos aparte". Ciertas cualidades objetivas de algunos grupos minoritarios se corresponden, en realidad, con este tipo de interpretación. En el caso de los negros de Estados Unidos, por ejemplo, muchas veces el niño puede observar que son menos instruidos, realizan tareas serviles, viven en casas inadecuadas, visten mal, etcétera.<sup>16</sup>

En consecuencia, no es de extrañar que las actitudes raciales y étnicas constituyan compartimientos de lógica estricta que ni la experiencia corriente ni la aceptación general de las reglas determinadas por las comprobaciones reales logran alterar.

Todos estos mecanismos se intensifican, por supuesto, cuando imperan tensiones crónicas o competencias intergrupales por la obtención de status.

El niño con prejuicios no percibe a su contrincante del grupo externo simplemente como a otro individuo con necesidades conflictivas de prestigio, sino como a un representante intrigante e inescrupuloso de una raza malévola. Justifica sus impulsos agresivos contra éste proyectando su hostilidad. Sus ataques provocan la réplica de la otra parte, lo cual le sirve para justificar aun más su prejuicio original. Con frecuencia, las actitudes prejuiciadas de los miembros de un grupo se vigorizan debido a la ventaja competitiva que se logra cuando se aplican prácticas discriminatorias a los rivales del grupo externo. Sin embargo, no es necesario que haya una competencia directa para que surjan sentimientos hostiles hacia los individuos de los grupos minoritarios. Estos son víctimas propiciatorias convenientes y constantemente disponibles sobre las cuales se puede desplazar la agresión y a las cuales se pueden atribuir las desventuras resultantes de una frustración originada en *cualquier* fuente, en especial si existen antecedentes previos de tensión intergrupar. Miller y Bugelski<sup>17</sup> demostraron este mecanismo de modo experimental en un campamento de verano para varones en el Nordeste de los Estados Unidos.

E16 H. M. Proshansky, *op. cit.*, pág. 333.

17 N. E. Miller y R. Bugelski: "Minor studies in aggression: The influence of frustrations imposed by the in-group on attitudes expressed toward out-groups". *J. Psychol.*, 25, 1948, págs. 437-442.

Sus estudios revelaron que el prejuicio de los excursionistas contra los mejicanos y los japoneses se incrementó notablemente cuando la dirección del campamento impuso ciertas reglas que se consideraron frustrantes. Cowan, Landes y Schaet<sup>18</sup> mencionan actitudes similares contra los negros en circunstancias de frustración leve.

Si bien las consideraciones precedentes se aplican en forma general al desarrollo de actitudes prejuiciadas hacia los miembros de los grupos minoritarios, no todos los niños son igualmente propensos a adquirir tales actitudes en circunstancias comparables. Existen intercorrelaciones muy coherentes entre las distintas formas que asumen los prejuicios étnicos y raciales de los niños mayores lo que lleva a pensar que estos prejuicios son, en parte, una expresión de la estructura de la personalidad. Como este tipo de manifestaciones proporciona una amplia fuente de exaltación del yo, además de un escape relativamente seguro para los impulsos agresivos, no es raro que sea más intenso en los niños cuya estructura psicológica los toma inseguros, hostiles, recelosos, punitivos y desconfiados. Las formas en que estos niños perciben, piensan y ordenan sus conocimientos,



también los predispone al prejuicio racial. Son relativamente incapaces de tolerar la ambigüedad y de abstenerse de juzgar; tienden a percibir los roles sociales en términos demasiado discontinuos, autoritarios y jerárquicos, y se ajustan con rigidez a los valores convencionales. Según Kutner<sup>19</sup> y Kutner y Gordon<sup>20</sup> los niños con más prejuicios también parecen tener un bajo nivel de capacidad para razonar en forma abstracta.

En individuos como los descritos, el contacto interracial directo genera un aumento del prejuicio, en tanto que éste se reduce cuando se trata de niños que no son agresivos y que expresan actitudes favorables hacia sus padres y sus compañeros. En ciertas situaciones intergrupales la intensidad del conflicto puede disminuir si los niños se ven obligados a enfrentar un problema común y apremiante que requiere una acción cooperativa antes que competitiva. Para desarrollar actitudes étnicas positivas es importante que los componentes de los distintos grupos se comprometan en la búsqueda de los objetivos colectivos en condiciones de *status igualitarios* o sea como iguales en nivel funcional. Los prejuicios raciales y étnicos son también típicos de las "personalidades autoritarias", o sea adultos que de niños sufrieron una rígida disciplina aplicada por padres en extremo conscientes del status, luego reprimieron su resentimiento y, más adelante, lo expresaron en forma de excesivo etnocentrismo. Concuerda con estas conclusiones el hecho de que las madres de los niños que tienen mayores prejuicios tienden a emplear métodos de control autoritario y punitivo y a demostrar intolerancia hacia los aspectos molestos del comportamiento infantil.

18 E. Cowan, S. J. Landes y D. E. Schaet: "The effect of mild frustration on the expression of prejudiced attitudes". *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 58, 1959, págs. 33-38.

19 B. Kutner: "Patterns of mental functioning associated with prejudice in children". *Psychol. Monogr.*, 72 (7, todo el n° 460), 1958.

20 B. Kutner y N. V. Gordon: "Cognitive functioning in prejudice: A nine-year follow-up study". *Sociometry*, 27, 1964, págs. 67-74.

Por lo tanto, los padres no sólo transmiten directamente el prejuicio étnico y racial sino que también predisponen a sus hijos a que lo adquieran a través del tipo de relación interpersonal que mantienen con ellos.

*Efectos sobre el desarrollo de la personalidad.* El problema de investigar las consecuencias de las actitudes étnicas sobre el desarrollo de la personalidad de los niños pertenecientes a un grupo minoritario se confunde a menudo con el status socioeconómico de dicho grupo. Por ejemplo, la gran mayoría de los estudios sobre autoidentidad que se han efectuado en niños de raza negra se ha centrado en las poblaciones de clase baja, comparándolas con grupos extraídos de la clase media blanca. Cuando se considera la misma clase social, resulta claro que los hogares negros de clase baja tienen pautas y problemas propios y únicos, distintos de los de los blancos de clase baja. Las separaciones conyugales son más frecuentes entre las familias negras de clase baja, y pese al continuo crecimiento económico y a la disminución de la desocupación en los Estados Unidos el índice de desempleo de la población negra duplica al que

corresponde a los blancos, según datos del National Commission on Civil Disorders (Comité nacional sobre irregularidades civiles) publicados en 1968. Estos y otros descubrimientos referentes a las poblaciones negras de clase baja llevaron al citado comité a la conclusión de que:

... lo que jamás han podido comprender del todo los norteamericanos de raza blanca -pero que los negros nunca podrán olvidares que la sociedad blanca está profundamente comprometida en la constitución de los guetos. Han sido creados y mantenidos por instituciones blancas, y la sociedad blanca justifica su existencia.<sup>21</sup>

Los prejuicios raciales y étnicos afectan el desarrollo de la personalidad tanto del niño que los sustenta como del que es víctima de ellos. De manera indirecta, este último es influido por la repercusión que tienen las prácticas discriminatorias en las actitudes y los objetivos de crianza de sus padres. Es razonable suponer que los progenitores que son víctimas del prejuicio racial en la cultura norteamericana tienen mayor inclinación que los que no lo son, ya sea a: 1) perpetuar, mediante la sobrevaloración, la fase omnipotente del desarrollo del yo y a dar una importancia indebida a la exaltación personal, o bien a 2) preocuparse por sus propias frustraciones al punto de rechazar a sus hijos. Es posible que otros padres sujetos a actitudes discriminatorias fomenten en sus hijos el contraataque violento, el sabotaje pasivo, la sumisión obsequiosa o la exaltación estridente de la superioridad de su propia raza. Según se mencionó antes, las familias negras de clase baja son mucho más inestables que las blancas de la clase equivalente, y la mayoría de los estudios realizados concuerda en que mucho más del 50 por ciento de las familias negras se ubica en el límite inferior del estándar de la baja. Además, en las familias negras hay una cantidad desproporcionada de uniones poco estables. La ilegitimidad es un fenómeno muy común y tiene relativamente poca significación como estigma social dentro de la comunidad.

21 National Commission on Civil Disorders, 1968, pág. 2.

Hay una mayor probabilidad de que los hogares se destruyan, los cónyuges masculinos se ausentan con más frecuencia y la atmósfera familiar que prevalece es de índole matriarcal y negativa. Por consiguiente, el niño negro de clase baja a menudo carece del afecto y el cuidado de sus padres y es común que su crianza corra por cuenta de una abuela o de una hermana mayor, mientras su madre debe trabajar para mantener a la familia, abandonada por el padre. En comparación con los chicos negros cuyo núcleo familiar se mantiene intacto, los que son criados en ausencia de sus padres se sienten más oprimidos y con menos control de su ambiente. Una de las consecuencias de la familia matriarcal es la franca preferencia de que gozan las niñas. Muchas veces los varones intentan adaptarse a esta situación asumiendo rasgos y maneras femeninos, y cuando el padre está presente, la identificación con el sexo masculino también se deteriora pues el niño se ve simultáneamente frente al fuerte rol que corresponde a su sexo y a una imagen (su padre) en la que percibe su propio futuro de

individuo económicamente inadecuado. En muchos casos, la niña de raza negra tiene más confianza en sí misma y, en comparación con las blancas de igual edad, se somete menos a las presiones.

La vida en la familia negra tiene un carácter aun más autoritario que el que distingue a la clase baja en general. "Se espera que los niños sean obedientes y sumisos"<sup>22</sup>, y la insubordinación se reprime mediante severos castigos físicos que a menudo rayan en la brutalidad. "La cultura del negro sureño norteamericano inculca la obediencia y el respeto a la autoridad como elemento esencial para la supervivencia".<sup>23</sup>

De modo más directo, los niños que son víctimas de los prejuicios pronto perciben que se les hace objeto de desprecio y ridiculización, por lo cual experimentan vergüenza, humillación, turbación y una disminución de su autoestima.<sup>24</sup> El niño negro hereda un status racial inferior y casi inevitablemente adquiere una noción negativa de sí mismo, que es un reflejo realista de su posición. El desdén con que se lo trata, la limitación de sus oportunidades y los contactos desagradables con personas blancas y con símbolos institucionalizados de la inferioridad de su raza (escuelas, barrios y áreas de recreo segregados), y más directamente la prédica de los medios masivos y las reacciones de su propia familia -como se señaló antes-, son todos elementos que lo van haciendo tomar conciencia de la importancia social de la pertenencia racial. El niño negro se percibe como un destinatario de la burla y el menosprecio, socialmente rechazado por los elementos prestigiosos de la sociedad e indigno de socorro y afecto; luego, careciendo de razones compulsivas para no aceptar esta evaluación negativa de sí mismo sancionada oficialmente, desarrolla una imagen descalificadora de sí mismo que se enraíza en lo profundo de su personalidad.

22 M. C. Hi11: "Research on the Negro family". *Marrage and Family Living*. 19. 1957, págs. 25-31.

23 H. Greenberg y D. Fane: "An investigation of several variables as determinants of authoritarianism". *J. Soco psychol.*, 49.1959, págs. 195-211.

24 Estas reacciones son más intensas en las niñas que en los varones negros, quizás debido a que el trato exterior contrasta en forma más aguda con la posición más favorecida y protegida de que disfrutaban aquéllas en el hogar. Sin embargo, en los barrios completamente segregados parece ocurrir lo contrario

Además de padecer la desvalorización de su yo por la noción de su status inferior en la sociedad, el niño negro encuentra difícil concretar la satelización, perdiendo así muchas de las ventajas que este proceso podría tener en la adquisición del respeto por sí mismo. El status derivado, que es la fuente principal de la autoestima infantil en todas las culturas, se ve muy disminuido en su caso puesto que sólo puede satelizarse en relación con individuos de un orden superior o con grupos que ocupan una posición inferior y degradada. El niño negro de clase media no escapa a este problema, ya que tampoco participa en la gran corriente cultural que transitan sus pares blancos de clase media. En tales condiciones, la satelización no sólo confiere una cantidad muy limitada de status derivado sino que también tiene consecuencias deprimentes sobre la autoestima. Podemos comprender, por lo tanto, por qué los pequeños de raza

negra se resisten a identificarse con su propia colectividad racial, por qué procuran despojarse de su identidad, por qué suelen elegir compañeros de juego blancos con preferencia a los de su propia raza, por qué prefieren el color de la piel de la casta culturalmente dominante y por qué tienden a asignar roles negativos a los chicos de su mismo color. Desde el punto de vista conductal, los niños de los grupos minoritarios reaccionan frente al prejuicio a través de la hiperactividad, la agresividad, el esfuerzo compensatorio por obtener símbolos del prestigio, las autovaloraciones faltas de realismo, el letargo, la sumisión y el sabotaje pasivo.<sup>25</sup> Con frecuencia el prejuicio racial y étnico se utiliza como explicación global para justificar los defectos y la incompetencia personales. En especial, los niños negros tienden a percibirse como individuos irremediabilmente estigmatizados por lo que son y no por lo que hacen; dado que ese estigma cuenta con el respaldo oficial, surge la duda consiguiente acerca de la legitimidad de la autoridad moral de la sociedad. Tarde o temprano, todos los niños pertenecientes a las minorías se enfrentan, en grados diversos, con la perspectiva de que el status primario con que podrán contar durante toda su vida se verá sistemáticamente disminuido sobre la base de su identidad racial o étnica.

Únicamente los partidarios intransigentes del determinismo cultural podrían argumentar que todos los niños de la comunidad negra responden, necesariamente de maneras sustancialmente idénticas a la influencia de su medio social. Aunque los factores en común existentes en el condicionamiento cultural sin duda tienden a crear muchas uniformidades en el desarrollo de la personalidad, las diferencias de origen génico de los rasgos temperamentales y cognitivos, así como la experiencia diferencial en el hogar y en la comunidad más amplia, dan lugar a numerosas variaciones idiosincrásicas. Como se hizo notar anteriormente, una cantidad considerable de variabilidad interindividual prevalece en las reacciones infantiles frente al status de los grupos minoritarios. Por suerte, se dispone de bastante tiempo para consolidar sentimientos estables de adecuación intrínseca dentro del hogar antes de que la influencia de la estratificación por casta, clase y origen étnico ejerza un efecto catastróficamente destructivo sobre el desarrollo del yo.

25 Algunas de estas reacciones fueron descritas por Claude Brown en su novela *Manchild in the Promised Land*, ambientada en un gueto urbano del norte de los Estados Unidos.

Proshansky y Newton<sup>26</sup> sugieren que el negro necesita ver en el sistema social y en el hombre blanco, no en sí mismo, la fuente de sus dificultades. Algunas de estas actitudes se expresan en las novelas y autobiografías de autores norteamericanos contemporáneos de raza negra y es probable que se estén infiltrando en toda la comunidad negra. Martín Luther King se refiere a la aparición de un nuevo concepto de sí mismo en el negro norteamericano por el cual éste...

... ha adquirido un nuevo respeto por sí mismo y un nuevo sentido de dignidad. Carece del miedo que alguna vez caracterizó su comportamiento. En un tiempo se

valió de la duplicidad -una técnica para la supervivencia-, pero ahora se conduce con honestidad.<sup>27</sup>

Dependiendo de que estos cimientos del respeto intrínseco por *sí* mismo, se elaboren o no en la infancia, las consecuencias psicológicas de la identificación con un grupo de referencia estigmatizado pueden asumir una importancia principal o bien relativamente periférica en la estructura del yo. Así, se halló que los niños negros que expresan mayor autoaceptación tienden a exhibir actitudes más positivas hacia otros pares, tanto negros como blancos. Se supone, entonces, que cuanto mayor sea el respeto intrínseco del niño por *sí* mismo, tanto menores serán las posibilidades de que los prejuicios le ocasionen traumas y de que se vea obligado a responder en forma agresiva.

El prejuicio contra los negros tiene un profundo arraigo en la cultura norteamericana y recibe el refuerzo de las ventajas socioeconómicas y del realce personal que proporciona a quienes la manifiestan. El desarrollo de la personalidad del niño que practica la discriminación racial o étnica está influido también, de manera directa, por sus propias actitudes, sentimientos y conducta, e indirectamente por la interpretación del clima social de los ambientes hogareño y escolar que pueden fomentar el prejuicio. Adopta una actitud de esnobismo, niega los valores humanos, no toma en cuenta los sentimientos de otros seres humanos,<sup>28</sup> se comporta cruel e injustamente y lo consumen la hostilidad, la sospecha y los celos. La ocasión para la agresión y la exaltación personal que le suministran sus prejuicios le impide encontrar soluciones constructivas para los problemas de su vida. Al ceder de manera abyecta a las presiones sociales y a consideraciones de conveniencia, es poca la oportunidad que tiene de adquirir coraje moral y se priva de muchas relaciones potencialmente positivas. Por último, se siente agobiado por la pesada carga de irracionalidad e incoherencia entre su conducta real y los ideales de tolerancia democrática profesados. A fin de preservar tanto estos ideales como sus prejuicios, se ve obligado a recurrir a la racionalización tortuosa, al autoengaño y a la erección de compartimientos ideacionales de lógica hermética.

26 H. M. Proshansky y P. Newton: "The nature and meaning of Negro self-identity". En M. Deutsch, I. Katz y A. Jensen (comps.): *Social Glass, Race, and Psychological Development* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, cap. 5.

27 M. L. King: *I Have A Dream*. Nueva York, Grosset and Dunlap Co., 1968, pág. 91.

28 Ralph Ellison describe magistralmente estas manifestaciones, tal como las percibe el individuo de raza negra, en su novela *The invisible man*.

### *El ambiente de las clases sociales*

Las clases sociales pueden describirse, tentativamente, como agrupamientos psicosociales de individuos cuyas respectivas posiciones socioeconómicas son objetivamente análogas en lo principal y cuyos intereses políticos y económicos tienden a coincidir.<sup>29</sup>

Cada clase, en mayor o menor grado, tiene su propia ideología, modelos característicos de comportamiento manifiesto y formas típicas de criar a sus hijos.

Así, dentro del ambiente de una determinada clase social, no sólo existen aspiraciones educacionales y vocacionales distintivas, y formas aceptadas de participación social de los niños, sino también valores morales particulares con respecto al sexo, a la agresión, a la honestidad, a la responsabilidad, etcétera. Además, la pertenencia a una clase social incide en cuestiones tan prácticas como la cantidad de materiales y espacio disponibles para la recreación y el grado de atención y supervisión que los padres pueden dedicar a sus hijos. Es importante tener en cuenta, no obstante, que aunque los ambientes de los hogares, los barrios y los grupos de pares se diferencian bastante bien sobre la base de la clase social, no ocurre lo mismo con las instituciones socializantes oficiales de la sociedad norteamericana -escuelas, iglesias, tribunales de justicia y organismos sociales-, en cuya estructura parecen prevalecer las pautas de la clase media. Su influencia afecta a los niños de todos los estratos sociales, en cuanto fortalece las enseñanzas de los padres de clase media y contradice en parte las normas que los chicos de clase baja aprenden de sus progenitores y de otros individuos de su vecindario.

Por lo general, la sociedad norteamericana es reacia a reconocer las diferenciaciones basadas en las clases sociales, y muchos llegan incluso a negar la existencia de tales diferencias. La noción de un sistema social estratificado es ajena a las tradiciones democráticas de los Estados Unidos y, en caso de aceptársela de alguna manera, se la tiene como un fenómeno peculiar de la vida urbana o como un remanente de las antiguas plantaciones del Sur del país. La pertenencia a una clase no es un aspecto sobresaliente del modo en que un norteamericano se describe a sí mismo, aunque muchas referencias ocupacionales se relacionan indirectamente con definiciones de clase. Muchas personas, cuando se las insta a que indiquen la clase que les corresponde, prefieren identificarse con la clase media. Los individuos de clase alta, que son los que más se benefician del sistema diversificado, tratan naturalmente de convencer a los demás de que en los Estados Unidos no existen las diferencias de clase; pero independientemente de sus verdaderos sentimientos al respecto, instruyen con cuidado a sus hijos en el sentido de evitar toda muestra manifiesta de superioridad o esnobismo que pudiera ofender la sensibilidad de sus "inferiores" sociales.

29 R. Centers: "The American class structure: A psychological analysis". En T. M. Newcomb y E. L. Hartley (comps.): *Readings in Social Psychology*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1947.

El hecho de que el status de la clase social no se manifieste a través de discontinuidades entre las clases en función de la conciencia de clase, interacción y el estilo de vida, llevó a ciertos autores a cuestionar su validez como concepto *científico*. La utilidad de la noción "clase social" reside en que se refiere a algo más que al mero nivel educacional, o a la ocupación o a cualquier otra cantidad de variables correlacionadas:

Resulta tan útil porque capta la realidad creada por el intrincado juego recíproco de todas estas variables en las diferentes condiciones de vida a distintos niveles del orden social. Los integrantes de clases Sociales distintas, por el hecho de

disfrutar (o sufrir) diferentes circunstancias vitales, terminan por ver el mundo de distinta manera: desarrollan concepciones diferentes de la realidad social, distintas aspiraciones, esperanzas y temores y nociones desiguales respecto de lo deseable.<sup>30</sup>

Por lo general, los sociólogos concuerdan en que hay tres clases sociales principales en la sociedad norteamericana, con dos subclases en cada una. Las diferencias de clase social atraviesan las líneas demarcadas por el color de la piel, el origen étnico y la religión, y aunque son menos rígidas que éstas es probable que sean más decisivas para determinar la escala de valores predominante y los modelos de conducta. También hay una considerable variabilidad dentro de cada clase con respecto al ingreso monetario, la ocupación, el status educacional, la participación social, las convicciones políticas y las aspiraciones de movilidad social. La estratificación es más pronunciada en determinadas regiones del país, en las comunidades más antiguas y en las urbanas, y en las zonas caracterizadas por una marcada heterogeneidad racial o étnica.

En razón de que los criterios sobre la pertenencia a una clase social son necesariamente múltiples, no siempre existe un acuerdo perfecto entre los diversos conceptos. Por consiguiente, puede resultar muy difícil ubicar con precisión a un individuo en particular. En la práctica, sin embargo, esta situación se presenta en contadas ocasiones. Debido a que en los últimos años se ha eliminado y aun revertido la diferenciación entre las remuneraciones de los trabajadores manuales y las de los empleados administrativos, el criterio basado en el ingreso familiar resulta muchas veces engañoso. Se debe dar mayor importancia a otros factores, tales como el tipo de empleo, el lugar de residencia, la educación, la participación en los asuntos comunitarios, las aspiraciones sociales y la estructura de la escala de valores. También varía la percepción de la estructura social según de qué clase se trate, revelándose una diferenciación más aguda en el extremo superior de la progresión. Los miembros de una clase determinada tienden a pensar en sí mismos como en un grupo discriminable; a exagerar las diferencias que los separan de los grupos inferiores al propio y a oponerse a la movilidad ascendente de éstos; a reducir las distinciones con los grupos inmediatamente superiores ya sentir resentimientos si se los excluye de éstos. Esta última tendencia refleja, presumiblemente, la existencia de aspiraciones por un status social más elevado.

30 M. L. Kohn: "Social class and parent-child relationship: An interpretation". *Amer. J. Soc.*, 68,1963. págs. 471-480.

*Interacción de las clases sociales.* Las clases sociales no son sistemas cerrados. La diferenciación de los valores y del comportamiento sobre la base de la pertenencia a una clase social no implica que haya una homogeneidad total dentro de cada clase. La interacción personal entre miembros de distintas clases, la intercomunicación de normas, el desarrollo de lealtades conjuntas y la movilidad social ascendente y descendente son fenómenos usuales. La importancia que asignan los norteamericanos al "status adscrito", basado en

criterios de rendimiento, asegura cierta movilidad descendente y ascendente entre las clases. Al mismo tiempo, estas muestras de superposición y penetración no niegan la existencia de marcadas diferencias promediales en la ideología que sustenta cada clase social.

La exposición prolongada de todos los niños al ambiente escolar, a las iglesias, a los medios masivos de comunicación y a las organizaciones juveniles fomenta la penetración descendente de la ideología de la clase media. Incluso los padres de clase baja profesan oficialmente los valores propios de la clase media, aunque no los cumplen de manera coherente. La movilidad social se ve acrecentada por la continua tendencia ascendente de los salarios de la clase obrera y por una mayor difusión de la instrucción secundaria y universitaria. Por otro lado, la preservación de la identidad de clase se mantiene por medio de los "ambientes de aprendizaje restringido".<sup>31</sup> Sobre una base puramente física, la distancia social entre las clases alta y baja se concreta a través de la segregación residencial, las grandes propiedades, las niñeras e institutrices, las escuelas privadas para internos y los automóviles conducidos por chóferes. También se desalienta la interacción por medio de presiones y advertencias parentales y por la gradual adquisición de sentimientos de lealtad de clase. Sin duda alguna, los tabúes acerca de la participación fuera del propio nivel de status parten de las capas superiores, pero pronto dan lugar a represalias desde los sectores afectados y se hacen recíprocos. Refuerzan estos tabúes el esnobismo y la actitud condescendiente de la clase alta por una parte, y el resentimiento de los que pertenecen a igualo inferior nivel, por la otra.

A medida que se prolonga la segregación de los niños por clase social, sus efectos se hacen cada vez más irreversibles. Cuanto más tiempo se priva a un chico de clase baja del contacto *íntimo* con sus pares de clase media, tanta menor es la oportunidad que tiene de adquirir los valores y las pautas de conducta habituales en éstos. Para elevarse sobre su clase debe asociarse de modo constante con sus "superiores" y soportar tanto su arrogante condescendencia como el franco resentimiento de sus iguales en la escala social. Los niños pequeños de clase baja que estén dotados de una personalidad agradable y dispuesta a acatar las normas imperantes en la clase media, con frecuencia podrán encontrar un cierto grado de aceptación periférica en grupos de clase media. Pero al aproximarse a la adolescencia y a medida que se acentúa la estratificación bajo la influencia creciente de las presiones de los padres y del grupo de pares, se hace cada vez más difícil este tipo de movilidad social idiosincrásica.

31 D. P. Ausubel: *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

*Percepción de las diferencias entre las clases sociales.* El desarrollo de la capacidad de percibir las diferencias entre las clases sociales ilustra el proceso general del aprendizaje perceptual o maduración cognitiva, según se aplica a los fenómenos interpersonales y sociales. Implica el crecimiento de la capacidad de



abstracción y de generalización, una mayor familiaridad y diferenciación del campo perceptual, y más objetividad y menos autismo en la operación de formar juicios. Los niños aprenden gradualmente los símbolos más notorios del status social y van adquiriendo más precisión y discriminación en el conocimiento de la pertenencia a su propia clase y a las otras. La percepción de las diferencias ocupacionales suele ser la que primero se desarrolla en todos los niños; más adelante se la vincula con las diferencias en la tenencia de bienes materiales, en el nivel de ingresos y, en el caso de los chicos de clase media, en el estilo de vida. Los niños del primer grado tienden a percibirse como individuos ricos y también a sobreestimar la opulencia de sus condiscípulos. Los de cuarto grado son un poco menos optimistas a este respecto; los chicos de sexto grado y los que cursan el primer año del ciclo secundario son todavía más conservadores. Paralelamente a la tendencia dominante entre los adultos, tanto los niños pobres como los ricos se inclinan a identificarse con la clase media; los pobres exageran la posición financiera de sus padres y los ricos la desestiman. Si bien la noción de pobreza es generalmente más aguda entre los niños de clase baja que entre los de clase media, los estudios al respecto señalan que no siempre las circunstancias físicas próximas al individuo (v.g. suciedad, apiñamiento) resultan psicológicamente relevantes. Con el aumento de la edad, y en tanto se intensifican las presiones ejercidas por los adultos a fin de mantener una mayor distancia social entre las clases, la conciencia de las diferencias de clase se incrementa en forma concomitante.

*Diferencias de entrenamiento, personalidad y conducta.* Una revisión de las técnicas del entrenamiento infantil empleadas durante las últimas dos o tres décadas indica una disminución constante de las diferencias entre los procedimientos aplicados por las familias de clase media y los de la clase baja. Las consecuencias de ciertas prácticas específicas ejercidas por uno o por ambos padres a menudo revelan resultados contradictorios. Davis y Havighurst<sup>32</sup> indican que las madres de clase media supervisan y restringen con más severidad las actividades del niño fuera del hogar. Al mismo tiempo, estas madres son menos restrictivas en cuanto a los procedimientos de socialización que utilizan, y en este aspecto no habría ninguna diferencia entre las clases sociales. El hecho de que los datos empleados en estos estudios fueran reunidos en distintas épocas y en diversas regiones de los Estados Unidos quizá proporcione algunas razones para explicar las discrepancias apuntadas. Para controlar a sus niños, los padres de clase baja recurren a métodos más autoritarios, aplicando sanciones más violentas y punitivas, mientras que los de clase media se valen más a menudo de técnicas orientadas hacia el afecto, como el razonamiento, el aislamiento y la inducción de sentimientos de culpa. El control autoritario, tal como lo utilizan los padres de clase baja, tiende a ser relativamente ineficaz debido a su irregularidad, al tiempo que transcurre entre su aplicación y el momento en que tuvo lugar la mala conducta, y el mal ejemplo frecuente de los progenitores en materia de responsabilidad y control de los impulsos agresivos y sexuales. A medida que los chicos de la clase obrera se hacen mayores, sus padres les conceden más libertad en cuanto al control y la supervisión. La división de las responsabilidades

inherentes a la crianza parece diferir según la clase social: en una familia obrera, la madre espera que su esposo asuma un rol más predominante en la imposición de restricciones, mientras que la madre de clase media aspira a que su cónyuge aplique menos controles y le preste un mayor apoyo.

De acuerdo con las conclusiones de algunos investigadores, las mayores presiones y las restricciones a la exploración social que se imponen a los chicos de clase media quedan compensadas, en parte, por su posibilidad de mantener una comunicación psicológica más franca, espontánea y flexible con pares y adultos. En contraste, las relaciones interpersonales de los niños de clase baja son jerárquicas, absolutistas y rígidamente estructuradas, y están caracterizadas por una actitud dependiente respecto de los contemporáneos y un alejamiento psicológico en relación con los adultos. Así, el padre de clase media es más accesible como compañero instrumental y como autoridad (en especial para el hijo varón) que el de clase obrera. Además, en las familias de clase media se da mayor importancia a los aspectos de la compañía instrumental del padre y no se presta tanta atención a su función autoritaria. De acuerdo con lo señalado por Clausen y Williams,<sup>33</sup> al mismo tiempo se nota que las madres de clase media van haciéndose cargo de algunas de las funciones autoritarias.

En relación con los padres de familias de clase baja los de clase media se esfuerzan por mantener elevadas aspiraciones en procura del status primario y por alcanzar niveles altos de rendimiento educación y vocacional, independencia financiera y reconocimiento social. Para asegurar la obtención de estos objetivos que apuntan al engrandecimiento personal de sus hijos, los padres de clase media estimulan el desarrollo de rasgos auxiliares de la personalidad. Entre éstos se incluyen: 1) los hábitos de iniciativa y responsabilidad; 2) el modelo de la satisfacción diferida inherente al trabajo esforzado, a la negación de sí mismo, a la planificación a largo plazo, a la tolerancia ante la frustración, a la autocrítica inexorable, a la frugalidad, a la educación prolongada, al entrenamiento vocacional y a la dependencia económica de los padres; 3) la insistencia en la puntualidad, el orden, la honestidad, el respeto por la propiedad, los buenos modales, la observancia religiosa, la participación en cuestiones cívicas, la curiosidad por los varones y la consideración con las niñas, y 4) el respeto (antes que el temor) por la autoridad adulta y el acatamiento de los estándares convencionales del comportamiento. Debido a que la mayoría de estos rasgos se coextiende con los atributos de la madurez del yo en la cultura norteamericana, parece plausible sentar la hipótesis de que la falta de madurez sería menos frecuente en los individuos de clase media que en los de clase baja. Estos últimos deben alcanzar antes la desatelerización y la independencia volitiva, obtener una mayor porción de status derivado de sus pares y llevar una carga más ligera de frustración de los impulsos y de ansiedad.

32 A. Davis y R. J. Havighurst: "Social class and color differences in child rearing". *Amer. Sociol. Rev.*, 11,1946, págs. 698-710.

33 J. A. Clausen y J. R. Williams, *op. cit.*

Los chicos de clase media se muestran dispuestos a internalizar estos objetivos posicionales del yo y a adquirir los rasgos auxiliares necesarios porque perciben las recompensas eventuales del esfuerzo y de la autonegación como reales y alcanzables para los de su status. Les es posible observar la concreción de estas recompensas en la vida de sus propios padres y también experimentar una temprana muestra de su faceta positiva en el seno familiar, en el barrio y en la vida escolar. Sus esfuerzos reciben el estímulo del ejemplo parental, se vigorizan por las normas de la escuela, de la iglesia y del grupo de pares, y se sostienen por la ansiedad que les provoca el temor de que se invaliden las ventajas de su posición presente y futura en caso de fracasar en el cumplimiento total de estas tareas. En el caso de los niños de clase baja, todas estas consideraciones operan, precisamente, en sentido inverso.

#### *Diferencias entre los medios urbano y rural*

La vida rural se diferencia de la urbana de muchas maneras que afectan el desarrollo de la personalidad del niño. No hay que suponer, sin embargo, que la sociedad rural moderna pueda ser en algo comparable a las culturas prealfabetas. En efecto, muchas de las diferencias que han existido hasta una época relativamente reciente se van borrando con rapidez debido a la influencia de los medios masivos de comunicación, los niveles de vida, las oportunidades educacionales y al hecho de que la composición numérica de los núcleos familiares tiende a igualarse entre los hogares rurales y los urbanos.

El ama de casa rural tiende a ser más indiferente y permisiva que la urbana en las rutinas del cuidado infantil y a dar menor importancia al orden y a la limpieza. Los apremios del trabajo de granja no le permiten dedicarse en forma tan exclusiva a la atención de sus hijos. Por otra parte, los chicos, rurales de más edad tienen mayor participación en el cuidado de los bebés y el padre es un miembro más constante e integral de la casa. Al existir menos riesgos ambientales, los padres no necesitan imponer prohibiciones tan numerosas ni tan arbitrarias. Los espacios más extensos y la escasa densidad demográfica afectan las pautas recreativas del niño rural de diversas formas, y fomentan una mayor comunión con la naturaleza. Menos expuesto a los medios masivos y al contacto con otros niños, sus creaciones imaginativas se estructuran, necesariamente, más desde su propio interior.

El hogar rural desempeña una función más destacada y exclusiva que el urbano en la socialización de los niños, en la interpretación de la cultura en su beneficio y en la imposición del código moral. Los padres de los medios rurales son desplazados en forma más gradual de su papel como fuente principal de los valores que adoptan sus hijos, y sufren una desvalorización menos rápida que los padres urbanos. Puede presumirse que los niños de hogares rurales se desatellan con más lentitud y de modo menos notorio, a través del mecanismo de resatelización respecto de sus pares y de sustitutos paternos. En general, los chicos rurales viven en un mundo en el cual el cambio social se produce con

menor rapidez, por lo que pueden adherirse a un cuerpo más estable y ortodoxo de valores morales y religiosos. Las restricciones impuestas a la experiencia social de la infancia rural ejercen una influencia adversa sobre el alcance y el grado de ambición de sus objetivos ocupacionales. Asimismo, los niños de la clase media urbana son mucho más competitivos que sus pares del medio rural.

La oportunidad que tienen los niños rurales de participar en tareas adultas y prestar un aporte más responsable a la economía hace que la discontinuidad entre sus propios intereses y actividades y los de los adultos sea menor que en las comunidades urbanas. Por consiguiente, el niño rural depende menos de la escuela y del grupo de pares para la obtención del status primario que el menor que se cría en las ciudades. Según Werner<sup>34</sup> en el quinto grado de la escuela primaria los niños rurales manifiestan más confianza en sí mismos que los urbanos. No obstante, no debe sobreestimarse la importancia de esta diferencia. Muchas de las tareas que realiza el niño rural son meramente quehaceres rutinarios y subordinados que poco contribuyen para crearle un sentido real de responsabilidad o de independencia volitiva. Además tanto para los niños rurales como para los urbanos el status derivado constituye un componente mucho más esencial de la autoestima que el status primario, y en ambos casos se obtiene principalmente de los padres.

#### INFLUENCIA DE LA ESCUELA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Si bien la familia constituye una unidad ideal para preparar y guiar al niño hacia su participación en la vida social externa, también es verdad que no le es posible impartir el conocimiento técnico que requieren las complejas instituciones de la cultura norteamericana. La escuela en esta sociedad, además de sus funciones especiales como difusora de conocimientos y aptitudes intelectuales, comparte muchas de las responsabilidades de socialización y aculturación .que en otros medios están a cargo exclusivo de la familia. Así, participa no sólo en la transmisión de la ideología cultural y de los rasgos psicosociales que caracterizan a la vida norteamericana, sino que también cumple un importante papel en el desarrollo del status y las metas de madurez del individuo, y en la adquisición de normas aceptables de conducta social. Para todas estas funciones la escuela se presta admirablemente bien, en virtud del contacto prolongado e intenso que mantiene con los niños durante los años formativos de su desarrollo.

En la cultura de los *E.U.A.*, la escuela constituye la fuente primaria y principal de status primario de que dispone la mayoría de la población infantil. Como resultado de su introducción en el medio escolar, los niños adquieren sentimientos de grandeza e importancia hasta entonces desconocidos. El éxito en los estudios no sólo refuerza el aprendizaje objetivo sino que conduce también a la exaltación personal y a una creciente confianza en sí mismo. El fracaso escolar crónico, con el trauma emocional y el rechazo social que implica, origina una profunda depresión del yo. La ocasión de obtener el status primario en la escuela es algo

mayor para las niñas *que* para los varones, debido a su superior capacidad verbal y su mayor acatamiento de la autoridad adulta, como también por el hecho de que el éxito escolar es apreciado con menos ambivalencia por el grupo femenino.

34 E. Werner: "Milieu differences in social competence". *J. Genet. Psychol.*, 91, 1957, págs. 239-249.

En el ambiente escolar, el niño se ve inevitablemente impulsado a competir por la única clase de status primario (rendimiento escolar a que puede acceder en este ambiente). Las presiones sociales existentes con respecto a la necesidad de alcanzar un elevado rendimiento lo fuerzan a aspirar a desempeñarse por lo menos dentro del término medio en sus estudios. Los padres de clase media preparan a sus hijos para esta nueva experiencia; pero, las madres de clase baja tienen mayor tendencia a hablar a, sus niños de la escuela como de un lugar amenazador y poco gratifican te. En muchos casos las intenciones y las exigencias del maestro resultan extrañas y sobrepasan la capacidad inicial de los niños, por lo cual éstos lo ven como una persona hostil, que los humilla. El fracaso objetivo del niño con malas calificaciones se intensifica subjetivamente por el mantenimiento forzado de niveles de aspiración demasiado elevados y sólo se atenúa por el valor compensatorio que proporciona la certeza de estar aspirando a metas superiores y acatando la norma motivacional. La única alternativa disponible es la desvinculación del yo de la situación escolar competitiva y el establecimiento de niveles de aspiración que sean lo bastante bajos como para garantizar mínimos sentimientos de éxito. Por consiguiente, desde el inicio de la carrera escolar la ansiedad se convierte en un importante estímulo motivacional respecto del aprendizaje, y tanto la tenacidad para lograr los objetivos como las propiedades afectivas del tema de estudio van dependiendo menos del rendimiento objetivo que del grado de compromiso del yo y de las calificaciones obtenidas.

Si bien los propósitos y las actividades socializantes del maestro tienden a superponerse con los de los padres en los primeros grados de la enseñanza primaria, la asistencia a la escuela facilita la desatelerización pues proporciona no sólo una fuente importante de status primario sino también la presencia de adultos apropiados (los encargados de la instrucción) en relación con los cuales se puede producir la resatelerización. En estas circunstancias, la fuente de status derivado que es el hogar se vuelve menos valiosa. Además, a medida que los maestros asumen una porción sustancial del rol parental de presentar la verdad y los valores morales, los padres se desvalorizan y pierden parte de su aureola de omnisciencia a los ojos de muchos niños. Al contrarrestar la permisividad a la que comúnmente se rinde culto en las familias de clase media, las mayores exigencias que plantea la escuela en cuanto a acatar la autoridad adulta y conducirse con más madurez producen dos clases de efectos: restan valor a la independencia volitiva, a la iniciativa y a la espontaneidad infantiles, pero dan lugar a un progreso en ciertos aspectos de la madurez del yo tales como la independencia ejecutiva y la responsabilidad.

La escuela no afecta de igual manera el desarrollo de la personalidad de todos los niños. Si bien el nuevo acento puesto en el status primario y la desvalorización paterna provocan mayores cambios en la estructura del niño satelizado que en la del no satelizado, hay dos factores que limitan el alcance de estas modificaciones. En primer lugar, el status primario disponible en la escuela cumple una función relativamente subsidiaria respecto de la posición derivada que se obtiene en el medio hogareño. En segundo lugar, aun cuando la valoración del niño por parte de su maestra depende más que la de los padres de que su rendimiento sea satisfactorio, el chico satelizado seguirá intentando, en parte, establecer una relación emocionalmente dependiente y satelizante con su instructora. La aprobación de ésta le confiere status primario y derivado. El no satelizado transfiere simplemente su necesidad de status primario desde el hogar a la escuela y reacciona ante su maestra dándole el valor de modelo a imitar y de persona a la que debe halagar a fin de acceder al mencionado status. Por eso, su actitud sumisa se considera más como convenientemente necesaria que como deseable; la aprobación de la maestra se hace importante sobre todo como símbolo de éxito escolar. En razón de que la estima de sí mismo depende en forma más total que la del satelizado de la adquisición del status primario, se muestra más ansioso respecto de su progreso escolar y con menor libertad para reducir su nivel de aspiración en caso de verse frente al fracaso. La incorporación al medio escolar aumenta de modo significativo el respeto por sí mismos de muchos niños rechazados, pero casi invariablemente tiene un efecto depresor en los chicos sobrevalorados.

*Clase social.* Puesto que la escuela refuerza los valores de la clase media y muchas veces entra en oposición con los de la clase baja, suele convertirse en una fuente de exaltación personal para los alumnos de clase media, y de fracaso, conflicto y depresión para los de clase baja. La mayoría de los maestros de las escuelas norteamericanas proviene de núcleos familiares de clase media, pero aun cuando su origen sea otro tienden, no obstante, a identificarse con la misión implícita de la escuela, de fomentar el desarrollo de valores típicos de la clase media. Por consiguiente, al no detenerse a cuestionar si esta misión es o no apropiada y conveniente para la cultura de los Estados Unidos, a los maestros les resulta muy difícil comprender los objetivos, los valores y el comportamiento de los alumnos de otros medios sociales. Su normal tendencia etnocéntrica los predispone a creer que los valores de su propia clase son indiscutiblemente ciertos y adecuados, y que el individuo que se aparte de ellos estará demostrando, necesariamente, su rebeldía. Por otra parte, como los niños y niñas de clase media se conducen de acuerdo con las expectativas de sus maestros y aceptan las normas de la escuela, éstos manifiestan tantos prejuicios en su favor como los que muestran en contra de los alumnos de otras clases sociales.

Por supuesto, el hecho de comprender los antecedentes y los valores característicos de los niños de clase baja no implica que se acepten sus actitudes y su conducta cuanto éstas sean opuestas a los objetivos y normas de la escuela.

Sólo supone tener suficiente conciencia de los factores pertinentes de la formación de estos alumnos, como para poder interpretar en forma inteligente su comportamiento y no incurrir en actitudes y prácticas discriminatorias en su contra.

Además de su inclinación natural a recompensar el acatamiento de la ideología de la clase media, los maestros reciben la influencia de otras presiones -tanto explícitas como implícitas- que los llevan a tratar en forma preferencial a los alumnos cuyas familias disfrutan de un elevado status social. Los padres de las clases media y alta tienen participación activa en asuntos que conciernen a la comunidad y a la enseñanza, son miembros de las juntas escolares y presiden las asociaciones que nuclean a jefes de familia y docentes. Aun cuando no se ejerzan presiones explícitas, tanto los maestros como los directores de escuela, por el hecho de querer arrimarse al "sol que más calienta", estarán predispuestos a ver las cosas según el punto de vista de estos individuos influyentes. Los maestros también se muestran atemorizados frente a la alternativa de emprender acciones contra ciertos miembros refractarios pero prestigiosos de las camarillas estudiantiles dominantes, los que pueden llegar a ser sorprendentemente insubordinados cuando cuentan con el apoyo de su grupo específico. En tales circunstancias, muchos maestros son reacios a forzar una acción perentoria que podría provocar la hostilidad de alumnos que son influyentes tanto por derecho propio como por la posición de sus padres.

*Interacción docente-alumno.* En su calidad de organismo socializante, la escuela recibe muy poca colaboración o re alimentación de los demás sectores de la comunidad y más críticas que las que le corresponden cuando no logra alcanzar los estándares ideales. Al mismo tiempo, la institución escolar no ha sabido aprovechar los aportes de la investigación y la teoría social a fin de mejorar su funcionamiento como subsistema de la comunidad. El medio escolar provee un gran porcentaje de las ocasiones que tienen los niños de interactuar entre sí y con personas adultas, por lo que cumple un importante papel en la socialización de la conducta interpersonal. Constituye el principal centro operativo para las actividades de grupos de pares con supervisión adulta. Bajo su auspicio, los niños aprenden buena parte de sus aptitudes sociales, de los roles de edad, sexo, clase y status, y de las normas sancionadas por la sociedad adulta respecto de la agresión, la competencia, la cooperación y el juego limpio. El docente sirve también como modelo funcional para el aprendizaje de actitudes interpersonales. Por ejemplo, los niños asimilan con rapidez las actitudes de su maestra hacia determinados alumnos, grupos raciales y étnicos. Los niños a quienes la maestra elogia, son considerados más competentes por los demás. En un experimento citado por Thompson JS los alumnos llegaron incluso a remedar la conducta prejuiciada de su maestra en relación con un subgrupo desfavorecido artificialmente creado. También hay indicios de que el docente ejerce una influencia más profunda que los padres en la socialización de valores morales y escolares. No obstante, hay que interpretar con cautela estas conclusiones, pues

los estudios respectivos se realizaron en el aula, en cuyo ámbito la conducta del docente puede asumir mayor relieve que el que habría tenido en el hogar.

Un resultado igualmente significativo de la experiencia escolar es el aprendizaje de un modelo típico de dependencia volitiva de adultos extrafamiliares y de acatamiento de su autoridad. A fin de lograr una óptima maduración del yo en la cultura norteamericana, es importante llegar al debido equilibrio entre el reconocimiento realista de la dependencia biosocial de los niños y su necesidad de contar con una dirección externa, por una parte, y su capacidad real de ejercer la iniciativa, la responsabilidad y la autodisciplina, por la otra. Si bien la escuela ha experimentado cambios estructurales como consecuencia de las transformaciones ideológicas y técnicas, las condiciones educacionales prevalecientes siguen apoyándose demasiado en el modelo tradicional de que "el adulto manda y el niño obedece", por el cual la obediencia y el conformismo se perciben, tanto por parte del docente como del alumno, como fines en sí mismos. Este tipo de atmósfera ahoga la iniciativa, la espontaneidad y la libertad de comprobar la realidad, al punto de deteriorar el desarrollo de la independencia volitiva y del pensamiento crítico independiente. Los primeros estudios experimentales que se efectuaron sobre los climas sociales autoritarios en los grupos recreativos infantiles, señalan la existencia de numerosos efectos socialmente indeseables sobre la moral y la solidaridad del grupo. Entre ellos se incluyen: apatía generalizada, conducta agresiva y dominante hacia los pares, desplazamiento de la agresión hacia víctimas propiciatorias, comportamiento sumiso, disminución de la noción de "nosotros", de la tolerancia ante la frustración y de la conducta orientada hacia la tarea, y quiebra de la disciplina cuando desaparece la supervisión adulta. La observación de que los alumnos acatan los deseos de su maestra y que la perciben como una "examinadora" más que como una persona de quien deben aprender es indicativo de un clima escolar autoritario.

Los resultados de este tipo de estudio sólo sugieren que los métodos excesivamente autocráticos para el manejo de grupos infantiles en la cultura norteamericana tienen menos efectos beneficiosos sobre la moral grupal que los procedimientos más democráticos. Pero no demuestran la validez de los métodos permisivos al máximo (*laissez-faire*) que abogan por la supresión de la disciplina como fin en sí mismo y por la eliminación de toda dirección y restricción externas. Estos métodos no pueden asimilarse al concepto de democracia en la enseñanza, así como el empleo realista de los controles docentes necesarios no puede ser considerado un sinónimo de la autocracia. La necesidad de la disciplina no es menos urgente en la escuela que en el hogar. De hecho, según Cunningham,<sup>36</sup> las observaciones efectuadas en ambientes escolares permisivos revelan que éstos dan lugar a "la confusión, a la inseguridad y a la competencia encarnizada por el poder entre los miembros del grupo", y que los alumnos agresivos se vuelven despiadados y los tímidos se retraen más aun. Los niños no aprenden las exigencias normativas de la sociedad ni la forma de desempeñarse dentro de los



límites establecidos por ellas, desconocen la manera de tratar eficazmente con los adultos y desarrollan percepciones irreales respecto de la estructura social adulta. Las características de la disciplina democrática que resultan apropiadas en el hogar se aplican también al medio escolar. Existen pruebas de que se ha podido establecer un clima democrático de interacción docente-alumno en el aula mediante la acentuación del respeto por la dignidad y los sentimientos de los alumnos como personas, la supresión de las técnicas basadas en la burla y la intimidación, y la utilización de diversos esquemas que permitieron a los niños compartir la planificación y el manejo del plan de estudios y la regulación de las actividades y la disciplina escolares. Si bien la distribución de la autoridad y de la aceptación del docente conduce a una mayor independencia social y a más flexibilidad de pensamiento, esto no se debe interpretar como propio de la estructura grupal de tipo *laissez-faire*.

35 M. M. Thompson: "The effect of discriminatory leadership on the relations between the more and less privileged subgroups". Tesis inédita, University of Iowa, 1940.

Las investigaciones más recientes confirman los efectos positivos de las atmósferas colectivas generadas mediante métodos democráticos. Al respecto, la revisión de Glidewell y otros (1966) indica que un ambiente en el que el docente delega parte de su autoridad en sus alumnos y genera una amplia difusión de aceptación emocional

... 1) estimula una mayor interacción entre los alumnos; 2) reduce el número de conflictos y ansiedades interpersonales; 3) incrementa el aprecio mutuo, la armonía y la autoestima; 4) produce más difusión y flexibilidad del poder social de los pares, lo que se manifiesta en una mayor tolerancia frente a criterios divergentes en las fases iniciales de la toma de decisiones y una mayor convergencia de opiniones en las fases finales, y 5) aumenta la responsabilidad moral. la iniciativa en el trabajo, la independencia de opinión y la responsabilidad en cuanto a la instrumentación de las tareas aceptadas.<sup>37</sup>

Si bien estos procedimientos no están directamente asociados al rendimiento escolar, eso no significa que desconozcan el efecto que tienen el condicionamiento previo a la reducción de la ansiedad y otras motivaciones extrínsecas sobre el aprendizaje, ni tampoco que planteen, en forma poco realista, que toda actividad de aprendizaje se funda en el deseo de adquirir conocimientos. Cuando estos métodos se regulan y ajustan con propiedad a las capacidades reales de autodeterminación, sus resultados son positivos en el sentido de que logran mejorar la moral del grupo y facilitar el desarrollo de una independencia volitiva madura, responsable y asentada en bases realistas. Pueden fomentar una mayor responsabilidad personal y un apoyo colectivo al docente; en algunos casos, incluso se observa una mayor eficiencia en las pruebas de rendimiento escolar. En contraste, los docentes autoritarios y los que esgrimen su autoridad para realzar su prestigio difícilmente obtendrán un sólido respaldo colectivo para sus objetivos educacionales.

Las maneras en que los maestros perciben a sus alumnos y reaccionan ante ellos dependen tanto de sus propios rasgos personales como de las características de los niños en cuestión. El grado en que suelen tolerar los aspectos molestos de la conducta de sus alumnos varía en proporción inversa a su tendencia al autoritarismo. Los docentes poco concretos, que adhieren a un sistema de creencias más abstractas, suelen ser menos dictatoriales, menos punitivos y más hábiles en cuanto a crear distintos ambientes de enseñanza para atender a las diferencias individuales entre sus alumnos. El modo poco equitativo pero coherente en que los maestros distribuyen su aprobación indica que reaccionan en forma diferencial ante los diversos aspectos de la personalidad y el comportamiento de los niños. En la escuela primaria, el clima predominante en el aula tiende a estar claramente orientado hacia los intereses y las preferencias de los niños de clase media, y en especial de las niñas de esta clase.

36 R. Cunningham: *Understanding Group Behavior of Boys and Girls*. Teachers College, Nueva York, Columbia University, 1951.

37 J. C. Glidewell y otros: "Socialization and social structure in the classroom". En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (comps.): *Review of Child Development Research* ". Nueva York, Russell Sage Foundation, 1966, vol. 11. pág. 232.

Ya en el segundo grado, los alumnos perciben la estructura social de la clase, la que en parte deriva de las actitudes de aprobación o desaprobación del docente. En su mayoría los alumnos que reciben la aprobación de sus maestros tienden a alcanzar niveles altos de inteligencia, rendimiento escolar y adaptación de la personalidad. La percepción de los sentimientos del docente por parte del alumno se vincula de modo significativo con el rendimiento escolar y con una conducta más deseable en el aula. El status marginal de los maestros cuya movilidad sigue por lo general una dirección ascendente, hace que les sea difícil simpatizar con los niños de clase baja. Aun los docentes de raza negra pueden llegar a expresar una marcada hostilidad hacia los niños de su propia raza por constituir éstos un recordatorio de su pasado y una amenaza para su seguridad recién adquirida. Los maestros de escuela varían considerablemente en cuanto a su capacidad para percibir el status sociométrico de sus alumnos. En general, sin embargo, sus percepciones son razonablemente precisas durante los grados escolares medios, y van perdiendo exactitud a medida que los alumnos avanzan hacia grados superiores. Como podría esperarse, se inclinan a sobrestimar la popularidad de los niños a quienes prefieren y viceversa.

El modo en que perciben y reaccionan los niños ante sus maestros también depende de los respectivos rasgos de la personalidad de las partes interactuantes. Estas percepciones definen y limitan los tipos de relaciones interpersonales que se pueden establecer en la escuela. Por lo general, los niños perciben tres clases principales de funciones que cumplen sus maestros: la de amigos, la de opositores y la de manipuladores del status en las situaciones inherentes al aprendizaje. Como amigos, son personas mayores y más sabias, consejeros útiles, héroes, dadores de seguridad y ocasionalmente "compinches". Como oponentes, se los tiene por aguafiestas que interfieren de modo arbitrario en los placeres legítimos, por "enemigos" a quienes hay que "combatir y sobrepasar en astucia" y por

"demonios del poder" a los que se debe temer, respetar y aplacar. En lo referente al aprendizaje en el medio escolar, el maestro es percibido como un "mal necesario" para la adquisición de conocimientos, como un organizador eficiente en la dirección de planes de trabajo, como un peldaño hacia futuros éxitos posicionales, como un otorgante de aprobación o censura y como un árbitro moral que puede absolver de culpa o bien señalar con un dedo acusador.

Las reacciones efectivas de los alumnos ante sus docentes responden tanto a las características de la personalidad de éstos como a sus aptitudes para impartir la enseñanza. Los que son cálidos y comprensivos tienden a satisfacer los impulsos filiales de sus alumnos. Esto es particularmente importante para los numerosos alumnos de la escuela primaria que buscan en sus maestros un padre sustituto y una fuente de aceptación y aprobación indicativa del status derivado. Este aspecto pierde importancia en el ciclo secundario y en la universidad, cuando el impulso filial constituye una motivación para el aprendizaje menos dominante que la creciente necesidad de afirmación del yo y de status ganado. El alumnado se identifica fácilmente con el docente afectuoso, que brinda apoyo emocional, revela una actitud comprensiva hacia los componentes de la clase y los acepta como personas. Este tipo de docente distribuye frecuentes elogios y estímulos, y tiende a interpretar la conducta de los alumnos lo más benévolamente que le es posible. No es autoritario y se muestra sensible a los sentimientos y las respuestas afectivas de los niños. Por todas estas razones, suele obtener calificaciones sobresalientes en el Inventario de actitudes docentes de Minnesota (que está orientado en esa dirección), al tiempo que fomenta en los alumnos de la escuela primaria la adquisición de conceptos más positivos sobre sí mismos.

Los maestros cálidos y afectuosos tienden a ser calificados favorablemente por los directores, los supervisores, los alumnos y otros observadores.

En todos los grados, la calidez del docente es menos importante para los alumnos cuya orientación motivacional al aprendizaje es principalmente cognitiva, o basada en el deseo de afirmación del yo, antes que de índole filial. Para estos alumnos su afición por el docente *no* depende del grado de afecto de éste ni del puntaje que obtenga en el Inventario de actitudes docentes de Minnesota. En contraste, los alumnos que sí se interesan por sus relaciones interpersonales y sus sentimientos respecto de su maestro tienden a apreciar a los que se distinguen por su actitud afectuosa y a sentir aversión por quienes no la tienen.

Como resultado de su identificación con el docente afectuoso, el alumno estará más dispuesto a asimilar sus valores. Teóricamente, también debería sentirse mucho más motivado para aprender y alcanzar un nivel superior de rendimiento escolar. Pero las pruebas con que se cuenta tienden a ser equívocas a este respecto.

*Interacción en el aula y desagregación racial en las escuelas.* Todos los problemas de las interacciones docente-alumno y alumno-alumno vinculados con

la pertenencia a la clase baja se complican aun más cuando se combinan con la cuestión racial en los Estados Unidos. Si bien los norteamericanos de raza negra están representados en todos los estratos sociales del país, se concentran principalmente en el peldaño más bajo de la escala de clases. Su posición relativamente inmóvil en la estructura social norteamericana es comparable a la de una especie de sistema de castas. Ya hemos visto algunos de los efectos debilitantes de la pertenencia crónica a los grupos de status inferior sobre el desarrollo de la personalidad del niño negro. La estructura social cuya estratificación impide que un subgrupo determinado pueda acceder al poder, ser merecedor de respeto y tener oportunidades equitativas, produce no sólo la desvalorización de la personalidad sino también deficiencias en la independencia ejecutiva y el rendimiento escolar.

La restricción de oportunidades hace que las esperanzas se pierdan y priva al individuo de la posibilidad de adquirir los conocimientos y las aptitudes que, a su vez, le permitirían remontar las barreras que lo separan de la eficiencia. El desprecio y la falta de respeto pueden conducir al odio de sí mismo y hacer necesaria la adopción de posturas de autodefensa debilitantes. La ausencia de poder entrafía una vulnerabilidad general y crea un estado de dependencia. Cuando se ofrecen oportunidades pero sin participación en el poder nos hallamos ante una situación de paternalismo que socava el respeto, acentúa la dependencia y produce un oculto resentimiento que los poderosos se inclinan a condenar, convencidos de que es una muestra de ingratitud.<sup>38</sup>

Es dentro de los confines de estos problemas complejísimos que el reciente acento puesto en la desegregación en las escuelas se presenta como un camino hacia la solución. La *desegregación educacional* es un concepto político-legal que se refiere a la eliminación de la separación racial dentro del sistema escolar norteamericano. Su promulgación se funda, en parte, en el supuesto de que la buena educación es una solución parcial para suprimir el status de casta separada de la población negra de los Estados Unidos. Está probado que la segregación escolar sobre bases raciales dio por resultado índices menores de rendimiento escolar entre los niños negros. Una investigación realizada en los sistemas aplicados en las escuelas públicas norteamericanas señala que los puntajes de los niños negros en las pruebas de rendimiento muestran una desviación estándar que los ubica por debajo de los promedios obtenidos por los alumnos blancos. Además, el clima creado por la clase predominante en una escuela se correlaciona en forma marcada con los puntajes de las pruebas de rendimiento; por ejemplo, los alumnos provenientes de todos los medios se desempeñan mejor en un ambiente en que predomine la clase media. La mayoría de las conclusiones derivadas de las investigaciones favorece la desegregación educacional, pero pese a la divulgación que ha tenido el tema, se han efectuado relativamente pocos estudios sobre los efectos de esta medida en los niños negros y blancos,

Antes de que los negros puedan ocupar su legítimo lugar en una cultura norteamericana desagregada, será necesario que se produzcan cambios importantes en la estructura psicológica de los niños de su raza. Estos deberán despojarse de sus sentimientos de inferioridad y autodesprecio, adquirir sentimientos de confianza en sí mismos y orgullo racial, desarrollar aspiraciones realistas por ocupaciones que requieran mayor educación y entrenamiento, y desarrollar los rasgos de la personalidad necesarios para la instrumentación de estas aspiraciones. Estas modificaciones de la estructura psicológica se pueden lograr de dos maneras distintas pero complementarias: primero, se deben eliminar todas las manifestaciones de la situación de casta inferior y segregada de los negros, en materia de educación, vivienda, empleo, religión, transporte y ejercicio de los derechos civiles. La reversión de estas condiciones, por sí misma, acentuará el autorrespeto del negro y le abrirá nuevas oportunidades de realización personal. Segundo, con el auxilio de diversas medidas instituidas en los medios familiar, escolar y comunitario, la estructura psicológica, los niveles de aspiración y los estándares reales de rendimiento se pueden alterar de modo tal que contribuyan a realzar aun más la autoestima del individuo negro y hagan posible que éste aproveche las nuevas oportunidades que se le presenten. Es evidente que la desegregación en las escuelas norteamericanas no es una panacea capaz de eliminar las dificultades con que tropieza la personalidad del niño negro. Se trata de una condición necesaria pero no suficiente para la integración, ya que ésta implica, además de la mezcla de las razas, un clima de aceptación interracial.

38 M, Brewster-Smith: "Competence and socialization". En J. A. Clausen (comp.): *Socialization and Society*, Boston, Little, Brown and Co., 1968, pág. 313.

En muchos casos tiende a crear nuevos problemas de adaptación, en especial si se aplica en momentos en que existen conflictos comunitarios graves. Además, la desegregación no puede superar con rapidez diversos impedimentos de larga data que los niños negros traen consigo a la escuela: "Emprobecimiento cultural, incapacidad o apatía respecto del aprendizaje y desconfianza por parte del grupo mayoritario y de los maestros pertenecientes a la clase media", como tampoco puede compensar problemas tales como "clases con una cantidad excesiva de alumnos, programas de estudios inapropiados, servicios de asesoría inadecuados o maestros mal capacitados o desmoralizados",<sup>39</sup> Incluso en los casos en que los docentes no tienen prejuicios profundos, su visión unidimensional del niño "culturalmente desfavorecido",<sup>40</sup> junto con sus escasas expectativas acerca del rendimiento escolar de éste, pueden llevarlos a pronosticar un irremediable fracaso. Los estudios experimentales realizados sobre las expectativas de los docentes respecto del rendimiento del alumnado indican que cuando los maestros prevén que determinados niños mostrarán un mayor desarrollo intelectual, éstos cumplen efectivamente con el vaticinio, especialmente en los grados inferiores del ciclo primario. Clark<sup>41</sup> cree que la expectativa es un componente clave de la privación que afecta a los niños de las comunidades segregadas cuando deben pasar por la experiencia del aprendizaje escolar. El niño negro de mentalidad brillante puede tener que afrontar más complicaciones en razón de las reducidas

expectativas que le acuerda su maestro. Por ejemplo, Rosenthal y Jacobson<sup>42</sup> hallaron que los niños de quienes no se esperaba que revelaran un aumento del desarrollo intelectual eran considerados menos favorablemente cuanto más crecía su aptitud intelectual. En *Death at an Early Age* [Muerte a edad temprana], Jonathan Kozol proporciona varios relatos personales de este tipo de respuesta de los maestros en relación con los niños de los guetos en las escuelas públicas de Bastan.

A pesar de los riesgos anotados, la desegregación sigue siendo un primer paso importante e indispensable para la reconstitución de la personalidad del negro, en razón de que la escuela es la institución social más estratégicamente ubicada a efectos de concretar un cambio acelerado que comprenda tanto la estructura del yo como la posición social. La escuela desegregada ofrece al alumno negro su primera sensación de igualdad social y su primera experiencia como ciudadano de primera clase. Allí puede experimentar los efectos estimulantes de la competencia con niños blancos y utilizar a éstos como modelos realistas para medir su propio valor y sus posibilidades de lograr un éxito escolar y vocacional. El aula interracial también proporciona a los alumnos negros y blancos la ocasión de efectuar evaluaciones recíprocas, y el ambiente de clase media imperante en la clase suministra niveles de comparación más altos para el rendimiento y las aspiraciones.

39 v. W. Bernard: "School desegregation: Some psychiatric implications". *Psychiatry*, 21, 1958, pág. 158.

40 D. E. Hunt y J. Dopyera ("Personality variation in lower-class children". *J. Psychol.*, 62, 1966, págs. 47-54) argumentan que la descripción del "culturalmente desfavorecido" subraya el estilo cognitivo relativamente uniforme de éste de un modo demasiado simplista y general. La evaluación de Hunt y Dopyera sobre el "nivel conceptual" indica la existencia de una considerable variabilidad dentro de las poblaciones de clase baja.

41 K. B. Clark: *Dark Ghetto; Dilemmas of Social Power*. Nueva York, Harper and Row, 1965.

La existencia de elevados niveles de rendimiento influye especialmente en los niños negros de condición más baja, pues de lo contrario los planos referenciales para su desempeño serían muy inferiores. El Informe Coleman<sup>43</sup> da cuenta de que los alumnos negros en aulas con más de la mitad de niños blancos obtienen calificaciones más altas en las pruebas de rendimiento que otros escolares negros, siendo este resultado más acentuado en los casos en que la instrucción interracial se ha impartido desde los grados inferiores. Según lo apuntado por Katz,<sup>44</sup> cuando la desegregación se aplica en forma gradual parece aconsejable iniciar el proceso en los grados inferiores, en los cuales los niños negros tienen menores impedimentos y las actitudes raciales desfavorables se han aprendido con menos fuerza.

También es razonable anticipar que los niños blancos mantendrán sus prejuicios y continuarán practicando la discriminación contra sus condiscípulos negros mucho después de que la desegregación les haya acordado a éstos un status legal igualitario en el sistema educacional. Las actitudes hacia los negros en el Sur de los Estados Unidos, por ejemplo, son notablemente estables incluso en períodos de rápido cambio social resultante de la promulgación de leyes contrarias a la segregación, y no están muy correlacionadas con tendencias

antisemitas u otras de índole etnocéntrica. El prejuicio contra los negros tiene profundo arraigo en la cultura norteamericana y se refuerza continuamente, tanto acuerda su maestro. Por ejemplo, Rosenthal y Jacobson<sup>42</sup> hallaron que los niños de quienes no se esperaba que revelaran un aumento del desarrollo intelectual eran considerados menos favorablemente cuanto más crecía su aptitud intelectual. En *Death at an Early Age* [Muerte a edad temprana], Jonathan Kozol proporciona varios relatos personales de este tipo de respuesta de los maestros en relación con los niños de los guetos en las escuelas públicas de Boston.

A pesar de los riesgos anotados, la desegregación sigue siendo un primer paso importante e indispensable para la reconstitución de la personalidad del negro, en razón de que la escuela es la institución social más estratégicamente ubicada a efectos de concretar un cambio acelerado que comprenda tanto la estructura del yo como la posición social. La escuela desegregada ofrece al alumno negro su primera sensación de igualdad social y su primera experiencia como ciudadano de primera clase. Allí puede experimentar los efectos estimulantes de la competencia con niños blancos y utilizar a éstos como modelos realistas para medir su propio valor y sus posibilidades de lograr un éxito escolar y vocacional. El aula interracial también proporciona a los alumnos negros y blancos la ocasión de efectuar evaluaciones recíprocas, y el ambiente de clase media imperante en la clase suministra niveles de comparación más altos para el rendimiento y las aspiraciones.

42 R. Rosenthal y L. Jacobson: "Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teachers' expectations as unintended determinants of pupils' intellectual competence". En M. Deutsch, I. Katz and A. R. Jensen (comps.): *Social Class, Race, and Psychological Development*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, cap. 6.

43 S. J. Goleman y otros: *Equality of educational opportunity*. United States Government printing Office, Washington (N° OE-38001), 1966.

La existencia de elevados niveles de rendimiento influye especialmente en los niños negros de condición más baja, pues de lo contrario los planes referenciales para su desempeño serían muy inferiores. El Informe Coleman<sup>43</sup> da cuenta de que los alumnos negros en aulas con más de la mitad de niños blancos obtienen calificaciones más altas en las pruebas de rendimiento que otros escolares negros, siendo este resultado más acentuado en los casos en que la instrucción interracial se ha impartido desde los grados inferiores. Según lo apuntado por Katz,<sup>44</sup> cuando la desegregación se aplica en forma gradual parece aconsejable iniciar el proceso en los grados inferiores, en los cuales los niños negros tienen menores impedimentos y las actitudes raciales desfavorables se han aprendido con menos fuerza.

También es razonable anticipar que los niños blancos mantendrán sus prejuicios y continuarán practicando la discriminación contra sus condiscípulos negros mucho después de que la desegregación les haya acordado a éstos un status legal igualitario en el sistema educacional. Las actitudes hacia los negros en el Sur de los Estados Unidos, por ejemplo, son notablemente estables incluso en períodos de rápido cambio social resultante de la promulgación de leyes contrarias a la segregación, y no están muy correlacionadas con tendencias antisemitas u otras

de índole etnocéntrica. El prejuicio contra los negros tiene profundo arraigo en la cultura norteamericana y se refuerza continuamente, tanto por la ventaja socioeconómica que supone como por el realce personal vicario que acuerda a quienes lo manifiestan, Por lo tanto, no es sorprendente que el prejuicio racial sea más pronunciado en los grupos de clase baja y que éstos se constituyan en el núcleo que más resiste a los intentos de concretar la desegregación. El creciente contacto físico entre niños blancos y negros, por sí mismo, no sirve para que los prejuicios disminuyan, pero la interacción personal más íntima, desarrollada en circunstancias favorables, tiende a reducir la distancia social entre los dos grupos.

*La socialización política y la escuela.*<sup>45</sup> Un tema que hasta hace poco estuvo prácticamente ausente en las obras sobre psicología infantil es el referido al desarrollo de la noción de ciudadanía y de la conducta política en los niños. La sociedad norteamericana no se ha caracterizado en el pasado por un alto grado de compromiso y participación en la política por parte de la mayoría de sus ciudadanos. El proceso global de la socialización política involucra el aprendizaje de normas y formas de proceder que sean aceptables para el sistema político vigente, a fin de garantizar la estabilidad intergeneracional en ese régimen. Los rápidos cambios sociales y políticos del mundo contemporáneo y la correspondiente inestabilidad que han precipitado sobre las estructuras políticas imperantes han hecho que este tema se convirtiera en una esfera importante de la investigación del desarrollo infantil.

La noción intelectual que tiene el niño de las instituciones políticas está limitada por muchos factores, uno de los cuales es su carencia inicial de complejidad cognitiva. La restringida experiencia social que posee a los seis años hace que le sea difícil distinguir conceptos tales como "ciudad" y "país".

44 I. Katz: "Factors influencing Negro performance in the desegregated school". En M. Deutsch, I. Katz y A. R. Jensen (comps.): *Social Class, Race, and Psychological Development*, op. cit., cap. 7.

45 Un análisis más detallado puede verse en *Harvard Educational Review*, vol. 38. año 1968.

Las nociones de "nacionalidad" se van diferenciando lentamente durante los años de la escuela primaria, aunque los conflictos ideológicos entre determinados países se asocian a ciertas diferenciaciones ideológicas previas (por ejemplo, las banderas representativas de los Estados Unidos y de Rusia), Las figuras políticas gozan de un status selecto entre los niños; la población infantil norteamericana ve en su nación, su gobierno y sus representantes a entidades sabias, poderosas y benévolas. Al aumentar su edad, sin embargo, van decreciendo sus actitudes favorables y desprovistas de crítica hacia los representantes del gobierno. En este sentido, se presentan diferencias evidentes según el sexo y el cociente intelectual: los varones asumen actitudes con más rapidez que las niñas y muestran mayor interés en las cuestiones políticas. Los niños más inteligentes consideran el sistema político en términos menos absolutistas y tienen más reservas acerca de la capacidad y las intenciones de los personajes y las instituciones gubernamentales. A medida que el niño crece, aumenta su confianza



en cuanto a su capacidad de afectar al poder oficial, pero esta noción de potencialidad es mucho más acentuada entre los niños de clase media.<sup>46</sup>

Estas ideas bastante idealistas y fantasiosas en relación con el gobierno son fomentadas por los procedimientos de socialización que se emplean tanto en el hogar como en la escuela. Teniendo en cuenta los complejos problemas que afronta el sistema político norteamericano (v.g. la cuestión racial, la pobreza, etc.), es imperioso que la escuela asuma un rol más activo y realista para que se desarrollen en el niño actitudes y comportamientos políticos más precisos:

La socialización política en la escuela es una forma de adoctrinamiento político destinada a perpetuar los valores dominantes del sistema vigente. En el pasado, las instituciones de enseñanza cumplieron una función de aculturación y unificación, proporcionando ideales y valores comunes que sirvieran para conciliar en un mismo país a diversos grupos de inmigrantes de distintas extracciones étnicas y nacionales. Pero ahora parece que no es fácil combinar las diferencias étnicas y culturales presentes en la nación, de manera de que constituyan una unidad. Las divergencias y las desigualdades que en un principio no se tuvieron en cuenta, particularmente con respecto a la posición de los negros en la sociedad, aparecen hoy en forma insoslayable. Para muchos ciudadanos es evidente que la imagen de unidad, igualdad y libertad, que tanto se exhibe, no es sino una distorsión, una simplificación exagerada y, hasta cierto punto, una cruda falsedad. Es probable que la socialización política en las escuelas haya creado una actitud de complacencia, una disposición a aceptar la imagen de unidad y libertad -tanto como las acciones del gobierno- y que al hacerla haya dado lugar a las actuales sensaciones de desaliento y al consiguiente clima de protesta.<sup>47</sup>

46 M. K. Jennings y R. G. Niemi ("Patterns of political learning". *Harvard Educ. Rev.*, 38 (3). 1968. págs. 443-467) hacen notar la predominancia urbana y caucásica en la constitución de los grupos encuestados. De acuerdo con nuestro análisis anterior sobre la identidad de los negros, es de suponer que los niños de esta raza manifiesten menor confianza en cuanto a sus posibilidades de influir sobre las instituciones políticas.

47 R. D. Hess: "Political socialization in the schools". *Harvard Educ. Rev.*, 38 (3). 1968, pág. 529.

## LA SIGNIFICACION DEL SEXO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Si bien en este siglo se ha podido observar un incremento en el "alcance de las actitudes prevalecientes hacia los roles socio sexuales de los hombres y las mujeres y hacia el comportamiento sexual adecuado para los niños y niñas",<sup>48</sup> también es cierto que, a pesar de estos cambios en las normas culturales referentes a la masculinidad y a la feminidad, los niños continúan manteniendo muchos de los valores tradicionales. La alteración de los modelos culturales no invalida el hecho de que la diferenciación sexual constituye poco menos que una bifurcación del status y los roles en casi todas las culturas, desde el principio mismo del proceso de socialización.

Luego de la constatación de que su bebé es un ser vivo, humano e indefenso, la observación de los padres que sigue a éstos en importancia y que les proporcionará una base para responder a su hijo en forma significativa, es que se trata de un varón o de una niña. La oposición masculinidad-feminidad es lo más

cercano a una dicotomía que puede discernir el hombre en la naturaleza animada... y las dicotomías resultan muy satisfactorias.<sup>49</sup>

Todas las poblaciones humanas conocidas parecen aceptar esta dicotomía y todas las culturas distinguen a los hombres y a las mujeres sobre la base de sus características sexuales primarias y secundarias. Desde el punto de vista anatómico, el promedio de los hombres tiende a tener mayor estatura, una estructura ósea más sólida, mayor proporción de músculos que de tejido adiposo y más vello. En relación con los rasgos conductuales psicológicos, los varones suelen ser más activos, dominantes y agresivos en el aspecto sexual, y menos responsables, serviciales y emocionales que las mujeres.

Aunque la pertenencia sexual depende, en esencia, de criterios anatómicos distintivos, las diferencias sexuales orgánicas no revisten para el niño una importancia psicológica *intrínseca*. Esto no quiere decir que tienda a desconocer esas diferencias o que no manifieste curiosidad a su respecto. Pero si no fuera por la importancia especial que socialmente se les asigna desde el momento del nacimiento, como base principal para la estructuración diferencial del comportamiento funcional y posicional en todas las culturas, el niño permanecería relativamente indiferente ante estas disimilitudes. En otras palabras, las diferencias sexuales anatómicas adquieren importancia para el niño principalmente porque son determinantes significativos de la conducta erótica y social de los adultos y, por consiguiente, afectan tanto su comportamiento emulador como las expectativas y procedimientos socializantes que manifiestan éstos en su trato con él. Por razones análogas, el niño presta especial atención a las diferencias en el color de la piel cuando a éstas se les asigna una importancia comparable como determinantes del rol y del status en una cultura dada. En caso de que su cultura se valiera del color de los ojos como fundamento de una estratificación especial, la distinción entre los ojos castaños y los azules adquiriría, en forma similar, un relieve especial en su campo psicológico.

48 P. Minuchin: "Sex-role concepts and sextyping in childhood as a function of school and home environments". *Child Develop.*, 36 (4), 1965, págs. 1033-1048.

49 T. Colley: "The nature and origins of psychological sexual identify". *Psychol. Rev.*, 66 (3), 1959, pág. 169.

Otra prueba de que las diferencias sexuales anatómicas revisten una importancia primordial para los niños, a los efectos de la categorización social, es el hecho de que aun los preescolares que tienen conciencia de estas diferencias tienden a prestar mayor atención al arreglo del cabello y a la vestimenta como criterios distintivos esenciales de la pertenencia al sexo respectivo.

Los órganos sexuales, además de proporcionar una base más funcional y universal para el moldeamiento de la conducta social que el color de la piel o de los ojos. Son también objeto de un interés algo mayor por derecho propio. No obstante, todavía no tienen una importancia decisiva para los niños porque en su caso no se dan las condiciones necesarias para el cumplimiento de una genuina

función sexual biológica (erótica). Dadas estas circunstancias, su "conducta sexual" sólo tiene una significación periférica en el sistema total de la organización de su personalidad y, por lo tanto, su interés por los objetivos finales del deseo sexual adulto no es muy persistente.<sup>50</sup> Pero aunque la identificación del niño con su propio grupo sexual no conlleve ninguno de los contenidos de la pertenencia a un clan sexual biológico, no puede negarse la intensidad de su lealtad hacia su propio sexo ni la significación que ésta tiene en la elección de sus agrupamientos sociales, sus intereses recreativos, sus valores y sus aspiraciones. Con ciertas excepciones, los roles socio sexuales de los niños y las niñas son ediciones en miniatura que preanuncian las respectivas funciones sexuales de los hombres y las mujeres.

### *"Sexualidad" infantil*

*Juego genital.* En el curso de la exploración de su cuerpo, el bebé inevitablemente descubre y manipula sus genitales al experimentar los efectos placenteros de esta actividad; es posible que la repita para revivir las sensaciones que la acompañan o (como en el caso de la succión del pulgar) para obtener un tipo no específico de alivio de la tensión después de haber soportado frustraciones o ansiedades de cualquier origen. De hecho en algunas culturas es común que las madres acaricien los genitales desnudos de sus bebés, cuando éstos lloran o se irritan, como medio de apaciguarlos. La frecuencia de la autoestimulación (en uno u otro momento) en los niños de menos de tres años es sumamente alta. Los informes establecen que las niñas incurren en esta actividad con mucha menor frecuencia que los varones, pero esta diferencia puede ser engañosa pues el hábito no se detecta con tanta facilidad en aquéllas. Hacia el final del período preescolar, cuando más y más niños van conociendo sus propiedades complacientes y tomando conciencia de su disponibilidad como recurso para reducir la tensión, la estimulación de los genitales tiende a ser un fenómeno más extendido y persistente, en especial en los niños propensos a la tensión emocional y de acuerdo con lo que imponen los tabúes paternos y culturales, la actividad tiende a volverse más furtiva.

50. Estas consideraciones son tan evidentes por sí mismas que no merecerían mención alguna de no ser por la difundida aceptación (a pesar de la ausencia de pruebas empíricas, convincentes) de la doctrina psicoanalítica de que la conducta sexual de los niños equivale cualitativamente a la de los adultos.

También en este período se inicia la curiosidad por la anatomía y las diferencias sexuales, que puede estimular en algunos niños el deseo de atisbar a otros del propio sexo o del opuesto y de practicar juegos exhibicionistas y manipulativos centrados en los órganos genitales. Aunque su alcance varía en forma considerable entre las distintas culturas o subculturas, estos intereses y actividades son todavía esporádicos y faltos de persistencia en comparación con los de los pospúberes.

*La "situación edípica".* Esta designación comprende la doctrina freudiana de que durante la "fase genital" del desarrollo psicosexual el progenitor del sexo opuesto es el principal destinatario del afecto del niño. Se presume así que el

"inconsciente filogenético" del varón contiene un potente impulso libidinal por la unión sexual incestuosa con la madre, acompañado del odio por la figura paterna como rival sexual y del deseo de su muerte.<sup>51</sup> Esta teoría cobra cierto grado de legitimidad superficial a través del hecho (impresionante, sin duda) de que entre muchas familias, de nuestra cultura (aunque no en todas) la relación padre-hijo en el período preescolar parece estar marcada por una mayor hostilidad y un afecto emocional menos intenso que las relaciones madre-hijo o padre-hija. Sin embargo, se cuenta con otras explicaciones para estos fenómenos, que parecen ser mucho más mesuradas y de validez más evidente.

*Significación erótica.* ¿Cuál es la significación erótica de los diversos fenómenos que la teoría psicoanalítica agrupa bajo el título de "sexualidad infantil"? ¿Hasta qué punto el significado de las actividades orales, anales y genitales de los niños equivale cualitativamente al de la sexualidad adulta? Nuestra posición es que *la sexualidad adulta (verdadero erotismo) sólo se puede concebir como una forma de autoexpresión en la que el individuo desempeña y experimenta por sí mismo un rol sexual biológico.* En nuestra opinión, existen dos requisitos previos para poder concretar la experiencia sexual: 1) aptitud hormonal en el presente o exposición a tal aptitud en el pasado, y 2) el reconocimiento social y propio de ser un individuo sexualmente maduro, con capacidad para desear un objeto sexual como tal y de servir él mismo en este carácter. Como no es posible que estas condiciones se cumplan antes de la pubertad, la conducta "erótica" de los niños no se puede comparar cualitativamente con la sexualidad adulta. Carece de la significación social del erotismo adulto, de su incidencia en el sistema total de la organización de la personalidad, de su urgencia y regularidad, y de su condición de interés absorbente por derecho propio independientemente de otras actividades. Por lo tanto, la "sexualidad infantil" consiste principalmente en una *sensualidad* erótica en la que se incurre tanto por el placer que ocasiona como para aliviar las tensiones derivadas de la frustración y la ansiedad. Incluye también elementos de actividad exploratoria y manipulativa, de curiosidad respecto de la anatomía y la fisiología del sexo y la reproducción, y de deseo de cercanía afectiva con el progenitor, quizás unido a sentimientos de rivalidad hacia quien se percibe como un competidor.

51 En la niña, la "situación edípica" corresponde a la descrita para el varón, pero los respectivos objetos de amor y odio se presentan revertidos.

No obstante, tal como se verá más adelante, al carecer el niño de un verdadero rol sexual biológico (erótico) las diferencias sexuales no son intrínsecamente importantes para él. Su real significación para el desarrollo de la personalidad infantil deriva del hecho de que constituyen una de las bases principales para la estructuración diferencial de los roles y las conductas sociales.

El origen de la confusión psicoanalítica entre la sensualidad infantil y la sexualidad adulta no es difícil de localizar. En primer término, es fácil dejarse impresionar por el hecho evidente de que en ambos fenómenos intervienen las mismas partes del cuerpo. Esta semejanza superficial, sin embargo, es irrelevante

y engañosa: la masturbación, por ejemplo, no tiene la misma significación psicológica para un niño que para un adulto por el solo hecho de que ambos manipulen los mismos órganos. Más aun la hipótesis freudiana de que todos los niños creen que los hombres y las mujeres están dotados de un miembro viril no ha sido ratificada según lo establecido por Kreidler y Kreidler,<sup>52</sup> por los resultados de las investigaciones interculturales. Por consiguiente, el "complejo de castración" está siendo cuestionado y para fundamentarlo habría que recurrir a otras pruebas que no sean las del "pene universal". En Segundo Lugar, los placeres sensuales y sexuales en la vida adulta están entrelazados en la experiencia erótica. Por lo tanto, como a los adultos les resulta muy difícil excluir su propia perspectiva basada en la acumulación de experiencias cuando deben interpretar el comportamiento de los niños (adultomorfismo), es probable que atribuyan una significación erótica al juego oral y genital de los pequeños o que "recuerden" que estas mismas actividades tenían un significado sexual en su propia niñez. Incluso el placer sensual vinculado a la evacuación fecal y urinaria, que por lo común no está incorporado a la expresión sexual adulta, puede ser "recordado" como una fuente de experiencias eróticas en su primera infancia. Esto se puede explicar por la estrecha asociación entre las funciones excretoras y genitales derivada de la proximidad anatómica, por la vergüenza y el placer comunes a ambas, y por la vinculación que entre ellas establecen la tradición vernácula y el lenguaje popular. Así, en virtud de esta asociación previa, cuando las actividades genitales se erotizan en la vida adulta, la distorsión retrospectiva puede operar para superponer cierta significación sexual en los recuerdos infantiles de la sensualidad ano-uretral.

Algunos neofreudianos reconocen que la sexualidad "infantil" y la adulta escapan a la comparación fenomenológica, pero argumentan que el *erotismo* o la *sexualidad* deberían ser definidos con suficiente amplitud como para abarcar tanto la sensualidad y las expresiones de afecto como la conducta sexual en su sentido más literal. Al respecto, opinamos que esto sólo daría lugar a una innecesaria confusión semántica y a una lamentable falta de precisión científica. Si tres fenómenos perceptiblemente diferentes admiten la correspondiente discriminación conceptual, ¿cuál sería la ventaja de subordinar a todos ellos bajo una sola denominación que comúnmente se entiende como referida a uno solo de los tres?

52 H. Kreidler y S. Kreidler: "Children's concepts of sexuality and birth". *Child Develop.*, 37 (2), 1966, págs. 363-378.

### *La "conducta sexual" en los niños*

Nuestro análisis de la "sexualidad infantil" indica que hay razones para creer que los requisitos previos para poder cumplir un verdadero rol sexual biológico no se presentan en la infancia y que, por lo tanto, la sexualidad adulta y la infantil son cualitativamente discontinuas entre sí. En general, la "conducta sexual" en la edad escolar y en la preadolescencia es similar a la de la primera infancia y a la habitual en la edad preescolar, y tiene, en buena parte, la misma significación en

cualquiera de esas etapas. Numerosos datos aportados por la cultura de los E.U.A. y por las de otras latitudes señalan que los niños continúan manifestando las siguientes clases de "sexualidad" durante los años de la escuela primaria: 1) sensualidad hedonista (masturbación) como fin en sí mismo o como forma de conducta no específica para aliviar la tensión; 2) curiosidad acerca de la anatomía sexual y la fisiología de la reproducción (observación furtiva, juegos exhibicionistas, manipulación mutua de los genitales, preguntas respecto de la procreación e interés en ilustraciones y literatura pornográficas), y 3) deseo de contactos corporales no eróticos como expresiones de acercamiento afectivo a los padres. Particularmente característica del período que tratamos es la experimentación con los roles sexobiológicos adultos, cuya manifestación varía desde los intentos de concretar la cópula hasta las toscas imitaciones de actitudes románticas. Se incluyen aquí los coqueteos con los padres y con pares del sexo opuesto, los "enamoramientos" entre niños y niñas, las persecuciones y los besos y el intercambio furtivo de cartitas de amor en el aula. Si bien el alcance de estas actividades varía muchísimo entre las distintas culturas y dentro de cada una de ellas, el hecho de que su práctica sea casi universal contradice a la doctrina psicoanalítica que alude a un período de "latencia" en el desarrollo psicosexual. Sin embargo, sería un supuesto muy diferente el que igualara dicho comportamiento con la sexualidad adulta, cuando aquél carece de todas las propiedades distintivas de este fenómeno.

Las comparaciones interculturales señalan que la participación de los niños en los juegos sexuales manifiestos es en gran medida una función de la tolerancia cultural hacia esa experimentación, pero que las formas subrepticias se practican con frecuencia incluso en medios en los que operan potentes tabúes culturales. Esto sugiere que existe un cierto grado de determinación génica. El moldeamiento *diferencial* de los roles sexobiológicos masculino y femenino por obra de factores génicos, por otra parte, no se produce antes de la pubertad y en todo caso sufre considerables modificaciones ocasionadas por las normas culturales que rigen la masculinidad y la feminidad. En los individuos sexualmente maduros, los factores génicos influyen diferencialmente sobre los umbrales perceptuales y conductuales de la reacción sexual ya sea a través de ciertos mecanismos hasta hoy desconocidos o bien por medio de efectos diferenciales de los andrógenos y los estrógenos sobre el sistema nervioso.

Además de regular la actividad sexual manifiesta del niño, la cultura influye también en sus actitudes generales respecto del sexo y en su grado de instrucción con respecto a las cuestiones sexuales. El niño asimila mucho del *folklore* cultural (malas palabras, cuentos obscenos, etc.) y de los valores morales referidos al sexo: que éste es feo o hermoso, que es un mal necesario o un privilegio excepcional, que es igualmente deseable para ambos sexos o primordialmente para los hombres. El niño elabora, en su fantasía, numerosas percepciones erróneas y verdades a medias, que muchas veces no son sometidas a la convalidación social durante una gran cantidad de años. Por último, en la cultura norteamericana, el niño obtiene del sexo una fuente de vergüenza, culpa, conflicto

y ansiedad, así como un arma que emplea para escandalizar la sensibilidad adulta y expresar un desafío a su autoridad.

### *Desarrollo de la identidad y conciencia sexuales*

Durante el período que comprenden la preescolaridad y la escolaridad primaria la diferenciación del rol sexual es un aspecto importante del desarrollo del yo. Relativamente temprano en sus procesos sociales, los niños aprenden a pensar en sí mismos como varones o mujeres. Esta noción está ausente en la mayoría de los niños de dos años, pero se presenta en muchos de los de tres años. No obstante, aun cuando los niños estén familiarizados con las diferencias sexuales anatómicas, con frecuencia consideran que éstos son criterios de diferenciación menos fundamentales que el corte del cabello ó la vestimenta. Hasta cerca de los cinco años el niño ni siquiera está seguro de la persistencia del género. El concepto masculino-femenino no se adquiere de modo estable hasta la edad escolar; a este respecto, los varones se adelantan a las niñas. Como la identidad sexual es muchísimo más compleja en los seres humanos que en las especies subhumanas, no surge exclusivamente a partir de lo biológico y, por consiguiente, no es posible discriminarla sobre la sola base de la información biológica. La identidad sexual humana no comprende únicamente componentes biológicos, ya que éstos interactúan con los factores psicológicos y sociológicos. A fin de clarificar esta exposición, trataremos la identidad sexual total bajo sus tres modalidades separadas: biológica, psicológica y sociológica. La *identidad sexual biológica* comprende las características de la estructura hereditaria, orgánica y funcional que distinguen al macho biológico de la hembra biológica (características sexuales primarias y secundarias, y funciones endocrinas). La *identidad sexual psicológica* incluye las maneras típicas de percibir las propias interacciones sexuales con otros individuos que se identifican como del mismo sexo o del opuesto. La *identidad sexual sociológica* se refiere a cuestiones como la vestimenta, los intereses, las actitudes y las pautas sociales de belleza y vigor que, tomadas en conjunto, constituyen lo que cada sociedad en particular añade a los conceptos de masculinidad y feminidad. La separación de la identidad sexual en distintos componentes se hace a efectos del análisis y no presupone en modo alguno la existencia de una división intrínseca.

### *Identidad sexual biológica*

Las diferencias biológicas entre los sexos son conspicuas casi desde el nacimiento. Las hormonas parecen cumplir un rol significativo incluso durante el desarrollo prenatal. Por ejemplo, la secreción de andrógenos es necesaria en la última etapa embrionaria de diferenciación, pues su falta ocasiona una feminización de los genitales externos. Pero mucho más notorias son las primeras diferenciaciones postnatales en el comportamiento de los varones y de las mujeres.

Desde la concepción en adelante, la mujer sigue una senda evolutiva que difiere de la del organismo masculino según las siguientes manifestaciones, 1) su maduración más temprana; 2) mucha mayor producción de estrógenos y menor producción de andrógenos (tras la pubertad), en tanto que los varones producen cantidades mayores de andrógenos que de estrógenos; 3) una estructura anatómica caracterizada por la tendencia a que los huesos sean más pequeños, los músculos más delicados y el contenido de tejido adiposo sea mayor, en comparación con la estructura ósea y muscular más robusta de los varones; 4) mucha menor deficiencia genética en todas las condiciones vinculadas con el sexo y una mayor resistencia global a la mayoría de las principales enfermedades y 5) con el advenimiento de la pubertad, su exposición a los procesos específicos femeninos de la menstruación, la ovulación, la gravidez y la menopausia.<sup>53</sup>

Es evidente que las diferencias sexuales apuntadas deben producir un profundo efecto sobre el comportamiento biológico y psicológico de los dos sexos. La interacción de factores biológicos y psicológicos en esta diferenciación se manifiesta en el hecho de que el comienzo de la pubertad parece estar determinado por la actividad cerebral más que por la intervención exclusiva del sistema endocrino. Además, las facetas sociológicas de la cultura parecen propiciar o demorar la "proyección del crecimiento", lo que se evidencia en la circunstancia de que en la cultura norteamericana la pubertad se está dando cada vez a edad más temprana.<sup>54</sup>

### *Identidad sexual psicológica*

El desarrollo de la identidad sexual psicológica es una parte intrincada de la formación del yo en el niño. El componente psicológico se refiere al concepto que el individuo tiene de sí mismo como hombre o mujer, con un acento específico en la autopercepción de sus interacciones sexuales que se identifican como correspondientes a la identidad sexual propia o a la opuesta. Se presume que, tal como sucede con otros tipos de formación conceptual, el desarrollo de un concepto sexual de sí mismo está vinculado a la experiencia cognitiva infantil en expansión y resulta amortiguado por las condiciones sociológicas y biológicas. *Técnicas evolutivas.* La concepción clara de las diferencias sexuales no se concreta hasta el final del período preescolar. Tal como se señaló anteriormente, la noción infantil de la identidad sexual "es bastante vaga a los tres años y los niños tienden a clasificar el género según criterios físicos generales".<sup>55</sup>

53 J. E. Garai y A. Scheinfeld: "Sex differences in mental and behavioral traits". *Genet. Psychol. Monogr.*, 77 (2), 1968, pág. 248.

54 También es posible que influyan en esta tendencia factores biológicos tales como mejorías en la nutrición y la salud general.

55 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes". En E. E. Maccoby (comp.): *The Development of Sex Differences*. Stanford, Stanford University Press, 1966.

Hasta los cinco años, los niños no adquieren una concepción estabilizada respecto de las diferencias entre los sexos. Kohlberg<sup>56</sup> relató un caso en que se preguntó a un grupo de niños menores de cinco años si una niña, de quien se les



mostró una fotografía, podría ser varón si lo deseara (por ejemplo, cambiando su corte de cabello, vestimenta, etc.), y todos respondieron que era posible cambiar de sexo. Los preescolares tienen dificultad para aprender que existen diferencias generalizadas entre los sexos, y su confusión a los cinco años en cuanto a las diferencias genitales sugiere que los conceptos psicoanalíticos del rol genital son bastante cuestionables como explicación de la base directa para los estereotipos del rol sexual.

La adquisición de conciencia sexual y del comportamiento apropiado al género se ve facilitada por la exposición profunda y reiterada de los niños y niñas a experiencias, tratos, expectativas y normas de conducta diferenciales. Algunas de estas formas de trato distintas son muy evidentes: vestimenta y corte de cabello distintivos; retretes, juegos, juguetes, libros e intereses separados. Otras diferencias -en la valoración parental, la disciplina y las expectativas referentes al rendimiento, a la obediencia, a los modales y a la expresión de las emociones- son más sutiles pero no menos reales. Las presiones ejercidas sobre el niño para que aprenda un rol sexual adecuado se originan en el hogar y se refuerzan por la identificación con el progenitor y con los hermanos mayores del mismo sexo. Más adelante, la escuela, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación contribuyen en gran medida al proceso del aprendizaje, estimulando la segregación y la rivalidad entre los sexos y suministrando modelos emulorios apropiados. Los niños y niñas de la cultura norteamericana tienen muchas razones que los llevan a la exclusión y al antagonismo mutuos, a saber: 1) hay grandes diferencias en sus intereses recreativos, que hacen necesaria la constitución de grupos unisexuales; 2) puesto que las niñas son más dóciles, obedientes y sumisas frente a las directivas de los adultos, tanto en el hogar como en la escuela, se hacen acreedoras a un trato preferencial, lo que ocasiona una fuente interminable de rivalidad, discordia, resentimiento, agresión y contraagresión; 3) los varones son adoctrinados de acuerdo con las nociones machistas predominantes, con lo cual incitan a las niñas a tomar represalias de igual especie; a este respecto, resulta sorprendente el dato de que los varones que cursan el ciclo primario están mejor predispuestos (sociométricamente) hacia las niñas que éstas hacia ellos, y 4) las competencias entre grupos en la escuela a menudo se organizan como concursos entre los sexos. Todos estos factores promueven fuertes sentimientos de solidaridad intrasexual, como también la utilización del sexo opuesto como depositario conveniente para el desplazamiento de sentimientos hostiles de cualquier origen.

Los niños de clase baja toman conciencia de las diferencias sexuales y de la conducta apropiada al sexo a una edad más temprana que los de clase media.

En general, los padres de clase media tienen expectativas menos dicotómicas con respecto a la tipología sexual, en tanto que el chico perteneciente a la clase baja está expuesto a normas de masculinidad y feminidad definidas de manera más tajante y estricta; el acatamiento de dichas pautas le es impuesto de modo más riguroso.

56 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis",", *ap*, cit.

Los padres de clase media, en contraste, no sólo son menos visibles en el hogar sino que la índole de su trabajo es también menos concreta; por consiguiente, sus hijos varones tienen mayor dificultad para identificarse con ellos, en especial porque están rodeados de modelos femeninos en los medios domésticos y escolar. Además, los padres de clase media definen e imponen con menor rigidez la conducta apropiada al sexo.

Se puede establecer otra distinción dentro de los núcleos familiares de clase media con respecto a las actitudes y reacciones infantiles en cuanto al rol y a la tipología sexual, al comparar las pautas de socialización empleadas por las familias "tradicionales" y las que aplican las familias "modernas". En la clase media, las familias "tradicionales" (que tienden a la socialización hacia normas generales) y las "modernas" (que insisten en el desarrollo individualizado) provocan en sus hijos efectos sexualmente expresivos diferentes. A este respecto, los niños de las familias tradicionales manifiestan un compromiso relativamente más inequívoco con el rol y las actividades recreativas que distinguen a cada sexo.

Los varones toman conciencia de su rol sociosexual antes que las niñas; éstas tienden a alcanzar el punto culminante de tal percepción a los cinco años, y durante la escuela primaria mantienen o disminuyen su grado de conciencia femenina. Pese al hecho de que las niñas tienen mayores ocasiones de identificación con modelos adecuados a su sexo y con las actividades que les competen (observación de la madre en el hogar y de la maestra en la escuela), al parecer los varones son más claramente conscientes que ellas de su rol sociosexual. En gran parte, esta aparente paradoja responde a la circunstancia de que aunque el rol sexual de las niñas es más accesible y visible que el de los varones, está definido con menos claridad. A los varones se les enseña a ver con desdén los intereses femeninos y se los ridiculiza severamente si se salen de la línea. El rol sexual femenino tiende a ser más ambiguo, tanto en la niñez como en la vida adulta. Comprende más intereses masculinos que los femeninos que puede admitir el rol genérico del hombre. Así, la participación de las niñas en actividades intersexuales se considera con más tolerancia y está menos sujeta a prohibiciones y a reprimendas. Por último, la concepción sexual del niño depende -como podría esperarse- del progreso de sus aptitudes cognitivas. En general, las actitudes referentes al rol sexual tienden a desarrollarse antes en los chicos más inteligentes. Según Kohlberg y Zigler,<sup>57</sup> las tendencias manifestadas entre los cuatro y los ocho años muestran que los niños de mayor capacidad intelectual desarrollan esas actitudes cronológicamente antes que sus pares de inteligencia promedio.

*Teorías sobre la identidad sexual psicológica.* En armonía con un prejuicio "masculino" bastante persistente en la cultura occidental, las explicaciones psicológicas de la identificación sexual han dado mayor importancia a la identidad

sexual del hombre. Es cierto que a las mujeres se las tuvo en cuenta en el "complejo de Electra" de Freud, pero su contraparte, el "complejo de Edipo", ha recibido una atención mucho más cuidadosa por parte de la teorización psicoanalítica sobre la identificación sexual.

57 L. Kohlberg y E. Zigler: "The impact of cognitive maturity on the development of sex-role attitudes in the years four to eight". *Genet. psychol. Monogr.*, 75, 1967, págs. 89-165.

Freud tuvo el mérito de descubrir y fomentar el estudio de la identidad sexual infantil en razón de que, según la teoría psicoanalítica, los problemas de la patología psicológica ulterior tienen su base sexual en la experiencia del período preescolar. Los principales planteos teóricos de Freud sobre la "identificación sexual" masculina femenina se centraron en torno a conflictos de base "instintual" (Edipo o Electra) que, de ser resueltos con éxito, proporcionarían los cimientos de una adecuada identificación sexual posterior. La edad a la cual aparecen estos conflictos en la cultura occidental se ubica entre los cuatro y los seis años. Así, en el caso del varón, la identificación y el amor en su infancia se fijan en la figura materna y alcanzan "proporciones incestuosas" alrededor de los cinco años. El problema del "incesto" se contrarresta por el temor que siente el niño hacia su padre, a quien percibe como más poderoso y punitivo. En parte como consecuencia de la masturbación infantil y en parte debido a la percepción del padre de los deseos incestuosos de su hijo, el instinto paterno tiende a amenazar con la "castración". La percepción de esta amenaza origina en el niño la "ansiedad de castración" y: por temor a la pérdida de sus genitales, lo lleva a reprimir sus deseos incestuosos y a identificarse con su padre, a quien ve como más poderoso y agresivo. Este conflicto inicial y su solución positiva constituyen la base de la subsiguiente identificación con el sexo masculino. A pesar de la teorización caprichosa que ha rodeado a la teoría freudiana de la identificación sexual, lo cierto es que ésta formó la base inicial de las posteriores elaboraciones teóricas sobre la identificación sexual de la teoría del aprendizaje social, de las explicaciones basadas en el poder sociológico y de los modelos del desarrollo cognitivo.

Las explicaciones sobre la identificación sexual basadas en el aprendizaje social rechazaron de plano las interpretaciones "instintuales" adelantadas por los teóricos del psicoanálisis. El desarrollo de la identificación masculina y femenina, como de todas las demás conductas, no es una función de los "instintos" sino de las contingencias de recompensa o castigo. Una prueba de la importancia de las expectativas culturales en la formación del rol sexual está dada por el hecho de que determinados individuos cuya identidad sexual original era incorrecta o ambigua debido a una confusión inicial de sus genitales externos, desarrollaron los roles y expectativas del status sexual que la cultura les había atribuido. El desarrollo de una identidad sexual específica no depende de la represión de los deseos incestuosos sino de las recompensas y los castigos que proporciona la cultura. Dentro de las relaciones familiares normales, al niño se lo premia cada vez más por modelar su conducta conforme a la figura paterna, y este tipo de procedimiento imitativo es ampliamente recompensado en la totalidad de la

cultura. Por lo tanto, la identificación sexual de los niños y niñas depende de los sistemas compensatorios diferenciales aplicados a unos y a otras dentro de la familia y avalados por la cultura en general.

La teoría de la identificación sexual por el "poder" constituye una amalgama de la teoría freudiana del "castigo" con el enfoque del socioaprendizaje que pone de relieve la "recompensa" y la "atención". La teoría de la identificación por el "poder" contempla la identificación masculina como una consecuencia de que el niño percibe al padre no sólo como agente "punitivo" sino también como un dador positivo de recompensas. El varón no establece la identificación con su padre simplemente porque le tiene miedo; también contribuye a ello la percepción del status privilegiado que éste ocupa en el hogar. Kohlberg<sup>58</sup> ha criticado las teorías de la identificación sexual basadas en el socioaprendizaje y en el poder porque no pueden explicar el hecho de que persistan formas adultas de patología sexual pese a que las expectativas culturales las castigan severamente y la cultura en su conjunto no las recompensa. Además, los estudios interculturales indican que las prácticas de entrenamiento infantil pueden no -constituir una explicación adecuada de la identificación sexual, dado que las diferencias más acentuadas entre los sexos se presentan en los niveles cronológicos inferiores (de tres a seis años) y no en los superiores (de siete a diez años), lo que resta validez a la hipótesis del entrenamiento, que vaticinaría precisamente el resultado opuesto.

La reciente teoría "cognitivo-evolutiva" de Kohlberg<sup>59</sup> separa con claridad los aspectos biológico, psicológico y sociológico de la identificación sexual. Rechazando las explicaciones previas sobre la identidad sexual, este autor coloca el peso principal de la identidad sexual psicológica en el progresivo desarrollo cognitivo del niño. El elemento más decisivo en la adquisición de la identidad sexual es el desarrollo de un concepto claro de masculinidad o feminidad. Como ya se señaló, aproximadamente a los cinco años el niño se forma una noción de identidad sexual o de clasificación de sí mismo como varón o mujer, que constituye el fundamento de sus posteriores actitudes respecto del rol sexual. El desarrollo de esta concepción del género aparece lentamente entre los dos y los cinco años, o sea cuando la identidad pertinente asume características más permanentes. La concepción que tiene el niño de sí mismo como varón o mujer constituye la base de sus posteriores evaluaciones del rol sexual. En contraste con los teóricos del aprendizaje social, el punto de vista cognitivo-evolutivo de Kohlberg<sup>60</sup> subraya la importancia de la concepción del género en la determinación de lo que habrá de constituir una recompensa dentro de la cultura:

El silogismo del socioaprendizaje es: "Quiero obtener recompensas; se me premia por realizar cosas propias de los varones; por lo tanto quiero ser varón".

Por el contrario, una teoría cognitiva asume la siguiente secuencia: "Soy varón; por lo tanto quiero hacer cosas propias de los varones; por lo tanto la oportunidad de realizarlas (y de obtener aprobación por cumplirlas) resalta compensatoria."<sup>61</sup>

Los estereotipos básicos del rol sexual se desarrollan pronto en los niños y son una consecuencia de la concepción infantil de las diferencias corporales, las que a su vez se ven reforzadas por las distinciones visibles en la asignación de los roles sociales según el sexo. Después de haberse desarrollado las nociones de masculinidad y feminidad, éstas se estabilizan y forman la base irreversible de identificación con las figuras del propio sexo (en particular el progenitor correspondiente). El deseo de ser masculino lleva al afán de imitar un modelo del mismo género, debido a la necesidad de valorar cosas que sean compatibles o que se asemejen a uno mismo.

58 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*

59 L. Kohlberg: "A cognitive developmental analysis...", *op. cit.*

60 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*

61 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*, pág. 89.

En general, las teorías sobre la identidad sexual psicológica no han sido generadas a partir de una hipótesis más global sobre el desarrollo del yo y, por consiguiente, sólo subrayan uno u otro aspecto particular de la identidad sexual total. La teoría freudiana puso de relieve los componentes instintuales biológicos y pasó por alto los determinantes culturales más profundos de la concepción del rol sexual. Los teóricos del socioaprendizaje, al destacar la importancia de las expectativas y las recompensas culturales, soslayaron en general la base biológica de la diferenciación sexual. Todas las teorías han sido parciales al explicar la identificación masculina, y cuando intentaron interpretar por separado la identificación con uno y otro género, su capacidad de explicación resultó insuficiente. Un poco más adelante discutiremos este asunto en mayor detalle, pero antes es necesario considerar la base sociológica de la identidad sexual.

### *Identidad sexual sociológica*

En relativo contraste con los roles sexuales biológico y psicológico, los aspectos sociológicos de la identidad sexual se refieren a aquellas funciones, status y rasgos de la personalidad diferenciales que se esperan de los dos sexos en un determinado entorno cultural. Las expectativas culturales pueden tener un fundamento biológico, combinándose sus características diferenciales con los determinantes biológicos para formar la concepción psicológica del individuo sobre sí mismo (sí misma) como varón o mujer. En razón de que todas las culturas proporcionan a los niños y niñas un entrenamiento diferencial que los capacita para asumir sus roles como hombres y mujeres, los roles sociosexuales infantiles tienden a reflejar y preanunciar los de sus equivalentes adultos. Sin embargo, debido a la existencia de diversos grados de discontinuidad cultural, nunca se presenta una correlación exacta entre cada aspecto. Por ejemplo, la aptitud para los deportes, que constituye un determinante importante del status prestigioso del niño varón entre sus pares, es un factor insignificante en la determinación de la posición social del hombre adulto. Aquí podemos considerar tres facetas componentes e interrelacionadas del rol sociosexual: 1) el ordenamiento jerárquico de las relaciones entre los sexos en función de los valores relativos otorgados por

la cultura a la masculinidad y a la feminidad, respectivamente, y del grado en que cada sexo accede a posiciones indicativas de poder y privilegio social; 2) diferencias sociales y vocacionales que reflejan la división del trabajo según el sexo, y 3) normas sobre la masculinidad y la feminidad.

Hasta cierto punto, el ordenamiento jerárquico de las relaciones entre los sexos es difícil de determinar. En primer lugar, las niñas se perciben inicialmente como individuos que gozan de mayor aceptación y valoración intrínseca que los varones y cuentan con un modelo emulador más accesible: la madre. Su inclinación a la relación filial antes que al rendimiento y al éxito se observa en su tendencia a satelizarse más y durante un período mayor. El acento puesto por la cultura en el rendimiento y el éxito, sin embargo, crea ciertas discrepancias en la orientación personal de las niñas. Por ejemplo, los varones tienden a adelantarse a las niñas en el desarrollo de roles y preferencias sexuales. En las pruebas destinadas a señalar las preferencias personales, los varones pequeños seleccionan rasgos masculinos con mayor frecuencia y persistencia en relación con la predilección que manifiestan las niñas de la misma edad por los rasgos femeninos.<sup>62</sup> Estas son mucho más ambivalentes, alcanzan un punto máximo de preferencia femenina a los cinco años y tienden a mantener o disminuir este nivel durante los años de la escuela primaria. Los varones, en cambio, continúan incrementando su predilección por lo masculino durante todo el curso del ciclo primario. La ambivalencia del sexo femenino se produce porque la cultura acuerda prestigio y valores de competencia superiores al rol del hombre. No obstante, también concede una cantidad de atributos superiores al rol femenino que, en comparación con el status masculino, no son tan destacados. Por consiguiente:

A medida que se va desarrollando el conocimiento de estos valores y estereotipos del prestigio, entre los cuatro y los ocho años, predomina en ambos sexos la disposición a atribuir mayor poder y prestigio al rol masculino. Pero el mayor prestigio relativo del rol masculino adulto no implica la ausencia o la declinación del prestigio absoluto, o de valor positivo, del rol femenino, el que cuenta con suficiente prestigio como para canalizar los afanes competitivos de las niñas respecto de los valores propios de su identidad sexual.<sup>63</sup>

En todos los niveles socioeconómicos de la sociedad norteamericana las niñas son sometidas a menores presiones respecto de la obtención de un status primario por medio del rendimiento.<sup>64</sup> Mientras que el varón de clase media es plenamente consciente de que de él se espera que cree el status social de su futura familia a través de sus propios esfuerzos y éxitos vocacionales, pocas niñas de esta clase social prevén que, como mujeres casadas, habrán de competir con los hombres en su propio campo de acción o bien en empleos con el mismo nivel de prestigio social. La cultura no impulsa *realmente* a las niñas - como lo hace con los varones- a demostrar su adecuación y a mantener su autoestima a través de su rendimiento. Sus padres quedan satisfechos con que sean agraciadas, gentiles, afectuosas y apreciadas. Las niñas esperan *heredar* un status derivado dependiente de la posición eventual de sus maridos y adquirir

status primario en su rol de madres, amas de casa y asalariadas suplementarias, todo esto realzado, quizá, mediante su participación en actividades culturales o de beneficencia. Tal vez sea en gran parte por esta razón -porque su status es más atribuido que ganado- que las niñas y las mujeres tienden a ser más conscientes y celosas de las diferencias de status que los varones y los hombres. La posición de orden superior que ocupan los hombres en la sociedad (y el consiguiente machismo) también se refleja en los roles sociosexuales infantiles. Desde edad temprana los varones aprenden a despreciar a las niñas y a las actividades de éstas. Aunque las chicas toman represalias encontrando motivos para reprobar al sexo masculino, en parte se inclinan a aceptar la opinión prevaleciente respecto de su inferioridad. En tanto que los varones se burlan de las tareas, los juegos y el futuro rol de las niñas en la vida, y difícilmente expresen el deseo de cambiar de sexo, ellas a menudo preferirían haber sido varones.

62 L. Kohlberg ("A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*) pone en duda la validez de la interpretación de O. G. Brown ("Masculinity-femininity development in children", *J. Consult. Psychol.*, 21, 1957, págs. 197-202) respecto de la preferencia por las figuras esquematizadas por medio de trazos rectos, pues éstas semejan más un varón en sus características físicas.

Al parecer, las niñas demuestran su hostilidad hacia el mayor prestigio masculino manifestando una menor aceptación sociométrica de los varones que la que éstos les dispensan. La importancia cultural de las características masculinas se puede comprobar en el hecho de que la intersección de líneas sexuales es menos frecuente en el niño que en la niña. Al respecto, resulta raro hallar en la cultura norteamericana el equivalente masculino de la "marimacho", o sea un varón que se dedique a la lectura de libros femeninos o se recree con juguetes típicos del otro sexo.

En algunos aspectos, la adquisición del rol sociosexual es más difícil para los varones, pero en otros lo es más para las niñas. Los modelos y las actividades apropiados al sexo que deben imitar los varones son tan accesibles, y es menor el número de las actividades correspondientes a su sexo, aprendidas en la infancia, que pueden transferirse a la vida adulta (v.g. la aptitud para los deportes frente a la aptitud doméstica). Para adquirir el rol sociosexual, los varones deben experimentar un mayor cambio en su personalidad durante la edad escolar y la adolescencia que las niñas. Las implicaciones de la desatelerización - independencia volitiva, confianza en sí mismo y esfuerzo por obtener un status primario- se aplican con más propiedad al varón; en un grado muy considerable, las mujeres (como esposas) pueden retener muchos de los atributos dependientes y pasivos del status derivado. El rol sexual femenino es más ambiguo e inclusivo, plantea más opciones conflictivas y cambia con más rapidez. Es comprensible que las niñas se sienten más confundidas que los varones acerca del grado en que pueden conformarse con un status derivado o en que deben esforzarse por alcanzar el éxito por derecho propio.

Las diferencias, según el sexo, en el interés manifestado por las actividades recreativas y por los medios masivos de comunicación afectan tanto las normas prevalecientes de masculinidad y feminidad como las tendencias vocacionales diferenciadas. La tipología sexual de los juegos queda bien establecida durante el período preescolar. Los varones eligen objetos relacionados con los deportes, elementos mecánicos e instrumentos de agresión; las niñas seleccionan juegos y objetos que se vinculan a la cocina y el hogar, a los bebés, etcétera. En la primera infancia, los varones exhiben un mayor interés por los objetos y su manipulación, mientras que las niñas muestran más predisposición por los aspectos interpersonales. Durante los años de la escuela primaria, los varones se destacan por sus aptitudes mecánicas y atléticas, flexibilidad verbal, razonamiento verbal, razonamiento aritmético y matemático, percepción y orientación espacial y capacidad para resolver problemas. Las niñas, en cambio, están mejor dotadas en cuanto a fluidez verbal, uso correcto del lenguaje, deletreo, destreza manual, velocidad perceptual, aptitudes administrativas y aprendizaje de memoria. Los varones se orientan más al "rendimiento" y el cumplimiento de tareas, mientras que las niñas tienden más a las tareas filiales.

63 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*, pág. 165.

64 Pueden darse ciertas excepciones en las familias negras de clase baja, en las cuales a veces se espera que sea la niña la que alcance el mayor rendimiento, en lugar del varón.

Cuando se insiste en el "rendimiento", los varones tienden a participar más "intrínsecamente" en las tareas; mientras que la motivación de las chicas en cuanto al "rendimiento" es más "extrínseca" y menos orientada a la tarea,<sup>65</sup> Las diferencias sexuales respecto de la elección vocacional se hacen evidentes hacia el quinto grado de la enseñanza primaria; en este período, las niñas son más realistas y menos fantasiosas en relación con sus objetivos futuros. Durante los años de la escuela primaria se va adquiriendo, en forma gradual, un desagrado por las ocupaciones que son incongruentes con el rol sexual propio.

Además de las diferencias entre los sexos respecto del status y de los modelos de interés-aptitud que acabamos de mencionar, los niños y las niñas de la cultura norteamericana se distinguen entre sí por ciertos rasgos temperamentales, expresión emocional y acatamiento de los controles sociales. Los niños tienden a ser más activos, enérgicos y versátiles en sus actividades recreativas, más intrépidos y más francos para expresar actitudes agresivas, rebeldes y amistosas. Las niñas son más afectuosas, interpersonales, pasivas, celosas, dependientes, serviciales e introvertidas. El contraste más pronunciado entre los varones y las niñas se presenta en referencia con la oposición agresividad-obediencia. Los varones son más agresivos, iracundos, rebeldes y negativistas. También son más dominantes, jactanciosos, exhibicionistas y defensores de sus derechos; más vengativos, extrapunitivos, fraguadores de coartadas, pendencieros, cargosos y reacios a cooperar con sus pares y docentes. Las chicas son más obedientes y dóciles ante los controles sociales, más responsables, más amistosas hacia sus maestros y más sensibles a la aprobación de éstos; responden más a la sugestión que ejerce el prestigio, tienen mayor sensibilidad frente a las expectativas



sociales, son más cooperativas y discriminan mejor el comportamiento aceptado por la sociedad.

#### DETERMINANTES GENICOS Y AMBIENTALES: UNA PERSPECTIVA FINAL

Nuestro análisis general de la identidad sexual comprendió la consideración por separado de los aspectos biológico, psicológico y sociológico de este fenómeno. La división de la "identidad sexual" en tres componentes se realizó con el objeto de clarificar algunos de los determinantes relativos de la identificación del rol sexual en el niño en desarrollo. Los resultados de los estudios efectuados en animales incluyen ciertas comprobaciones químicas, neurofisiológicas y conductuales que indicarían que las hormonas influyen en el cerebro y que, por lo tanto, afectan el funcionamiento de la conducta (v.g. la progesterona en las hembras). Además, en los seres humanos hay indicaciones conductuales muy tempranas de diferencias sexuales iniciales, que pueden ser reguladas génicamente. Por ejemplo, el organismo masculino es inicialmente más susceptible a los defectos y enfermedades genéticas y más lentas en la maduración del desarrollo físico. La evidencia intercultural señala que los hombres muestran más actividad sexual, son más dominantes, más consentidos, menos serviciales, etcétera.

65 J. E. Garai y A. Scheinfeld, *op. cit.*

Hasta cierto punto puede decirse, entonces, que las diferencias sexuales obedecen a una regulación psicobiológica.

No obstante, la explicación de esas diferencias por la regulación "psicobiológica" debe hacerse con muchísima reserva y con salvedades. Es difícil determinar el grado en que el aprendizaje del rol sexual del niño puede estar influido por una disposición biológica subyacente. En primer lugar, la gran variabilidad en el rol sociosexual entre una cultura y otra sugiere enfáticamente que las distinciones modales del comportamiento de ambos sexos están determinadas principalmente por los factores ambientales (culturales), como la organización social, política y económica, el sistema de valores, la religión, las costumbres y los accidentes históricos. En segundo término, la existencia de individuos que se adaptan al rol sexual inicialmente asignado por la cultura a pesar de que su clasificación natal haya sido biológicamente incorrecta, parece indicar que los determinantes ambientales desempeñan una importante función para sentar la identidad sexual. Sin embargo, dado que ciertas disimilitudes en la conducta y en los rasgos entre los sexos parecen estar influidas diferencialmente por las hormonas o se vinculan al sexo sobre una base génica (y son, al menos en parte, independientes de la experiencia diferencial), no podemos descartar la posibilidad de que exista una parcial determinación génica en todos los seres humanos:

Las pruebas y los argumentos presentados demuestran que, debido principalmente a influencias prenatales, génicas y hormonales, los seres humanos tienen al nacer una clara predisposición a una orientación genérica masculina o

femenina. El comportamiento sexual de un individuo y por consiguiente su rol genérico, no son neutrales en el momento del nacimiento ni carecen de una orientación inicial. Pero si se considera solamente el plano de la potencialidad, la predisposición sexual se limita a ser una pauta en gran medida modificable por las experiencias ontogenéticas. Es muy probable que las experiencias vitales intervengan para diferenciar y dirigir una disposición sexual flexible y para moldear la organización prenatal hasta que se formule y se establezca un género que cuente con la aceptación ambiental (social y cultural).<sup>66</sup>

Los aspectos componentes de la identidad sexual psicológica y sociológica probablemente se transmitan a través de experiencias, de igual manera que cualquier rasgo psicosocial. Es difícil indicar en estos momentos la interrelación existente entre los diversos componentes de la identidad sexual. Por ejemplo, la identidad sexual "psicológica" de una persona se verifica a través de las experiencias que tenga en relación con las expectativas culturales de masculinidad-feminidad (esto es, los aspectos sociológicos). No obstante, si lo que propone Kohlberg<sup>67</sup> es correcto, una vez constituido un género psicológico estable, éste da lugar a un proceso de realimentación que otorga validez a las prescripciones culturales de masculinidad y feminidad. Así, una clara concepción cognitiva de lo masculino permite al individuo valorar e identificarse con las normas culturales correspondientes a este sexo. Al presente, esta interpretación es más una hipótesis que un hecho científico comprobado, y es objeto de cuestionamiento por parte de algunos teóricos del aprendizaje social.

66 M. Diamond: "A critical evaluation of the ontogeny of human sexual behavior". *Quart. Rev. Biol.*, 40, 1965, pág. 167.

67 L. Kohlberg: "A cognitive-developmental analysis...", *op. cit.*

De todas maneras, no se puede negar que la identidad sexual "psicológica" de una persona (o sea esa parte del concepto de sí mismo que se refiere a la diferenciación varón-mujer) está evolutivamente relacionada, en cierta medida, con las expectativas sociales de su cultura, en razón de que ésta (familia, pares, escuela) nunca es neutral en lo que se refiere al sexo del individuo. Sin duda alguna, los niños y las niñas son receptores de una realimentación de doble filo por parte de sus padres y sus pares. El carácter que tienen estas primeras interacciones se puede dividir en dos clases generales: 1) las respuestas perceptuales prosexuales son percepciones de que ciertas situaciones interpersonales son apropiadas para las pautas de respuesta de acercamiento sexual; 2) las respuestas perceptuales antisexuales son percepciones de que ciertas situaciones interpersonales son apropiadas para un comportamiento de alojamiento sexual. La madre y el padre entran en muchos tipos de interacciones con sus hijos, pero la realimentación que se proporcione será diferencial debido a la índole sexual de la interacción. En los ordenamientos familiares normales, se espera que la "madre" estimule respuestas prosexuales en el varón y antisexuales en la niña. Al mismo tiempo, el padre procederá precisamente a la inversa. La cita que sigue ilustra esta situación en el caso del varón, en el que a esta interacción se le otorga una significación cultural más amplia:

A medida que el varón madura, va recibiendo respuestas de otras personas; algunas de éstas son similares a su madre, en tanto que otras son distintas a ella y le responden también de diferente manera. De las que son similares a su madre recibe reiteradas pautas de respuesta que, de diversas e importantes formas, son una réplica de las maternas. De las que se diferencian de la imagen materna... comienza a obtener pautas de respuesta muy divergentes de las de su madre. De estas personas, que son los hombres, recibe respuestas que le indican que él es alguien que entrará en competencia con ellos... que lo ven inapropiado para la clase de tratamiento emocional que le dispensa su madre. Es así como el niño aprende las expectativas que tienen las dos clases principales de figuras adultas a su respecto.<sup>68</sup>

Las relaciones de la niña se forman de manera inversa: el padre y otros individuos de sexo masculino estimulan en ella respuestas prosexuales, en tanto que la madre y otras mujeres las desalientan.

La interpretación biosocial permite basar el desarrollo de la identidad sexual "psicológica" en aptitudes recíprocas de toma de rol más diferenciales, que exigen una diferenciación cognitiva de mayor madurez. Este enfoque contrasta con la teoría psicoanalítica, en la cual las diferencias sociosexuales infantiles se ven como un reflejo de la posesión de distintos órganos sexuales (o de reacciones a éstos) o de diferencias innatas en los impulsos libidinales. Difiere de la mayoría de las teorías de la identificación fundadas en el aprendizaje social, en razón de su interpretación más compleja de la identificación sexual. Las teorías de la identificación señalan que el rol principal de la identificación sexual recae en un cierto modelado sexual, y no diferencian los componentes psicológico, sociológico y biológico de la identidad sexual.

68 T. Colley, *op. cit.*, pag. 172

Se entiende que la identificación sexual comprende algo más que respuestas prosexuales y antisexuales. La cultura también subraya modelos de conducta muy diferentes en las esferas del rendimiento, la expresión emocional, el conformismo, los intereses, etcétera. Las niñas reciben más aceptación y valoración intrínseca por parte de sus padres y se las protege más del contacto con otras clases sociales. Los varones están sometidos a una disciplina paterna más severa, se les concede más libertad para la actividad física, el juego violento, los golpes, la falta de higiene, las malas palabras, las correrías por el barrio, la experimentación con el sexo y la exposición de su cuerpo, y menos libertad para expresar sentimientos, ternura, miedo, debilidad y dolor. No es sorprendente, por lo tanto, que los varones y las niñas tengan diferentes concepciones de los roles materno y paterno.

La interacción de estos diversos determinantes de la identidad sexual no ha sido definida adecuadamente hasta ahora. Es importante tener en cuenta que las distinciones conceptuales entre la identidad sexual biológica, psicológica y sociológica fueron hechas con el objeto de poner en claro el peso relativo ejercido

por determinantes tales como la herencia, el ambiente y la matriz del crecimiento. Estas distinciones también pueden ayudar a clarificar ciertas dificultades conceptuales surgidas al considerar el tema general de la identidad sexual. Así, una persona puede ser correctamente definida como masculina en función de su *biología* y sus aptitudes sociales, y a pesar de ello sentir temor por las mujeres. En este caso, sus componentes biológico y sociológico están tipificados con corrección, pero debido a posibles reacciones antisexuales y confusas por parte de las mujeres, este individuo es psicológicamente incapaz de producir respuestas prosexuales en relación con el sexo opuesto. Resulta imposible analizar las diversas ramificaciones de estas distinciones, pues hacerlo escapa al alcance de este trabajo. Bastará decir que las diferencias sexuales constituyen un dominio muy importante de la concepción de sí mismo en el desarrollo general del yo, pero hasta el momento no contamos con una teoría general que unifique los diversos componentes y determinantes para conformar una teoría adecuada de la identidad del rol sexual.

## **BLOQUE 2**

# **EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL PRIMER AÑO DE VIDA.**

### ***Lectura 1.***

#### **CAMBIOS BIOLÓGICOS EN LA INFANCIA.**

---

**MUSEN**, Conger y Kagan. "Cambios biológicos en la infancia". En desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. México, 2001. p.p. 109-153.

El nacimiento del niño está caracterizado por dos cambios fundamentales en el funcionamiento. Los infantes están sujetos ahora a estados de equilibrio, privación o incomodidad que tienen que ser remediados pronto y, tropiezan con toda una variedad de sucesos y experiencias que dan forma a su percepción del ambiente y a sus maneras de reaccionar ante el mismo. Dicho de manera más sencilla, los recién nacidos experimentan estados de hambre, calor, frío y dolor, de los que estaban protegidos durante el periodo previo al nacimiento. Estos estados son importantes psicológicamente, pues obligan al infante a hacer algo para aliviar su malestar. Los infantes, característicamente, manotean, patalean y lloran cuando tienen estas reacciones innatas y sensaciones experimentadas y suelen conducir a cambios importantes en el ambiente. Por lo común otra persona acude a auxiliar al niño que está llorando y mediante esta acción el desarrollo del niño pasa a quedar sujeta al control parcial del ambiente social. Desde el momento en que una persona comienza a prestar cuidados a un infante, unas conductas quedan fortalecidas selectivamente, en tanto que en otras son debilitadas. El infante también a desarrollar vínculos con seres humanos se convierten en los objetos fundamentales a los que recurre uno en busca de ayuda y de los cuales aprende unos valores, motivos y conductas complejas.

En este capítulo y en el siguiente veremos el desarrollo durante los primeros 18-24 meses, periodo al que característicamente se llama la infancia. Ésta termina hacia los 1 ½ - 2 años de edad, porque en este momento la mayoría de los niños está comenzando a tratar simbólicamente el mundo, a formarse una concepción del yo, a comprender el lenguaje e inclusivamente a pronunciar unas cuantas palabras con sentido. A consecuencia de estos cambios profundos, los niños de 2 años de edad tratan a otros niños como personas iguales a ellos mismos, y ya no como juguetes interesantes a los que hay que explorar, y son sensibles al significado de los acontecimientos, más que simplemente a sus características físicas. En este capítulo centrará su atención en el desarrollo motor y cognoscitivo de los primeros 24 meses, los cuales tienen gran componente maduracional. El siguiente capítulo estudiará la influencia de la familia y de otros adultos sobre los vínculos

que establece el niño con quienes se hacen cargo de él y su desarrollo social y afectivo.

## EL POR QUÉ DE NUESTRA PREOCUPACIÓN POR LA INFANCIA.

Antes de iniciar nuestra exposición, sea interesante señalar que los psicólogos norteamericanos, al igual que los padres de Estados Unidos, han sentido un intenso interés en la infancia. Una de las razones de esta curiosidad proviene de la creencia-pues transa-de que la conducta del infante nos proporciona una visión anticipada del futuro, ya que son muchos los que creen en el experiencias de los dos primeros años ejercen una influencia profunda y perdurable en el niño y crecimiento. Esta actitud entera características desde antes de la guerra de independencia de los Estados Unidos. Me hace más de 200 años, estadistas y miembros del clero norteamericanos pronunciaron discursos en y escribieron ensayos en los que declaraba enfáticamente que si las madres no trataban, debido a sus hijos pequeños, allegar estos a adultos serían personas infelices y asóciales. Esta creencia tiene aún hoy muchos adeptos en convencidos. Por ejemplo, algunos médicos y psicólogos creen que el recién nacido debe estar unido con la madre durante las primeras horas posteriores inmediatamente al alumbramiento, para que desarrollo sea óptimo. Otros han afirmado el curso del desarrollo intelectual de niños necesitan durante los dos o tres primeros años; sin infante empieza mal, el niño quizás nunca llegué revisar sus talentos fundamentales.

Muchos suponen prácticamente existe una conexión ininterrumpida entre el comienzo de vida y todo lo que ocurre después.

## COMO DESCRIBIR AL INFANTE.

Nos enfrentamos un problema importante al hablar del infante. Cuando los científicos experimentan aspectos de la naturaleza, eligen sus palabras de dos clases muy diferentes de vocabularios. Uno de esos vocabularios escribe cualidades objetivas de los acontecimientos. Decimos: "las aves tienen a las imponen juegos", "las hojas de los hacen son verdes en el verano, pero rojizas en el otoño", "los infantes lloran y balbucean". Estas ocasiones se contienen palabras que designan acontecimientos que pueden verse, o irse o sentirse de alguna manera. Sobre todo mundo, estas palabras en no son valorativas: no implican que las cualidades sean buenas o malas, sino que simplemente describe lo que es. La ciencia no puede existir sin una segunda clase de vocabularios, el cual describe cualidades que no puede sentirse directamente, sino tiene que inferirse. Los científicos dicen que los chimpancés se sienten *deprimidos* cuando se les separa de la madre; un él las aves de *defienden* su territorio; que los infantes les *tienen miedo* a los extraños. En las palabras que aparecen discursivas en estas ocasiones son inferencias hechas a partir de observaciones. Por ejemplo, sobre la base de las conductas específicas, como la señora hacen, inhibirse en que los juegos o pasarse hacia la madre nunca, los científicos pueden tres el infante le

tiene miedo aún adultos celestes conocidos. Así pues, las palabras deprimidos, defienden y miedo representantes estados hipotéticos que pueden no existir en la naturaleza de la misma manera que las hojas verdes los bebés en la balbuzeantes. Un es importante determinar los fundamentos de la elección tanto de las palabras referenciales como las objetivas escogen los científicos para hablar de los niños.

Los infantes exhiben toda una variedad de conductas: comen, lloran, se mueven, duermen, juegan y sonríen. ¿Sobre cuáles de ellas en un concentraremos un nuestra atención al hacer nuestras descripciones objetivas e inferencia les? Freud se interesó especialmente en la conducta de alimentación de los infantes, por creer que el hambre, el mamar y la satisfacción que compañía a la sociedad tenían un una psicológica primordial para infante a significación social en cambio, Piaget (62) usó su mayor atención en el juego de los niños con juguetes, y John Bowlby se fijó en el llanto del infante, por lo cual todo un vio algo diferente. La lección de un “punto foco” el comer, el jugar o llorar está determinada por las creencias del científico. Freud pensó que las fuentes biológicas de placer eran lo más importante para el desarrollo, y por eso puso su atención en la satisfacción del hambre. Para Piaget lo primordial era el desarrollo de la inteligencia Bowlby creyó que el apego al cuidador eras importantísimo, y por eso se considero, y por eso considero que la ansiedad provocada por la separación era un suceso sobresaliente. Cada investigador se aproxima al estudio del niño armado de un conjunto de predisposiciones intelectuales acerca de lo que es importante, arrima lo más posible los lentes de su observación a esos fenómenos y elige palabras para describirlos. Considérese como analogía a dos personas que visitan Nueva Cork por primera vez. Una de ellas proviene de una aldea de Indonesia y la otra de la ciudad de Londres. Para el indonesio, las multitudes, el tráfico y los edificios altos figuran entre los acontecimientos mas desusados. Al regresar a su patria, cuando los amigos le pidan una descripción de Nueva Cork, uno de los viajeros lo categoriza que es un lugar lleno de personas, automóviles y edificios. Sin embargo, como esas cualidades no discrepan para el visitante de Londres, este hace caso omiso de la misma, y se fija quizás en la falta de cordialidad de la gente y le gran numero de delitos callejeros, que son mucho menos en Londres. Cada uno de los visitantes se forma un concepto diferente de Nueva Cork, por que cada uno llegó a la ciudad con conocimientos y expectativas diferentes.

Algo similar ocurre en las descripciones que los mismos padres que psicólogos hacen de los años. En nuestra opinión, el desarrollo cognoscitivo del infante proporciona los fundamentos de los cambios que aprecian en este periodo; por consiguiente, nos valemos de un vocabulario que destaca las funciones cognoscitivas. El estudiante deberá percatarse de que estos conceptos reflejan los prejuicios actuales de los autores, lo mismo de un gran sector de la psicología moderna.

## **CRECIMIENTO CORPORAL DE LA INFANCIA**

En vista de las variaciones numerosas entre los infantes por lo que toca al tamaño del cuerpo al nacer y a la velocidad de su desarrollo, los promedios o normas no pueden promocionarnos más que una panorámica general del desarrollo. Por término medio, los bebés masculinos llegados al término normal que son ligeramente mayores en todas las dimensiones corporales que las mujeres, miden unos cincuenta centímetros de largo y pesan cerca de tres kilos y medio al nacer.

Sin embargo, la amplitud estadística normal de estaturas y peso al nacer es bastante grande. Por ejemplo, los recién nacidos de ambientes pobres, aun cuando tienen proporciones semejantes, tienden a ser más pequeños que los ambientes acomodados (3). Esto se debe probablemente a las diferencias en la nutrición y a la mayor frecuencia a las enfermedades de la madre durante el embarazo.

En las aldeas económicamente empobrecidas y aisladas del este de Guatemala, donde muchos padres y niños padecen de mala alimentación, aunque no grave, los pesos de los infantes en el nacimiento aumentaron cuando se proporcionaron complementos alimenticios a las madres embarazadas. Además, los infantes que nacieron de las madres mejor alimentadas fueron más resistentes a los resfriados, la diarrea y otras enfermedades infecciosas, que los bebés nacidos de madres que no recibieron complementos alimenticios (52).

Existen inclusive indicios de que la mala nutrición durante el periodo del embarazo y la primera infancia pueden afectar nocivamente el desarrollo intelectual del niño. Una de las explicaciones posibles de este afecto tiene que ver con la relación que existe entre la nutrición y la mielinización comienza durante la segunda mitad de la vida intrauterina, y avanza de manera sistemática a manera de que va madurando el individuo. En el momento de nacer, las vías de la sensación y del equilibrio están mielinizadas en el cerebro, lo mismo que en la mayoría de los nervios aferentes. Una rápida mielinización avanza rápidamente hasta la edad de los 2 años, y el proceso no termina antes de los 10 años. Puesto que una rápida mielinización se lleva efecto entre el nacimiento y los 2 años de edad, la mala nutrición durante este tiempo puede obstaculizar la síntesis de los compuestos grasos que forman la mielina, retardar este proceso y con ello dañar el funcionamiento intelectual.

## **PROPORCIONES DEL CUERPO.**

Debido a que “el cuerpo no crece el unísono y en todas direcciones a la vez” (81, 299), las proporciones generales de los cuerpos de los niños cambian rápidamente, sobre todo durante la segunda mitad del primer año. No solo crecen con ritmo diferente a las diferentes partes del cuerpo, sino que efectúan su crecimiento en momentos distintos. Desde la concepción hasta el nacimiento hasta la edad de un año, el tronco es la porción del más rápido crecimiento, y a



ella corresponde cerca del 60% de aumento total del cuerpo durante este tiempo de un año hasta el comienzo de la adolescencia, las piernas son las que rápidamente crecen. A ellas corresponden cerca del 66% del aumento total de la estatura durante este periodo. Durante la adolescencia, el tronco vuelve a ser de nuevo la porción de más rápido crecimiento, y a él corresponde el 60% del aumento de la estatura.

## **DESARROLLO DEL ESQUELETO**

Todos los huesos del cuerpo se originan en el tejido cartilaginoso blando, que al cabo de un tiempo se osifica o endurece hasta formar material óseo por depósito de minerales. La osificación comienza durante el periodo prenatal y continúa, en los huesos de los infantes no están osificados en gran medida, son más blandos, más tibles a la deformación, que los niños mayores y adultos. Por fortuna, son también menos quebradizos.

## **MÚSCULOS.**

Aun cuando el recién nacido tiene todas las fibras musculares, que llegará a tener, son pequeñas aun en relación con el tamaño de su cuerpo, hay una tendencia general a que los músculos cercanos a la cabeza y el cuello se desarrollen antes que las extremidades inferiores. (Dirección del desarrollo céfalo caudal). Los infantes de sexo masculino tienen mayor proporción de músculo que los del sexo femenino, y esta diferencia sexual es válida para mujeres y varones durante todas las edades.

Por último cabe señalar que existen congruentes diferencias sexuales en las pautas de crecimiento, las niñas se desarrollan más rápidamente que los niños, y esta mayor velocidad comienza durante el periodo fetal, la composición corporal de los sexos difiere, pues la infancia tiene proporcionalmente más grasa y menos agua que los niños, las niñas tienen menos tejido muscular y por lo general son más livianas y más bajas que los niños. Pero más llamativa de las diferencias sexuales es la de que el crecimiento de las niñas es menos variable que la de los niños, es decir si tomamos una determinada variable de crecimiento, como la del número de dientes a los dos años de edad, y examinamos a una millar de niños y de niñas, encontramos que la amplitud estadística del número de dientes sería mayor en los niños que en las niñas, por lo que habría un número de niños con más dientes y también con menos dientes que las niñas..

## **RECIÉN NACIDO.**

Se considera que el periodo del recién nacido abarca los primeros 5 o 7 días. En ese lapso el infante está recuperando del trauma fisiológico del nacimiento y está comenzando a establecer un equilibrio con su ambiente. Los recién nacidos parecen poseer muchas capacidades desde el instante en que nacen, pueden ver,

oír, oler y gustar, y son muy sensibles al dolor, al tacto y a los cambios de postura. No puede decirse otro tanto de todos los mamíferos, los perritos, como tal vez sepa el lector, nacen ciegos y sordos.

El equipo conductual del recién nacido está también notablemente desarrollado. El infante de corta edad tiene variedad de reflejos, algunos de los cuales son necesarios para la supervivencia; y muchos de ellos son complejos. Por ejemplo, los recién nacidos de no más de dos horas de edad seguirán con la mirada a una luz móvil si la velocidad del movimiento de ésta demasiado alta las pupilas del infante se dilatan en la oscuridad y se contraen en la luz. Los recién nacidos mamarán un dedo o un pezón que les meta en la boca y se volverán hacia la dirección en que les toquen la mejilla o la comisura de los labios. Además pueden llorar, toser, dar la espalda, vomitar, levantar la barbilla desde una posición inclinada y agarran un objeto colocado en la palma de la mano. Los infantes reaccionarán a un sonido fuerte con un sobre salto y los recién nacidos pueden flexionar y extender las extremidades, chasquear los labios y "mordisquear" dedos y hacia línea media, como si tratase de abrazar a alguien nos infantes

Una de las respuestas importantes e interesantes y exhibidas por los recién nacidos es el llamado reflejo de *MORO*. El infante "se abre de brazos", extiende los dedos y luego acerca de los nuevos brazos.



Hacia la dirección en que les toquen la mejilla o la comisura de los labios. Además pueden llorar, toser, dar la espalda, vomitar, levantar la barbilla desde una posición inclinada y agarrar un objeto colocado en la palma de la mano. Los infantes reaccionarán a un sonido fuerte con un sobresalto y los recién nacidos pueden flexionar y extender las extremidades, chasquear los labios y "mordisquear" dedos (15).

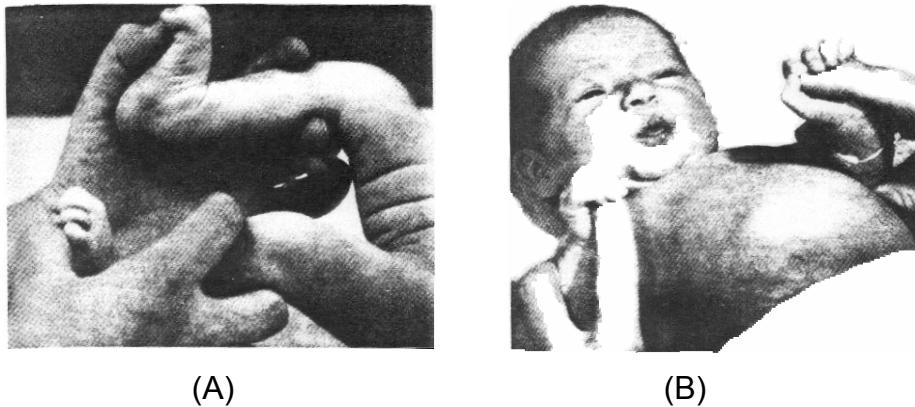
Una de las respuestas importantes e interesantes exhibidas por los recién nacidos es el llamado *reflejo* de *Moro*. El infante "se abre de brazos", extiende los dedos y luego acerca de nuevo brazos y manos hacia su línea media, como si tratase de

abrazar a alguien. Los infantes muestran normalmente esta reacción a un cambio repentino en la posición de la cabeza, y a menudo lo muestran ante cualquier acontecimiento que los sorprende. Este reflejo tiene importancia para el desarrollo, porque en los infantes normales comienza a desaparecer hacia los 34 meses de edad y cuando tienen 6 meses es difícil de provocar. Una interpretación de la desaparición se basa en la creencia de que la conducta del recién nacido está controlada en gran medida por procesos del tallo cerebral, más que por los que se localizan en la corteza. El tallo cerebral, situado debajo de la corteza, contiene centros que se encargan de las funciones biológicas básicas de la respiración y la circulación, así como de los reflejos básicos. La corteza cerebral, que se encarga en gran parte de la percepción, la memoria y el pensamiento, quizás no sea totalmente funcional en el recién nacido y tal vez se vaya activando sólo gradualmente para comenzar a ejercer el control de la conducta del infante durante las primeras semanas de vida. Cuando la corteza se hace cargo del control, comienza a inhibir y a modular los centros del tallo cerebral inferior, que son los que tienen que ver con el reflejo de Moro. Los neurólogos se alarmarían algo si vieran a un niño de 10 meses exhibir la respuesta de Moro a un cambio en la posición de la cabeza, pues tal cosa indicaría la existencia de alguna deficiencia o daño en el sistema nervioso central del niño. En el cuadro 3.1 aparece una lista con algunos de los reflejos principales del recién nacido y las clases de estímulos que los provocan (véanse las figuras 3.3.3.7). La creencia de que el "mundo del bebé es una confusión fresca y zumbante" se debió probablemente a la suposición de que el infante era una criatura pasiva, desvalida, con poca capacidad para comprender mayor cosa de su ambiente. Esta descripción de un mundo zumbante y confuso es una conclusión razonable para un científico urbano agobiado, que tiene que haber pensado que si el mundo de los adultos era un lugar ruidoso y confuso, tenía que ser todavía más caótico para el infante, quien es más vulnerable que él.

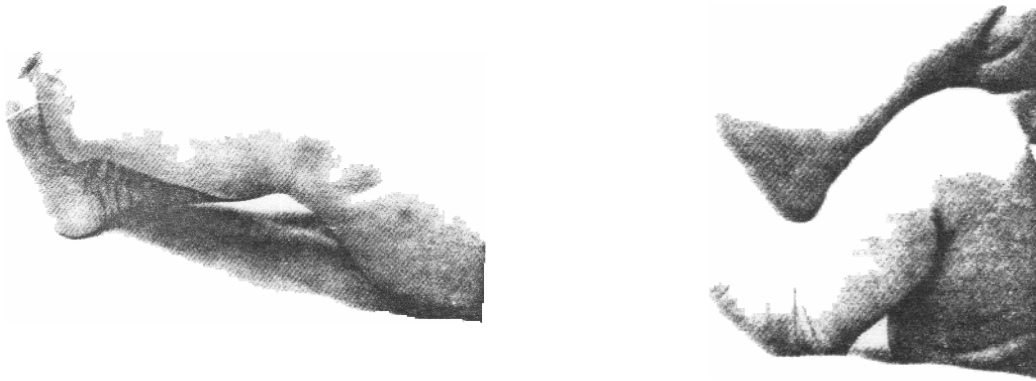
**CUADRO 3.1.** Reflejos del recién

<i>Estímulo efectivo</i>	<i>Reflejo</i>
Golpecito seco al labio superior	Extensión de los labios
Golpecito seco al puente de la nariz	Se cierran apretadamente los labios
Luz brillante arrojada de pronto sobre sus ojos	Cierre de los párpados
Palma producida a unos 45 cm. de la cabeza del infante	Cierre de los párpados
Toque de la córnea con un pedacito de algodón	Cierre de los ojos
Sosteniendo al bebé sobre la espalda, volverle la cabeza lentamente hacia el lado derecho	La mandíbula y el brazo derecho del lado de la cara se extienden; el brazo izquierdo se flexiona
Extensión de los antebrazos en el codo	Los brazos se flexionan rápidamente
Oprimir con un dedo la palma de la mano del infante	Los dedos del infante se flexionan sobre el dedo
Oprimir con el dedo el "cojinete" de la planta del pie	Los dedos se flexionan
Rascar la planta del pie, empezando en los dedos y terminando en el talón	El dedo gordo se dobla hacia arriba y los dedos pequeños se abren
Picar la planta del pie con un alfiler	Se flexionan la rodilla y el pie del niño
Hacer cosquillas sobre la comisura de la boca	Vuelve la cabeza hacia el lado de donde viene el estímulo
Meter dedo índice en la boca	Mama
Sostener al infante en el aire, con el estómago hacia abajo	Trata de levantar la cabeza y extender las piernas

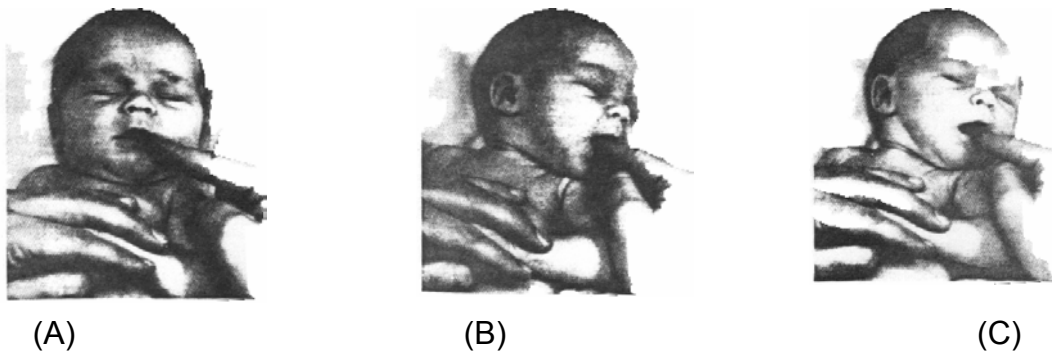
Sin embargo, investigaciones recientes sobre los procesos de la atención sugieren que el mundo del infante quizás sea realmente más tranquilo que el nuestro. Los humanos, característicamente, prestan atención a un solo canal sensorial por vez. Cuando escuchamos atentamente el canto de un pájaro, quizás no sintamos un tacto ni el olor de una flor, ni alcancemos a ver el paso de un venado. Tal vez no seamos capaces de percibir dos mensajes auditivos diferentes uno en cada oído que nos llegue al mismo tiempo. Elegimos aquél al que deseamos prestar atención y somos transitoriamente sordos al otro canal. Podemos pensar que somos capaces de atender a numerosos canales de información sensorial al mismo tiempo porque desplazamos nuestra atención rápidamente y con frecuencia de un suceso a otro. Esto nos da la impresión de la percepción continua de muchas cosas simultáneamente. Esta rápida oscilación de la atención es análoga a la corriente eléctrica en el foco que se apaga y enciende 60 veces por segundo. Percibimos la luz como continua y no como discontinua, porque los cambios de la corriente son tan rápidos que no los podemos percibir. Es posible que el recién nacido no pueda cambiar su foco de atención tan rápidamente como el niño mayor. Cuando el bebé está contemplando a su madre, quizás no perciba los sonidos de la habitación; cuando esté absorta su atención en una punzada de hambre, el bebé tal vez no sienta el tacto de la madre



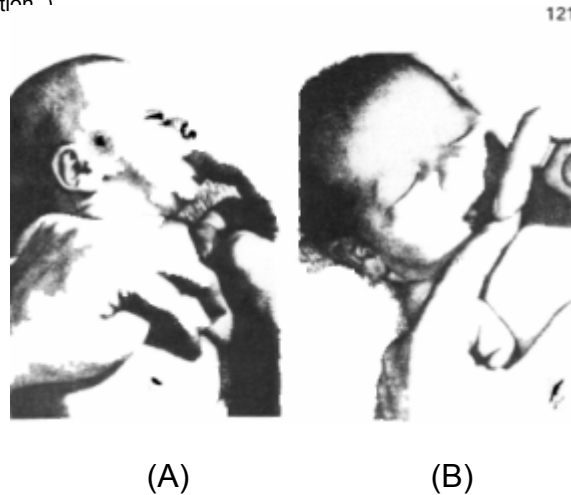
**Figura 3.4.** a) Provocación del clon del tobillo. El examinador aprieta sus dos dedos gordos contra la planta de los pies; los dedos del infante se flexionan sobre la planta de los pies; los dedos del infante se flexionan sobre los dedos del examinador. b) Probando el apretón palmar. El examinador hace presión con el dedo sobre las palmas de las manos del infante y los dedos del infante se flexionan sobre los dedos del examinador. (Tomado de H. Prechtl & D. Beintema. *The neurological examination of the fullterm newborn infant. Little Club Clinics in Developmental Medicine*, 1964, No. 12, 35. Londres: Spastics Society Medical Information Unit and William Heinemann Medical Books, Ltd. Con autorización.)



**Figura 3.5.** El reflejo de retiro: a) Estimulación. El examinador pica la planta del pie del infante con una aguja. b) Respuesta. El infante retira el pie. (Tomado de H. Prechtl & D. Beintema. The neurological examination of the fullterm newborn infant. *Little Club Clinics in Developmental Medicine*, 1964, No. 12, 40. Londres: Spastics Society Medical Information Unit and William Heinemann Medical Books, Ltd. Con autorización.)



a) Estimulación: el examinador hace cosquillas en la comisura de la boca con un dedo. b) El infante gira la cabeza. El infante vuelve su cabeza en dirección del dedo. c) Coger con la boca. El infante trata de mamar el dedo estimulante. (Tomado de H. Prechtl & D. Beintema. The neurological examination for the newborn infant. *Little Club Clinics in Developmental Medicine*, 1964, No. 12, 41. Londres: Spastics Society Medical Information Unit and William Heinemann Medical Books, Ltd. Con autorización.)



**Figura 3.7.** a) Probando la acción de mamar. El infante mama el dedo que se le ha colocado en la boca. b) Provocación del tirón de la mandíbula. El examinador le pega un golpecito breve y seco a la barbilla y la contracción de los músculos maseteros levanta la barbilla. (Tomado de H. Prechtl & D. Beintema. The neurological examination of the fullterm newborn infant. *Little Club Clinics in Developmental Medicine*, 1964, No. 12, 42. Londres: Spastics Society Medical Information Unit and William Heinemann Medical Books, Ltd. (con autorización.)

Aun cuando la mayoría de los recién nacidos tienen buena visión, oyen adecuadamente y poseen reflejos motores bien coordinados, difieren entre sí en lo que respecta a irritabilidad, tono muscular, vigor y actividad. a consecuencia de las condiciones prenatales, la facilidad del parto, y tal vez debido a características heredadas (7).

No resulta claro si estas diferencias en las características de los recién nacidos permiten o no predecir la conducta del niño 6, 12 o 18 meses más tarde. Las correlaciones a través del primero y el cuando días de vida en lo tocante a cualidades tales como viveza, excitabilidad, irritabilidad, actividad e inestabilidad son bajas, pues en promedio son nada más que de 0.30 (40). (En las págs. 142-147 se encuentra una exposición más completa de este tema.) Salvo en casos de grave impedimento físico los cambios que ocurren después del periodo de] recién nacido son tan aparatosos que no es posible predecir cómo será un niño al cumplir un año, partiendo de sus características de recién nacido.

## **NECESIDADES FUNDAMENTALES**

Los infantes nacen con cierto número de necesidades fisiológicas fundamentales que deben satisfacerse para que sobreviva. La mayoría de dichas necesidades oxígeno, control de la temperatura, y sueño por lo común se satisfacen de manera auto regulativo, sin que medie ninguna participación activa del infante. Otras, como la necesidad de alimento, requieren la intervención de personas que los cuiden.

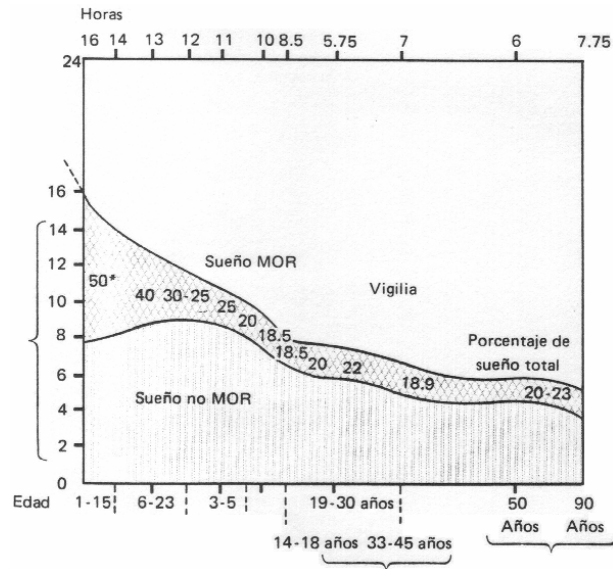
**Sueño** La proporción de tiempo dedicado a dormir disminuye a medida que el niño va aumentando de edad. Los neonatos, por término medio, dedican el 80% de su tiempo a dormir, en tanto que los niños de un año de edad dedican a lo mismo alrededor del 50% de su tiempo.

Los ritmos y la profundidad del sueño cambian también rápidamente durante el primer año. Durante las primeras tres a cuatro semanas, el infante promedio realiza de siete a ocho dormidas breves, pero el número se reduce a unos o cuatro periodos más prolongados de sueño hacia las seis semanas de edad.

Cuando tiene unas 28 semanas de nacido, el niño suele dormir por la noche; y desde esa edad hasta que cumple alrededor de un año de edad, toma no más de dos o tres siestecitas al día (31). El sueño nocturno sufre también menos interrupciones a medida que el niño va madurando, para alivio de sus fatigados padres.

Existen por lo menos dos clases- de sueño fisiológicamente diferentes. En una de ellas la persona manifiesta movimientos rápidos y breves de los ojos, así como las estructuras de ondas cerebrales características del estar despierto. En la otra muestra estructuras de ondas diferentes y, característicamente, no aparecen los

movimientos oculares. En los adultos, los sueños suelen ocurrir con mayor frecuencia durante la fase de los movimientos oculares rápidos (llamada del *sueño MOR*); pero no se sabe si los infantes pequeños están soñando cuando muestran estos movimientos. La figura 3.8 muestra el cambio en la proporción del sueño MOR y del no MOR durante el día, desde los primeros días de vida hasta la ancianidad. El sueño MOR es especialmente frecuente durante los primeros 3-5 meses (40% del tiempo dedicado al sueño) y va disminuyendo con la edad (18, 68).



El aumento del sueño tranquilo (no MOR) está correlacionado con el mayor control de los mecanismos fisiológicos como son la respiración y el latido cardiaco, por la corteza cerebral. Parece ser también que cuando va a cumplir los 5 meses de edad los cambios que acompañan a la maduración en el cerebro pueden influir en aspectos del funcionamiento psicológico como el grado de atención y la coordinación motora.

**Necesidad de eliminación** Cuando el intestino del neonato se encuentra repleto, los esfínteres anales se abren reflejamente y se expelen los contenidos intestinales. De la misma manera, cuando se llena la vejiga, el esfínter uretral se afloja automáticamente. Estos procesos son totalmente involuntarios en la primera infancia; el equipo neuromuscular necesario para el control voluntario aún no ha madurado. Hacia las 8 semanas de edad, el infante promedio comúnmente tiene dos movimientos intestinales al día, uno al despertar y otro próximo a la alimentación o durante la misma.

Hacia las 16 semanas, por lo común, se ha establecido un intervalo definido entre la evacuación y la alimentación (31).

**Hambre y sed** Estas dos necesidades no se diferencian fácilmente en los infantes pequeños, y por lo mismo las veremos al mismo tiempo. Desde un punto

de vista psicológico, son pulsiones especialmente importantes pues su satisfacción depende no de actividades reflejas, automáticas, sino de la ayuda de otra persona. Si el hambre y la sed del infante no se reducen dentro de un periodo razonable, las tensiones crecen, se vuelven graves y provocan la actividad corporal. Por término medio, los recién nacidos se alimentan de siete a ocho veces al día. Hacia las cuatro semanas de edad, este número se ha reducido a cinco o seis. Al cabo de unas cuantas semanas después, el número de tomas de alimentos se ha reducido todavía más, aun cuando el total de alimento ingerido no cambia significativamente (31).

En los Estados Unidos comienzan a darle alimentos sólidos al niño cuando apenas tiene unas 8 semanas de edad, y cuando ya ha cumplido las 20 semanas los cereales y las verduras suelen formar parte de su dieta regular. Cuando el niño norteamericano tiene un año de edad, el régimen de tres comidas al día suele haberse estabilizado y comienza a manifestar preferencias por determinados alimentos.

## **MADURACIÓN DE LA FUNCIÓN PSICOLÓGICA DURANTE LA INFANCIA**

A fin de describir algunos de los cambios principales que ocurren durante los primeros 18-24 meses de vida, es necesario introducir el concepto de *maduración*. El término maduración designa la serie sucesiva de cambios biológicos que ocurren en la mayoría de los infantes. Estos cambios permiten la aparición de una función psicológica si se dan las necesarias condiciones ambientales. La aparición del habla entre el 1er, y el 3er años en casi todos los niños de cualesquier sociedades, es uno de los mejores ejemplos de la influencia que ejerce la maduración sobre la función psicológica. El cerebro del niño de tres meses de edad no está lo suficientemente bien desarrollado como para permitir la aparición del lenguaje. Pero el niño de dos años de edad, cuyo cerebro tiene la suficiente madurez, no hablará a menos que experimente el lenguaje de otra persona. La maduración no es la causa de la aparición de una función psicológica; únicamente fija los límites del momento en que hace su primera aparición. Considérese la analogía siguiente con el crecimiento biológico: la pubertad, el comienzo de la fecundidad reproductiva, que parece entre los 13 y los 15 años de edad entre los jóvenes norteamericanos, es también un acontecimiento de la maduración, ya que depende de la secreción de algunas hormonas de la glándula pituitaria situada en la base del cerebro. Pero sucesos ambientales, como la enfermedad o la mala nutrición, pueden retardar la aparición de la pubertad durante varios meses, e incluso años.

No poseemos un conocimiento pormenorizado de los cambios biológicos que hacen posible la aparición de nuevas capacidades, pero podemos describir algunos de los hitos psicológicos del primer año, describir la aparición de nuevas capacidades que probablemente están correlacionadas con cambios en el sistema nervioso central. Consideremos primero algunas de las conductas obvias que maduran durante el primer año.



## **LA MADURACIÓN DEL DESARROLLO MOTOR**

Las acciones de sentarse, gatear y tenerse de pie ejemplifican el papel que desempeña la maduración en el desarrollo. Se manifiestan durante los primeros años de vida a consecuencia de la oportunidad que se les ofrece a los infantes de emplear su cuerpo, a lo que se suma la maduración de algunos tejidos nerviosos, la expansión y creciente complejidad del sistema nervioso central y el crecimiento de huesos y músculos. En muchos casos esta conducta aparentemente no aprendida mejora y se resuelve más coordinada, precisa y exacta con la práctica. Locomoción Sentarse El repertorio de respuestas del neonato no incluye ninguna postura re- fleja, de sentarse, pero la capacidad de sentarse se desarrolla pronto (4,13, 30, 76). Por término medio, los bebés pueden estar sentados durante un minuto, con ayuda de alguien, a la edad de 3 a 4 meses; y hacia los 7 u 8 meses pueden hacerla sin ser auxiliado.

Una vez que el infante aprende a sentarse, esta aptitud mejora rápidamente durante diez minutos o más (30).

Arrastrarse y gatear Aun cuando existen grandes diferencias individuales en las edades a que los infantes pueden llegar a las diversas etapas del arrastrarse y el gatear, prácticamente todos los niños recorren el mismo camino (2). La edad promedio para arrastrarse (es decir, moverse manteniendo el abdomen en contacto con el piso) es la de 34 semanas. Los infantes gatean sobre manos y rodillas, lo cual requiere nueva coordinación y equilibrio, por término medio a la edad de 40 semanas, mientras que el gatear sobre manos y pies, que constituye la etapa final de la progresión pronto se alcanza a la edad de 49 semanas por término medio. Los infantes pueden saltarse una o dos etapas del desarrollo, pero en su mayoría recorren casi todos los pasos (2). La edad promedio para arrastrarse (es decir, moverse manteniendo el abdomen en contacto con el piso) es la de 34 semanas, los infantes gatean sobre manos y rodillas, lo cual requiere una nueva coordinación y equilibrio por termino medio a la edad de 40 semanas, mientras que gatear sobre manos y pies, que constituye la etapa final de la progresión pronto se alcanza a la edad de 49 semanas por termino medio. Los infantes pueden saltarse una o dos etapas del desarrollo, pero en su mayoría recorren casi todos los pasos.

### **TENERSE DE PIE Y CAMINAR.**

La capacidad para caminar independientemente también madura de manera gradual después de una serie de logros preliminares. Al igual que en otros aspectos del desarrollo, existe una gran amplitud estadística de edades a las que se llega a las diferentes etapas. La edad a la que, por término medio, el niño puede tenerse de pie agarrándose de un mueble e izándose hasta una posición erguida, oscila entre las 36 y las 40 semanas, aun cuando a esta edad el niño no puede bajarse por sí solo. El niño se tiene de pie solo hacia las 48 semanas,

camina cogido de la mano a las 52 semanas y camina solo, aunque más bien torpemente, hacia los 13 meses. Cuando tiene unos 18 meses el niño puede trepar y bajar por escaleras sin ayuda y jalar un juguete por el suelo; hacia la edad de dos años puede recoger un objeto sin caerse, así como correr y caminar hacia atrás (30,31, 76).

Hay pruebas considerables (13, 59, 60, 75, 81) de que tanto la maduración de los sistemas muscular y nervioso como las experiencias ambientales determinan cuándo se sentará, se tendrá de pie y caminará el niño. Dennis (13) mantuvo a un par de gemelas sobre las espaldas de éstas hasta que cumplieron 9 meses de edad, con lo que les impidió practicar el sentarse o el tenerse de pie. Cuando se les ofrecieron las primeras oportunidades para sentarse solas a las 37 semanas de nacidas, las gemelas no fueron capaces de hacerlo. Pero unas cuantas semanas después sí pudieron estarse sentadas solas. Aun cuando estas capacidades se desarrollarán sin que un adulto preste ayuda especial, grados extremos de restricción ambiental de la oportunidad de realizar el desarrollo motor pueden retardar la primera aparición del caminar (14), y la práctica o la enseñanza específicas pueden facilitar una aparición más temprana de estas aptitudes (78, 90).

Cuando a un infante de una semana de edad se le sostiene por los brazos y se coloca en una mesa, hará movimientos de caminar muy primitivos. Estos reflejos por lo común se desvanecen hacia los dos meses de edad. Un grupo de madres dedicó 12 minutos diariamente a la práctica del reflejo de dar pasos y sus infantes lo estuvieron haciendo de 2 a 8 semanas. Entre estos infantes el reflejo de caminar no se desvaneció; y cuando se les sostuvo en la posición antes indicada, a las 8 semanas de edad, mostraron más movimiento de caminar en comparación con bebés que no tuvieron esta práctica en su hogar. Asimismo, caminaron solos 2 1/2 meses antes-a los 10 meses de edad por término medio- que los infantes que no hicieron esta experiencia especial (90).

Un amplio estudio de más de 1 000 niños de cinco ciudades europeas (Bruselas, Londres, París, Estocolmo y Lirich) reveló que los niños de Estocolmo y de Bruselas caminaban cerca de un mes antes que los infantes de París, Londres y Lirich: 12 1/2 en comparación con 13 1/2 meses (38). Además, los niños de Bruselas y de Estocolmo eran más altos que los otros y más-avanzados en desarrollo motor general al primer año de vida (38).

Por una parte, podríamos alegar que a los niños de Bruselas y de Estocolmo se les concede más libertad y que el hecho de que comiencen a caminar antes refleja una mayor oportunidad de perfeccionar esta destreza. Por otra parte, como la masa muscular de la pierna y de la pantorrilla y la maduración del sistema nervioso central general son importantes para el caminar, es posible que diferencias genéticas y alimenticias sean determinantes de tales desemejanzas en las poblaciones de niños.

Los bebés africanos van adelante de los caucásicos en lo que respecta a sentarse, tenerse de pie y caminar, pero son precisamente éstas las acciones que las madres enseñan a sus hijos. No hay diferencia entre los infantes caucásicos y los africanos por lo que se refiere a la tasa de desarrollo de respuestas motoras que no son enseñadas, como las de rodarse o gatear (78). Pero aun si resultase que el bebé africano le lleva la delantera al caucásico, o que el niño de Estocolmo camina antes que el de París, tal hecho no implicaría que el niño africano o el de Estocolmo es más inteligente o está también más desarrollado en otros aspectos del crecimiento. Entre niños normales no existe relación que sirva para predecir, entre la edad a que se empieza a caminar o la tasa de desarrollo físico durante los dos primeros años y la inteligencia conceptual durante los primeros años escolares.

### Coordinación sensorio motriz y el movimiento de alcanzar

Una interesante respuesta de la maduración aparece característicamente a eso de los cinco meses y ha recibido el nombre de acción de alcanzar dirigida visualmente. Si se coloca un objeto atractivo en el campo de visión de un infante de 1 mes de edad, el bebé se quedará mirándolo pero no hará ningún intento de alcanzarlo. Hacia los 2' /2 meses de edad el infante comenzará a tirarle manotazos, pero andará muy lejos del blanco. Hacia los 4 meses de edad los infantes levantarán las manos en la proximidad del objeto, alternarán su mirada entre la mano y el objeto, reducirán gradualmente la distancia entre la mano y el objeto, y luego quizás lo tocarán. Hacia los 5 o 5' /2 meses de edad los infantes estirarán la mano sobre el objeto y harán contacto con él eficientemente. Su puntería será para entonces perfecta. Pero también esta respuesta está sujeta a modificación a través de la privación o el enriquecimiento ambientales. Infantes criados en una institución nada estimulante, donde se les privó de objetos a los que pudiesen prestar atención o para que tratasen de alcanzar, mostraron retraso en la tarea de alcanzar dirigida visualmente (87). Pero si al infante se le proporciona una oportunidad de practicar y, por consiguiente, de perfeccionar las respuestas de alcanzar, se observa que dicha conducta se manifiesta por adelantado. Los niños de tres meses de edad evidentemente estudian y tiran manotazos sobre objetos atractivos; por consiguiente, el proporcionar a los infantes objetos, si no tienen ninguno, dirigirá su atención sobre los mismos y los estimulará a que tratan de alcanzarlos. Sin embargo, el proporcionar estimulación para acelerar respuestas que el niño no está preparado para exhibir quizás no consiga nada, y en algunos casos puede ser causa de retardo. Por ejemplo, infantes institucionalizados a quienes se colocó en un ambiente enriquecido mostraron menos atención ante el colorido ambiente durante las primeras cinco semanas. Estos niños se mostraron más irritables y exigentes que los que no habían recibido la estimulación enriquecida, como si los estímulos más ricos los estuviesen perturbando. La presencia de un estímulo al cual no puede responder el infante parece ser una de las causas de perturbación en el niño. Quizás el niño de tres semanas de edad sea demasiado inmaduro como

para dar respuesta a móviles abundantemente coloreados y se sienta más alterado que cuando no tiene nada delante.

## **VOCALIZACION.**

Los balbuceos y los sonidos vocales son también respuestas universales durante la infancia. En los niños normales no existe una relación fuerte entre la frecuencia del balbuceo temprano y la cantidad del habla o el momento en que comenzará durante el segundo año. Los balbuceos en infantes de menos de seis meses de edad ocurren comúnmente cuando los niños se sienten excitados por algo que ven u oyen, y a menudo van acompañados de actividades motoras. Durante la segunda mitad del primer año los niños se quedan callados mientras prestan atención a un sonido. Cuando el sonido se interrumpe, comienzan a balbucear. Este balbuceo refleja una reacción excitativa creada por el procesamiento de sonidos.

El balbuceo que se produce hasta las seis semanas es una respuesta innata y durante este periodo la experiencia no la cambia, hasta cierto punto. Sin embargo, el ambiente parece afectar la frecuencia y la variedad de estos sonidos de bebé después de las primeras 8-10 semanas de vida. Niños criados en hogares en los que tanto la madre como el niño se entregan a un juego vocal recíproco, vocalizan más y con mayor variedad que los infantes de hogares en los que tal intercambio es mínimo (83).

Una demostración dramática del papel que desempeña el juego vocal de los padres se aprecia en una comparación de infantes indios guatemaltecos de la zona rural, con respecto a infantes norteamericanos. Los infantes norteamericanos, a los que se les habla durante el 25-30% del tiempo que están despiertos, vocalizan alrededor de un 25% del tiempo que están despiertos. Los infantes indios, a los que se les habla muy poco porque sus madres no creen que valgan mayor cosa tal conducta, vocalizan alrededor del 7% del tiempo que están despiertos (47).

Los cambios de vocalización durante los dos primeros años de vida están sujetos al control tanto de la maduración como de la experiencia. Pero es importante especificar el contexto de la respuesta de vocalización. Los cambios que acompañan el desarrollo en la frecuencia del balbuceo serán diferentes cuando el estímulo "blanco" es el rostro de una persona que cuando es un tablero de ajedrez o un perro mecánico; el balbuceo aumenta durante el primer año de vida en respuesta a un rostro, pero disminuye respecto del tablero de ajedrez.

## **DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN.**

El término *percepción* hace referencia al descubrimiento, la organización y más avanzada la infancia a la interpretación inicial de la información que

proporciona el ambiente. El ver un pájaro en un árbol es tía buen ejemplo. El niño tiene que descubrir al pájaro dentro de la red de ramas, organizar esa información e imponerle una interpretación. Los determinantes principales de cuál será la información que se elija para la organización incluirán la naturaleza física del acontecimiento externo que es un factor importante para el niño pequeño-, así como los conocimientos previos del infante, los cuales comienzan a ser importantes antes de los seis meses de edad. La familiarización del niño con un acontecimiento determinará el que le parezca interesante y digno de prestarle atención. De tal modo, los acontecimientos que son diferentes de las experiencias previas del niño, pero están relacionados con ellas, son los que provocan la atención más sostenida. Como lo que más sabemos acerca de la percepción es lo que se relaciona con el modo visual (porque los científicos pueden medir fácilmente lo que los niños miran, pero les cuesta trabajo determinar qué es lo que escuchan), concentraremos nuestra atención sobre el modo visual.

## **CAPACIDADES VISUALES**

Aunque los mecanismos nerviosos esenciales comienzan a aparecer en la tercera semana de la vida prenatal, el aparato neuromuscular que interviene en la visión todavía no está perfeccionado en el momento de nacer. Sin embargo, el infante es capaz de apreciar la luz, la oscuridad y el color desde que nace, y posee una agudeza visual notablemente buena (64,65), infantes de unos cuantos días de edad pueden seguir luces móviles, lo cual nos indica que los músculos oculares están lo suficientemente bien coordinados como para seguir el rastro a estímulos. Pero, aun cuando los movimientos oculares estén coordinados, los dos ojos no convergen sobre el mismo estímulo desde que nace el niño (88).

Al parecer, durante el primer mes los infantes no logran efectuar un ajuste ocular para ver objetos situados a distancias variables (llamado *acomodación*). Parecen tener un foco fijo situado a unos 20 cm. de los ojos. Hacia los dos meses de edad, el infante comienza a efectuar la acomodación a la distancia de los objetos, y hacia los cuatro meses la capacidad de acomodación es equiparable a la de un adulto. Ya des, de las 16 semanas el infante es capaz de enfocar objetos, lo mismo cercanos que lejanos (36).

Determinantes de estímulo de la atención en el infante

El infante de corta edad inicia su existencia con una predisposición no aprendida a reaccionar ante determinados estímulos y prestarles atención; especialmente ante acontecimientos caracterizados por el cambio, como son el movimiento y el contorno. El recién nacido reacciona claramente al movimiento de los objetos; así, por ejemplo, un niño de cinco días de nacido que esté mamando interrumpirá momentáneamente su chupeteo si comienza a moverse una luz en su campo visual (34).

El recién nacido reacciona también al contraste creado por un contorno (el borde de una línea negra sobre un fondo blanco). Los contornos parecen ejercer atracción sobre el infante y éste concentrará su atención más cerca del contorno que de cualesquiera otras partes del campo. Si se les muestra a recién nacidos un triángulo negro sobre un fondo blanco, sus ojos se demoran cerca de los lados del triángulo; especialmente cerca de los vértices del triángulo, que es el lugar donde se da el máximo de contraste entre blanco y negro (73). Además, detectan una franja negra vertical sobre un campo visual blanco y su atención su mantendrá cerca de la franja vertical, como si se sintiesen atraídos por los lugares que poseen un elevado contraste de contorno (35,72).

Se ha sugerido que los infantes de muy corta edad distribuyen su atención como si se guiasen por el siguiente conjunto de reglas:

Regla 1. Si estás despierto y alerta, abre los ojos.

Regla 2. Si encuentras oscuridad, escudriña el ambiente.

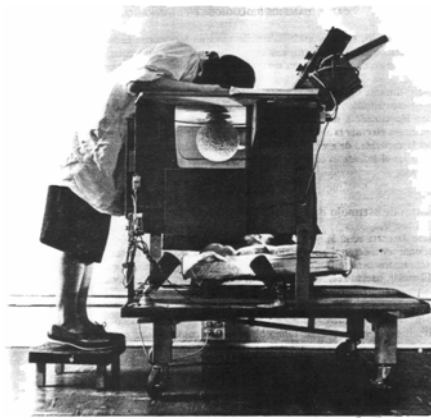
Regla 3. Si encuentras luz pero no descubres bordes, entrégate a un escudriña- miento incontrolado del ambiente.

Regla 4. Si encuentras un borde, mira cerca del mismo y trata de cruzarlo.

Regla 5. Quédate cerca de zonas que tienen mucho contorno; barre ampliamente con la mirada las zonas de escaso contorno, y mira con atención las que tengan un elevado contorno (35).

La atención que le presta el infante al contorno puede utilizarse para medir la agudez visual. Si dos estímulos contienen diferentes magnitudes de contorno, los infantes por lo común miran durante más tiempo al que posee más contorno, con lo cual indican que aprecian la diferencia entre los dos acontecimientos de estímulo. Robert Fanz ha llevado a cabo experimentos de esta clase (19, 20, 21,22,23,24), y ha llegado a la conclusión de que desde las dos semanas de edad el infante puede detectar la diferencia entre una mancha gris y un cuadrado formado por franjas de no más de 3 Mm. de ancho, a una distancia de 22.5 cm. de la cara.

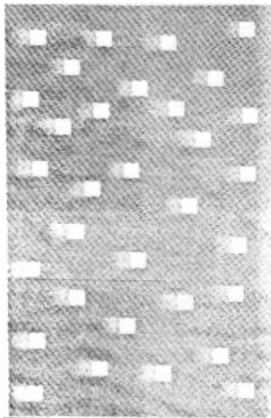
Hacia los tres meses de edad los infantes mirarán durante más tiempo a franjas de Un tamaño ocho veces menor que las anteriores (y, por consiguiente, podrán distinguirlas) que a una mancha gris colocada a una distancia de no más de 37.5 cm. (21) (véase figura 3.9). (Por desgracia, *no* podemos sacar en conclusión que el infante no sea capaz de descubrir la diferencia entre dos acontecimientos si el niño se queda mirándolos durante un intervalo de tiempo igual para ambos. Los infantes mirarán durante un mismo espacio de tiempo imágenes de un pájaro y de un perro del mismo tamaño, aun cuando puede mostrarse que son capaces de apreciar la diferencia entre estos dos acontecimientos).



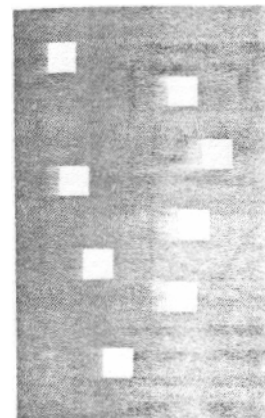
**Figura 3.9.** Percepción de Formas. (Tomado de R. L. Fantz. The Origin of form perception. *Scientific American*, mayo, 1961, 204,66. Foto de: David Linton. Con Autorización.)

Además, los infantes *no* miran siempre durante más tiempo las figuras que poseen el mayor grado de contorno. Si la figura es extrema y contiene mucho o muy poco contorno (por ejemplo, si las líneas son demasiado gruesas o demasiado delgadas), los infantes se mostrarán poco atentos.

Además del movimiento y el contorno, el número de elementos de estímulos discretos que haya en una ilustración también es importante. Por ejemplo, un estímulo consistente en 32 cuadrados negros de 0.62 cm. sobre un fondo blanco despertará una atención más prolongada que un estímulo consistente en ocho cuadrados negros de 2,5 cm. aun cuando la cantidad total de contorno (a saber, 80 cm.) es el mismo en ambas figuras (22) (véase figura 3.10).



32 cuadrados de 1/4 de pulgada  
32 pulgadas de contorno  
Tiempo de fijación = 20 segundos



8 cuadrados de 1"  
32 pulgadas de contorno  
Tiempo de fijación == 15 segundos.

Figura 3.10. Las estructuras mostradas a infantes de 60 semanas de nacidos revelan que el tiempo de fijación en la estructura de ocho cuadrados de una pulgada de lado fue de 15 segundos, mientras que el tiempo medio de fijación en la estructura de 32 cuadrados de 1/4 de pulgada de lado fue de 20 segundos. Aun cuando ambas estructuras tuvieron la misma cantidad total de contorno, la figura con 32 cuadrados provocó una atención sostenida. (Según R. L. Fantz & J. F. Fagan. Visual attention to size and number of pattern details during the first 6 months. *Child Development*, 1975,46,3-18.)

Los infantes reaccionan también a los colores, y al parecer los perciben tal y como lo hacen los adultos, pues prefieren unos colores a otros. Para variar las capacidades perceptivas de un infante, los investigadores usan un procedimiento especial. Al niño se le muestra primero un estímulo particular durante un determinado número de ensayos, digamos de 10 a 15, o hasta que el niño deja de mirar el estímulo, probablemente porque ya le resulta aburrido. A esta fase se la llama de *habituación*. Luego que el infante se ha habituado se le muestra un nuevo estímulo. A veces el estímulo nuevo se presenta solo; otras veces se le aparea con el antiguo. Si el infante muestra un interés renovado en un estímulo nuevo (bajo la primera condición) o se queda mirando durante más tiempo el nuevo, en contraste con el miembro viejo del par, los psicólogos sacan en conclusión que el infante se dio cuenta de la diferencia entre el patrón previamente visto y el estímulo nuevo, y que "prefirió" el nuevo. Esta recuperación de la atención ante el estímulo nuevo recibe el nombre de *deshabitación*. En un estudio que utilizó este procedimiento, infantes de cuatro meses de edad contemplaron un color en particular hasta que se habituaron. Luego se les mostraron colores dentro de la misma categoría cromática (rojo carmesí a rojo claro o rosa) o un color de categoría distinta (de rojo a amarillo o de verde a azul). Se observó una mayor recuperación de la atención (deshabitación) con un color de categoría diferente que con un color de la misma categoría, aun cuando cada uno de los dos colores cambiados fue igualmente distante en longitud de onda respecto del color al que el niño se había habituado originalmente. Además, los infantes mostraron preferencia por estudiar el color rojo con respecto a todos los demás colores (5).

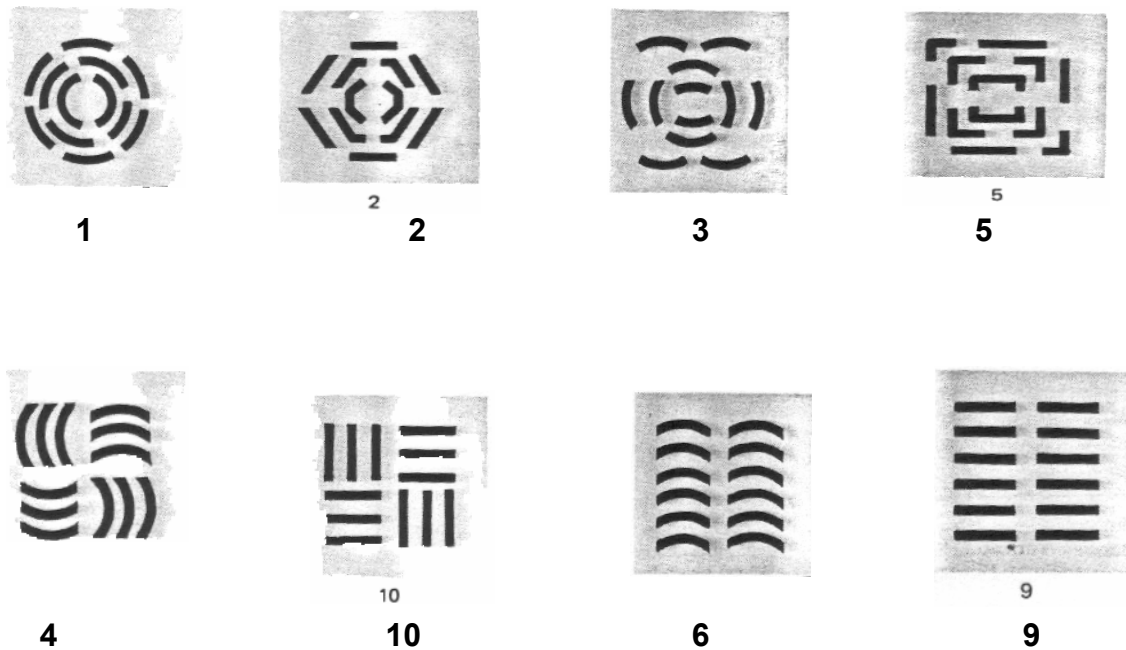
Finalmente, el infante parece mostrar reactividad especial a las formas curvadas y concéntricas. Si la forma y la cantidad de contorno de dos estructuras es la misma, pero una consta de arcos y la otra de líneas rectas, el infante se queda mirando durante más tiempo la estructura de curvas. En un estudio se mostraron pares de estímulos a infantes de 13 semanas de nacidos (70) [véase figura 3.11].

Las estructuras concéntricas fueron contempladas durante más tiempo que las estructuras no concéntricas. Cuando la estructura fue semejante, la construida con arcos fue objeto de una atención más prolongada que estructuras idénticas construidas con segmentos de líneas rectas. Así, por ejemplo, la estructura 4 de la figura 3.11 fue objeto de una atención más prolongada que la estructura 10; la estructura 6 durante más tiempo que la 9, y la estructura 1 durante más tiempo que la 2.

En un experimento semejante, infantes de 10 meses de edad contemplaron un segmento de línea recta o de línea curva cada vez que apretaron una palanca que se les puso delante. Una vez que se habituaron (su atención y el número de opresiones de la palanca bajaron notablemente) se les mostró un estímulo diferente, mientras que los niños control siguieron contemplando el mismo

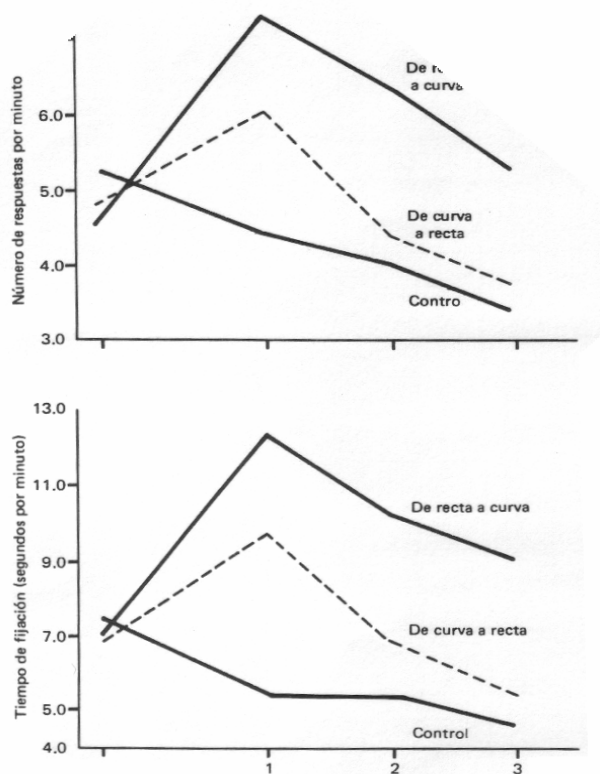


acontecimiento de estímulo. Los infantes que se habituaron con un segmento de línea recta y se deshabituaron con una curva mostraron la máxima recuperación, tanto de la opresión de la palanca como de la atención. Los infantes que experimentaron el cambio contrario, de un segmento curvo a otro recto, mostraron alguna recuperación pero significativamente menor que la manifestada por el primero de los grupos (45 ). [véase figura 3.12]. En otras palabras, los infantes se sintieron más excitados por el cambio de recto a curvo que por el cambio contrario, y le prestaron mayor atención.



**Figura 3.11.** Cuando se mostraron a infantes de 13 semanas de edad pares de estructuras formadas por líneas curvas y rectas, se descubrió que preferían formas construidas con arcos más que las construidas con líneas rectas, y estudiaron durante más tiempo las estructuras de líneas concéntricas que las de líneas no concéntricas. Los números que se ven debajo de toda estructura hacen referencia al poder relativo del estímulo para mantener la atención del infante; el estímulo 1 fue el que provocó la máxima atención, y el estímulo la fue el que menos la provocó. (Tomado de H. A. Ruff & H. G. Birch. Infant visual fixation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, 17,460-473. Con autorización.)

La naturaleza ha dotado al niño de una no aprendida tendencia a prestar atención inicialmente a algunos aspectos del ambiente, especialmente al movimiento, el contorno, la curvilinealidad y determinados colores. El infante de 2 meses de edad no tiene que aprender a mirar los ojos móviles de la madre que poseen, a la vez, contorno y movimiento. El niño enfoca automáticamente esos dos aspectos de su mundo.



Último minuto de  
Habitación

Minutos de deshabitación

**Figura 3.12.** En otro experimento con segmentos de líneas curvas y rectas, a grupos de niños de 10 meses de edad se les mostró uno de cuatro segmentos de línea tridimensionales sencillos cada vez que oprimieron una palanca. Cuando los infantes se aburrían con la forma conocida, a algunos grupos se les mostró un estímulo diferente: a los bebés que se habituaron a una curva se les mostraron líneas rectas; a los que se habituaron a una línea recta se les mostraron curvas. Como revelan las gráficas, los que se habían familiarizado con los segmentos rectos y los cambiaron por curvas mostraron una mayor recuperación tanto de la presión sobre las palancas (respuestas por minuto) como de la atención (segundos por minuto empleados en mirar el estímulo). (Tomado de F. Kagan, Emergent themes in human development to *American Scientist*, 1976, 64, 188. Con autorización.)

### Percepción de la profundidad y de las tres dimensiones

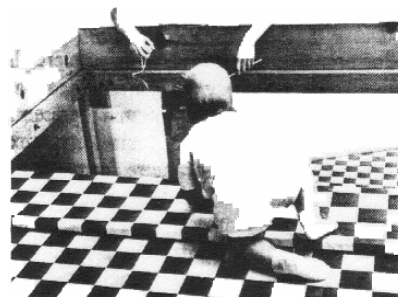
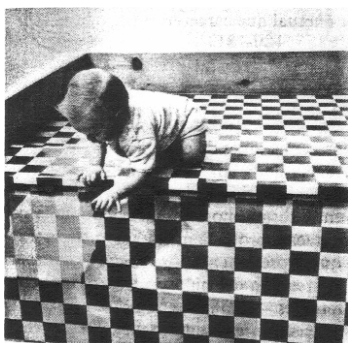
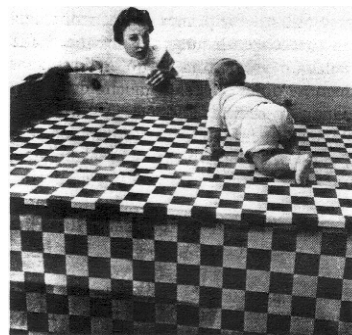
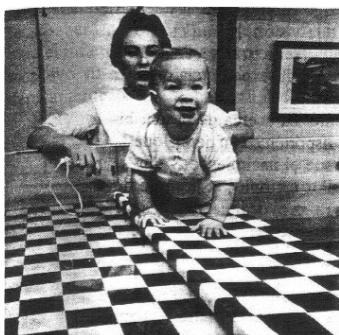
¿Tienen que aprender los infantes a ver las cosas en tres dimensiones, o poseen esta capacidad desde que nacen? Aun cuando esta cuestión todavía se debate, tenemos algunas indicaciones de que los infantes nacen con la capacidad de apreciar la profundidad. Una de las más interesantes demostraciones de la percepción de la profundidad da durante la infancia guarda relación con un aparato llamado *abismo visual*. Se colocó a los infantes en una pasarela central debajo de la cual se extendía hacia afuera, por ambos lados, una lámina de vidrio grueso. En un lado se colocó un dibujo texturado muy por debajo del vidrio, con lo que se obtenía la ilusión de la profundidad (es decir, en esta situación un adulto percibiría la profundidad). A esta situación los investigadores le pusieron el

nombre de "abismo visual", pues la diferencia entre los dos lados tenía el aspecto de un abismo (véase la figura 3.13).

Tanto los niños de seis meses de edad como los animales terrestres evitaron el lado que tenía el aspecto de barranco. Aun cuando la madre se colocase en el lado profundo del aparato y animase al niño para que se le acercara, los infantes no cruzaban la línea, aunque el vidrio grueso (el cual podían tocar) hiciese que fuese segura la travesía (32). Sabemos también que los infantes que no pueden arrastrarse tienen que estar percibiendo algo especial en el lado profundo, ya que muestran una notable disminución del latido cardiaco (lo que indica que están poniendo atención) cuando se les coloca en el lado profundo (10); y extenderán los brazos cuando se les ponga boca abajo hacia el lado somero, pero no hacia el lado profundo, aun cuando quizás no puedan evitar el lado profundo! (9). Tal vez el infante es capaz de percibir la profundidad desde las primeras semanas de vida.

#### Otros sentidos

**Oído** Por desgracia, se han hecho menos investigaciones acerca de la percepción auditiva que acerca de la visión, y es mucho menos lo que se sabe acerca de esta modalidad sensorial, especialmente durante el periodo comprendido entre las dos primeras semanas y el primer año de vida. Sin embargo, los investigadores han estudiado la habituación y la deshabituación de respuestas tales como el latido cardiaco, la vocalización y la respiración para evaluar la discriminación de sonidos en el niño, tal como han utilizado la habituación y deshabituación de la vista para investigar la percepción visual. Por ejemplo, un investigador presenta un sonido durante 10 ensayos repetidos. El infante muestra característicamente una disminución del latido cardiaco durante los cuatro o cinco primeros ensayos, pero hacia el ensayo 9 o 10 ya no muestra ningún cambio en el latido cardiaco (se ha hecho habituada respuesta). Entonces el investigador presenta un estímulo nuevo y observa si baja el ritmo cardiaco en respuesta a este suceso (deshabituación). Estos procedimientos han revelado que el recién nacido es capaz de oír desde su nacimiento, y que es sensible tanto a la localización del sonido como a la frecuencia del mismo. Los recién nacidos pueden descubrir las diferencias entre sonidos de 200 y 250 decibeles por segundo, lo cual es aproximadamente equivalente a un paso en la escala musical (8).



**Figura 3.13.** El "abismo" visual. (Tomado de F. J. Gibson & R. R. Walk, *Scientific American*, abril de 1961, 202,65. Fotógrafo: William Vandivert. Con autorización.)

**Gusto** Los recién nacidos tienen la capacidad de distinguir algunos sabores, como los de salado y dulce. Muestran también pautas de chupeteo diferentes cuando se les colocan sustancias distintas en la boca. Por ejemplo, cuando se le proporciona un líquido dulce cada vez que el niño mama, el bebé incrementa la velocidad de sus movimientos de chupeteo y descansa durante periodos más breves que cuando no se le proporciona ninguna sustancia dulce (12).

**Olfato** Desde los primeros días de vida los recién nacidos son sensibles a determinadas sustancias olorosas y aprenden a distinguir rápidamente entre el olor del Sostén de su madre y el del que pertenezca a cualquier otra mujer (55).

**Dolor** El fenómeno de la sensibilidad al dolor es algo diferente de las demás modalidades sensibles. En primer lugar, a diferencia de la visión, la audición o la olfacción, no parece existir ninguna zona localizada en el cerebro que reciba e integre la estimulación productora de dolor. En segundo lugar, la experiencia que los adultos llamamos "dolor" depende mucho del aprendizaje.

Aun cuando poseemos muy poca información sistemática acerca de la sensibilidad al dolor en los infantes, los testimonios de que disponemos sugieren que la sensibilidad al dolor se halla presente en algún grado desde el nacimiento, y que se agudiza durante los primeros días de la vida postnatal. Por ejemplo, el número de estímulos dolorosos (piquetes de aguja) necesarios para provocar la retirada de la zona estimulada (la respuesta original al dolor) disminuye entre el nacimiento y los ocho días de nacido (74, 75).

El recién nacido llega al mundo con el funcionamiento de todos sus sistemas sensoriales. Hay testimonios convincentes de que el neonato responde distintivamente a los estímulos exteroceptivos, y de que existen preferencias sensoriales desde los primeros días de vida. Todo esto debe tener enormes consecuencias para la reciprocidad conductual que caracteriza las primeras interacciones entre la madre y el infante (55,180-181).

## **SIGNIFICADO Y DISCREPANCIA**

Desde los primeros días de vida el infante crea las representaciones de experiencias a las que llamamos *esquemas*. Un *esquema* a diferencia de la concepción de esquema sensorio motriz de Piaget es una representación abstracta de los elementos originales del acontecimiento y de la relación que existe entre los mismos. Por ejemplo, en el esquema de un rostro que se forme un niño destacará probablemente un círculo grande que contenga dos elementos circulares que representen a los ojos. Una vez establecido el esquema de un acontecimiento, la atención del niño tiende a prolongarse a los acontecimientos que son un poco diferentes -pero no extremadamente diferentes- del que creó el esquema original. Así, el infante de cuatro meses de edad que tenga el esquema de las caras de sus padres mirará durante un rato más prolongado un dibujo o una escultura de un rostro cuyos ojos se hallen colocados horizontalmente, que a la figura en que los ojos se hallen dispuestos verticalmente. Pero los infantes no se pasarán mucho tiempo viendo una cara que no contenga ojos. Este fenómeno y otros semejantes se explican mediante la llamada *hipótesis de discrepancia*. Consideremos los datos que dan fundamento a esta hipótesis.

En un experimento, a infantes de 7 $\frac{1}{2}$  meses de edad se les habituó a los estímulos *a* o *d* de la figura 3.14 (39). Los infantes habituados al estímulo *a* fueron deshabituados con los estímulos *b*, *C*, *d* o *e*; a los habituados en el estímulo *d* se les deshabituó con los estímulos *a*, *b*, *C* o *e*. El estímulo *e* fue el acontecimiento novedoso para todos los niños. Para los infantes que habían sido habituados con el estímulo *a*, los estímulos *C* y *d* fueron medianamente discrepantes. Para los habituados con el estímulo *d*, los estímulos *a* y *b* fueron medianamente discrepantes. Cada niño estuvo sentado en el regazo de su madre en frente de un cajón con vista. Cada vez que el infante oprimía una palanca colocada enfrente de ellos, la caja de visión se encendía y se podía ver uno de los objetos durante 2 $\frac{1}{2}$  segundos. Cuando cada niño se había habituado a ese objeto, un objeto diferente se les mostraba cada vez que oprimían la palanca. La mayor

recuperación tanto de la opresión de palanca como de duración de la contemplación deshabitación- tuvo lugar cuando el objeto estaba a tres pasos de distancia de aquél al cual había sido habituado el infante; a saber, la forma cilíndrica para el infante familiarizado con la esfera, y la esfera para el infante familiarizado con el cilindro (39). Así pues, la mayoría de los infantes mantuvo su más prolongada atención sobre el acontecimiento que discrepaba moderadamente de su esquema adquirido previamente.

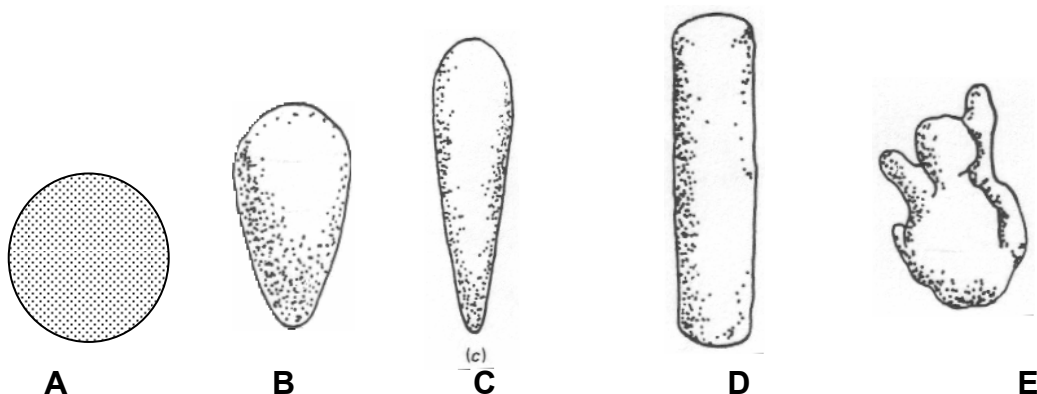


Figura 3.14. Conjunto de estímulos: a) la esfera, b) el objeto en forma de pera, c) el objeto en forma de porra, d) cilindro y e) el objeto en forma de muela.

Un acontecimiento moderadamente discrepante llama más la atención también en el modo auditivo que el que discrepa marcadamente. Después de escuchar repeticiones de un breve fragmento musical y de aburrirse con el mismo, los infantes mostraron una mayor recuperación de la atención ante un estímulo musical que tenía cambiado el ritmo o la melodía que ante el que tenía cambiados tanto el ritmo como la melodía (51).

Los niños propenden a dedicar una atención prolongada a los acontecimientos del mundo que comparten algunas características con su conocimiento previo. Se inclinan más a adquirir nuevas ideas o a cambiar las viejas después de un encuentro con experiencias que guardan relación con lo que conocen, pero que no son inmediatamente comprensibles.

## EL ACRECENTAMIENTO DE LA MEMORIA Y EL SURGIMIENTO DEL PENSAMIENTO

Hasta ahora hemos sugerido que las pautas de atención del infante y la duración de la misma están controladas por dos procesos distintos: *dimensiones físicas* absolutas como las del contraste, el color, el movimiento y la circularidad, y *discrepancia*, la cual se basa parcialmente en el conocimiento previo que tenga el niño. Sin embargo, es necesario añadir un tercer proceso que surge alrededor de los 8 a 12 meses de edad, Este nuevo proceso parece encerrar una mayor capacidad de: a) recuperar acontecimientos que han tenido lugar en el pasado, b) tener presente tanto la información recuperada como la percepción de lo que esté

ocurriendo en el momento, y c) comparar los dos segmentos de conocimiento, a fin de comprender SU relación recíproca. Un hecho importante que nos hace pensar en la aparición de un nuevo conjunto de capacidades en este momento es el de que la atención que se presta a algunos conocimientos aumenta hacia el final del primer año. La duración de la atención dedicada a la máscara de un rostro humano, por ejemplo (véase la figura 3.15), es elevada a la edad de 3 a 4 meses y nuevamente después de los 9 meses, pero mucho menor durante el periodo que se extiende de los 6 a los 9 meses.



**Figura 3.15.** Máscaras en forma de cara mostrada e infantes de 4 a 36 meses de edad.

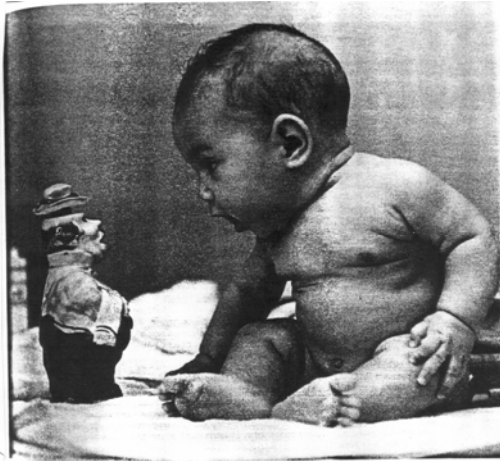
Puesto que las máscaras no cambiaron sus cualidades de estímulo, ¿por qué atrajeron una atención más sostenida al año de edad que cuatro meses antes?

Una posible explicación es la de que el infante ce mayor edad, recupera de su memoria el esquema que tiene del rostro de su padre o su madre mientras está contemplando la máscara, tiene presente ese esquema y la percepción de la máscara, y trata de relacionar las dos informaciones. El niño de un año de edad está tratando de entender cómo la máscara podría ser una transformación del rostro conocido del padre. Este trabajo mental se lleva algo de tiempo. Mientras los infantes se están dedicando a dicho trabajo mantienen su atención sobre la máscara.

Además del aumento del grado de atención, otros fenómenos surgen también entre los 8 y los 12 meses de edad. Por ejemplo, los niños de un año de edad muestran inhibición de la acción motora ante acontecimientos inesperados. Antes de los siete meses de edad los infantes, característicamente, tratan de coger inmediatamente un juguete nuevo que se les presente después de seis y siete presentaciones repetidas de un estándar con el que están familiarizados, los niños de 11 meses de edad exhibirán una breve pero obvia demora de 1 a 2 segundos antes de tratar de coger el objeto nuevo, probablemente porque recuerdan el juguete inicial y el nuevo los sorprendió.

Hay también un notable aumento de los indicios de miedo -expresión facial de recelo y llanto cuando al niño de más siete meses de edad se le hace presenciar acontecimientos inesperados o discrepantes. Los infantes de menos de seis meses de edad rara vez dan señales de miedo en respuesta a la presencia de adultos con los que no están familiarizados, un títere de resorte o un perro mecánico que "camine". Después de los 7 u 8 meses de edad, sin embargo, el llanto, la inhibición y el recelo aumentan de frecuencia ante estas "sorpresas", que

por lo común llegan a un punto máximo entre los 12 y los 18 meses. Como veremos en el capítulo siguiente, después de los ocho meses hay un aumento en la aparición de signos de miedo cuando el cuidador primordial deja solo al niño en una situación con la que no está familiarizado, acontecimiento al que se ha llamado *ansiedad de separación*.



## **CRECIMIENTO DE LA MEMORIA**

Como indicamos anteriormente, creemos que la concordancia de la atención creciente, de la inhibición y de la zozobra en respuesta a acontecimientos discrepantes se debe, en parte, a la aparición de una capacidad de recuperar un esquema relacionado con la experiencia presente del niño, y de retener ese esquema en la memoria activa mientras el niño la compara con el presente, en un intento de comprender la discrepancia. La aparición del miedo o el recelo puede ser consecuencia de la incapacidad de resolver la incongruencia entre el acontecimiento discrepante y el conocimiento que tiene el niño, a pesar del intento por conseguirlo. Considérese una analogía en la edad adulta. Una mujer pasajera de un avión que ha estado leyendo un libro descubre un sonido discrepante o desusado en los motores de propulsión a chorro del avión. Recupera su esquema de los sonidos experimentados en viajes anteriores, compara ese esquema con los sonidos que está oyendo ahora, y trata de relacionarlos. Intenta resolver la discrepancia. Inhibe lo que está haciendo y concentra su atención en los sonidos insólitos del aparato. Si no logra entenderlos, quizás comience a sentir miedo. Así pues, el aumento de la atención, la inhibición y el temor son consecuencia de una experiencia de discrepancia tanto en adultos como en infantes.

Confirmación de la noción de un incremento en la memoria de recuperación alrededor de un año de edad se encuentra en un estudio longitudinal de infantes, continuado desde los 8 hasta los 12 meses de edad de los sujetos. En cada visita el niño tenía que recordar y recuperar la situación de un juguete que estaba colocado debajo de una de dos telas idénticas. Se estableció una demora de uno, dos o siete segundos entre el ocultamiento y el momento en que se le permitía al infante ir a buscar el juguete. Además, en algunos ensayos se colocó una pantalla



entre el niño y el juguete después de esconder a éste, de modo que se le impidió transitoriamente al niño ver el ordenamiento. Se observó un mejoramiento constante en la capacidad del niño para recordar la situación del juguete a lo largo del periodo de cuatro meses, con y sin pantalla. Los niños de 8 meses de edad no fueron capaces de localizar el objeto cuando se estableció una demora de un segundo y se bajó la pantalla durante el breve intervalo. Al cumplir el año, sin embargo, todos los infantes pudieron encontrar el juguete cuando la pantalla se mantuvo bajada durante tres segundos y el 700/0 de los infantes pudo resolver el problema cuando la pantalla se mantuvo bajada durante siete segundos. La capacidad para recuperar un esquema de un breve acontecimiento novedoso después de una demora de siete segundos mejora constantemente durante el último tercio del primer año (46). Aun cuando e: mejoramiento de la memoria ayuda a explicar el aumento de la atención, la inhibición y el miedo en el niño de un año de edad, este hecho por sí solo no es suficiente. Tienen que intervenir otros procesos.

Una posibilidad es la de que la incrementada capacidad de recordar y de retener en la memoria los esquemas vaya acompañada de la capacidad de generar preguntas y previsiones acerca del futuro, representaciones de cosas que podrían ocurrir. Los niños de un año de edad pueden intentar predecir las consecuencias de un acontecimiento discrepante, así como asimilarlo. Si el niño no puede generar una predicción del futuro y carece de una respuesta instrumental o de una interpretación cognoscitiva a la que pueda recurrir para resolver la incertidumbre, sentirá zozobra y quizás empezará a llorar.

## **DESARROLLO INTELECTUAL**

La discusión anterior de la memoria y del funcionamiento de la percepción conduce de manera natural a una discusión más general del desarrollo intelectual. Uno de los significados vulgares de la palabra "inteligencia" lleva implícita la noción de que cada niño nace con una distinta magnitud de capacidad mental básica. Se supone que los infantes dotados de una mayor capacidad intelectual irán adelante de los demás en todas las destrezas psicológicas importantes, y que si los demás factores no cambian, tales chicos seguirán yendo adelante a menos que padezcan una enfermedad grave, lesión cerebral, privación en su ambiente o rechazo por parte de sus padres. Como la idea es sencilla, resulta atractiva. Por desgracia, se carece de un fundamento científico firme para la misma. Los infantes que van adelantados en lo que respecta al caminar o al sentarse no necesariamente van adelantados en lo tocante al lenguaje, la capacidad de lectura o para hacer dibujos.



Otra manera de ver el desarrollo mental consiste en considerar que cada una de las principales etapas del desarrollo está caracterizada por la aparición de nuevas aptitudes. Se puede determinar cuáles infantes van adelantados y cuáles rezagados en lo que respecta a las destrezas que aparecen en esta etapa. Pero debemos ver con recelo cualquier convicción de que deberá existir una relación estrecha entre las destrezas que hacen su aparición entre los 6 y los 12 meses y las que comienzan a manifestarse entre los dos y los tres años de edad. El sentarse, el tenerse de pie y la angustia de separación o ante la presencia de un extraño, suelen aparecer entre los 6 y los 12 meses de edad. Las oraciones de dos palabras, la imitación y el juego cooperativo aparecen entre los dos y los tres años de edad. Estos conjuntos de aptitudes tienen fundamentos diferentes y los testimonios científicos de que se dispone no indican la existencia de una relación necesaria entre el retardo en lo que respecta al primer conjunto y el retardo en el segundo.

## **LA CONCEPCIÓN DE PIAGET DEL DESARROLLO INTELECTUAL EN LA INFANCIA**

El profesor Jean Piaget ha sugerido una concepción diferente del desarrollo Cognoscitivo. Este pensador cree que el desarrollo intelectual pasa por una serie de etapas relacionadas, durante las cuales el conocimiento que el niño tiene del mundo cobra formas diferentes. Durante el primer año y medio de vida, cuando el infante se encuentra en la *etapa sensorio motriz* del desarrollo, la inteligencia se manifiesta en la acción. Cuando el niño de un año de edad desea un juguete colocado sobre una manta distante, tira de la manta hacia él para conseguir el objeto. El niño utilizó la manta para alcanzar el codiciado juguete. Piaget llama *esquema de acción* al acto de jalar de la manta. Es una respuesta generalizada que puede utilizarse para resolver toda una variedad de problemas. El brincar en la cuna para conseguir que los juguetes atados a la misma salten o se muevan, es otro ejemplo de esquema de acción. A cada edad, durante la infancia, el niño posee tal conjunto de esquemas sensorio motrices. El infante de corta edad puede lamer, golpear, lanzar, azotar y sacudir objetos; y cuando se le presenta un juguete nuevo, el niño manifestará característicamente uno de estos esquemas sensorio motrices.

Piaget afirma que la etapa sensorio motriz se diferencia en seis etapas del desarrollo que abarcan los 18 primeros meses de vida (62). El cambio

fundamental, de todos los que se efectúan en estas seis etapas del desarrollo, es que el infante avanza gradualmente desde ser una criatura de reflejos automáticos hasta llegar al infante de 18 meses de edad que inventa nuevas maneras de resolver problemas. Por ejemplo, durante la etapa quinta (11-18 meses) los niños manifiestan una activa experimentación de ensayo y error, y varían sus respuestas ante el mismo objeto o ensayan respuestas nuevas para obtener la misma meta. Los infantes que han aprendido a tirar abajo una almohada con las manos, a fin de obtener un juguete escondido detrás de la misma, pueden intentar derribar la almohada con los pies o tratar de utilizar una sonaja para evitar que aquélla estorbe.

La etapa sexta se alcanza aproximadamente a los 18 meses de edad. Su rasgo más notable y significativo es el desarrollo de una forma primitiva de representación, una suerte de imagen mental utilizada en la solución de problemas. Cuando los niños que se encuentran en esta etapa desean alcanzar alguna meta para la cual carecen de medios habituales, inventan un medio. Pero no lo hacen a fuerza de exploraciones de ensayo y error patentes, torpes, como en la quinta etapa anterior. Antes bien, los niños actúan encubiertamente mediante una "experimentación interior, una exploración interna de medios y procedimientos" (25, 119). Piaget ha hecho una vívida descripción de esta etapa.

A la edad de un año y seis meses, Lucienne juega por primera vez con un carrito de muñecas cuyo asidero le llega a la altura de la cara. Lo rueda sobre la alfombra empujándolo. Cuando topa con una pared, jala y camina hacia atrás. Pero como esta posición no le resulta conveniente, se detiene y sin vacilación se dirige hacia el otro lado para empujar de nuevo el carrito. Por consiguiente, encontró el procedimiento al primer intento; al parecer, por analogía con otras situaciones, sin entrenamiento, aprendizaje o casualidad. . . (25,119).

**Concepto de objeto** Piaget realizó algunas observaciones ingeniosas acerca del desarrollo de lo que llama la *permanencia de un objeto*, etapa por la que pasa el niño al adquirir la idea de que los objetos siguen existiendo aun cuando queden fuera de la vista. Sostiene que durante los primeros dos o tres meses de vida los niños seguirán visualmente un objeto, hasta que desaparezca de su línea de visión, y luego abandonarán la búsqueda del mismo. De los tres a los seis meses, la visión y los movimientos de brazos y piernas se coordinan. Los infantes de esta edad tratarán de coger los objetos que puedan ver, pero no intentarán coger objetos que queden fuera de su campo visual inmediato. Piaget interpreta el que no busquen objetos escondidos como indicio de que los niños no se dan cuenta de que los objetos ocultos aún siguen existiendo. Los infantes se conducen como si un objeto desaparecido de su vista hubiese perdido su permanencia, es decir, ya no existiese.

Durante los últimos tres meses del primer año de vida, los niños dan un paso más adelante. Tratarán de coger un objeto que haya desaparecido de su vida, si vieron cuando se les estaba ocultando. Así pues, si el niño ve a la madre colocar

un juguete bajo la manta, se pondrá a buscarlo allí. Además, los niños de 10 meses mostrarán sorpresa cuando vean cubrir con la mano un objeto y luego observen que éste ha desaparecido al quitar la mano. El hecho de que los niños se sientan sorprendidos por la desaparición sugiere que esperaban que el objeto se encontrara allí; en otras palabras, creen en la permanencia del objeto (11).

En la etapa final de adquisición del concepto de objeto permanente, los niños buscarán objetos que no hayan visto ocultar realmente. Por ejemplo, si la madre le muestra al niño un pez de juguete en una caja, coloca el pez y la caja bajo una cubierta y luego saca la caja sin el pez, el niño buscará el pez bajo la cubierta, como si se hubiese dado cuenta de que tenía que estar allí. Esta conducta no se observa durante las primeras etapas y sugiere que el niño se va dando cuenta gradualmente de que los objetos tienen permanencia y no dejan de existir cuando desaparecen de la vista (62).

Este resumen del desarrollo mental durante el primer año, según Piaget, nos permite ver que la coordinación de acciones motoras sencillas con percepciones de entrada (actos sensorio motrices) predomina en la actividad mental del niño. El desarrollo precoz de estas conductas no está relacionado necesariamente con el desarrollo precoz del vocabulario, de la comprensión del habla o de la aptitud para dominar conceptos matemáticos. No puede suponerse que el desarrollo sensorio motriz avanzado a un año de edad sea índice de una capacidad lingüística o numérica superior más tarde. Aun cuando un notable retardo en el desarrollo sensorio motriz al año de edad sí puede ser señal indicadora de retardo en el niño, el significado psicológico de un desarrollo sensorio motriz avanzado o precoz es todavía, en gran medida, un misterio. Otros logros cognoscitivos.

A consecuencia de las observaciones de los procesos cognoscitivos de los infantes llevadas a cabo por Piaget, otros investigadores han comenzado a examinar la calidad de la actividad mental del infante. Los frutos de estas investigaciones revelan un nivel de refinamiento y complejidad en el funcionamiento intelectual, que nadie esperaba encontrar. Infantes de un año de edad parecen reconocer las semejanzas entre objetos, lo cual sugiere que poseen una forma de destreza conceptual primitiva. Por ejemplo, en un estudio, infantes de un año de edad miraron y tocaron una serie de diez animales físicamente diferentes, presentados de uno en uno (69). En el undécimo ensayo se le mostraron al niño dos juguetes: un nuevo animal de juguete y una persona de juguete (la persona y el animal eran tan semejantes en forma, color y textura como fue posible conseguirlo). Si el niño poseía la categoría de "animal", antes del experimento, o la había creado durante el mismo presumiblemente se llegaría a aburrir con las continuas presentaciones de casos de ese concepto y estaría dispuesto a prestar atención a un miembro de una nueva categoría conceptual. Eso fue exactamente lo que ocurrió. La mayoría de los niños de un año de edad presentaron más atención a la persona de juguete, y la manipularon más, que al

animal de juguete. A otros niños se les mostraron diez personas de juguete diferentes y en el decimoprimer ensayo se les enseñaron un animal de juguete nuevo y una nueva persona de juguete. Estos niños mostraron un mayor interés en el animal.

Por consiguiente, desde el primer año de vida los niños parecen poseer o tener la capacidad de formar categorías para determinadas clases de objetos reales.

Hasta ahora hemos venido considerando los hitos generales del desarrollo del niño representativo del término medio. Pero existen importantes diferencias individuales entre infantes por lo que respecta a la conducta, a la reactividad fisiológica y a lo que generalmente se llama *temperamento*. Las diferencias que existen en lo tocante al temperamento en los primeros días o semanas de vida, probablemente son de carácter biológico y ejercen su influencia en el desarrollo de una de dos maneras. Cualidades específicas pueden llevar al niño a desarrollarse en una dirección en particular, o provocar en la madre diferentes reacciones ante su infante. Consideremos primero algunas dimensiones de diferencia entre infantes jóvenes, y sugiramos luego cuál significación podría tener para el futuro.

Los niños difieren en su reacción fisiológica a la tensión o *estrés*. Existen cuatro sistemas fisiológicos, por lo menos, que pueden reaccionar a aumentos de la tensión: el conducto gastrointestinal, la piel, el aparato respiratorio y el sistema cardiovascular (corazón y vasos sanguíneos). Los recién nacidos se distinguen unos de otros en la reactividad diferencial de estos sistemas bajo el *estrés* (33). Unos infantes muestran grandes aumentos en la velocidad del latido cardíaco o en la temperatura de la piel cuando sienten hambre, mientras que otros exhiben cambios fisiológicos menos notables en una situación semejante. Unos bebés vomitan característicamente cuando están tensos; en otros aparece un salpullido; y otros más muestran un notable enrojecimiento de la cara o de la piel, indicador de aumentos en la presión sanguínea y en la dilatación de los pequeños vasos sanguíneos que hay cerca de la piel. Sin embargo, las diferencias más patentes entre infantes son conductuales. Aun cuando las madres han reconocido siempre que cada uno de sus hijos fue "diferente desde el primer día.", los psicólogos sólo recientemente han comenzado a observar sistemáticamente estas diferencias para tratar de comprender su significado potencial. Tres clases de diferencias conductuales entre infantes, de las que suelen percatarse los padres, son las de la actividad motora, la irritabilidad y la pasividad.

### *Actividad motora*

Algunos niños muestran movimientos frecuentes y vigorosos de los brazos y de las piernas, en tanto que otros se quedan tranquilos y se agitan poco. Unos infantes duermen inquietos, en tanto que otros muestran mínima actividad durante el sueño (43, 89).

Es razonable suponer que en el desarrollo ulterior del niño tenga que influir el nivel inicial de actividad. Por ejemplo, un niño extremadamente enérgico propenderá más a meterse en las alacenas y causar estropicios que lo harán merecedor de más restricciones y castigos que los niños menos activos. Una madre fácilmente irritable puede ser más punitiva para con un niño activo que para con una criatura sosegada. Un padre enérgico, atlético, puede enfadarse e irritarse con un niño sosegado, pero ser más capaz de aceptar al que se muestre activo.

### *Irritabilidad*

En algunos niños es fácil provocar el llanto, las quejumbres y la irritación con poco que se les provoque, y no es fácil calmarlos. En el otro extremo, hay infantes que rara vez lloran y parecen tener una íntima tolerancia de la frustración. La irritabilidad no está relacionada con el nivel de actividad. Una posible causa de irritabilidad, aun cuando no sea la única, es un desarrollo mental precoz; una tendencia a percatarse de situaciones desusadas, a veces que se es incapaz de comprenderlas o se reaccionan a las mismas. Esta combinación de la capacidad de descubrir lo desusado, a la vez que se carece de la reacción adecuada, puede ser causa de miedo y llanto.

## **PASIVIDAD**

Unos niños reaccionan con retraimiento e inhibición ante personas o aconteciéndoos que les son inesperados o que les provocan algo de miedo. A tales infantes se les llama *pasivos* porque manifiestan retraimiento o retirada ante una intrusión, una amenaza o un acontecimiento nuevo. En el otro extremo, encontramos a infantes que suelen acercarse o hacer alguna otra cosa a modo de respuesta ante un acontecimiento desusado o amenazador. A tales infantes se les llama *contendedores activos*. El hecho de que un infante sea pasivo no significa que haya de ser menos inteligente.

### **Otras dimensiones temperamentales**

Hay otras dimensiones del temperamento que son menos obvias pero poseen potencialmente igual importancia. Un grupo de investigadores ha sugerido la existencia de otras seis clases de diferencias entre infantes, además de las tres ya mencionadas (80). y son: *a*) ritmicidad o grado de regularidad de las funciones, como las de tomar alimentos, evacuar y los ciclos del sueño y la vigilia; *b*) la adaptabilidad de la conducta a los cambios registrados en el ambiente; *c*) el umbral de respuesta o de sensibilidad a estímulos; *d*) la intensidad o nivel de energía de la respuesta; *e*) la distraibilidad, y *j*) la duración de la atención y la persistencia en la actividad (véase el cuadro 3.2, donde se encuentran las definiciones correspondientes a los dos y a los seis meses de edad).

Hay testimonios de que la magnitud de la atención puede tener especial significación para la conducta futura, especialmente en varones. Se observó a un

grupo de infantes a los 4,8, 13 Y 27 meses de edad. Algunos de los niños de 4 meses mostraron una rápida pérdida de interés habituación en un juego de caras que se les mostraron repetidas veces; un segundo grupo de infantes mostró un interés sostenido a lo largo de las 16 presentaciones de las caras. Cuando se observó a esos mismos niños al cumplir los 8 meses de edad, los varones que se habían habituado rápidamente mostraron una mayor distraibilidad en el juego con juguetes, y cambiaron rápidamente de uno a otro. El grupo de lenta habituación propendió a jugar con el mismo juguete durante un espacio de tiempo mayor antes de cambiarlo por otro (44). Podemos describir a un grupo diciendo que tiene un "tiempo" más acelerado; y al otro grupo aseverando que tiene un "tiempo" lento.

Los chicos que se mostraron extremos en las edades anteriores retuvieron su "tiempo" acelerado o lento de juego hasta su segundo cumpleaños. El chico nervudo y de peso ligero de 4 meses de edad que perdía interés en las caras rápidamente y mostraba frecuentes cambios en su juego a los 8 meses de edad exhibió periodos más breves de juego atento sostenido con un tren o con cubos de madera a los 13 y a los 27 meses de edad, comparado con el chico que se adaptó lentamente a las caras y cambió menos a menudo de actividad.

### CUADRO 3.2. DIMENSIONES DE LAS DIFERENCIAS ENTRE INFANTES

Cualidad temperamental	Calificación	2 meses	6 meses
NIVEL DE ACTIVIDAD	ELEVADO	Se mueve mucho durante el sueño. Se retuerce cuando le cambian los pañales.	Trata de pararse en la tina y chapotea. Brinca en la cuna. Se arrastra tras del perro.
	BAJO	No se mueve cuando lo visten o durante el sueño.	Se muestra pasivo en el baño. Juega sosegadamente en su cuna y se queda dormido.
ESTADO DE ÁNIMO	POSITIVO	Chasquea los labios cuando prueba por primera vez un alimento nuevo. Sonríe a sus padres.	Juega y chapotea en el baño. Le sonrío a todo el mundo.
	NEGATIVO	Se irrita cuando lo cuidan. Lloro cuando mecen su carrito.	Lloro cuando lo sacan de la tina. Lloro cuando le dan comida que no le gusta.
ACERCAMIENTO/ALEJAMIENTO	POSITIVO	Sonríe y lame la toalla. Siempre le ha gustado el biberón.	Le gustan los alimentos nuevos. Disfrutó de su primer baño en una tina grande. Sonríe y hace gorgoritos.
	NEGATIVO	Rechazó el cereal la primera vez que se lo dieron. Lloro cuando aparecen extraños.	Sonríe y "habla" con los extraños. Juega inmediatamente con juguetes nuevos.
RITMICIDAD	REGULAR	Desde su nacimiento ha tomado alimentos cada cuatro horas. Evacuaciones regulares.	Está dormido a las 6:30 cada noche. Se despierta a las 7:00 A.M. La toma de alimentos es constante.
	IRREGULAR	Se despierta a una hora diferente cada mañana. Varía la cantidad de lo que come.	La duración de sus siestas varía, lo mismo que la cantidad de alimentos consumida.
ADAPTABILIDAD	ADAPTABLE	Pasivo en su primer baño; ahora goza bañándose. Le sonrío a la cuidadora.	No le gustaban los alimentos nuevos; ahora los tolera bien.
	NO ADAPTABLE	Aún lo sobresaltan ruidos repentinos, fuertes. No le gusta que le cambien pañales.	No coopera cuando lo visten. Se irrita y llora cuando lo dejan con la cuidadora.

Cualidad temperamental	Calificación	2 meses	6 meses
UMBRAL DE RES-PUESTA	BAJO	Deja de mamar del biberón cuando se le acercan.	Rechaza la fruta que le gusta cuando le añaden vitaminas. Esconde la cabeza cuando recibe una luz fuerte.
	ELEVADO	No lo sobresaltan ruidos fuertes. Toma el pecho o el biberón igual de bien.	Se come todo. Le dan lo mismo los pañales mojados que los secos.
INTENSIDAD DE REACCIÓN	INTENSA	Llora cuando tiene mojados los pañales. Rechaza enérgicamente la comida cuando se encuentra satisfecho.	Los truenos le hacen llorar mucho. Cuando le administran vitaminas produce chupeteos.
	SUAVE	No llora cuando tiene mojados los pañales. Gime en vez de llorar cuando tiene hambre.	No patatea a menudo cuando se encuentra en la tina. No sonríe. Grita y patatea cuando le toman la temperatura.
DISTRAIBILIDAD	DISTRAÍBLE	Dejará de llorar para que le den comida si lo mecen. Deja de agitarse si se le da un "pacificador" cuando le cambian de pañales.	Deja de llorar cuando su madre canta. Se queda quieto mientras le cambian la ropa si le dan un juguete.
	NO DISTRAÍBLE	No dejará de llorar cuando le cambien los pañales. Se agita después de comer, aun cuando lo mecen.	Deja de llorar sólo después de que terminan de vestirlo. Llora hasta que le dan el biberón.
DURACIÓN DE LA ATENCIÓN Y PERSISTENCIA	PROLONGADA	Si está sucio, sigue llorando hasta que lo cambian. Rechaza el agua si lo que quiere es leche.	Observa con atención un "móvil" suspendido sobre su cuna. "Zurea" con frecuencia.
	BREVE	Llora al despertar, pero se calla casi inmediatamente. Protesta ligeramente tan sólo si el cereal antecede al biberón.	Chupetea el "pacificador" durante unos pocos minutos tan sólo, y luego lo escupe.

La observación de un chico de "tiempo" lento a los 13 meses de edad ejemplifica bien esta tendencia. El niño se encontraba en una habitación con su madre y descubrió uno de los tejos de plástico que había allí. Durante diez minutos rodó el tejo por la habitación, observándolo cuidadosamente mientras rodaba después de cada empujón que le daba, y riendo a cada vez que se paraba. Durante la mayor parte del periodo de diez minutos estuvo profundamente absorto en la actividad, como si le tuviese especial adicción perceptiva. Los observadores que lo contemplaban sintieron que su concentración era tan intensa que habría sido insensible a la mayoría de los cambios de estímulo que hubiesen tenido lugar a su alrededor.



Cuando se observó y sujetó a prueba de nuevo a estos mismos chicos a la edad de 10 años, sin embargo, no se apreciaron diferencias entre los chicos de tiempo acelerado y los de tiempo lento en toda una variedad de tests, lo cual sugiere que esta dimensión temperamental quizá no extiende indefinidamente su influencia (54).

Las nueve dimensiones de diferencias individuales cuya lista aparece en el cuadro 3.2 forman tres tipos fundamentales: el "niño fácil", el "niño difícil" y el "niños que tarda en reaccionar".

El niño "fácil"; que constituyó alrededor del 40% de un grupo de niños a los que se estudió en la ciudad de Nueva York, comúnmente parece estar de buen humor, duerme regularmente y sus evacuaciones son ordenadas, se adapta fácilmente a entornos nuevos y no se muestra tímido en situaciones nuevas. El niño fácil es un infante alegre, al que no es difícil cuidar y querer. El niño difícil (alrededor del 1 OC/o del grupo) no establece pautas de alimentación o de sueños regulares, reacciona intensamente a la imposición o la frustración y se aparta pasivamente de acontecimientos o de personas extrañas. Parece necesitar mucho tiempo para acomodarse a todo lo que sea nuevo y es difícil de criar. El niño que tarda en reaccionar (15% del grupo) es relativamente inactivo, se aparta de lo novedoso, su estado de ánimo es negativo y reacciona con baja intensidad.

Los investigadores siguieron observando a estos infantes hasta que cumplieron los cuatro años de edad. De los 141 niños estudiados, 42 manifestaron síntomas psicológicos lo suficientemente graves como para necesitar ayuda psiquiátrica. Muchos de los niños difíciles se encontraron en este grupo psiquiatra. Probablemente los problemas psiquiátricos fueron resultado de la combinación de un infante difícil de cuidar con una madre impaciente, cuya frustración ante su hijo irritable haya provocado tensiones en la relación madre-hijo. Sin embargo, cuando los mismos hijos tuvieron edad escolar no se observó una relación fuerte entre las pautas temperamentales exhibidas durante la infancia y el ajuste escolar o de la personalidad durante los años escolares. En resumen, al parecer, la estabilidad de algunas cualidades temperamentales es de breve duración y los testimonios de una constancia más prolongada no son muy convincentes hasta el momento.

O bien la influencia de estos rasgos temperamentales ha desaparecido al avanzar la niñez, o la influencia es en extremo sutil y queda ocultada por otros factores. Por último, la cuestión de si estas pautas temperamentales son de origen hereditario o son resultado de acontecimientos ambientales durante el desarrollo intrauterino, es un misterio fascinante, pero no resuelto aún en gran parte.

## RESUMEN

Cabe señalar varios puntos importantes acerca del primer año de vida. Primero, el recién nacido es un organismo apto perceptivamente, con sistemas sensorial y motor en buen funcionamiento. Muchas aptitudes psicológicas maduran de manera regular durante los dos primeros años de vida, aun cuando la experiencia pueda acelerar o frenar la aparición de estas funciones. El infante atiende preferentemente a estímulos auditivos o visuales que contienen cambio (luces móviles y contornos, por ejemplo). Una vez que el infante comienza a adquirir representaciones internas o esquemas de los acontecimientos, la atención suele dirigirse sobre los acontecimientos que son medianamente discrepantes. Más tarde, en el primer año, cuando maduran los infantes suelen mantener una atención prolongada sobre acontecimientos discrepantes que los incitan a relacionar el conocimiento pasado y la experiencia presente, a fin de resolver la relación entre los dos. Al año de edad, el niño ingresa en el mundo del significado y comienza a poner etiquetas verbales a fenómenos con los que está familiarizado.

Cuando concluye el primer año, el infante es una criatura complicada, entendida y "pensante", que ha adquirido algunos conocimientos e ideas acerca del mundo y de las maneras como puede tratarlo. El capítulo siguiente estudia el desarrollo de las relaciones del infante con un conjunto particular de objetos: el de los adultos que lo cuidan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Acheson, R. M. "Maturation of the skeleton." En F. Falkner (dir.), *Human development*. Filadelfia: Saunders, 1966. Págs. 465-502.
2. Ames, L. B. "The sequential patterning of prone progression in the human infant." *Genetic Psychology Monographs*, 1937, 19, 409-460.
3. Bakwin, H. y Bakwin, R. M. "Growth of thirty-two external dimensions during the first year of life." *Journal of Pediatrics*, 1936, 8, 177-183.
4. Bayley, N. "The development of motor abilities during the first three years." *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1935 (1).
5. Bornstein, M. H., Kessen, W. y Weisskopf, S. "The categories of hue in infancy." *Science*, 1975, 191, 201-202.
6. Bowlby, I. *Attachment and loss*, vol. 1: *Attachment*. Nueva York: Basic Books, 1969.
7. Brazelton, T. B. *Neonatal behavior assessment scale*. Londres: William Heinemann Medical Books, 1973.
8. Bridger, W. H. "Sensory habituation and discrimination in the human neonate." *American Journal of Psychiatry*, 1961, 117, 991-996.
9. Campos, J. J., Hiatt, S.; Ramsay, D., Henderson, C. y Svedja, M. "The development of fear on the visual cliff." En M. Lewis y L. Rosenblum (dirs.), *The origins of affect*. Nueva York: Plenum, 1978.
10. Campos, J. J., Langer, A. y Krawitz, A. "Cardiac responses on the visual cliff in prelocomotor human infants." *Science* 1970, 196-197.

11. Charlesworth, W. "Development of the object concept." Documento presentado en la Reunión de la American Psychological Association, Nueva York, 1966.
12. Crook, L. K. y Lipsitt, L. P. "Neonatal nutritive sucking." *Child Development*, 1976,47,518.
13. Dennis, W. "Infant development under conditions of restricted practice and of minimum social stimulation." *Genetic Psychology Monographs*, 1941, 23, 143-191.
14. Dennis, W. "Causes of retardation among institutional children: Iran." *Journal of Genetic Psychology*, 1960,96,47-59.
15. Desmond, M. M., Franklin, R. R., Vallbona, C., Hilt, R. H., Plumb, R., Arnold, H. y Watts, I. "The clinical behavior of the newly born: I." *Journal of Pediatrics*, 1963,62,307-325.
16. Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. y Vigorito, J. "Speech perception in infants" *Science*, 1971,171,303-306.
17. Eisenberg, R. B., Griffin, E. J., Coursin, D. B. y Hunter, M. A. "Auditory behavior in the neonate." *Journal of Speech and Hearing Research*, 1964, 7, 245-269.
18. Emde, R. N. y Walker, S. "Longitudinal study of infant sleep: Results of 14 subjects studied at monthly intervals." *Psychophysiology*, 1976, 13, 456-471.
19. Fantz, R. L. "The origin of form perception." *Scientific American*, 1961,204, 66-72.
20. Fantz, R. L. "Visual experience in infants: Decreased attention to familiar patterns relative to novel ones." *Science*, 1964,146, 668-670.
21. Fantz, R. L. "Visual perception from birth as shown by pattern selectivity." *Annals of the New York Academy of Science*, 1965,118, 793-814.
22. Fantz, R. L. y Fragan, J. F. "Visual attention to size and number of pattern details by term and preterm infants during the first 6 months." *Child Development*, 1975,46,3-18.
23. Fantz, R. L., Fragan, J. F. y Miranda, S. B. "Early visual selectivity as a function of pattern variables, previous exposure, age from birth and conception, and expected cognitive deficit." En L. B. Cohen y P. Salapatek (dirs.), *Infant perception from sensation to cognition*, vol. I. Nueva York: Academic Press, 1975.
24. Fantz, R. L. y Miranda, S. B. "Newborn infant attention to form of contour." *Child Development*, 1975,46, 224-228.
25. Flavell, J. H. *The developmental psychology of Jean Piaget*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold, 1963.
26. Gam, S. M. "Roentgenogrammetric determinations of body composition." *Human Biology*, 1957,29,337-353.
27. Gam, S. M. "Fat, body size, and growth in the newborn." *Human Biology*. 1958,30,265-280.
28. Gam, S. M. y Rohmann, C. G. "Variability in the order of ossification of the bony centers of the hand and wrist." *American Journal of Physical Anthropology*, 1960,18, 219-229.
29. Geber, M. "Développement psychomoteur de l'enfant africain." *Courier*, 1956, 6, 17-29.

30. Gesell, A. y Amatruda, C. S. *Developmental diagnosis: Normal and abnormal child development*. Nueva York: Hoeber, 1941.
31. Gesell, A., Haverston, H. M., Thompson, H., Ilg, F. L., Costner, B. M., Ames, L. B. Y Amatruda, C. S. *The first five years of life: A guide to the study of the preschool child*. Nueva York: Harper & Row, 1940.
32. Gibson, E. J. y Walk, R. R. "The <visual cliff> *Scientific American*, 1960, 202, 2-9.
33. Grossman, H. J. y Greenburg, N. H. "Psychosomatic differentiation in infancy ." *Psychosomatic Medicine*, 1957,19, 293-306.
34. Haith, M. M. "The response of the human newborn to visual movement." *Journal of Experimental Child Psychology*, 1966,3, 235-243.
35. Haith, M. M. "Visual competence in early infancy." En R. Held, H. Liebowitz y H. R. Teuber (dirs.), *Handbook of sensory physiology*, vol. 8. Berlín: Springer-Verlag, in press.
36. Haynes, H., White, B. L. Y Heid, R. "Visual accommodation in human infants." *Science*, 1965,148,528-530.
37. Hershenson, M. "Visual discrimination in the human newborn." *Journal of Comparative Physiological Psychology* , 1964,58, 270-276.
38. Hindley, C. B., Filliozat, A. M., Klackenberg, G., Nicolet-Meister, P. y Sand, E. A. "Differences in age of walking in five European longitudinal samples." *Human Biology*, 1966,38, 364-379.
39. Hopkins, J. R., Zelazo, P. R, Jacobson, S. W. y Kagan, J. "Infant reactivity to stimulus-schema discrepancy." *Genetic Psychology Monographs*, 1976, 93,
40. Horowitz. F. D. "Stability and instability in the newborn infant: The quest for elusive threads." Presentado en la Reunión de 1977 de SRCD, Nueva Orleans, La.
41. Hunt, J. McV. *Intelligence and experience*. Nueva York: Ronald Press, 1961.
42. Hunt, J. McV. "Motivation inherent in information processing and action." En O. J. Harvey (dir.), *Motivation and social interaction*. Nueva York: Ronald Press, 1963. Págs. 35-94.
43. Irwin, O. C. "The amount and nature of activities of newborn infants under constant external stimulating conditions during the first ten days of life." *Genetic Psychology Monographs*, 1930,8, 1-92.
44. Kagan, J. *Change and continuity in infancy*. Nueva York: Wiley, 1971.
45. Kagan, J. "Emergent themes in human development." *American Scientist*, 1976,64, 186-196.
46. Kagan, J., Kearsley, R. y Zelazo, P. *Infancy: Its place in human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
47. Kagan, J. y Klein, R. E. "Crosscultural perspectives on early development." *American Psychologist*, 1973,28, 947-961.
48. Karmel, B. I., Hoffman, R. F. y Fegy, M. J. "Processing of contour information by human infants evidenced by pattern dependent evoked potentials." *Child Development*, 1974,45, 39-48.

49. Karme1, B. I. y Maise1, E. B. "A neuronal activity mode1 for infant visual atten- tion." En L. B. Cohen y P. Salapatek (dirs.). *Infant perception: From sensation fO cognition*, vol. I. *Basic visual processes*. Nueva York: Academic Press, 1975.
50. Kears1ey, R. B. "Thft newborn's response to auditory stimulation." Diserta- ción doctoral inédita, Harvard University, 1972.
51. Kinney, D. K. y Kagan, J. "Infant attentiveness to auditory discrepancy." *Child Development*, 1976,47, 155-164.
52. Klein, R. E., Irwin, M., Enge1, P. L., Townsend, J. y Lechtig. A. "Malnutrition, child health and behavioral deve1opment." Documento presentado en la Fourth International Congress of the Intemational Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Washington, D. C., agosto 22-27, 1976.
53. Knop, C. A. "The dynamics of newiy bom babies." *Journal of Pediatrics*, 1946, 29,721-728.
54. Lapidus, D., Kagan, J. y Moore, M. "Continuity in development year the first ten years of tife." *Child Development*.
55. Lipsitt, L. P. "The study of sensory and leaming processes of the newborn." En *Symposium on Neonatal Neurology , Clinics in Perinatology*, 1977, 4(1), 163-186.
56. McCall, R. B., Kennedy, C. B. y Appe1baum, M. I. "Magnitude of discrepancy and the distribution of attention in infants." *Child Development*, 1977, 48, 772-785.
57. McCall, R. B. y McGhee, P. E. "The discrepancy hypothesis of attention and affect in infants." En I. C. Uzgiris y F. Weizmann, *The structuring of experience o Nueva York: P1enum*, 1977. Págs. 179-210.
58. McCarthy, D. "Language development in children." En L. Carmichae1 (dir.), - *Manual of child psychology*. (2a ed.) Nueva York: Wiley, 1954. Págs. 429-630.
59. McGraw, M. B. *Growth: A study of Johnny and Jimmy*. Nueva York: Apple- ton-Century-Crofts, 1935.
60. McGraw, M. B. "Maturation of behavior." En L. Carmichae1 (dir.), *Manual of child psychology*. Nueva York: Wiley, 1946. Págs. 332-369.
61. Meredith, H. V. "Body size of contemporary groups of one year old infants st.udied in different parts ofthewor1d." *ChildDevelopment*, 1970,41,551-600.
62. Piaget, J. *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books, 1954.

## Lectura 2.

### LA EXPERIENCIA SOCIAL Y EL INFANTE.

---

MUSEN, Conger y Kagan. "La experiencia social y el infante". En desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. México, 2001. p.p. 154-193.

No obstante que las fuerzas de la maduración garantizan que el caminar, la atención sobre acontecimientos discrepantes, el incremento de la memoria, el concepto de la permanencia de los objetos y el miedo ante personas desconocidas, entre otras cosas, habrán de aparecer tan sólo con que el niño crezca en un ambiente medianamente moral, hemos dicho poco acerca de la influencia especial que ejercen las interacciones humanas sobre el infante. En este capítulo, el hincapié en la maduración queda equilibrado por la reflexión sobre los efectos de la interacción social en el crecimiento psicológico durante la infancia.

### LA INFLUENCIA DE LOS ADULTOS

Las personas desempeñan dos papeles evidentes en el desarrollo temprano del niño. Los adultos y los niños mayores alivian el malestar de un infante y le ofrecen oportunidades de interacción, a consecuencia de lo cual los infantes desarrollan una relación emocional especial con los seres humanos que cuidan de ellos, relación a la que se suele dar el nombre de *apego*. En segundo lugar, la interacción social fomenta un desarrollo cognoscitivo y social, e influye en la velocidad a que se lleva a cabo el desarrollo. Esta segunda función de la interacción tiene especial importancia en la sociedad occidental. En la mayoría de los pueblos y ciudades pequeñas de la mayor parte del mundo no modernizado, las familias de un pueblo determinado tratan a los niños pequeños de manera más o menos igual, porque los adultos de esa comunidad comparten un sistema común de valores y tienen opiniones semejantes acerca de cómo deben criarse los infantes y los niños pequeños. Además, como los padres de estos pueblos, característicamente agrícolas, tarde o temprano asignarán tareas a los niños mayores que están a la altura de sus capacidades, no tienen mucha sensibilidad a las numerosas diferencias entre infantes. En contraste, los padres de la moderna sociedad occidental saben que el desempeño del niño en los años de la primaria puede determinar la calidad de su futura educación y, por consiguiente, su éxito vocacional, su grado de desahogo económico y su posición social cuando llegue a adulto.

Hay algunas razones para creer y muchos padres norteamericanos lo creen que las diferencias psicológicas entre niños de 6 años de edad, cuando comienza la escuela regular, son resultado, en parte, de las variaciones en las maneras como los trataron los adultos encargados de su crianza. Por esta razón, la interacción

social en la infancia cobra en la sociedad occidental una importancia que quizás no tenga en otras partes del mundo.

## **DIFERENCIAS CULTU CRIANZA DE NIÑOS RALES**

Hay obvias diferencias entre las culturas por lo que respecta a la manera como se cría a los niños. En algunas aldeas de la Guatemala rural, los infantes se pasan la mayor parte del tiempo en una pequeña cuna de madera, dentro de una choza oscura, sin juguetes y con muy poca interacción lúdica durante los primeros 10 a 11 meses de vida. En los *kibbutz* de Israel, los infantes viven con una enfermera y otros niños de corta edad en una habitación grande. En una guardería residencial de Pekín, los infantes viven en una habitación grande con otros niños y su jornada está relativamente regimentada.

Un determinante importante de cómo se cría a los niños es el de las creencias que abriguen los padres acerca de la naturaleza fundamental del niño, y sus convicciones acerca de cómo se transforma al niño en un adulto ideal. En algunas culturas se cree que el niño es voluntarioso y tiene que ser domado. En la India, los padres creen que un niño es fundamentalmente incontrolable y que nunca se le debe permitir que se muestre irrespetuoso. En los Estados Unidos, se suele suponer que el niño es relativamente impotente y que se le debe empujar, estimular y alentar.

Un interesante estudio en el que se comparó a 30 madres japonesas y 30 madres norteamericanas con sus respectivos hijos de 3 a 4 meses de edad, infantes primogénitos, reveló notables diferencias culturales (10). Los niños japoneses viven y duermen en la misma habitación con su padre y su madre, y la madre japonesa se encuentra siempre cerca de su infante. Cuando el niño llora, la madre puede responderle rápidamente y alimentarlo tan pronto como comienza la inquietud de éste. En cambio los niños norteamericanos suelen tener un cuarto propio y sus madres suelen dejarlos llorar durante unos minutos antes de darles alimento. Además, las madres japonesas sienten la necesidad de calmar y tranquilizar a sus hijos, mientras que las madres norteamericanas desean más comúnmente estimularlos y hacerlos parlotear o sonreír. Las madres norteamericanas juegan agitadamente con sus bebés y les hablan; las madres japonesas, característicamente, contienen a sus hijos y les hablan menos frecuentemente. Los bebés japoneses son por lo general menos activos que los infantes norteamericanos y vocalizan mucho menos, lo cual nos hace pensar en una asociación entre las prácticas maternas y la conducta de los infantes.

Tales diferencias culturales en la conducta materna parecen derivarse de diferentes filosofías acerca del infante. La madre norteamericana propende más a considerar a su infante como un ser fundamentalmente pasivo y a entender que su tarea consiste en transformar a su infante en un niño activo e independiente. En consecuencia, siente que debe estimular al infante y enseñarle a ser independiente y a valerse por sí mismo. Para la madre japonesa

el infante es fundamentalmente activo e. Independiente; su tarea consiste en hacerla más dependiente de ella y de su familia: Considera "al infante como un organismo biológico separado, al cual, desde un Principio, para que se desarrolle, se le tiene que llevar a establecer relaciones de interdependencia con otros" (10).

No podría pedirse un ejemplo más claro de la importancia de las actitudes culturales para las prácticas de crianza de la madre y, subsecuentemente, para la conducta del Infante y del niño mayor. Aun dentro de la sociedad norteamericana se han observado grandes diferencias en la manera como las madres han entendido y tratado a sus hijos en un periodo de no más de 50 años.

En 1914, folletos del gobierno norteamericano que contenían consejos para las madres acerca de cómo tratar a sus hijos, les recomendaban evitar toda estimulación excesiva de sus hijos porque se pensaba que éstos tenían sistemas nerviosos extremadamente sensibles. En la década de 1960 los folletos correspondientes recomendaban a las madres que les permitiesen a sus hijos experimentar tanta estimulación como desearan, ya que era la única manera de que llegasen a enterarse de su mundo. En 1914, se les dijo a las madres que no debían alimentar a su bebé, o jugar con él, cada vez que se pusiese a llorar, porque echarían a perder a la criatura. Cincuenta años más tarde, a la madre se le dijo que la criatura se sentiría segura si recibía atención cuando se pusiese a llorar, y que no debía tener miedo de "malcriar" al bebé.

El folleto de 1914 incitaba a la madre a educar al niño en el control de sus evacuaciones antes de que concluyese el primer año, y a que impidiese que la criatura se chupase el dedo o se pusiera a jugar con sus órganos genitales. Medio siglo después se le dijo que debía esperar a que la criatura pudiese comprender el objeto del control de sus evacuaciones (al menos, hasta mediados del segundo año de edad) y que no debía preocuparse porque se chupase los dedos o jugase con sus órganos genitales. Estos cambios en los consejos dados a las madres, de los que tenemos razones para creer que en general fueron aceptados y puestos en práctica, reflejan los notables cambios efectuados en la filosofía relativa a los rasgos y las concepciones del desarrollo infantil ideal. Los norteamericanos son menos puritanos en 1979 que en 1914, y el "gozar de la vida" se considera ahora un fin legítimo. Este cambio cultural se refleja en los consejos dados a los padres. La manera como se cría a los niños está estrechamente relacionada con el sistema de valores de la cultura. En pocas palabras, existen amplias diferencias entre las culturas por lo que respecta a la forma en que se cría a los niños, así como diferencias dentro de una misma cultura de un periodo a otro. Como veremos, hay también diferencias entre cada una de las madres, o demás personas que cuidan de niños, por lo que respecta a la forma en que se relacionan recíprocamente con los niños que tienen a su cuidado. Tales diferencias pueden afectar a las respuestas de los niños y a la naturaleza de la relación entre cuidador y niño. No parece existir una receta perfecta para la crianza de niños y éstos parecen ser capaces de desarrollarse adecuadamente



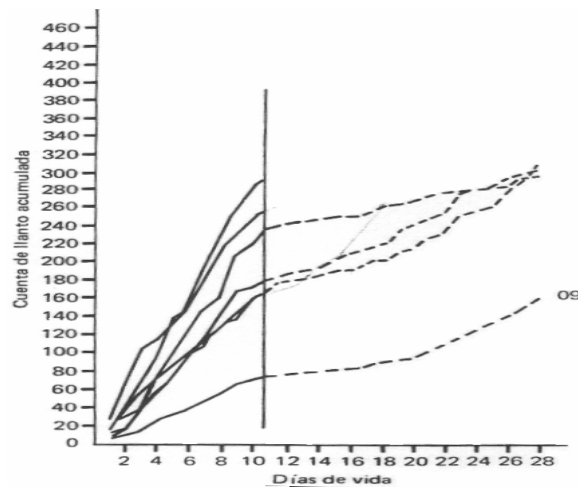
dentro del marco de toda una variedad de rutinas de crianza. Además, no todos los infantes son iguales y sus necesidades suelen ser diferentes. Por ejemplo, sabemos que los niños se distinguen uno de otros en lo tocante a su reactividad a los estímulos; por consiguiente, a un niño podrá convenirle una mayor estimulación de parte de su cuidador, mientras que otro quizás requiera menos estímulos. No obstante, pueden existir amplias clases de prácticas de crianza de niños que faciliten el desarrollo o lo afecten negativamente en el plazo corto, y tal vez a lo largo de periodos más prolongados.

## **DIFERENCIAS ENTRE CUIDADORES**

Un estudio de Louis Sander muestra de qué manera el llanto de un infante de muy corta edad puede sufrir la influencia de la persona que lo cuida. Investigó las pautas de llanto y de sueño de infantes confiados al cuidado de una u otra de dos enfermeras que actuaron como madres adoptivas. Después de pasar diez días en una casa cuna para recién nacidos, cada infante fue trasladado a una habitación en la que se le prestaron atenciones individualizadas, durante las 24 horas del día, por obra de una de las dos enfermeras, la enfermera A y la enfermera B. Los infantes confiados al cuidado de la enfermera B mostraron un brusco descenso del llanto, desde los niveles relativamente elevados que habían mostrado en la casa de cuna, mientras que los que quedaron a cargo de la enfermera A mostraron un cambio mucho menos marcado (véase la figura 401 ). Las pautas de sueño mejoraron más también gracias a los cuidados de la enfermera B. Al parecer, la enfermera B tenía una habilidad especial para calmar a sus infantes, quizás porque era más sensible a las necesidades individuales de los infantes que la enfermera A (49)0

Además, los infantes de corta edad pueden sincronizar sus movimientos corporales con el ritmo del habla de los adultos (12). Cuando el hablante se detiene para respirar o carga el acento en una sílaba, el infante modifica la configuración de su cuerpo (Por ejemplo, elevando una ceja, bajando un pie) de manera semejante a como los bailarines reaccionan ante la música. Este proceso, al que se le ha llamado *arrostre*, puede proporcionar "retroalimentación" al cuidador e incitarlo a proseguir su integración con el infante.

Evidentemente, la interacción entre adulto cuidador e infante puede ser extremadamente sutil y varía según las diferencias parejas de cuidador-infante. Es patente también que la madre que ha mantenido una interacción continua e íntima con su criatura y que le tiene gran apego, tendrá que ser sensible a su hijo y sus cambiantes necesidades y estar dispuesta a satisfacerlas. Sin embargo, no queremos aseverar con esto que la integración de tal madre y su criatura carecerá siempre de fricciones. Además, aun cuando surjan importantes dificultades en la relación niño-cuidador, interacciones favorables subsecuentes podrán compensadas.



**Figura 4.1.** Cuentas de llanto acumulativas de siete bebés criados en la guardería durante los primeros 10 días de vida y cuidados después por la enfermera A o por la enfermera B desde el día 11 hasta el 28. (Tomado de L. W. Sander, Comments on regulation and organization in the early infant-caretaker system. En R. J. Robinson (prep. ed.), *Brain and early behavior*. Nueva York: Academic Press, 1969. Con autorización.)

La interacción entre el infante y su madre u otra persona que lo cuide, al menos en circunstancias medianamente buenas, tiende a fomentar la creación de una relación afectiva especial entre los dos, relación a la que se suele dar el nombre, como ya dijimos, de *apego*. El infante siente cada vez más apego a su madre, y la madre al hijo. Veamos primero los factores que propician el apego que siente el infante por la persona que lo cuida. En una sección posterior, veremos algunos factores que pueden propiciar u obstaculizar el apego de la madre al hijo.

## EL CONCEPTO DE APEGO.

Es un hecho innegable que a principios del primer año de vida, e indudablemente a los 12 meses de edad, los infantes establecen una relación especial con un pequeño grupo de personas, que por lo común es el de las que los cuidan y estimulan que los alimentan, hablan y juegan con ellos, que les hacen caricias y los mecen. Esta es la relación de apego que posee tres características principales. En primer lugar, es probable que el niño se acerque a estas personas blancos de apego para jugar o cuando se siente mal, cansado, aburrido, hambriento, temeroso o adolorido. En segundo lugar, esas personas calman y tranquilizan al niño con mayor facilidad que cualesquiera otras. Por último, el niño no muestra miedo cuando se encuentra con esos adultos y es mucho menos probable que sienta zozobra cuando se enfrente a acontecimientos desacostumbrados si esas personas están cerca de él. Es como si esos cuidadores le proporcionasen una suerte de puerto seguro; el bebé puede explorar sin ansiedad en situaciones extrañas cuando esas personas andan cerca. Mientras explora, el niño lanzará miradas hacia la persona por la que siente apego y regresará hasta donde ella se encuentre, de vez en cuando. Los adultos que poseen esas cualidades son los "blancos del apego"; se dice que el infante les tiene apego.

## LO INEVITABLE DE LA ACCIÓN

Partimos de un hecho fundamental: desde el momento en que nace el *niño*, acciona y reacciona. Algunas respuestas son espontáneas; otras son reacciones a necesidades. Unas conductas son necesarias para la supervivencia; otras no. Los recién nacidos pueden escudriñar el ambiente, chupetear, sonreír, balbucear, llorar y mover brazos y piernas. A medida que se van acercando al tercero y al cuarto mes de vida, los infantes comienzan a tratar de alcanzar y explorar el rostro, los dedos y el pelo de la madre.

Mirar Como indicamos en el capítulo 3, objetos que poseen un elevado contraste de blanco y negro y que se mueven a traen la atención del infante. Los ojos de la madre cumplen bien estos requisitos. Los ojos contienen contraste de blanco y negro y se mueven de aquí para allá de manera regular y rápida. Además, si tomamos a todo el rostro como el estímulo efectivo para el *niño*, entonces el movimiento de labios y lengua y la cualidad cambiante e intermitente de la voz convierten al rostro en un objeto interesantísimo, en un "móvil" atractivo que emite sonidos. Esperaríamos que el infante concentrara su atención sobre el mismo. Las observaciones de bebés verifican esta expectativa, pues los infantes de más de 7 semanas de edad frecuentemente dedican periodos más prolongados a mirar y escudriñar el rostro de la madre, especialmente los ojos (21).

Sonreír Sonreír como balbucear, es otra reacción común que el infante dirige hacia la madre. Una de las primeras sonrisas aparece alrededor de los 3.4 meses de edad y la provoca cualquier rostro humano. Cuando los infantes se topan con un acontecimiento discrepante, le prestan atención durante unos cuantos segundos y finalmente los asimilan, suelen sonreír. La sonrisa acompaña a la solución de la incertidumbre que siguió a la asimilación del acontecimiento. Así pues, la sonrisa del bebé de 3 meses al ver un rostro no es necesariamente un saludo social, sino más bien una sonrisa de comprensión, que refleja la capacidad del niño para asimilar el rostro de una persona. No son necesarios ni un movimiento *ni* la voz, aun cuando el movimiento de la cara y la emisión de voz aumentan la probabilidad de que se produzca la sonrisa. El hecho de que la sonrisa se produzca delante del cuidador o de un extraño sugiere que el esquema de rostro que tiene el niño de 3 meses de edad es de carácter general. Todavía no contiene los elementos diferenciados de los rostros de sus padres. La cara de la madre, como la del extraño, discrepan ambas ligeramente del esquema de rostro que tiene el infante. Infantes de 4 meses de edad, procedentes de diversos ambientes culturales, suelen sonreír a un rostro que se les quede mirando directamente (véase la figura 4.2).

Gewirtz estudió la sonrisa de tres grupos de infantes criados en condiciones diferentes en Israel (20). Infantes institucionalizados, que vivían en edificios residenciales, rara vez veían a sus padres y recibían cuidados institucionales de rutina. Los infantes de los *kibbutz* vivían en establecimientos colectivos. Los

criaban en casas grandes, confiadas a cuidadores profesionales, pero fueron alimentados frecuentemente, durante el primer año, por sus propias madres. Los niños criados en familia vivieron en departamentos característicamente europeos o norteamericanos con sus propias madres. En la figura 4.2 tenemos la gráfica de la frecuencia de la sonrisa ante el rostro de una mujer extraña mientras el bebé se encontraba en su cuna. El punto culminante del sonreír de los infantes criados en los *kibbutz* y con sus familias se alcanzó unas cuantas semanas antes que en el punto culminante correspondiente a los infantes criados en la institución. Pero, en lo que respecta a todos los infantes, la edad cumbre se acercó mucho a la de 4 meses de edad (20).

La sonrisa no siempre significa reconocimiento de lo medianamente familiar. Muchos bebés recién nacidos sonríen mucho antes de que puedan desarrollar esquema alguno, y muchos bebés de 1 año de edad le sonreirán a todo aquél que les sonría. La sonrisa puede ser reflejo de diferentes procesos psicológicos, de acuerdo con la edad del niño y con el contexto que la provoque.

En un estudio longitudinal, niños de 4 meses de edad de procedencia chino-norteamericana y caucásica sonrieron con igual frecuencia cuando una mujer para ellos desconocida les habló, pero ocho meses más tarde los mismos niños caucásicos le sonrieron a la mujer extraña con mayor frecuencia que los chinos (29). Es posible que la diferencia étnica en la conducta de sonreír al primer año de edad se deba a interacciones en la familia que hagan que los caucásicos de un año de edad se muestren más dispuestos a sonreírle a un adulto.

Aun cuando la frecuencia de la sonrisa puede aumentarse si un adulto le responde al niño, existen diferencias temperamentales quizás heredadas- en la tendencia a sonreír. Aun entre infantes criados en familia, que han tenido considerable experiencia de rostros humanos, unos sonreirán mucho ante un rostro poco conocido o ante una máscara de arcilla, mientras que otros lo harán rara vez. Los infantes que sonríen frecuentemente en respuesta a rostros durante el primer año se muestran un poco más propensos a ser cautos y reflexivos cuando resuelven un difícil problema perceptual a los 10 años de edad, en contraste con los infantes que no sonrieron frecuentemente (29).

**EFECTO DE LA SONRISA EN LA MADRE** La tendencia a sonreír del infante a menudo, o rara vez, puede afectar a la naturaleza de la relación madre-hijo. La madre interpreta característicamente la sonrisa como señal de que su bebé está contento, y por inferencia, de que es una buena madre. Si su bebé sonríe rara vez, la madre puede comenzar a dudar de su competencia como cuidadora y a preocuparse por su capacidad para tener contento y feliz a su infante. Los infantes biológicamente predispuestos a sonreír frecuentemente suelen provocar en las madres una mayor entrega emotiva que los niños que no sonríen. De esta manera, el niño aporta algo muy importante a la calidad de la relación afectiva con la madre.

Llamadas de auxilio El llanto es otra respuesta que el infante manifiesta desde los primeros meses de la vida postnatal. Si el niño queda separado de la madre a es- casos metros, el llanto actúa como señal efectiva para que la madre lo recoja o le dé algún cuidado. El chillido de un animalito joven cumple la misma función que el llanto del infante. Ayuda a garantizar que el niño no se habrá de sentir mal durante un prolongado periodo. El infante llora a causa de un malestar interno o de la presencia de un acontecimiento inesperado o extraño. Cuando la persona que lo cuida acude a aliviar su malestar, los infantes, característicamente, relajan sus músculos; y cuando se les tiene de pie, apoyan su cabeza en el hombro de la madre y se agarran de ella por el cuello o el cuerpo.

### *La importancia de la alimentación para el proceso de apego*

El mamar el pecho y la postura adoptada mientras lo alimentan, constituyen otras dos respuestas dirigidas a la madre. Inclusive cuando se le alimenta con biberón, en vez de darle el pecho, la madre lo acuna en sus brazos mientras come. Veamos lo que ocurre durante un ciclo característico de hambre-alimentación. El infante de 4 meses de edad comienza a sentirse incómodo, patalea y manotea, llora y, al cabo de varios minutos, alguien llega para dar de comer al niño. A medida que la persona cuidadora (que frecuentemente es la madre) alimenta al niño, el bebé se va volviendo gradualmente menos activo. El infante estudia su rostro y simultáneamente experimenta el alivio del hambre y del dolor, contactos táctiles, estimulación cenestésica resultante de la postura acunada y los estímulos olfativos y auditivos que le envía la madre. Estas experiencias, todas las cuales ocurren al mismo tiempo, tienen dos consecuencias. Los infantes asocian las sensaciones agradables, confortables con las cualidades de estímulo visual-auditivo-olfativo inestésico de la madre, y se crea en ellos una tendencia a producir las respuestas de escudriñar, balbucear, sonreír y aferrarse a la persona que los está alimentando. Probablemente tengan importancia todas las cualidades de estímulo de la persona cuidadora y no sólo su apariencia visual.

Como vimos en el capítulo 3, los infantes pueden distinguir el olor de algunas prendas de su propia madre respecto del de otras madres que estén criando también. Por consiguiente es posible, y aun probable, que el infante asocie los sentimientos de contento que siente cuando lo están alimentando con cualesquier estímulos distintivos que le presenta la madre (36).

Hemos hecho hincapié en la estimulación distintiva que le proporciona la madre al hijo, así como en la compleja interacción social en la que intervienen los dos, y nos hemos interesado menos en si la madre le da el pecho al niño o lo alimenta con biberón. Podría afirmarse que el darle el pecho es mejor que el alimentarlo con biberón porque eleva al máximo el placer que experimenta la madre en la situación de alimentar al niño, con lo que robustece su apego por el niño. Así también, cuando la madre está dando el pecho, tiene una, mejor oportunidad de abrazar al niño y proporcionarle sentimientos de sostén, relajación muscular y

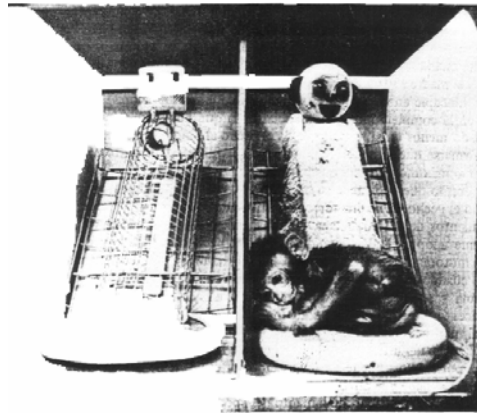
estimulación táctil. La postura acunada que adopta el niño cuando mama del pecho materno le permite realizar respuestas motoras más activas dirigidas hacia la madre. Estas acciones pueden tener lugar si, cuando se le da el biberón, se sostiene firmemente al niño y se le estimula, se le habla y se juega con él. Sin embargo, la alimentación con biberón será menos conducente al apego, sin duda alguna, si la madre le acomoda simplemente el biberón al niño y lo deja solo.

Aun cuando el apego del infante para la persona que lo cuida y quizás el apego que siente la madre por el hijo- puede ser fortalecido por el hecho de que la persona que lo cuida alimenta al bebé y le alivia las molestias del hambre, la situación de alimentación tal vez no sea el principal fundamento del apego del infante. Esta importante conclusión encuentra confirmación en la obra del profesor Harry Harlow y sus colegas en la Universidad de Wisconsin (23). Estos investigadores colocaron a monitos de corta edad con "madres" sirnias construidas con tela de alambre. A algunos de los monitos se les alimentó de un biberón atado al "pecho" de una madre de simple tela de alambre. Otros fueron alimentados semejantemente por una "madre" de tela de alambre que se distinguía en sólo un aspecto de la otra madre, a saber, en que la cubría una tela de toalla (véase la figura 4.3). Cuando a los monitos se les permitió elegir entre ambos muñecos, los animales, característicamente eligieron a la madre de tela de toalla y se pasaron más tiempos aferrados a ella que a la "madre" de simple tela de alambre. Otro tanto hicieron los monitos a los que sólo "alimentó" la madre de tela de alambre, pero nunca fueron alimentados desde la madre de tela de toalla. El monito se acercaba a la madre de alambre sólo cuando sentía hambre, comía hasta satisfacerse y luego volvía a la madre de tela de toalla con la que se pasaba la mayor parte del día (23,24).

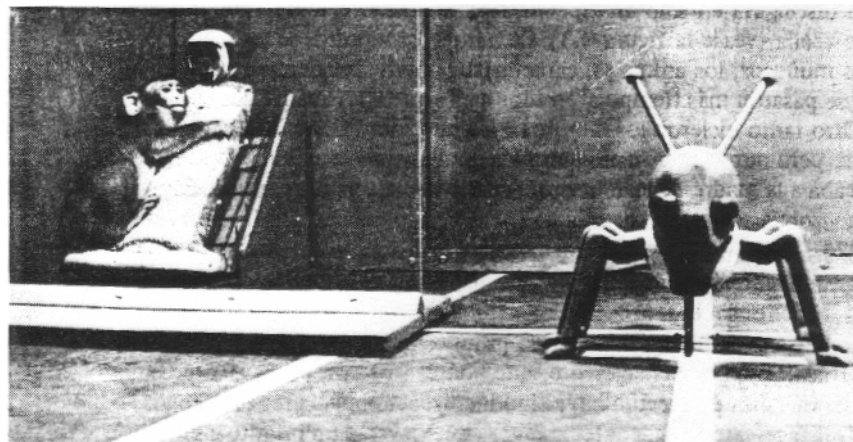
Como el malestar ligado al hambre fue aliviado por la madre de tela de alambre, pero no por la de tela de toalla, la teoría tradicional del aprendizaje habría pronosticado que la madre de tela de alambre que había proporcionado el alimento sería el estímulo más gratificante y, por consiguiente, que con él se pasaría más tiempo el monito. El hecho de que esta predicción haya sido incorrecta obligó a los psicólogos a revisar sus hipótesis acerca de los acontecimientos que llevan a un infante a sentir apego por la persona que lo cuida.

Además, cuando un estímulo intimidador (un gran muñeco de madera en forma de araña) se colocó en la jaula, el monito corrió hacia la madre de tela de toalla y ?O hacia la de alambre (véase figura 4.4). La madre de tela de toalla fue también mas eficaz para reducir el miedo del monito que la madre de alambre. Cuando la madre de tela de toalla se hallaba presente, el monito se atrevía más a explorar el estímulo que lo había amedrentado. Cuando el monito se encontraba con la madre de tela de alambre, se sentía más temeroso y se mostraba menos dispuesto a explorar el espacio descubierto en tomo al objeto extraño y "amenazador" (véase la figura 4.5).Una serie de estudios relacionados con la obra original de Harlow, que fue su inspiración, nos sugieren las conclusiones

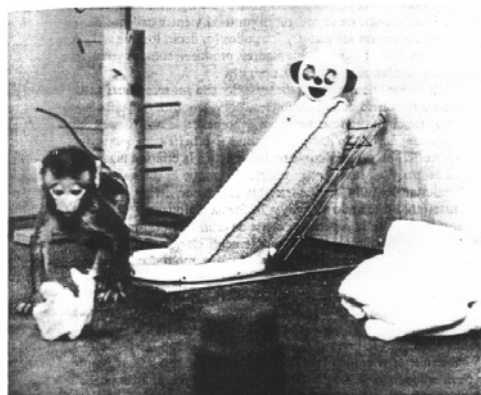
siguientes. Para que el monito se desarrolle normalmente, tiene que mantener alguna interacción con un objeto al cual pueda aferrarse durante los primeros meses de vida. Otro mono es lo mejor, pero un sustituto de tela de toalla le permite al monito aferrarse a él y, por consiguiente, es mejor que el sustituto de tela de alambre. La respuesta de aferrarse es natural en el monito, tanto quizás como lo son la escudriñar y el vocalizar en los infantes humanos. En momentos de apuro, el monito corre hacia el objeto al cual suele aferrarse. Por ejemplo, si se coloca a dos chimpancés en una situación extraña, muestran un mayor aferrarse el uno al otro, como si el tenerse agarrado el uno del otro les redujese el miedo o el malestar. Cuando los chimpancés se familiarizan con la situación originalmente extraña, al mutuo aferrarse disminuye (38).



**Figura 4.3.** Madres sustitutas de alambre y de tela. (Tomado de H. F. Harlow & R. R. Zimmerman, *Afectional responses in the infant monkey*. *Science*, 1959, 130, 422. Con autorización.)



**Figura 4.4.** Respuesta típica ante la madre de tela en la test de campo abierto modificado. (Tomado de H. F. Harlow & R. R. Zimmerman. *Afectional responses in the infant monkey*. *Science*, 1959, 130, 430. Con autorización.)



**Figura 4.5.** El manita *rhesus* criado con una madre sustituta de tela, exhibe una conducta confiada y exploratoria en una situación extraña, en presencia de la madre. (Tomado de H. F. Harlow & M. K Harlow. Learning to love. *American Scientist*, 1966,54(3).251. Con autorización.)

Parece existir una notable semejanza entre esta conducta del chimpancé o del monito y la del niño de 1 año de edad que corre hacia su madre y esconde la cabeza entre sus faldas cuando una persona extraña entra en la casa o se oye un ruido inesperado.

Consideremos un ejemplo más de estrecha relación madre-hijo antes de sacar algunas conclusiones. Los etólogos han descubierto que si un patito recién nacido Sigue primero a un objeto extraño, como puede ser un círculo amarillo móvil o un ser humano, en vez de seguir a su madre, seguirá yendo en pos de dicho objeto durante algún tiempo. A este fenómeno se le ha dado el nombre de *improntación* (5). Como en el caso de los monitos criados con una madre de tela de toalla, de Harlow, podríamos decir que el patito queda vinculado al objeto, aun cuando no le alivia ni reduce el hambre o el dolor de ninguna manera.

**Intento de explicación.** Una manera de explicar el apego de un animal o de un infante humano a sus cuidadores consiste en suponer que cada especie está dotada de un conjunto especial de respuestas que puede producir desde el nacimiento o poco después del mismo. El infante exhibirá estos "reflejos complejos" en respuesta a los objetos más adecuados que le proporcione el ambiente. Es probable que los objetos que dan lugar a estas respuestas se conviertan en blancos del apego.

En el ambiente natural de la selva, el monito se agarra del cuero peludo de la madre durante varios meses después de su nacimiento. La naturaleza ha proporcionado a los monitos un fuerte reflejo de agarrar y los monitos se apegan a los objetos ante los cuales pueden producir esta respuesta. La madre es el estímulo más efectivo para esta reacción. Los cachorritos se acurrucan junto al vientre caliente de la madre. Las aves precoces, como son los patos y los pollos (es decir, los que son capaces de caminar desde que nacen) siguen a sus



madres, producen sonidos y corren hacia sus madres cuando se sienten mal o asustados por algo.

¿Qué podemos decir de los infantes humanos? ¿Cuáles son sus reacciones naturalmente fuertes? El infante sonríe, mama, balbucea, llora, escudriña, manipula y agarra, entre otras cosas. En circunstancias naturales y normales, la madre suele ser el blanco de estas respuestas. La madre habla y estimula a su bebé para que hable; mueve su rostro y el niño lo observa atentamente; le permite a la criatura jugar con su pelo y explorar su rostro. Y es no menos importante, el que la madre alivia el hambre, el frío y el malestar del niño, y mientras está realizando estas actividades de cuidadora, el infante está estudiando su cara y su forma, balbucea y de vez en cuando sonríe. A consecuencia de la repetición diaria de estas interacciones, los infantes quedan apegados a sus cuidadores, independientemente de que el lugar sea un departamento urbano, una granja o una choza de varas de las montañas de Guatemala.

Hacia los 4 a 5 meses de edad, los infantes habrán diferenciado a sus cuidadores de otras personas y no le permitirán a cualquiera que los levante cuando lloran, que los mezan cuando tienen sueño o les den de comer cuando sienten hambre. Sólo unas cuantas personas especiales se han ganado este privilegio y son las personas a las que es más probable que se acerque el niño, a las que sonríe, con las que acepte jugar y a las que menos miedo suele tener. Los infantes pueden sentir apego por más de una persona y los apegos de la infancia pueden modificarse, tanto en animales como en humanos (29).

El apego de la infancia no es lo mismo que el amor simbólico que existe entre los niños de 4 años de edad y sus padres. Cuando surge la capacidad de usar símbolos, alrededor de los 2 años de edad, el niño sabe cuáles son los adultos que lo aprecian y desea mantener una relación emotivamente estrecha con esas personas. Es posible que un niño de 4 años de edad que no vio a su padre hasta cumplir los 3 años de edad crea que su padre lo aprecia y lo quiere, así como establecer una relación íntima con el padre. Además, es posible que este lazo emotivo pueda desarrollarse sin un apego anterior durante la infancia. El hecho de que el infante esté apegado a la madre durante el primer año no significa necesariamente que cuando llegue a los 4 años de edad haya de sentirse dependiente de ella, seguro con ella o siquiera estrechamente vinculado emocionalmente a ella. Imaginémonos a dos niños de 5 años de edad que han sentido mucho apego por sus madres durante la infancia. Si una de las madres recompensó y estimuló la dependencia del niño respecto de ella, mientras que la otra estimuló la dependencia del niño respecto de ella, mientras que la otra estimuló y recompensó la independencia de su hijo respecto de sí misma, lo más probable será que el primero de los menos acudirá hasta su madre cuando se sienta mal o temeroso con mayor frecuencia que el segundo de los niños del ejemplo, aun cuando ambos hayan sentido el mismo apego por sus madres durante la infancia. Cuando decimos que un niño de 5 años de edad guarda con

su madre una estrecha relación emocional, estamos describiendo una relación amorosa simbólica que depende de la noción que se haya formado el niño del grado en que sus padres le tienen aprecio. Esa evaluación simbólica puede sobreponerse al apego no simbólico del primer año.

## **APEGO DE LA MADRE AL HIJO**

Aunque, hasta ahora, hemos destacado el apego del infante a sus padres, es importante apreciar que la relación niño-padres es recíproca. La madre u otro cuidador primordial, alimenta, abraza, toca, besa, juega y habla con el niño. Mientras lo hace, el cuidador puede experimentar emociones profundamente satisfactorias y desarrollar un vínculo emotivo con el infante.

Unas madres, por ejemplo, parecen poseer una habilidad especial para tranquilizar fácilmente a sus bebés alterados, para anticiparse a sus molestias y evitar que el niño sienta una gran zozobra. Muchos psicólogos creen que los infantes que tienen a tales madres más eficaces y más sensibles son menos irritables y sienten un apego más firme a sus cuidadores.

¿Por qué unas madres son particularmente sensibles a sus infantes y están emotivamente vinculadas a ellos mientras que otras no? Aun cuando todavía sea mucho lo que nos queda por aprender respecto a esta importante cuestión, podemos hacer varias observaciones. La sensibilidad de las necesidades de un infante supone la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista del niño (3); "supone una empatía que depende de que la madre se haya desarrollado más allá de un egocentrismo. . ." (51,81). No todas las madres ni cuidadores han desarrollado esta capacidad. Por ejemplo, algunas madres adolescentes pueden ser demasiado inmaduras, demasiado preocupadas aún por sus propias necesidades como para ser capaces de subordinar sus propias necesidades a las del niño. También suelen carecer de las destrezas fundamentales para cuidar niños. Nada tiene de sorprendente que la incidencia de problemas psicológicos y dificultades físicas -como son la pérdida de apetito, la pérdida de peso y las enfermedades durante el primer año de vida sea más elevada entre infantes de madres de menos de 19 años de edad, especialmente si no pertenecen a las clases económicamente acomodadas (18). Para tales madres puede tener un valor el apoyo psicológico y el conocimiento acerca de los infantes.

Algunas madres pueden haber experimentado tan poco amor y recibido tan pocas atenciones que les resulte difícil proporcionar cariño a sus hijos. Para otras madres, el cuidado que tienen que proporcionar a sus hijos quizás constituya un obstáculo para la realización de sus propias actividades y entonces sientan al hijo como una carga. Por fortuna, en la actualidad, en los Estados Unidos se insisten menos en que el tener hijos sea un *deber* de todas las parejas; en nuestra opinión, la paternidad o la maternidad deberían dejarse a la libre elección, reservarse para quienes desean tener hijos y están dispuestos a cumplir con las obligaciones que su decisión implica.

Otras madres, por tener problemas de carácter económico o familiar, pueden sentirse demasiado cansadas o desanimadas como para mostrarse reactivas ante sus hijos. Perturbaciones psicológicas, como la depresión o los estados de ansiedad, pueden estorbar la relación con la madre o de otro cuidador- con el niño. La investigación ha demostrado que los padres de niños golpeados frecuentemente son irunaduros emocionalmente, no saben enfrentarse a las tensiones y se enfrentan a problemas aparentemente insolubles de carácter económico, personal o en sus trabajos (SI). A menudo también, alguna característica del infante que dificulta su crianza, como el carácter de prematuro o la enfermedad crónica, contribuye a la aparición de los problemas. Este último descubrimiento sirve para subrayar de nuevo que la relación padre-hijo es recíproca. A menudo, cuando aparecen problemas, agrava su dificultad una desdichada combinación de características de los padres y los hijos: "Un niño enfermizo y una madre excesivamente ansiosa, un padre ambicioso y un hijo retardado, un hijo temeroso y sensitivo y un padre emotivamente duro y poco posible. . ." (51,92).

Algunos médicos y algunos psicólogos aseveran que cuanto más temprano es el contacto entre la madre y el recién nacido tanto más fuerte será el apego resultante ("vinculación materno-infantil") Y mayor la probabilidad de un futuro desarrollo psicológico óptimo (-33). Sin embargo, otras investigaciones aún no han confirmado estas ideas (51). Quizás una estrecha interacción madre-hijo desde el primer momento (por ejemplo, desde el primer día de nacido) pueda facilitar el apego (la "vinculación "), pero no parece ser muy probable que tales interacciones tempranas, en sí mismas, sean o esenciales o suficientes para garantizar el ajuste futuro del niño. Es mucho lo que depende de acontecimientos subsecuentes y de la naturaleza de la continua relación entre madre e hijo. Si una madre sensible sigue siendo sensitiva y emotivamente comprometida con su hijo, lo probable es que éste será menos ansioso, menos irritable y menos hostil a la edad de 3 a 4 años que el niño de una madre menos sensible, apática, que sigue mostrándose fría e indiferente para con las necesidades de su infante. Es posible también que una madre que no se siente estrechamente "vinculada" a su infante pequeño pueda sentirse más comprometida efectivamente con él más tarde, a la vez que puede volverse más competente para tratar- lo cuando el niño sea menos impotente y ya camine y hable.

## **LOS MIEDOS DE LA INFANCIA**

Examinaremos ahora la relación del apego del infante con varios miedos sobresalientes de los dos primeros años de vida: miedo a los extraños, así adultos como a otros niños, y el miedo consecuente a la separación respecto de la persona que lo está cuidando. Lo hacemos porque muchos psicólogos creen que la aparición de algunos de estos miedos, especialmente del miedo a la separación de la madre, indica que el infante está apegado a la madre o a su cuidador primario. Muchos psicólogos son de la opinión de que si el niño llora cuando ve a una persona a la que no conoce, o cuando la madre deja solo al niño en una

habitación, dicha conducta significa que el niño ha desarrollado un apego a la madre. Pero investigaciones recientes indican que la aparición de los miedos se debe, en gran medida, a la maduración de nuevas aptitudes cognoscitivas, que comienzan a manifestarse hacia el final del primer año, especialmente el incremento de la memoria y la disposición a generar predicciones, como ya mencionamos en el capítulo 3. Por supuesto, existen diferencias individuales entre infantes por lo que toca a la intensidad de dichos miedos, las cuales se deben probablemente a factores tales como el temperamento y la naturaleza de la relación madre, hijo.

## **ANSIEDAD ANTE EXTRAÑOS**

Como indicamos en el capítulo 3, al llorar o esquivar a una persona desconocida es una posible reacción ante un acontecimiento discrepante que no puede ser asimilado. Una niña de 8 meses de edad está sentada en su silla alta, jugando con su plato de cereales. Una mujer a la que no conoce entra en la habitación y se queda de pie frente a la niña. La niña estudia a la extraña durante unos diez segundos; se le pone tensa la cara y de pronto comienza a llorar. Es patente que la persona desconocida ha provocado el llanto, pues si abandona la habitación, la niña se serena y recupera su alegría. Si la persona extraña reaparece, la niña vuelve a llorar. A este acontecimiento se le llama *ansiedad ante extraño*, y en los niños norteamericanos aparece característicamente primero alrededor de los 6 meses de edad, muestra un máximo de frecuencia entre los 8 a los 10 meses y luego va desvaneciéndose gradualmente hasta que el niño tiene unos 15 meses de edad. En aisladas zonas rurales, donde los infantes no ven a muchos extraños, la reacción de miedo ante extraños puede durar más tiempo, en infantes cuyo tasa de desarrollo cognoscitivo es menor.

El infante humano o animal, muestra respuesta de acercamiento a las clases de objetos con los que se tropieza de manera más regular. Después de que se ha desarrollado el esquema firme de un objeto, el infante puede exhibir algún miedo transitorio ante acontecimientos que son mediante discrepantes de objeto original.

1.- La capacidad de recuperar la memoria esquemas sólidamente articulados de acontecimientos pasados semejantes y de mantener estos esquemas en la etapa de la memoria activa, mientras el infante los compara con la información que recibe en la presente situación discrepante.

2. El intento de predecir el futuro y de poner en activo maneras de tratar el acontecimiento discrepante.

3. La incapacidad de resolver la incongruencia, de predecir posibilidades futuras o de generar una reacción para enfrentar al problema, a pesar del intento de hacerlo, pueden dar lugar a un estado de incertidumbre.

4. La falta de una oportunidad para hacer algo que resuelva el estado de incertidumbre da lugar a la aparición de signos manifiestos de zozobra, como son el llanto o una grave inhibición de la actividad.

Sin embargo, si el infante puede asimilar el acontecimiento discrepante, o puede efectuar algo para enfrentarse, entonces es poco probable que aparezca la zozobra. De hecho, los infantes pueden indicar su aptitud para tratar a una persona extraña sonriendo o carcajeándose. Hacia los 18 meses de edad, cuando los niños son más maduros, son capaces de predecir mejor qué es lo que hará un extraño y son capaces de hacer algo cuando sienten incertidumbre. El niño puede correr hacia la madre o abandonar la habitación. Ahora los signos de miedo, como son el llorar o la inhibición del juego, se vuelven mucho menos comunes. Ha terminado el periodo de ansiedad ante extraño.

#### Miedo a otros niños

La importancia de los factores anteriormente mencionados, que presumiblemente constituyen el fundamento del miedo en respuesta a un adulto desconocido, ha sido corroborada en trabajos dedicados al estudio de la aparición del miedo en respuesta a un adulto extraño a diferencia del temor que se siente ante un igual desconocido. Aun cuando muchos niños de 8 meses de edad exhibirán inhibición del juego, una retirada en dirección de la madre, una atención vigilante de mirada fija, y quizás llanto en presencia de un adulto al que no conozcan, no manifiestan estas señales de temor cuando tienen que enfrentarse a otro niño de 8 meses de edad. Las señales de miedo ante un niño desconocido aparecen varios meses más tarde, entre los 12 y los 20 meses de edad y después, al igual que la ansiedad ante extraños, disminuyen.

En un conjunto de estudios, al niño se le permitió primero jugar con varios juguetes adecuados para su edad, en una habitación agradable, teniendo sentada cerca de él a su madre. Al cabo de 20 minutos, un niño desconocido de su mismo sexo y edad entró en la habitación (junto con la madre del niño desconocido) y se observó la conducta del primero de los niños. Los niños de menos de 1 año de edad dieron pocas señales de miedo. Siguieron jugando alegremente con sus juguetes y no se retiraron hacia sus madres. El infante de 10 meses de edad, ocasionalmente se arrastraría hasta su igual y se pondría a explorar el pelo, la cara o las ropas del intruso, como si fuese para él un juguete interesante. Pero, poco después del primer cumpleaños, los niños comienzan a mostrar inhibiciones. Dejan de jugar, se retiran hacia sus madres y se aferran a ellas mientras observan al igual intruso, aun cuando rara vez lloran. Hacia los 30 meses de edad, el periodo inicial de inhibición comienza a declinar. Este fenómeno pide que se dé respuesta a dos preguntas. ¿Por qué la aprensión en presencia de un niño desconocido surge unos cinco meses después de la primera aparición de la ansiedad en respuesta a un adulto desconocido? ¿Por qué la intensidad de la ansiedad ante el coetáneo es menor que ante un adulto extraño?

La primera de estas preguntas tiene respuesta más fácil que la segunda. El adulto desconocido provoca ansiedad porque el extraño es un acontecimiento discrepante del esquema que se ha formado el niño de adultos conocidos, e incita al infante a tratar de generar respuestas a esta situación discrepante. Puesto que el niño no es capaz de hacer frente a la incertidumbre, el temor aumenta y el niño llora. Como a la mayoría de los niños los cuidan adultos, e interactúan con ellos, desde muy temprano se forman esquemas que les corresponden, un conjunto de respuestas que deben producir ante ellos y una expectativa acerca de cómo los adultos actuarán respecto de ellos. Por consiguiente, el infante está preparado para descubrir la diferencia entre adultos conocidos y adultos desconocidos cuando apenas tiene 7 meses de edad. En cambio, el infante promedio no mantiene interacción regular con otros infantes de la misma edad y, por lo tanto, no desarrolla ni esquemas bien estructurados de otros niños ni expectativas acerca de cómo se portarán los demás, ni esquemas de acción dirigidos hacia ellos. Por consiguiente, un niño poco conocido no genera demasiada incertidumbre en un niño típico de 8 meses de edad. Hacia los 14 meses, sin embargo, el niño ha madurado lo suficiente como para comenzar a generar preguntas después de un encuentro con un niño poco conocido, preguntas como las de: ¿Qué haré con él? ¿Qué me hará a mí? ¿Cogerá el juguete! Si no existe respuesta obvia a estas preguntas auto generadas, el niño se sentirá aprensivo, dejará de jugar y podrá retirarse hacia el cuidador conocido. Una de las razones por las que los signos conductuales de miedo ante niños desconocidos son menos intensos a los 14 meses de edad que los signos de ansiedad en respuesta a adultos extraños a los 8 meses de edad es la de que los niños mayores pueden producir alguna respuesta ante la incertidumbre. El niño de edad más avanzada puede retirarse hacia su madre, jugar con juguetes o evitar activamente a un extraño. Si carece de estas conductas para tratar la situación, el niño puede ponerse a llorar, como hizo con el adulto extraño varios meses antes.

La sugerencia de que el nivel de madurez cognoscitiva del niño es un determinante importante de la edad a la que comienza la aprensión en respuesta a la presencia de un coetáneo desconocido está corroborada por los descubrimientos de un estudio longitudinal de niños de 10, 12, y 14 1/2 meses de edad. A cada niño se le observó en tres situaciones distintas. En la primera, cada niño jugó con dos juguetes mientras la madre estaba sentada cerca de él y los observadores codificaron la madurez del juego del niño. El juego maduro se definió como el simple golpear con los juguetes o lamerlos, acciones características de los infantes de 5 a 8 meses de edad. El juego más maduro, que aparece característicamente entre los 9 y los 12 meses, estuvo caracterizado por un relacionar dos juguetes: golpear un platillo sobre una taza o una tetera con su tapa metálica. En otras sesiones, que tuvieron lugar en dos días diferentes, al niño se le permitió jugar con un niño conocido o con un niño desconocido de su misma edad y sexo. Aun cuando pocos niños de 10 meses de edad mostraron miedo como respuesta a la presencia del niño desconocido suspendieron sus juegos, se quedaron mirando al coetáneo, se retiraron hacia la madre- algunos

mostraron un máximo de miedo ante el coetáneo desconocido a los 12 meses de edad, y otros un poco más tarde, a los 14½ meses de nacidos. El resultado importante fue el de que la madurez del juego del niño con juguetes a los 10 meses de edad, varios meses antes de la manifestación de ansiedad en respuesta al coetáneo, pronosticaba la edad a la que comenzaría a mostrarse el miedo ante este último. Los niños de 10 meses de edad cuyo juego estaba adelantado (relacionaban con éxito dos juguetes) mostraron el máximo de ansiedad a los 12 meses de edad; aquéllos cuyo juego era inmaduro a los 10 meses de edad mostraron su máximo de ansiedad a los 14½ meses. Estos datos indican que el surgimiento de la ansiedad cuando tienen que enfrentarse a niños desconocidos, sufre la influencia, al menos en parte, del nivel de desarrollo cognoscitivo del niño (25).

El contacto temprano y frecuente con otros infantes no impide la manifestación de miedo en presencia de otros niños desconocidos. Infantes de Israel, criados con media docena de otros niños en la casa de crianza de un *kibbutz*, mostraron la misma cantidad de aprensión ante un niño desconocido a principios de su segundo año de vida que los infantes de ese mismo país criados en un departamento, sin contacto continuo con otros niños. Pero la experiencia extra con iguales en la casa de crianza dio lugar a que desapareciese antes el miedo. Hacia los 29 meses de edad, los niños criados en *kibbutz* no dieron mayores señales de sentir miedo, mientras que los niños criados en departamento siguieron mostrando mucho miedo ante niños desconocidos. Así pues, la maduración de las aptitudes cognoscitivas garantiza que la mayoría de los niños mostrará un periodo inicial de miedo en presencia de un niño al que no conozcan, poco antes de su primer cumpleaños. Un efecto de la experiencia amplia en el trato con otros es el acelerar la disminución de este miedo (59).

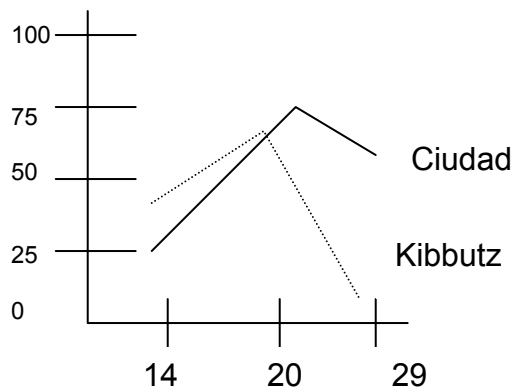


Figura 4.7. Proporción de niños de Israel de los *kibbutz* o de la ciudad que mostraron una disminución del juego de 20% o más de un encuentro con un coetáneo al que no conocían. (Según M. Zaslow. Canparison of kibbutz and home reared children. Tesis doctoral inédita. Harvard University, 1978. Con autorización.)

## ANSIEDAD DE SEPARACIÓN

La ansiedad provocada por la separación transitoria del cuidador principal hace su aparición hacia los 8-12 meses de edad y comienza a desaparecer hacia

la edad de 24-0 meses (1, 2, 4, 19). Aun cuando el acontecimiento que provoca el miedo es distinto del que despierta ansiedad en respuesta a extraños, el mecanismo puede ser semejante. Un niño de 12 meses de edad que está jugando en la sala de su casa con algunos juguetes ve a su madre acercarse a la puerta del frente y juego salir. Cuando se cierra la puerta, el niño empieza a llorar. Como un infante norteamericano típico no lloraría en esta situación, ¿por qué sí llora e] que ha cumplido un año? A primera vista, este miedo no parece ser semejante a la ansiedad ante extraño. El niño ha visto salir a la madre muchas veces y, por lo tanto, este acontecimiento no debería discrepar del esquema adquirido.

Sin embargo, habría que reconocer que es mucho más probable el llanto del niño dejado en un lugar para él desconocido que cuando se queda solo en la sala de su casa (46). Aun en su hogar es más probable que e] niño lllore si la madre sale por una puerta que rara vez usa (la de entrada a su vestidor, por ejemplo) que si sale por una puerta característica, como es la del frente de la casa. Como la "separación de la madre" es la misma en ambos casos y sólo la familiarización con la salida es lo diferente, parecería razonable sacar en conclusión que una de las causas primarias del llanto es un acontecimiento discrepante que no puede ser atendido o tratado eficazmente.

Cuando una persona conocida, como el padre, se encuentra presente al salir la madre, el nivel de ansiedad del niño es mucho menos intenso. De hecho, el miedo quizás no se manifieste. En un experimento, hijo, madre, padre y un adulto extraño de sexo femenino se encontraron en una habitación desconocida, y cada uno de los tres adultos se salió, conforme a un plan establecido de antemano. Los infantes de 12-18 meses de edad rara vez se perturbaron si uno de los padres permanecía en la habitación mientras el otro salía. Pero cuando ambos padres se ausentaron y el niño se quedó solo con una mujer extraña, el niño solía ponerse a llorar y dejaba de jugar (35).

La oportunidad de efectuar una respuesta que ponga en contacto más estrecho al niño con la madre también parece reducir el temor. Cuando se dejó lejos de sus madres, en una habitación extraña, a niños de 10 meses de edad, éstos se pusieron a llorar. Pero cuando a los niños de otro grupo de la misma edad se les dejó con sus madres en una habitación que tenía una puerta abierta que conducía a la habitación extraña y vacía, que había hecho llorar a los otros niños, a menudo entraron gateando en la habitación vacía y no se pusieron a llorar cuando llegaron a ella. Echaban unas miradas a su alrededor y luego se regresaban gateando a la habitación vecina. Estos niños podía hacer algo efectivo cuando sentían miedo, podían volver a gatas hasta sus madres. Los infantes que habían llorado en las observaciones anteriores no podían hacer nada (45). Una de las razones por las que los infantes lloran menos cuando ven salir a la madre en su propio hogar que en el laboratorio es la de que, en el hogar, el infante suele con más frecuencia gatear o correr hacia la madre.



Por consiguiente, en el llanto como respuesta a la separación parece influir la capacidad que tenga el niño para darse cuenta de que se encuentra en una situación desacostumbrada y, al mismo tiempo, el hecho de que no logra entender el porqué o de que no puede hacer nada constructivo al respecto. Puesto que la capacidad para reconocer la calidad discrepante de la experiencia de separación requiere un determinado nivel de madurez cognoscitiva, los infantes muy pequeños son incapaces de sentir el miedo de separación.

El miedo de separación se desarrolla aproximadamente a la misma edad en niños que crecen en toda una variedad de ambientes en los que el contacto con cuida. dores varía desde un contacto continuo, como en el caso de los infantes Kung San del desierto de Kalahari, hasta la separación regular y prolongada, como en el caso de los niños que van todos los días a una guardería (véase figura 4.8).

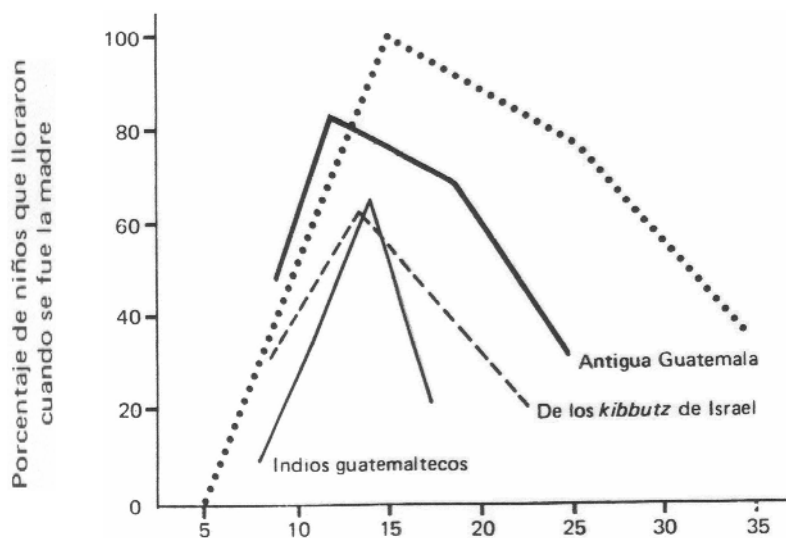


Figura. 4.8 La ansiedad de separación en diversos medios culturales

La zozobra que acompaña a la separación, como la ansiedad en presencia de un extraño de su misma edad, depende en parte del desarrollo de nuevas aptitudes cognoscitivas, de que ya hablamos en el capítulo 3 (véanse págs. 136-143). Estas capacidades le permiten al niño generar preguntas acerca de las causas y consecuencias de la partida materna, así como respuestas que el niño podría efectuar en dicha situación. Sin embargo, el niño de 1 año de edad es incapaz de resolver o de dar respuesta a esas preguntas y, por lo tanto, genera ansiedad. La ansiedad de separación desaparece cuando el niño puede resolver estos problemas, cuando sabe, por ejemplo, que la madre habrá de volver o qué es lo que debe hacer para conseguir que regrese la madre. Como estas capacidades cognoscitivas suelen aparecer hacia las fechas en que cumple su primer año de vida, el tiempo en que aparece la ansiedad de separación es semejante, aun

cuando no idéntico, para niños que crecen en las diferentes sociedades del mundo entero.

Independientemente de la sociedad estudiada, sin embargo, es patente que los niños se distinguen unos de otros por lo que respecta a la intensidad y la frecuencia del miedo que muestran después de la separación de su cuidador durante el periodo que va de los 8 a los 24 meses. Estas diferencias pueden deberse al hecho de que algunos niños son temporalmente más propensos a perturbarse grandemente en determinadas situaciones, o a que la calidad de su apego a los padres afecta a la intensidad de su miedo, o a ambas causas a la vez.

Algunos investigadores sostienen que la calidad del apego que siente el niño por su cuidador tiene importancia decisiva para determinar las reacciones a la separación del cuidador y a la reunión *con* él. Por ejemplo, un grupo de investigadores observó a parejas de madres e hijos (aproximadamente 1 año de edad) en una situación "extraña" controlada, consistente en una habitación en la que se encontraban muchos juguetes atractivos (1, 2, 3). Cuando la madre y el bebé se encontraban a solas en la habitación los bebés, seguros en su vinculación, exploraron sin ansiedad, y de vez en cuando miraban hacia atrás y regresaban hasta sus madres. Poco después, entró un extraño Y se acercó al bebé; luego la madre salió, dejando al niño con el extraño; después regresó la madre y el extraño se fue. Se prestó atención especial a las reacciones del niño cuando se reunió con la madre después de la separación.

Los infantes que se sentían seguros en su apego fueron capaces de tolerar breves separaciones cotidianas de la madre de cuando en cuando. En la situación de "extraño", tales infantes mostraron una mayor conducta de apego después de la separación; cuando las madres regresaron, hicieron esfuerzos particularmente notables para estar cerca de ella y establecer contacto. Los bebés menos seguros en su apego mostraron reacciones diferentes al regreso de la madre. Unos las evitaron o hicieron caso omiso de ellas, en tanto que otros parecían estar presa de un conflicto, pues mostraban tendencias a estar cerca de ella y así también a alejarse de la madre gateando, dándole la espalda o apartando la mirada.

Estos investigadores piensan que los apegos firmes están arraigados en la naturaleza de las relaciones tempranas entre padres e hijos. Investigaciones sistemáticas, indicaron que, en sus propios hogares, las madres de los niños que se sentían seguros en su apego se mostraron sensibles en general, tenían mucha conciencia de lo que necesitaban sus bebés, se mostraban capaces de aceptados, accesibles y cooperadoras. Interpretaban con precisión las señales de sus bebés, y respondían a sus necesidades con propiedad y rápidamente. En cambio, las madres de los bebés que evitaban encontrarse cerca de sus madres durante la reunión (bebés que intentaron evitar la proximidad de sus madres después de concluida la separación) se mostraron más rechazantes y menos sensibles. Algunas de estas madres se mostraban relativamente inaccesibles

cuando sus bebés las necesitaban y otras estorbaban frecuentemente las actividades de sus bebés (3). En pocas palabras, la maduración de las capacidades cognoscitivas, el temperamento y el carácter de la relación padres-hijos parecen influir en la conducta del niño después de la separación y el regreso de la madre.

Es importante recordar que la respuesta de llanto después de la separación no tiene el mismo significado en el caso de un niño de un año de edad que en el de la criatura de 4 años de edad al que se deja por primera vez en el jardín de niños. En este último caso, los miedos infantiles son más complejos. El niño puede temer que la madre no regrese para llevarlo de regreso a casa cuando termine la escuela, o tener miedo a los niños o a los maestros de la escuela. El llanto es específico de estas situaciones y no implica que el niño tema necesariamente a las alturas, a los extraños o a los animales.

El miedo en respuesta a extraños o a la separación es análogo a los miedos que aparecen más tarde en la vida. Los niños serán siempre vulnerables a nuevas incertidumbres a la oscuridad, a los perros, a los rayos- que no pueden resolverse transitoriamente. Aun cuando el contenido de los miedos infantiles cambia a medida que el niño va creciendo, los mecanismos quizás sigan siendo semejantes. El miedo a la oscuridad no aparece característicamente antes de los 3 años de edad, porque el niño de 2 años no trata de imaginarse acontecimientos que podrían ocurrir al caer la noche. Los niños deben tener primero una idea de qué fantasmas o animales salvajes podrían invadir su habitación cuando se apagan las luces. Una vez que tienen esta idea, los niños la activan. Si no pueden tratar satisfactoriamente con estas ideas, se llenan de incertidumbre. El nivel de maduración cognoscitiva de un niño determina si será capaz de generar posibilidades; experiencias específicas determinan cuáles puedan ser dichas posibilidades y la manera como el niño podría ocuparse de las mismas.

## **EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL," DESARROLLO COGNOSCITIVO**

Una de las suposiciones fundamentales de padres y de psicólogos es la de que la interacción de los adultos con los niños no sólo produce una vinculación afectiva sino que es un catalizador necesario del desarrollo cognoscitivo. Aun cuando el infante nace con determinadas capacidades, los cuidadores proporcionan incentivos que activan estos talentos. La madre le habla a su hijo, le hace cosquillas y juega al escondite con él. Esto provoca al niño para que prevea estos acontecimientos. Mediante la interacción lúdica, los padres proporcionan sorpresas que obligan al niño a prestarles atención y a hacer algo por acomodarse a ellas. En sus intentos de comprensión de tan interesantes acontecimientos, la mente del niño se va desarrollando. La solidez de esta idea queda demostrada por el hecho de que los infantes alojados en instituciones donde se pasan el día en camas sin juguetes y sin oportunidades de interacción

lúdica van siempre atrasados en su desarrollo cognoscitivo que los niños criados en casa, donde experimentan condiciones más estimulantes.

Un investigador escogió a dieciséis niños de 6 meses de edad (la edad inmediatamente anterior a la aparición de la ansiedad ante extraño) que vivían en una institución donde muchos voluntarios se encargaban de los niños. Para ocho de estos infantes (los bebés experimentales) la propia investigadora hizo el papel de madre durante ocho horas diarias, 5 días a la semana, durante 8 semanas consecutivas. En este tiempo, los bañó y cambió de pañales, jugó con ellos, les sonrió y trató de ser una excelente madre sustituta. A los otros ocho infantes (bebés de control) se les cuidó a la manera característica de una institución; sin una madre individual, pero con varias mujeres que cumplieron estas obligaciones maternas de manera más rutinaria. Además, los bebés experimentales recibieron más atenciones que los 'controles durante el periodo de 8 semanas. Así pues, los bebés experimentales difirieron de los controles de dos maneras: una persona los cuidó consecuentemente durante el periodo de 8 semanas y recibieron más atenciones durante ese periodo.

A todos los infantes se les hicieron tests durante el periodo experimental de 8 semanas y durante otras 4 semanas después de la terminación del tratamiento experimental. Entre los tests que se les pusieron figuraron los de reactividad social a tres clases de personas (el experimentador, un examinador que les puso otros tests, y al final del periodo de 8 semanas, un extraño) así como tests de desarrollo postural y de manipulación de cubos.

Los resultados revelaron que los ocho infantes a los que había cuidado la madre (es decir, la experimentadora) mostraron mucha más reactividad social ante la experimentadora y ante el extraño que los niños de control (44). (véase figura 4.9); es decir, cuando estas personas les sonrieron o les hablaron a los niños, los infantes tratados experimentalmente propendieron más a devolver la sonrisa o a mostrar alguna reacción facial a los adultos que los niños tratados de manera rutinaria, siendo especialmente marcado el efecto en respuesta al experimentador. Estos resultados corroboran claramente la hipótesis de que los actos aprendidos en respuesta a un cuidador atento y socialmente estimulante pueden generalizarse a otras personas. No se observaron diferencias significativas en el desarrollo motor de los dos grupos, según fue medido por los tests de cubos y de postura. Al parecer, la experiencia de tener a la figura materna congruentemente atenta y estimulante ejerció un efecto mínimo sobre las destrezas motoras sencillas, pero sí un efecto notable en el comportamiento social (44). El investigador creyó que el factor decisivo determinante de la creciente reactividad social de los bebés experimentales fue la estimulación recíproca y lúdica que se produjo entre adulto y niño.

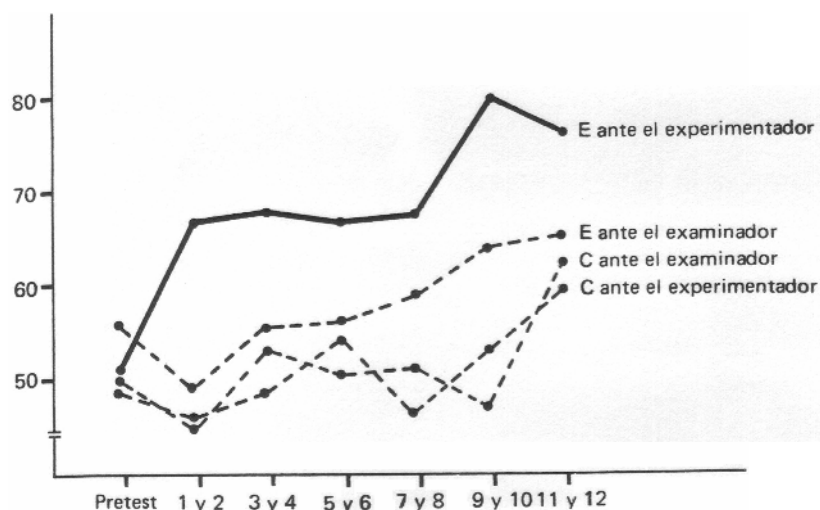


Figura 4.9. La responsividad social media de instantes experimentales (E) y de control (C) ante el examinado experimental durante 12 periodos de test. (Toméio de H. L Rheingold. The modification of social responsiveness in institutional babies. *Monographs of the society for Reseach in Child Development* 1955, 21, 23. Copyright by The Society for Research in Child Development, Inc. Con autorización.)

Infantes que experimentan una mayor variedad en la estimulación muscular, en la vocalización y en el juego con sus cuidadores están más adelantados cognoscitivamente que quienes viven en hogares donde haya menos variedad (58). La variedad de la experiencia parece facilitar la tasa de crecimiento cognoscitivo durante la infancia y los cuidadores son una de las fuentes principales de esa variedad. El cuidador proporciona además al infante ejemplos de conducta adulta, algunos de los cuales comienza a exhibir el niño. A este último fenómeno se le ha llamado imitación.

#### Imitación

La edad a que el medio subsecuente a la separación maternal es más intenso es también la edad en que el niño comienza a imitar los actos de otros. Aclaremos nuestras ideas acerca del fenómeno que estamos discutiendo. Una niña de 18 meses de edad ve a su madre coger el teléfono y hablarle a una amiga. Unos cuantos minutos u horas después se acerca al teléfono e imita la acción. La respuesta motora se encuentra en el repertorio de conductas posibles del niño, pues encierra únicamente el levantar un objeto y llevárselo hasta la cara. El niño no tuvo que aprender ninguna respuesta motora nueva. El origen de la acción consistió simplemente en ver a un adulto ejecutarla. La reproducción de un acto que se ha presenciado, a la que llamamos *imitación*, por lo común no surge antes de la última parte del primer año de vida o los comienzos del segundo y aumenta de manera lineal a lo largo del segundo año.

¿Qué aptitudes debe poseer el niño de 15 meses de edad que expliquen esta conducta, que aparece concomitantemente a la aparición del lenguaje? El fenómeno requiere tener la capacidad de extraer una representación fiel de la conducta de otro, así como la capacidad de recuperar y poner en práctica los esquemas producidos mediante la observación de la conducta de otra persona. Puesto que el niño de un año de edad puede crear y recuperar una representación de algo presenciado anteriormente, lo que tiene que explicarse es

por qué el niño pone en práctica este conocimiento en forma de conducta manifiesta.

Empezaremos nuestra explicación con un hecho importante. Por lo general, el niño duplica la acción presenciada como una unidad, lo que nos sugiere que el niño tiene la capacidad de ejecutar un acto y no está imitando a fin de aprender la acción. En segundo lugar, se preservan la forma y la meta de la acción; los objetos usados en la acción tienen importancia secundaria, al menos durante el segundo año de vida. Una niña de 15 meses de edad observa a un adulto mientras coloca éste una de varias muñecas en una de varias camas de juguete. El niño imitará al modelo adulto, pero quizás utilice una cama de juguete y una muñeca diferentes de las empleadas por el adulto. Sin embargo, preserva la acción esencial de colocar algo que se asemeja a un ser humano sobre algo que parece una cama. Pero quizá el niño no habría ejecutado la acción de no haberlo hecho primero el modelo. Esto nos sugiere dos preguntas. ¿Cuál es la función del modelo? ¿Qué es lo que determina cuáles serán las acciones y los actores que imite el niño?

Frecuentemente, el modelo hace las veces de incentivo u organizador de la acción, tal y como la pata actúa de incentivo para el seguimiento de los patitos. Piénsese en un niño de 15 meses de edad, que se ha estado entreteniéndose con un conjunto de juguetes pero no ha "simulado" que está haciendo algo. Lo único que ha hecho es meter cubos de madera en una cubeta y golpear unos juguetes con otros. Ahora, una mujer que le es algo conocida lo invita a que se fije en lo que va a hacer. Le da un biberón de juguete a un osito de peluche, mientras le explica al niño que el animal tiene hambre, luego de lo cual se vuelve a su asiento. El niño no sólo imitará la conducta que le ha sido modelada, sino que también exhibirá probablemente una serie de conductas diferentes que tal vez no guarden relación con la mostrada por el modelo. El niño podrá coger un teléfono de juguete y fingir que habla con alguien o verter líquido imaginario en una taza y "bebérselo". Aun cuando estas respuestas no fueron mostradas por el modelo, pertenecen a una clase que podríamos llamar de "acciones exhibidas por otros".

La conducta del modelo al parecer funcionó como recordatorio para el niño de que tenía que recuperar un esquema de una clase de acciones que podría llamarse de "conductas que he visto manifestar a otros". Pero aún no hemos explicado por qué copian los niños una acción que han presenciado y por qué no imitan todos y cada uno de los actos de los que han sido testigos. Con el objeto de explicar estos fenómenos, tenemos que postular la existencia de cuatro fundamentos diferentes, al menos, de la imitación.

El más sencillo y más antiguo tal vez de los determinantes es el deseo de prolongar la emoción producida por la reacción de otra persona a los actos del niño. La madre le habla y el niño le contesta balbuceando; esta interacción prosigue hasta que el niño se ha habituado al espectáculo.

Un segundo mecanismo tiene que ver con esto cuando el niño ejecuta una acción observada por él que produce consecuencias discrepantes o interesantes. La niña, que vio a su padre tocar el piano, quizá se ponga a aporrear las teclas para generar el sonido que tanto le gustó.

Quizás el determinante más importante del acto imitado sea el deseo de hacer que la conducta case con un esquema previamente adquirido de la acción. El niño posee el esquema de una conducta ejecutada por otro, pero se siente algo inseguro respecto de su capacidad para ejecutar una acción que coincida con el esquema. El estado de incertidumbre lleva al niño a ejecutar la acción! La imitación es consecuencia de la incertidumbre que rodeaba a una acción cuya ejecución estaba a punto de ser dominada. El adulto que coge el teléfono es un incentivo de la imitación para el niño de 15 meses de edad, pero no para el que tiene 8 o 48 meses de edad, ya que el niño de 15 meses no está seguro de su capacidad para ejecutar ese acto. El niño de 8 meses no tiene expectativas de realización de dicho acto, en tanto que el que ya ha cumplido los 4 años está seguro de que puede ejecutarlo- Puesto que los niños han visto a sus padres repetidas veces coger un teléfono, la incertidumbre tiene que ver menos con la asimilación de la experiencia perceptiva que con la ejecución de la acción. Por eso, suponemos que las acciones que con mayor probabilidad serán imitadas son aquéllas respecto de las cuales el niño de 1 a 2 años de edad experimenta alguna incertidumbre respecto de su capacidad para su ejecución exacta. Esa noción nos obliga a suponer que el niño posee un esquema de dicha acción, así como una representación mental de su aptitud para la ejecución del acto. Si el niño se siente demasiado inseguro de su capacidad para la ejecución de un acto exhibido por un modelo, nos mostrará más señales de ansiedad que de imitación. Y, ciertamente, muchos niños de 2 años de edad mostrarán un notable aumento de su inhibición, de sus protestas, del agarrarse de la madre y aun de llanto, después de observar a un modelo mientras ejecuta una acción compleja que les resulte demasiado difícil de comprender, exhibir o recordar.

Por último, el niño puede imitar a un modelo a fin de llegar a dominar el papel desempeñado por otra persona. El hecho de que sea un humano, y no una máquina quien ejecute la acción contribuye a que sea más probable la imitación. El niño tiene una representación de sí mismo, considerado como objeto, que guarda semejanzas con el modelo. Un niño de 18 meses de edad abrazará a otro tal y como la han abrazado a él, le ofrecerá un juguete como ha visto que se lo han ofrecido a él, o hablará con un coetáneo de la misma manera como le han hablado a él. Atribuye a otro ser humano las cualidades que reconoce en sí mismo. Tal y como quien no está seguro de cómo ejecutar un acto imitará a un modelo, así el niño que no está seguro respecto del desempeño de un papel en particular imitará a la persona que represente dicho papel.

## **EFFECTOS DE LA INTERACCIÓN MÍNIMA CON CUIDADORES**

Como la interacción con adultos es una fuente extremadamente rica de las variadas experiencias que se necesitan para el crecimiento intelectual, la reactividad social y la seguridad emocional, resulta esclarecedor examinar el desarrollo de infantes que han vivido en instituciones mal administradas y dotadas de escaso personal. Por regla general, un cuidador adulto de dichas instituciones tiene a su cargo de 10 a 20 infantes; no abundan los juguetes; los niños suelen estar confirmados en cunas y, por consiguiente, no pueden explorar su mundo. Los adultos no se ven a sí mismos como estimuladores del crecimiento psicológico a través del juego y la interacción con los niños sino que entienden que su obligación principal es la de atender a las necesidades biológicas fundamentales del hambre, el calor y la limpieza. Con fundamento en lo dicho anteriormente, habríamos de esperar que los niños de tales ambientes balbuceasen menos, fuesen menos reactivos socialmente, mostraran atraso en su lenguaje y estuviesen menos alertas a los cambios a su alrededor.

La falta de toda relación con un objeto vivo tiene graves consecuencias para el monito y, por consiguiente, debería tener un efecto semejante en los infantes humanos. Si se coloca en aislamiento a un monito durante los seis primeros meses de vida, exhibe una conducta en extremo anormal cuando se le saca de su aislamiento. El animal evita todo contacto social, parece tener mucho miedo, se abraza a sí mismo y se agazapa (23). (véase la figura 4.10).

Si el periodo de aislamiento es de menos de seis meses, el monito suele recuperarse y poco tiempo después comienza a mostrar una conducta normal. Si el aislamiento dura más de seis meses o más de un año, las conductas sexual y social del monito serán anormales. Los monitos aislados durante periodos más prolongados muestran miedo extremo (23). y algunos no llegan a recuperar un funcionamiento normal.

Incluso los monitos criados con sus "madres" de tela de toalla, y que parecen sentirse seguros con ellas, al principio se muestran medrosos con otros monitos y no exhiben una conducta social y sexual normal cuando crecen. Sin embargo, después de un año de vivir con otros monitos se recuperan gradualmente, pero la falta de una madre viva con la que el monito puede interactuar afecta gravemente su conducta social.

Aun cuando ningún niño humano es criado en aislamiento total, los efectos de la falta de un cuidador que les responda pueden estudiarse en infantes criados en instituciones que no fomentan conscientemente la interacción entre los infantes y sus cuidadores (34, 52).

Provence y Lipton observaron a 75 bebés que vivían en un ambiente institucional en los Estados Unidos en el que la nutrición y los cuidados corporales eran adecuados y los infantes no se hallaban físicamente enfermos, pero en el que no



eran adecuados ni el juego interactivo ni las oportunidades de explorar. La descripción del ambiente institucional ayudará al lector a darse cuenta de las condiciones en que vivieron los infantes.

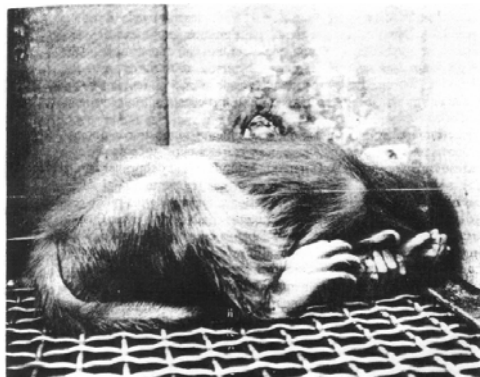


Figura 4.10. El monito criado en aislamiento muestra una postura desusada en la jaula (Tomado de H. F. Harlow & r.1. K. Harlow. Learning to love. *American Scientist*. 1966, 54(3). 264. Con autorización.)

El grupo de infantes de menor edad (de 4 días a 8 meses de nacidos) ocupaba cunas colocadas en cubículos separados por vidrios. La habitación era limpia, alegre y bien iluminada, con ventilación y calefacción suficientes. A los infantes se les alimentaba con biberón, acomodados en sus cunas. Cuando se añadían cereales, frutas y verduras a la dieta también se les daban en un biberón apoyado en la cuna y no con cucharita. . . A veces colocaban en la cuna un juguete relleno para que el bebé lo mirara. Cada infante de este grupo compartía el tiempo y la atención del cuidador con 7 o 9 infantes del mismo grupo de edad, durante el periodo de 8 horas al día en que cumplía sus obligaciones. Durante las restantes 16 horas del día no había nadie en la casa de cuna, salvo la cuidadora, encargada de iguales labores en otras salas de cuna, calentaba los biberones, se los acomodaba a los niños y les cambiaba los pañales (42).

No sólo se alimentaba los infantes en la presencia de un adulto, sino que la experiencia tenía un mínimo de variaciones. Los niños no oían vocalizaciones de otras personas, ni se entregaban a juegos recíprocos, ni se establecía una relación estrecha entre el llanto de un niño y la reacción de un cuidador.

Al reflexionar sobre las diferencias entre estos bebés y los criados en familia debería observarse, en primer lugar, que no se apreciaron grandes diferencias entre bebés institucionalizados y bebés criados en familia antes de los 3 a 4 meses de edad. Los bebés institucionalizados emitieron muy pocos sonidos; no zurearon, ni balbucearon, y lloraron poco. Además, no adaptaron sus posturas a los brazos de un adulto, y dejaban la sensación "de ser como muñecos rellenos de aserrín; se movían, se doblaban fácilmente por sus articulaciones, pero se sentían tiesos, como de madera" (42).

Hacia los 8 meses de edad, la mayoría de estos infantes se mostraron notablemente menos interesados en agarrar juguetes o acercarse a ellos, y comenzaron a perder interés en su ambiente externo. Durante la segunda mitad del primer año, el balanceo del cuerpo fue una conducta muy común y más frecuente que el que se observaría en niños criados en su hogar. Las expresiones faciales de los niños eran vacuas y mucho menos expresivas que las de las criaturas criadas en sus casas. Cuando se les frustraba, se ponían a llorar pasivamente o daban la espalda; rara vez hacían el intento de sobreponerse a una frustración. Por último, estaban atrasados en su lenguaje. No pronunciaron palabra alguna al cumplir 1 año de edad, y la vocalización y el lenguaje fueron las conductas más gravemente inhibidas.

Todas las conductas que se suelen aprender, sobre todo a consecuencia de una interacción con adultos (aferrarse, llorar al sentirse mal, acerca a los adultos para jugar con ellos y vocalizar), en las más patentemente retrasadas o inexistentes en los niños institucionalizados.

Las observaciones realizadas en aldeas indígenas aisladas de Guatemala, donde los infantes no se separan de sus madres y reciben cuidados de manera regular, revelan también la formación de niños apáticos, pero alertas. Este hecho nos sugiere que la falta de un cuidador único, constante no es el factor decisivo que produce la apatía e indiferencia. Entonces, ¿qué es lo que produce el aparente retraso intelectual?

Tanto en la institución norteamericana como en la aldea indígena guatemalteca los niños experimentaron muy poca variedad de estímulos cognoscitivos y afectivos y tuvieron muy pocas oportunidades para explorar el ambiente y poner en práctica las respuestas que tan naturalmente producen los niños, como son las de tratar de agarrar, manipular, arrastrar y gatear. Además, en ambos contextos no había juguetes atractivos y casi no había conversación entre niños y adultos. Por consiguiente, es probable que los factores decisivos que producen la apatía y el aparente retardo sean la falta de variedad en la experiencia y las limitadas oportunidades de explorar y actuar durante el primer año de vida.

Un descubrimiento semejante se hizo en relación con niños que vivían en dos clases de instituciones en Irán (14). En la primera de ellas, llamada de ambiente restringido, al infante nunca se le puso boca abajo y, por consiguiente, no pudo practicar el gateo. No se le sentaba para darle de comer y no se le proporcionaron juguetes. Además, para cada ocho niños se proporcionó un solo cuidador, de modo que el contacto interpersonal, de cualquier clase que fuese, estuvo estrictamente limitado. En la segunda institución, llamada de ambiente enriquecido, frecuentemente se ponía a los niños boca abajo, se les sostenía sentados mientras comían, se les proporcionaron diversos juguetes y recibieron en general una mayor atención. En este segundo ambiente, para cada tres niños había un cuidador.

Los niños del ambiente restringido, retardados en su desarrollo motor, mostraron más sacudimientos de cabeza y repetitivo balanceo del cuerpo, así como menos alegría que los niños del ambiente enriquecido. Algunos psicólogos han sugerido que los niños de familias de bajos ingresos, que han vivido en los llamados ambientes menoscabados, no han recibido suficiente estimulación sensorial y , por consiguiente, están retardados mentalmente. Compárese la recámara tranquila de un hogar de clase media con el cuarto único de una casa de los barrios más pobres de una ciudad. Si midiese uno la cantidad de estímulos físicos, el ambiente del niño pobre de ciudad contendría muchísima más energía estimulante que el del infante de clase media. Pero el infante de clase media vive en un ambiente de estímulo por demás variado Y distintivo. El infante presta mayor atención a la estimulación distintiva Y aprende más de los estímulos que le llaman la atención. La voz de la madre, que rompe el silencio de la recámara y se dirige directamente al niño, cuando se halla alerta, tiene el máximo de probabilidades de atraer la atención del infante y, por consiguiente, de enseñarle algo. La voz que grita desde el aparato de televisión sobre un mar de ruido es menos distintiva y por eso no llamará tanto la atención del infante.

La importancia que tiene el carácter distintivo de la estimulación se ha patentizado en las observaciones de niñas de 4 meses de edad de las clases superior, media y baja 26. Cuando las madres de la clase media-superior les hablaban a sus hijas, las miraban cara a cara y no les proporcionaban ninguna otra estimulación. Ni les hacían cosquillas ni las tocaban ni les daban palmaditas. Las palabras pronunciadas por la madre resultaban un estímulo muy distintivo. La madre de la clase baja solía hablarle a su infante mientras daba de comer, hacía eructar o cambiaba de pañales a su bebé. En consecuencia, la vocalización era menos distintiva, pues el infante probablemente prestaba atención a los estímulos táctiles o cenestésicos que acompañaban al cambio de pañales y a los eructos. Probablemente, es algo más que pura coincidencia el que las niñas de clase media-superior produzcan sonidos más variados, y muestren un desarrollo precoz del lenguaje durante los dos primeros años de vida.

Es provechoso formarse una concepción realista de los acontecimientos de estímulo que tienen lugar durante el primer año. La cuestión no es la de la cantidad de estimulación sensorial que el infante recibe, sino la de su variedad y distintividad, es decir, es más cosa de cualidad que de cantidad. Los infantes que reciben una mayor variedad experiencial se muestran más alerta y ejecutan mejor los test de función-nacimiento cognoscitivo que los infantes que experimentan un mínimo de variedad (58). En un estudio, a un grupo de infantes institucionalizados de 2 meses de edad se les estimuló con un móvil durante dos meses; un segundo grupo recibió estimulación social; un tercer grupo recibió tanto el móvil como la estimulación social; 1m tercer grupo recibió tanto el móvil como la estimulación social; y un cuarto grupo no recibió experiencia especial. Los infantes de los tres primeros grupos que recibieron variedad poseyeron cocientes de desarrollo más elevados al cumplir los 4 meses de edad, lo cual indica que cuando el ambiente es variado se incrementa el desarrollo intelectual del niño (9).

La influencia de los buenos cuidados fuera del hogar. Hay que subrayar que los niños criados en instituciones que proporcionan cuidados individualizados y una rica variedad de experiencias no muestran menoscabo en su desarrollo psicológico; parecen crecer de manera semejante a como lo hacen los niños criados en sus hogares. Niños de edad escolar de la República Popular China, criados en centros de cuidados colectivos desde los 2-3 meses de edad no parecieron ser diferentes de los niños chinos que se criaron en sus casas durante los primeros 2-3 años (32). Y los niños que se han criado en casas de cuna soviéticas bien atendidas no manifiestan las características de los niños criados en instituciones deficientes en sus cuidados (8).

Si los niños experimentan cuidados y estímulos constantes de un adulto que no sea la madre sentirán apego por esa persona y no se desarrollarán necesariamente con mayor lentitud (29). Infantes que asisten a buenas guarderías desarrollan apego tanto para con sus madres como para con las mujeres que los atienden en las instituciones y aparece en ellos la ansiedad de separación en las fechas comunes. Infantes chinos y caucásicos asistentes a tales centros de cuidados individualizados desde los 31/2 o 51/2 meses de edad permanecieron en ellos hasta cumplir los 29 meses de edad (29). Cada infante asistente a la guardería fue apareado con un niño del mismo sexo, clase social y procedencia étnica criado totalmente en su casa. Todos los niños fueron evaluados en siete u ocho ocasiones desde los 31/2 o 51/2 meses de edad hasta los 29, con procedimientos que medían el desarrollo cognoscitivo, el apego a la madre, la espontaneidad afectiva y la conducta social con otros niños. Por ejemplo, en el procedimiento que tenía como objeto medir el apego a la madre, al niño de 20 meses de edad se le hizo entrar en una habitación con su madre, la maestra de la guardería (si la criatura asistía a ese centro) o un amigo de la familia (si la criatura estaba siendo criada en casa) y una mujer desconocida. Los observadores tomaron nota de quién era el adulto al que se dirigían los niños cuando se sentían aburridos, cansados o molestos por algo. Todos los infantes prefirieron a sus madres por encima de los otros dos adultos, lo cual sugiere que la madre tiene un significado especial para el niño pequeño. No obstante, el hecho de que la maestra de la guardería se pasaba con los infantes tantas horas como las madres, las criaturas se sentían más seguras con sus madres biológicas y sentían mayor apego por ellas. El número de horas que un adulto cuida de un niño quizá no sea la dimensión esencial que produce un apego fuerte. Hay algo especial en la relación madre-infante que hace que la progenitora se destaque más que la cuidadora sustituta.

Varias razones pueden explicarnos esto. La madre es, a la vez más afectuosa y más imprevisible para su hijo y, por consiguiente, es una fuente mayor de placer y de incertidumbre. Un cuidador concienzudo y lleno de simpatía tiene conciencia de la diversidad de los niños confiados a su cuidado. Por consiguiente, probablemente no se aferrará a normas rígidas en lo tocante a cosas tales como el espíritu de cooperación, la pulcritud, la agresión o la calidad del juego. Puesto que se siente menos profundamente ligada a los niños que los padres, se mostrará

más flexible acerca de estas normas. Esta tolerancia de la diversidad lleva al cuidador a dejar más sueltas las riendas que los padres, para comportarse de acuerdo con el temperamento y el nivel de madurez del niño. A consecuencia de esto el cuidador no se convierte en una fuente de incertidumbre tan intensa para el niño como lo son sus padres.

La madre característica siente una vinculación afectiva con su hijo mucho mayor que el cuidador profesional, y propende más a manifestar afecto fuerte y a transmitir comunicados cargados de emoción. Además, la madre se rige por normas más rígidas cuando juzga el desarrollo de su criatura y vigila atentamente las desviaciones respecto de esas reglas. Esta manera de ver las cosas nos sugiere que la madre típica es una fuente más frecuente y distintiva de incertidumbre para la criatura que la persona que lo cuida profesionalmente, aparte de ser una fuente también más frecuente de alegría y emociones.

Entre los procedimientos empleados para valorar el funcionamiento cognoscitivo de los niños criados en guardería o en sus casas figuraron mediciones del grado de atención, de la sensibilidad a la discrepancia, de la memoria de localizaciones, del análisis perceptivo de imágenes gráficas y del lenguaje. Los resultados no revelaron diferencias importantes entre los niños de guardería y los criados en casas. Aun cuando los niños de clase media obtuvieron puntuaciones más altas en los tests de desarrollo del lenguaje que los niños de las clases trabajadoras y los niños chinos se mostraron más inhibidos y temerosos que los caucásicos, los niños criados en buenas guarderías y los que se criaron en sus propios hogares crecieron de modo semejante (29).

Este descubrimiento está de acuerdo con los hallazgos de otros estudios de niños que asisten a guarderías de buena calidad. Por "buena calidad" entendemos que una persona encargada de cuidar a los infantes no tiene a su cargo más de tres a cuatro infantes, o de cinco a seis niños que ya hacen pinitos, y que los infantes experimentan toda una variedad de estímulos y tienen la oportunidad de practicar nuevas habilidades a medida que van madurando. En tales circunstancias, es patente que el cuidado colectivo no esconde peligro alguno. Los niños tienden a desarrollarse tal y como se habrían desarrollado de haberse criado en sus casas. No obstante, si la guardería tiene demasiados niños, pocos cuidadores, no proporciona variedad y restringe las exploraciones de los niños, entonces, por supuesto, el crecimiento de las criaturas se retardará, a menudo gravemente.

La capacidad de recuperación

La falta de estimulación distintiva, la inexistencia de una interacción con adultos y minúsculas oportunidades de practicar las capacidades lingüísticas y motoras pueden retardar gravemente el desarrollo. Sin embargo, es posible que los infantes y los niños pequeños conserven la capacidad de recuperación del funcionamiento normal si se les traslada a un ambiente más variado e icitante. Los testimonios de que se dispone sugieren la posibilidad de alguna recuperación. Se encuentra un ejemplo en un estudio sobre niños

institucionalizados que vivían en un centro libanés llamado *Creche* (casa de cuna) donde se prestaba poquísimos cuidados personales (15). Niños de esta institución que fueron adoptados por buenos hogares antes de cumplir su segundo aniversario, en fechas en que sus cocientes de desarrollo habían rondado los 50 (o sea, que se hallaban dentro de la categoría del retardo mental) con el tiempo llegaron a alcanzar un promedio de puntuaciones de CI de cerca de 100. Los infantes que se quedaron en la institución siguieron obteniendo puntuaciones que los colocaban entre los retrasados mentales (15).

Después de la Segunda Guerra Mundial, un organismo de servicio social hizo los arreglos necesarios para que familias norteamericanas de la clase media adoptasen a niños sin hogar de Grecia y de Corea llevando vidas inseguras durante la guerra. Cuando los niños llegaron a los Estados Unidos, entre los 5 meses y los 10 años de edad, estaban muy perturbados. Al principio comieron con exceso, tenían un sueño alterado y padecían insomnios, además de manifestar muchas otras señales de un miedo extremo. Pero con el paso del tiempo estos síntomas fueron desapareciendo; en su mayoría, adelantaron bien en la escuela y no se presentó ningún caso de problemas escolares entre ellos (43).

En otro estudio semejante en un grupo de huérfanas coreanas, gravemente desnutridas, de edades comprendidas entre los 2 y los 3 años, fueron adoptadas por familias norteamericanas de clase media. Seis años después de su admisión en los hogares adoptivos, las niñas se desempeñaban bien en la escuela primaria; sobrepasaron la estatura y el peso medios para niños coreanos y su CI promedio era de 102, unos 40 puntos más alto que las puntuaciones medias de CI correspondientes a niñas semejantes a ellas que habían regresado a su patria (57).

- Los psicólogos han venido observando el desarrollo de una niña que a los 13 1/2 años de edad fue separada de una casa en la que le habían tenido inmovilizada, aislada totalmente del contacto con otros, y golpeada durante la mayor parte de su vida. Cuando se la descubrió estaba desnutrida, no podía tenerse en pie y no sabía halar; era, pues, víctima de privaciones y aislamiento sin precedentes. Al cabo de pasar tan sólo cuatro años en un ambiente familiar normal, desarrolló algo de lenguaje, aprendió muchas destrezas sociales, era capaz de irse en autobús a la escuela y expresaba algunas emociones humanas fundamentales. Aun cuando todavía es notablemente diferente de una muchacha norteamericana típica de 18 años de edad, esta chica creció notablemente en un periodo relativamente breve (13).

La recuperación de las huérfanas coreanas y de los infantes libaneses ha sido confirmada por un estudio importante efectuado con monos aislados (54). Se mantuvo en aislamiento a unos monos *rhesus* durante los primeros seis meses de sus vidas. Cuando se sacó de su aislamiento a dichos monos,

exhibieron el conjunto completo de conducta social extraña característica de los monos criados en aislamiento. Reculaban de miedo, atacaban a los estímulos novedosos y mostraban hábitos extravagantes. A estos monitos se les dio una terapia consistente en colocarlos junto a monitas de corta edad. Como las monitas eran inmaduras, ni atacaron ni se acercaron a los aislados. Gradualmente, los monos de mayor edad se les fueron acercando y comenzaron a interactuar con ellas. Al cabo de no más de 26 semanas de "terapia" los monos aislados, gravemente perturbados, habían hecho adelantos notables y su conducta era semejante a la de los monos normales (40,54). Así pues, parece ser que el retardo durante el primero o los dos primeros años de vida no implica necesariamente que el niño será incapaz de un funcionamiento adecuado durante los años escolares si se producen cambios para bien en el ambiente después del periodo de la infancia, aun cuando sea posible que persistan algunos sutiles defectos no descubiertos. El ambiente del niño durante los años posteriores a la primera infancia -de 2 a 6 años es importante y puede incrementar el retardo que comenzó durante la infancia o ayudar a corregirlo.

El retraso a temprana edad, debido a la falta de variedad en la experiencia, no tiene por qué condenar al niño a ser un incompetente permanente, pues en el desarrollo a temprana edad hay más resistencia de la que reconocieron tradicionalmente los psicólogos. El secreto del éxito consiste en encontrar el ambiente adecuado para superar los impedimentos iniciales de estos niños. La demostración de la existencia de una capacidad de recuperación está de acuerdo con el hecho de que es difícil realizar predicciones de la conducta durante la adolescencia y la edad adulta a partir de la conducta exhibida durante los dos primeros años de vida, aun en lo que respecta a niños que hayan vivido en ambientes saludables normales. La mayoría de los investigadores ha descubierto que la variación en materia de cualidades psicológicas observada durante los dos primeros años de vida no es útil para predecir la variación, en lo tocante a características importantes, 5, 10 ó 20 años más tarde. Después de analizar informes de madres de 41 niños que formaban parte de un estudio longitudinal, un psicólogo llegó a la conclusión de que: "aun cuando los problemas muestran una tendencia a mantenerse durante espacios variables de tiempo, el cambio, más que la persistencia, tiene mayor significación" (37). Un estudio a largo plazo de 71 niños de las clases media y trabajadora que se habían criado en la parte sudoccidental de Ghio reveló la inexistencia de una relación importante entre el grado de medrosidad, actividad, dependencia, rabietas, agresividad y timidez durante los dos primeros años de vida y las diferencias individuales respecto de toda una variedad de conductas culturalmente destacadas durante la adolescencia y la edad adulta (30). Como se indicó en el capítulo 3, las pautas temperamentales muestran poca estabilidad a lo largo del periodo que va de la infancia hasta los 5 años de edad. "Las calificaciones conductuales de los primeros 6 meses de vida carecen de valor para predecir en relación con las características temperamentales mostradas por el niño durante sus años escolares" (47).

Uno de los autores completó recientemente un estudio de niños primogénitos de raza caucásica de la años de edad, provenientes de hogares de las clases trabaja- dora y media, que habían sido evaluados cuatro veces durante los 27 primeros meses de vida. El nivel de educación de la familia pero no la atención, la actividad o la irritabilidad de un infante, servía para predecir las puntuaciones de CI y de lectura de los niños de 10 años de edad. La mayor parte de la información reunida por psicólogos no da mucho fundamento a la creencia popular de que las experiencias de la infancia crean perfiles conductuales fijos, que persisten independientemente de cuáles puedan ser las circunstancias ambientales subsiguientes. La información de que disponemos tampoco nos permite llegar a la conclusión de que las experiencias de la infancia carecen de consecuencias para la niñez posterior. Pero los datos sí nos llevan a pensar que si las condiciones que dieron lugar a la medrosidad y al retardo cognoscitivo cambian para bien durante los años 2-6 pueden producirse modificaciones muy notables.

## **RESUMEN**

El infante nace dotado de la capacidad de emitir conductas dirigidas hacia la persona que lo cuida. Entre estas respuestas figuran el aferrarse, las vocalizaciones, las sonrisas, el escudriñar y el seguir a la persona que lo cuida. Además, el adulto cuidador característicamente proporciona experiencias agradables y reduce los sufrimientos y congojas del niño. A consecuencia de esto, el infante siente apego por las personas que se encargan de él y muestra mucha receptividad a que lo tranquilice la persona que es objeto del apego. Un proceso semejante es el que tiene lugar en muchas especies animales, de manera notablemente parecida al proceso en el infante humano.

Todos los infantes normalmente dotados exhiben algunos miedos durante los primeros años de vida. Tres de los miedos más comunes tienen como causa la presencia de adultos extraños, de niños a los que no conoce y la separación transitoria de la persona que lo cuida. La aparición de estos miedos depende, en parte, de la maduración de las capacidades cognoscitivas, sin exceptuar a la aptitud de generar predicciones acerca del futuro y de relacionar acontecimientos pasados y presentes. Cuando el niño ha madurado lo suficiente para interpretar las discrepancias, o para tratar con ellas, inherentes a los encuentros con personas a las que no conoce, o a los momentos de separación, las ansiedades disminuirán. De tal modo, los niños pasan por periodos en los que se van familiarizando con personas, acontecimientos y objetos que les permiten comprender dificultades situadas en el siguiente nivel de dificultad.

Además de ser los "blancos" del apego, los adultos proporcionan también experiencias que facilitan el desarrollo cognoscitivo y hacen las veces de modelos a los que imitan los niños. Es probable que el infante institucionalizado en un ambiente monótono e impersonal muestre retraso cognoscitivo y afectivo, pues no reaccionan ante los seres humanos de la manera socializada característica de los



niños criados en familia o de los criados en instituciones en las que se atiende a sus necesidades de vida de relación. Pero los infantes de ambientes situados fuera del hogar, en los que existen adultos que interactúan con ellos, parecen desarrollarse de manera semejante a la de los niños criados en sus hogares. El niño de 2 años de edad que puede haber sido víctima de un ambiente lleno de privaciones parece poseer una considerable capacidad de recuperación si el ambiente en que tenga que vivir después del primer año le proporciona al niño seguridad afectiva, libertad para explorar la variedad del mundo y una oportunidad para establecer relaciones interactivas con adultos y con otros niños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Ainsworth, M. D. S. *Inlancy in Uganda*. Ba1timore: Johns Hopkins University Press, 1967.
2. Ainsworth, M. D. S. "Object re1ations, dependency and attachment." *Child Development*, 1969,40,969-1026.
3. Ainsworth, M. D. S. "The deve1opment of infant-mother attachment." En B. M. Ca1dwell y H. N. Ricciuti (dirs.), *Review 01 child development*, vol. 3. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
4. Ainsworth, M. D. S. y Be11, S. M. "Attachment, exp1oration and separation: Illustrated by the behavior of one year olds in strange situations." *Child Development*, 1970,41,49-67.
5. Bateson, P. P. G. "The characteristics and context of imprinting." *Biology Re-view*, 1966,41,177-220.
6. Bow1by, J. *A ttachment and loss*, vol. I. *A ttachment*. Londres: Hogarth (Nueva York: Basic Books, 1969).
7. Brackbill, Y. "Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule." *Chi/d Development*, 1958,29, 114-124.
8. Brackbill, Y. *Research and clinical work with children*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1962.
9. Brossard, M. y Décarie, T. B. "The effects of three kindsof~cial stimulation on the development of institutionalized infants." En C. Lavatelli (dir.), *R eadings in child development and behavior*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971. Págs. 173-183.
10. Caudill, W. y Weinstin, H. "Maternal CaTe and infant behavior in Japanese and American urban middle c1ass families." En R. Konig y R. Hill (dirs.), *NcadinKs of the International Sociological Association*, 1966.
11. Collard, R. R. "Fear of strangers and play behavior in kittens with varied social expenence." *Child Development*, 1967, 38, 877-891.
12. Condon, W. S. y Sander, L. W. "Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactiona1 participation and language acquisition." *Science*, 1974, 183,99-101.
13. Curtiss, S., FromkiJ', V., Rigler, D., Rigler, M. y Krashen, S. "An update on the linguistic development of Genie." En D. P. Dato (dir .), *Georgetown Univer- sity Roundtable on Language and Linguistics*, 197\_). Washington D. C.: Geor- getown University Press, 1975. Págs. 145-157.

14. Dennis, W. "Causes of retardation among institutional children: Iran." *Journal of Genetic Psychology*, 1960, 96, 47-59.
15. Dennis, W. *Children of the Creche*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1973.
16. Dennis, W. y Najarian, P. "Infant development under environmental handicap." *Psychological Monographs*, 1957, 71, (todo el núm. 436).
17. Dunn, J. *Distress and comfort*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.
18. *11 million teenagers: What can be done about the epidemic of adolescent pregnancies in the United States?* Nueva York: The Alan Guttmacher Institute, 1977.
19. Fleener, D. E. y Cairns, R. B. "Attachment behaviors in human infants: Discriminative vocalization on maternal separation." *Developmental Psychology*, 1970, 2, 215-223.
20. Gewirtz, J. L. "The cause of infant smiling in four child-rearing environments in Israel." En B. M. Foss (dir.), *Determinants of infant behavior*, vol. 1. London: Methuen, 1965. Págs 205-260.
21. Haith, M. M., Bergman, T. y Moore, M. J. "Eye contact and face scanning in early infancy." *Science*, 1977, 198, 853-855.
22. Harlow, H. F. y Harlow, M. K. "The affectional systems." En A. M. Schrier, H. F. Harlow y F. Stollwitz (dirs.), *Behavior of non-human primates*, 2. Nueva York: Academic Press, 1965.
23. Harlow, H. F. y Harlow, M. K. "Learning to love." *American Scientist*, 1966, 54(3), 244-272.
24. Harlow, H. F. y Zimmermann, R. R. "Affectional responses in the infant monkey." *Science*, 1959, 130 (3373), 421-432.
25. Jacobson, J. "A study of apprehension to peers." Tesis doctoral inédita, Harvard University, 1977.
26. Kagan, J. *Change and continuity in infancy*. Nueva York: Wiley, 1971.
27. Kagan, J. "Emergent themes in human development." *American Scientist*, 1976, 64, 186-196.
28. Kagan, J. "The child in the family." *Daedalus*, Primavera de 1977, 106, 33-56.
29. Kagan, J., Kearsley, R. y Zelazo, P. *Infancy: Its place in human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
30. Kagan, J. y Moss, H. A. *Birth to maturity*. Nueva York: Wiley, 1962.
31. Kaufman, I. C. "Mother-infant relations in monkeys and humans: A reply to Professor Hinde." En N. F. White (dir.), *Anthology and psychiatry*. Ontario: University of Toronto Press, 1973.
32. Kessen, W. (dir.) *Childhood in China*. New Haven: Yale University Press, 1975.
33. Klaus, M. H. y Kennell, J. H. *Maternal-infant bonding*. St. Louis: Mosby, 1976.
34. Kohen-Raz, R. "Mental and motor development of the kibbutz, institutionalized and home reared infants in Israel." *Child Development*, 1968, 39, 489-504.
35. Kotelchuck, M. "The nature of the child's tie to his father." Tesis doctoral inédita, Harvard University, 1972.

36. Leon, M. "Pheromonal mediation of maternal behavior." En T. Alloway, P. Pliner y L. Krames (dirs.), *Attachment behavior*. Nueva York: Plenum, 1977. Págs. 177-196.
37. Macfarlane, J. W., Allen, L. y Honzik, M. *A developmental study of the behavior problems of normal children between 21 months and 4 years*. Berkeley: University of California Press, 1954.
38. Mason, W. A. "Motivational aspects of social responsiveness in young chimpanzees." En H. W. Stevenson, E. H. Hess y H. L. Rheingold (dirs.), *Target behavior*. Nueva York: Wiley, 1967.
39. Morgan, G. A. y Ricciuti, H. N. "Infants' responses to strangers during the first year ." En B. M. Foss (dir.), *Determinants of infant behavior*, vol. IV. Londres: Methuen, 1967.
40. Novak, M. A. y Harlow, H. F. "Social recovery of monkeys isolated for the first year of life." *Developmental Psychology*, 1975, 11, 453-465.
41. Peaslee, M. J. "The development of competency in 2 year old infants in day care and home reared environments." Disertación doctoral inédita. Florida State University, 1976.
42. Provence, S. y Lipton, R. C. *Infants in institutions*. Nueva York: International Universities Press, 1962.
43. Rathbun, C., Divirgilio, L. y Waldfogel, S. "The restitutive process in children following radical separation from family and culture." *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958,28, 408-415.
44. Rheingold, H. L. "The modification of social responsiveness in institutional babies." *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1956, 2 (2, serie núm. 63).
45. Rheingold, H. L. y Eckerman, C. O. "The infant separates himself from his mother." *Science*, 1970,168.78-90.
46. Ross, G., Kagan, J., Zelazo, P. y Kotelchuck, M. "Separation protest in infants in home and laboratory." *Developmental psychology*. 1975,112. 156-257.
47. Rutter, M. "Psychological development: Predictions from infancy." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1970, 11, 49-62.
48. Sackett, G. P. "Exploratory behavior in rhesus monkeys as a function of rearing experiences and sex." *Developmental Psychology*, 1972,6, 260-270.
49. Sander, L. W. "Comments on regulation and organization in the early infant-caregivers system." En R. J. Robinson (dir.), *Brain and early behavior*. Nueva York: Academic Press, 1969.
50. Scarr, S. y Salapatek, P. "Patterns of fear development during infancy ." *MerrillPalmer Quarterly*, 1970,16,53-90.
51. Schaffer, R. *Mothering*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.
52. Spitz, R. A. y Wolff, K. M. "Anaclitic depression: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, 11." En A. Freud y cols. (dirs.), *The psychoanalytic study of the child*, vol. 11. Nueva York: International Universities Press, 1946. Págs. 313-342.
53. Sroufe, L. A. y Wunsch, J. P. "The development of laughter in the first year of life." *Child Development*, 1972,43, 1326-1344.

54. Suomi, S. J. y Harlow, H. F - "Social rehabilitation of isolate reared monkeys." *Developmental Psychology*, 1972,6,487-496.
55. Tizard, B., Cooperman, O., Joseph, A. y Tizard, J. "Environmental effects on language development." *Child Development*, 1972,43,337-358.
56. Watson, M. W. y Fischer, K. W. "A developmental sequence of agent use in late infancy." *Child Development*, 1977,48, 828-836.
57. Winick, M., Meyer, K. K. y Harris, P. C. "Malnutrition and environmental enrichment by early adoption." *Science*, 1975,190, 1173-1175.
58. Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L. y Pedersen, F. A. *Infant and environment: Early cognitive and motivational development*. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Co., distribuido por Wiley, 1975.
59. Zaslow, M. "Comparison of kibbutz and borne reared children with respect to peer anxiety." Disertación doctoral inédita. Harvard University, 1978.

### Lectura 3.

## LA SOCIALIZACIÓN EN EL PRIMER AÑO.

---

GRATIOT, H. Et. al. "La socialización en el primer año". En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 49-65.

En esta primera fase de la vida humana, caracterizada por la ausencia de lenguaje, el primado de la comunicación afectiva, la importancia de los condicionamientos a las reacciones ajenas ¿cómo se forman las reacciones hacia los demás: simpatía, intercambios, imitación, agresividad? ¿Derivan de un egocentrismo de base de origen biológico, o son el testimonio de una sociabilidad innata?

En este período podemos distinguir varias etapas, en función de los progresos de la motricidad y de la percepción, que permiten al niño abordar los mensajes ajenos con un dominio cada vez más completo.

Durante los 6 primeros meses, la comunicación es emocional y relativa a las necesidades vitales y a las actividades no intencionadas. De los 5 a los 11 meses, cuando los niños llegan a conquistar la percepción del objeto y un control importante de la postura, sus reacciones hacia los demás comienzan a referirse a situaciones objetivas y actividades de intercambios dirigidos por experiencias sociales. De los 11 a los 15 meses, tiene lugar un cambio capital con el progreso de la imitación intencionada: la comunicación del niño se organiza según el deseo de *representar* una situación (simulacro), y empieza a interiorizar el código que los demás le transmiten: queda gobernada por los modelos exteriores a las emociones y a los deseos que la provocan; en su *forma*, se estructura desde fuera.

Esta evolución depende, en gran parte, de las relaciones sociales en que el niño vive integrado, del hecho de las instituciones y de las prácticas pedagógicas, afección amorosa de carácter parasexual; respuestas a las necesidades orgánicas y a los sufrimientos, que engendran ritmos condicionales (acción de mamar), esperas inconscientes; mímicas y juegos que tienden a calmarle, a distraerle, y que acabarán en reacciones circulares; oferta de pre-instrumentos, cucharas, tetinas, recipientes; adiestramiento en la imitación ("pruebas". etc.); reglas premorales a partir de los 10 meses (primeras correcciones).

## LAS RELACIONES HACIA LOS DEMÁS DE LOS 6 PRIMEROS 6 MESES.

La acogida que los adultos dispensan al recién nacido, debe a múltiples motivaciones. Desean proporcionarle bien estar contra las molestias en una mezcla de contagio emocional y hábitos educativos. Tratan de llamar su atención, de provocar la comunicación imitándole. Llegan a tratar al niño como si tuviera ya dos o tres años: esta anticipación es un factor importante en la socialización;

estimula ciertos comportamientos de superación, de renovación y de apertura a los demás.

El niño responde a estas ofertas con toda una serie de comportamientos que pueden llamarse presociales: si bien no percibe a los demás como sujetos que se dirigen a él, experimenta la diferencia de las personas frente a las cosas. Aquí hallamos las ecoprasias, las sonrisas, cada vez más socializadas, las primeras reacciones circulares interpersonales, la distinción entre los familiares y los extraños, el desear a los demás.

### a) Las ecopraxias

Se trata de reacciones que hacen eco a las de los adultos. Los primeros días, al oír gritos de niños, parece que provoque los del sujeto (PIAGET. 1945. p. 14); el hecho no es general y podemos pensar que este contagio sólo se da cuando el niño no está contento. Imitaciones de protrusión de la lengua se han observado por R. ZAZZO (1957. p. 135); esta reacción se produce espontáneamente hacia los quince días de edad, cuando el adulto saca la lengua; como consecuencia, la sola vista del rostro de aquel adulto (sin que saque la lengua), basta para provocarla (sin duda por condicionamiento). GUERNSEY (1928) había notado algunos fenómenos semejantes, pero más adelante. La repetición por el adulto de los *sonidos* emitidos por el niño, parece provocar una cuasi-imitación por parte de éste. PIAGET (1945, p. 16) ha podido notar la repetición de *ano e, le. rra*, a partir del segundo mes; los hechos que cita sobre la reproducción de movimientos percibidos por la vista son más complejos, puesto que (al tercer mes) el niño "imita" el movimiento de la mano de su padre con un movimiento de cabeza (p. 19); después, al cuarto o al sexto mes, nota "imitaciones" de los movimientos de la mano (vaivén. aproximación y alejamiento. p. 22). Observaciones análogas a las de GUILLAUME (1925) en lo que se refiere a los sonidos.

Esos fenómenos son difíciles de interpretar. ¿Se puede hablar de imitación cuando el niño, frente a un espectáculo visual rítmico, ritma su propio movimiento siguiéndole con los ojos o cuando al oír llorar, se pone a llorar también? ZAZZO (1957) en una interpretación que se aproxima a la de LIPPS, supone que "la percepción visual del movimiento, induce al movimiento porque ella misma es un movimiento": de los ojos, de la lengua, indiferenciado al principio, diferenciado después, cuando el niño moviliza precisamente los músculos que nosotros hemos puesto en movimiento. PIAGET, por su parte, cree que se trata de una asimilación reproductora unida a una acomodación: acomodándose, por la vista o el oído, a un movimiento o a un sonido, el niño los asimila a un esquema ya aprendido, que entonces se actualiza.

Es bien cierto que la atención suscitada por lo que ve, le lleva a una movilización muscular intensa (mirando al adulto que hace *arr* delante de él. P., 0.2. mueve los labios y la lengua, sin que consiga emitir el sonido *ar* que emite espontáneamente). Esta atención es mayor cuando la percepción se repite. No

hay que olvidar que la primera actividad espontánea, comporta descargas motóricas renovadas (acompañadas de impresiones cenestésicas, visuales o auditivas) que deben sensibilizar al niño a la repetición. Encontramos aquí el factor energético necesario para la movilización de la respuesta del sujeto. Cuando el niño no dispone de la respuesta que se parece a la del adulto, produce una reacción habitual, la que le sea más fácil (p. ej.: un sonido que le es familiar, en respuesta a otro que no domina; MALRIEU, 1960). Lo que aquí se presenta, es la estructura fundamental de la reacción circular más bien que la de la imitación. Pero es aquí donde se funda la imitación primaria, cuando el adulto, deseando provocar el "éxito" del niño, se apropia una de sus reacciones: el niño recibe entonces el gesto o el sonido del adulto como recibe su propio gesto o su propio sonido, con un entusiasmo que le lleva a reproducir sus propias reacciones. Esto parece ser cierto sobre todo con los sonidos que emite espontáneamente. Parece más difícil de comprender que obedezca a este mecanismo la reproducción de gestos del tipo de los que PIAGET nota en T. a 0.3 (obs. 7): movimiento de aproximar y separar alternativamente las manos. ¿Se trata de una asimilación de los movimientos ajenos a los suyos propios? Entonces habría que admitir que el niño se ha interesado por estos últimos y que encuentra en la percepción visual de su propio movimiento y por lo tanto en la del movimiento semejante de los demás excitante susceptible de reproducirle. No es imposible a los 3 meses.

#### **b) La sonrisa**

Se observa, bajo diversas formas. a partir del primer mes y se han dado distintas interpretaciones a su aparición y su socialización, bastante rápida, en el curso de los primeros meses. ¿Se trata de un reflejo innato, consecuencia de satisfacciones interoceptivas, que se produce condicionalmente en presencia de estímulos con ellas relacionados, principalmente del rostro-? ¿Se trata de una forma particular de ecopraxia? ¿Podremos pensar en un proceso de apropiación, análogo a las reacciones de afición a un modelo, que se forman en el curso de un periodo crítico (LORENZ. 1967; GRAY. 1956. AMBROSE. 1961)?

Se ven en el niño nacido a su tiempo, sonrisas espontáneas sin necesidad de estímulo exteroceptivo: "retracción de las comisuras de los labios, hacia atrás y hacia arriba, lateral o bilateral" (LAROUCHE. TCHENG. 1964); duran de 1 a 5 s. y se distinguen de las mioclonias faciales (estiramiento lateral fugitivo. sonrisa temblorosa y brusca distensión).

Se observan en ciegos de nacimiento (FREEDMAN. 1966). Son numerosos los autores que la señalan después de la mamada (PREYER. 1887); DEARBORN, 1900; GESELL. 1949 A). Para LAROUCHE y TCHENG, tienen lugar sobre todo estando medio dormidos (de 1.032 casos en 21 días. sólo 16 se dieron en estado de vigilia. ninguna en pleno sueño).

La sonrisa en presencia de un estímulo exteroceptivo, visual o auditivo, tiene otra estructura: "Tiende a la simetría, la boca abierta es redonda, antes de tomar una

forma de luna creciente con retracción de las comisuras de los labios hacia arriba, a los 4-5 meses" (W ASHBURN. 1929); hay participación de los músculos de los ojos (PREYER. 1887; VALENTINE. 1942; CHASTAING. 1952), y atención movilizada hacia el objeto (BUYTENDIJK. 1947). Se han hecho diferentes experimentos con el fin de definir los diversos estímulos, principalmente después de que Ch. BÜHLER (1932) lanzara la hipótesis de que la cara fuera el estímulo específico:

➤ KAILA (1932) presenta a niños de 2 a 3 meses un tablero con dos rectángulos recortados dentro de los cuales se mueve una bola azul y brillante, a fin de ver si la sonrisa se encuentra en el movimiento de los ojos; los niños no sonríen. La sonrisa parece provocarse por el gesto de frente-ojos-nariz; desaparece cuando el rostro se presenta de perfil:

➤ SPITZ (1968) provoca igualmente la sonrisa cuando el rostro (o una máscara) se presenta de frente (pero no cuando se presenta de perfil). De este modo, la sonrisa, casi inexistente antes de los 2 meses, se ve en casi todos los sujetos entre los 2 y los 6 meses; disminuye después de los 6 meses.

➤ AHRENS (1954) presenta algunos señuelos con miras a definir "los más eficaces provocadores de la sonrisa": cartones redondos u ovalados en los cuales van dibujados puntos en número variable (l. '2. 6), en posiciones variables (horizontal. vertical), ángulos o un rectángulo; máscaras que ofrecen mímicas diversas. Antes de los 2 meses, los puntos suscitan mayor atención y más sonrisas. Entre los 2 y los 4 meses, la máscara provoca más sonrisas que los puntos, pero los estímulos principales siguen en la zona de los ojos: un dibujo sin boca, en esta edad, sigue siendo tan eficaz como otro con boca. Por el contrario, entre los 5 y los 7 meses, los movimientos de la boca del observador, y principalmente su estiramiento, favorecen la sonrisa. Se desprende de estos experimentos que los estímulos de la sonrisa parecen encontrarse originariamente opuestos al ojo y la zona que le circunda, más adelante parecen estructurarse en una totalidad más amplia, debido a los progresos perceptivos del niño.

➤ AMBROSE (1961) quiere evaluar la influencia de la repetición: presenta su rostro inmóvil y serio durante 30 segundos, le substraer a la mirada del niño durante 30 segundos y vuelve a empezar hasta que desaparece la sonrisa. La duración de la sonrisa decrece con cada presentación: de 0.3 a 0.6 todos los niños sonríen; después de los 0.6, la sonrisa desaparece.

➤ Se han hecho igualmente experimentos para evaluar la influencia de la voz (HETZER y TUOOR-HART. 1927; LALLIER. 1961); LAROCHE Y TCHENG (1963) hacen oír a niños de 16 días a 1 año y 15 días, la voz de la madre, la de un hombre y la de una mujer manteniéndoles ocultos detrás de un biombo. El número de las sonrisas aumenta del primero al sexto mes, después de los 3 meses. el mayor número de las sonrisas responde a la voz de la madre, el menor a la del hombre. Han observado igualmente las reacciones a la vista de los rostros y



constatado que la voz estimula la sonrisa mejor que la percepción visual, sin duda, porque su asociación da lugar a mejores resultados: el rostro que se mueve es un estímulo mejor que el rostro que sonrío.

¿Qué hipótesis podremos deducir partiendo de estas observaciones? Las de KAILA y d' AHRENS parecen indicar, para los clarividentes, la existencia de un estímulo específico preferido: una *gestalt* parecida al que forman el conjunto cabello, frente, cejas y ojos; efectivamente, es allí donde el niño dirige su mirada durante la mamada o mientras le prestan los cuidados ordinarios. Pero la existencia de sonrisas en los ciegos de nacimiento, el que se provoquen en el niño normal por la influencia de estímulos auditivos fuera de la voz humana (flauta o campana: LALLIER; sonajero: CHASTAING), o por la observación del contraste entre el cristal de la ventana y el muro (MALRIEU, 1952), indican, desde fines del primer mes, la eficacia de estímulos muy diferentes de la cara o sus señuelos. En esta edad, podemos por tanto pensar que la sonrisa acompaña a actividades perceptivas todavía poco o mal condicionadas a satisfacciones intro o propioceptivas, actividades que pueden, por su carácter reiterativo, tener una función de mantenimiento o de descarga de la tonicidad. Pero no podemos descartar la hipótesis de estímulos, si no específicos -la sonrisa no es, sin duda, elemento de un instinto social- por lo menos particularmente favorables a la actuación del complejo sonrisa el rostro, la palabra.

Sin embargo, tendremos que añadir enseguida que la experiencia social favorece la producción de la sonrisa: DENNIS (1935) hace notar que la voz de los adultos no la provoca más que cuando se dirigen al niño, para anunciar así el fin de un malestar o de una insatisfacción. Este componente es de tipo condicional, por relación entre un estímulo perceptivo y un afecto de satisfacción. Su papel crece a partir del primer mes. El experimento de LAROCHE y TCHENG, indica bien a las claras que si la sonrisa es más frecuente frente a la voz de la madre que al oír la de la mujer extraña y sobre todo la del hombre, es por razón de un condicionamiento. BRACKBILL (1958) observa igualmente que pueden favorecerse las sonrisas por un contacto social y corporal entre 0.3.15 y 0.415 GE- WIRTZ (1965) observa que ante una vigilante (de rostro impassible), los niños de las instituciones sonrío menos que los que viven en familia, lo que se explica por el significado condicional del rostro, más patente para los últimos.

La socialización de la sonrisa seguirá desde entonces según los procesos complementarios de la generalización y la diferenciación. El niño, al principio, reserva a la sonrisa la parte superior del rostro, lo que hace que ante una cara cubierta hasta los ojos, sonrío lo mismo que ante un rostro descubierto; AHRENS hace notar una generalización de la atención a todo el rostro hacia los 3 meses. El niño sonrío a todos los rostros hasta esa misma edad; más adelante reserva sus sonrisas sólo a los familiares. Las *Restalts* materiales provocan la sonrisa todavía a los 3 o los 4 meses, después pierden su poder (así una niña prematura de 5 semanas, sonrío a las personas hacia el mes; a los 3 meses, en presencia de un dibujo en colores, la sonrisa se produce neta y fuerte, automáticamente: queda reservada a las personas hacia los 5 meses, MALRIEU, 1960).

De nuevo, tendremos que reconocer la complejidad de esta relación social primaria. La situación que es fuente de la sonrisa, tiene sin duda, cuatro componentes: la actividad perceptiva que pone en juego regulaciones posturales de tensión-distensión propicias a su desarrollo; mecanismos preformados que orientan al niño hacia estímulos como la zona de los ojos; un condicionamiento a los cuidados y a las palabras; y después de los 3 meses, una intervención de la imitación primaria. La hipótesis de CH. BÜHLER, repetida por AHRENS (1954), NURRIN (1959), de que debe tratarse de una reacción innata de simpatía, no parece satisfactoria: la sonrisa, al principio, desborda el cuadro de las reacciones interpersonales. Pero bien pronto se encierra en él, al encontrar allí su función instrumental: permite al niño comunicar, llamar hacia él la atención alegre de los demás, en razón del placer que la madre encuentra en provocar su sonrisa.

### **c) Las reacciones circulares interpersonales y el deseo de los demás.**

Ecopraxias y sonrisas, en un conjunto de comportamiento y actitudes, van relacionadas con las exigencias del desarrollo global del niño. Las personas, a partir del primer mes, son aprehendidas en relación, con la satisfacción del hambre, el alivio del malestar, que ellas procuren: se establecen condicionamientos muy firmes en este período; la percepción del rostro hace cesar el llanto, crea una expectativa de distracción, provoca la sonrisa, interrumpe la mamada, a veces desde los 0.2. La marcha del otro provoca gritos, su vuelta los calma inmediatamente. Hacia los 3 meses, la audición de los demás le incita a buscar. Estas respuestas afectivas indican una dependencia profunda con respecto a las reacciones del adulto, en las que el diálogo, las caricias, las atenciones, se combinan en un complejo que suscita en el niño expectativas y actividades sensomotoras intensas.

En el decurso del tercer mes ocurren transformaciones importantes. Por una parte la observación de la propia mano y, después, aferrar objetos, devienen centros de interés cada vez más poderosos. Llegan a arrastrarle hacia las personas, Por otra parte, empieza a diferenciarlas: la madre provoca más alegría que el padre; a un hermano gemelo ni siquiera le mira, mientras los mayores son objeto de viva atención a causa de la rapidez de sus movimientos. Sucede también que el niño ya no sonríe sino cuando otra persona empieza a sonreír, lo que no sucedía antes. Hacia los 5 meses, puede darse que mire con sorpresa a los extraños. Pero sigue deseando a los familiares intensamente: aparecen las primeras protestas, mostrando de modo patente su descontento con gestos de impaciencia y miradas al adulto, en espera de que le coja. Y sobre todo aparecen las reacciones interpersonales circulares. Son los inicios de la comunicación; el niño, habiendo notado que su madre repite su vocalización, la reproduce "para" que ella vuelva a comenzar, en espera de que ella la inicie de nuevo; la creciente animación, la risa, después de 0.5, se presentan francamente, el modo paralelo a la reclamación, el niño usa algunas veces mímicas alegres (la sonrisa) esperando ver que el adulto entra en su juego y le distrae: la presencia de éste llega a ser

estímulo condicional de las reacciones circulares en que el niño se ha habituado a intervenir como participante; y esto tanto más fácilmente cuanto los padres están dispuestos a responder a las explosiones de alegría con que son recibidos (gritos, amplias sonrisas, ojos entornados, agitación de los brazos, p, ej., a 0.4.15).

En este período predomina la exploración de los objetos y una primera conquista en la apreciación del espacio próximo. El progreso en las posturas (mantenerse sentado hacia los 4 meses; derecho, con un apoyo, hacia los 10 meses; marcha, sosteniéndole, hacia los 12 meses) permiten que el niño pueda organizar sus movimientos hacia los objetos: dirigir su mano; acercarse, arrastrándose o apoyándose en los muebles, hacia lo que le interesa. Estos progresos de la autonomía sensomotora, disminuyen la dependencia subjetiva del niño con relación a los demás: halla en sus exploraciones un interés *muy* vivo que le permite prescindir, en cierto modo, de la distracción que le proporcionaban los demás y adquiere, gracias a ellas, un dominio de su propio cuerpo, que no dejará de influir en las relaciones sociales.

El adulto procura adaptar su comportamiento al progreso del niño: le da objetos, multiplica los juegos de intercambios; le consuela, no solamente cogiéndole, sino también presentándole espectáculos nuevos; se presta a repetir una y otra vez los ejercicios que le hacen reír, procura que le imite; le priva de los objetos y de los alimentos que le parece van a hacerle daño; comienza a darle órdenes, a reprenderle, a partir de los 10 meses, cuando le parece que el niño es capaz de reprimirse; intenta inculcarle hábitos de aseo. Va a ser apreciado ya bajo aspectos ambivalentes: da/castiga; cede/resiste; anima/prohíbe; recompensa/violenta. Además, los otros son diferentes y el niño presiente ya lo que puede esperar de cada cual.

Hay que tener en cuenta, siguiendo a MEILI (1967) Y ESCALONA (1968), cuán varias son las maneras de comportarse de los educadores. Algunas madres, nota ESCALONA, tienen un trato *muy* moderado con el niño y no le dedican sino una atención intermitente, mientras otras le hablan constantemente y le obligan a volverse hacia ellas, sobrestimando su capacidad de comprender sus palabras. Estas reacciones maternas expresan actitudes de orígenes complejos y a menudo inconscientes: la ideología educativa del medio social ambiente, referencias involuntarias a experiencias vividas durante la infancia, o una reacción a dichas experiencias, la necesidad de encontrar en el niño un apoyo o una compañía...

En este cuadro de intercambios es donde el niño aprende a percibir al otro y a construir sus reacciones sociales, en interacción (por acuerdo y por oposición) con los progresos de exploración del propio cuerpo, de los objetos y del espacio.

#### **a) La evolución de las reacciones de acogida**

A las manifestaciones de alegría en presencia de otro, se añaden hacia los 6 meses, reacciones de impaciencia, o gesticulaciones y gritos a él dirigidos. No se

refieren solamente al deseo de que le cojan, sino también a los objetos de que el niño tiene ya experiencia. Desde 0.4, el niño gritaba cuando le ponían en la cuna. Los gritos ahora, van modulados según la naturaleza de la emoción dominante (cortos y repetidos, casi explosivos hacia 0.6. que expresan tristeza, *he. he* jadeantes, acompañados de vida agitación de los miembros, para mostrar impaciencia). Estos gritos se subordinan a las reacciones que el niño observe en los demás, se acentúan si la madre se va, se reprimen si la madre se queda con él. Después de los 7 meses, ciertas vocalizaciones, más bien alegres, saludan la llegada de los familiares: *he, he* o *ay, ay* muy fuertes. Algunas veces van acompañadas de caricias, de gestos característicos: el niño acaricia la cara de la madre, la mira a los ojos mientras susurra de gusto, inclina la cabeza sobre su hombro (BRIDGE S, 1936; MALRIEU, 1967). En presencia de ciertas personas, se observa su risa para acogerlas: así sucede ante sus hermanos mayores, que tienen costumbre de divertir al niño con juegos de repetición, y que se convierten en estímulos condicionales de una animada llamada.

Cuando los adultos decepcionan al niño quitándole un objeto, dejándole solo en su cuna- protesta de diversos modos y con mayor o menor frecuencia, según los hábitos educativos, pero también según su propio temperamento: hay mellizos. p. ej., exigentes en grado diverso con respecto a los demás, según su aptitud para tomar la iniciativa y entretenerse con las cosas, en relación con niveles de activación diferentes. ESCALONA (1968. pp. 506 ss.) dice que la irritabilidad es mayor en los niños cuyo nivel de activación, estímulos orgánicos, son elevados.

## **b) Las reacciones circulares**

Progresan mucho en este período, tanto en relación con las cosas como con las personas. Con éstas pueden observarse varios tipos de circularidad.

Las comunicaciones simples, se impregnan progresivamente de deseo o de intención. A un nivel inferior a los 5 o los 6 meses, el niño es dirigido esencialmente desde fuera, como en los juegos en que el adulto se esconde, y aparece después, introduciendo una espera y provocando la risa al presentarse de nuevo. Hacia los 8 meses, toma la iniciativa y se esconde él mismo. Hacia los 9 meses, estará en la edad en que será capaz de manejar los objetos con ayuda de intermediarios, cuando se moverá delante de un espejo "de modo" que haga mover su imagen, tira las cosas al suelo, se agita mirando "al otro" "hasta que" (en espera de que) éste se los vuelva a dar (un indefinido número de veces); expresa su deseo rehusando otra actividad, reforzando sus mímicas (su jadeo por ejemplo). Adquiere cierta iniciativa en la comunicación.

## **c) La imitación**

Estas respuestas circulares, al modelar el ritmo de las reacciones del niño por el del adulto, constituyen un punto de apoyo importante para la *imitación*. GUERNSEY (1928) ha notado un cambio después de los 4 meses: la atención a

los movimientos de los demás es más sostenida, las correlaciones visual-motoras se hacen posibles, pierdan importancia de mímicas, mientras aumentan la de movimientos complejos.

Porcentaje de limitaciones (en relación al número de tentativas inductoras)

	<i>Meses</i>					
	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>12</i>
<b>Abrir/cerrar la boca</b> ... ..	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>60</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	
<b>Sonreír</b> ... ..	<b>30</b>	<b>70</b>	<b>80</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	
<b>Extender los labios</b> ... ..		<b>10</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	
<b>Agitar los dos brazos</b> ... ..			<b>70</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	
<b>Volver la cabeza</b> ... ..				<b>30</b>	<b>40</b>	
<b>Palmotear</b> ... ..			<b>20</b>	<b>20</b>	<b>50</b>	<b>100</b>
<b>Tocar un tambor con dos palitos</b> ...					<b>80</b>	<b>100</b>

Para PIAGET, la imitación, a partir de los 4 o los 5 meses, comienza por los movimientos que el niño ha 'ejecutado ya anteriormente y que ha podido observar en él mismo. A 0.5, una de sus hijas (que desde 0.3 observa el abrir y cerrar de sus propias manos) sabe imitar este movimiento cuando él lo ejecuta ante ella: "Un gesto modelo no es imitado más que cuando ha sido asimilado en un esquema totalmente constituido" (1945. p. 33). La incitación del adulto resulta ineficaz cuando el niño no ha podido observar el movimiento en sí mismo (igualmente en la protrusión de la lengua). En el siguiente estadio, el niño consigue imitar los movimientos que ha ejecutado, incluso si no los ha observado en sí mismo: a 0.8, la protrusión de la lengua, a 0.9 la succión de un dedo, a 0.10 el abrir y cerrar de la boca, a 0.11 el gesto de tocar la oreja con un dedo. Es el período en que los esquemas de asimilación perceptivos se acomodan a las propiedades de los objetos, y de este modo se diferencian. En el plano de la imitación, los movimientos sugeridos por el adulto se localizan enseguida en la región del cuerpo propio correspondiente al del imitado, pero no reproducen el modelo (en vez de abrir y cerrar la boca. el niño se mordisquea los labios). Después intervienen una coordinación entre esquemas diversos y una corrección. PIAGET descubre errores por analogía (el niño responde al abrir y cerrar de los ojos con un movimiento de la boca o de las manos): hay asimilación, pero incorrecta. En la siguiente etapa, el niño llega a imitar movimientos que nunca había ejecutado: las marionetas, los gestos de adiós, levantar el índice: después de algunas tentativas, se orienta hacia el gesto correcto (así. después del año. ante un adulto que tira de sus cabellos. él se toca los ojos. la nariz. la oreja antes de llegar al pelo). La imitación diferida aparece después de 1.3: representa escenas anteriormente vistas, dando paso de este modo a la representación.

Este estudio no deja de manifestar algunos problemas. Las observaciones de GUERNSEY sobre los movimientos de la boca, como las de ZAZZO, autorizan la

hipótesis de que la percepción de un movimiento o de un sonido, moviliza los músculos productores de esas reacciones, después de haber activado, sin duda, el conjunto de la musculatura. Más allá de esta etapa elemental, podemos pensar que intervienen tres procesos:

1. La imitación, siguiendo el canal de las reacciones circulares interpersonales, se conviene en un momento de la comunicación: el niño trata por su medio de obtener una respuesta del adulto (y que éste le distraiga; cf. PIAGET. p. 37 ss.); sus risas contagiosas, su presencia, procuran una sensación de seguridad <sup>1</sup>.

2. La progresiva corrección de las respuestas en el sentido de una creciente adecuación a los modelos, atraviesa otro proceso de socialización: la interiorización de las características del cuerpo de los demás. Las teorías asociacionistas suponían que la imagen visual del propio cuerpo se forma por la proyección sobre las sensaciones táctiles y cinestésicas, de las impresiones visuales del cuerpo de los demás. P. GUILLAUME (1925) hace la objeción de que esa imagen visual no interviene prácticamente en la ejecución de los movimientos, ni siquiera en el caso de la imitación. El mecanismo base de ésta, le parece hallarse en la subordinación de los movimientos del niño a situaciones que exigen de él las mismas reacciones del adulto: objetos que hay que coger, agitar, tirar, meter dentro de otro, etc. Un verdadero adiestramiento del niño por el medio, organiza sus movimientos a imagen de los del adulto; éste interviene también para orientarlos (actuando directamente sobre las manos o sobre los miembros, por ejemplo). El niño subordina sus acciones a la percepción de los movimientos del modelo, tanto más fácilmente cuanto sus tareas se aproximan más a las del adulto. Poco a poco se constituye un esquema del cuerpo propio en correspondencia con el cuerpo de los demás: Al manejar un objeto, se controla la actividad de las manos por la observación de los movimientos de las manos del otro; la cabeza, que no puede verse, tarda más en poder ser situada en el esquema del propio cuerpo, pero el niño lo consigue gracias a la significación de las sensaciones que recibe de su boca, de sus ojos, por los movimientos que ve realizar al adulto con la boca y con los ojos...

Podemos, sin duda, sostener la idea de que la subordinación del movimiento propio al modelo facilitado por los demás debe ir ayudada por la localización de las correspondencias existentes entre las partes del cuerpo propio y las del cuerpo de los demás, en el curso de una acción pretécnica particularmente favorable a la asimilación del yo y del otro. Esta localización de correspondencias resulta notablemente facilitada por el adulto, sobre todo en el juego de las reacciones circulares.

3. Al final del primer año, favorece la imitación el deseo que el niño experimenta de alcanzar una personalidad social, de ver que le felicitan por su adaptación a los ritos. Aprende a hacer corresponder un gesto (adiós, bravo) y una orden, una situación. No se trata solamente de un adiestramiento: el niño siente la alegría de

interesar a los demás. La imitación llega a ser un mecanismo esencial de la aculturación.

<sup>1</sup> La motivación a que se refiere PIAGET nos parece insuficiente para explicar la tendencia a la imitación: "En toda actividad circular, y por consecuencia en toda imitación de lo ya conocido, el rasgo 'interesante' del resultado que se pretende proviene de que dicho resultado sirve para el funcionamiento de la acción, por lo tanto, para su reproducción...: el interés no es sino el aspecto afectivo de la asimilación" (PIAGET, *ibid.*, p. 54). En efecto, se trata también de actuar sobre los demás, el interés no proviene solamente del dominio del movimiento por la asimilación, sino del dominio de los demás por medio de dicha asimilación.

#### **d) Oposiciones, miedos, ansiedades**

Si bien el niño percibe a los demás, por lo general, con satisfacción, puede darse el caso de que la indiferencia con que responden a sus llamamientos redoble en él el descontento. Ha aprendido que sus gritos son causa de la venida de su madre, de la distracción o de la comida; refuerza sus reacciones y las orienta según los gestos de los demás. Los gritos para llamar (*he, he*) se especializan para reclamar, netamente diferenciados de las cóleras iniciales de 105 8 o los 9 meses; pero se observan también, en los 2 primeros meses del primer año, reacciones casi ofensivas, agitación de los miembros y gritos prolongados. Pasando un año, el niño se sirve de diversos procedimientos: resistencia activa a las sollicitaciones, gestos agresivos (tentativas de arañar, abofetear) que indican un esfuerzo por dominar al que se le resiste. Esas reacciones pueden ejercerse, al menos parcialmente, sobre los objetos que no responden a sus intentos. La decepción en sus deseos no se limita ya a provocar un sentimiento de impotencia, da suelta a mecanismos, verosímilmente hereditarios como los del miedo, que hasta entonces habían permanecido indiferenciados en las reacciones de descontento. Una relación nueva hacia el otro se establece: es objeto de tentativas desordenadas para hacerle ceder.

Frente a personas que no reconoce como sus familiares -sus allegados, pero con vestidos nuevos, extraños el niño presenta reacciones de asombro hacia los 6 meses, de miedo evidente después de los 7 meses. CH. BÜHLER, ha observado aumento de las reacciones de miedo de los 2 a los 8 meses cuando un allegado se disfraza con una máscara (más de 70% de los casos entre 6 y 8 meses); la desaparición de aquel aspecto extraño y el retorno al familiar, es causa de asombro, en las mismas edades, para los dos tercios de los niños (1928). Después de los 6 meses, se presenta primeramente el temor ("tímido bajar de los ojos") frente a los extraños; más tarde, gritos y reacciones para apartarse, deladoras de angustia ("puede esconderse bajo la ropa del lecho, echarse en la cama boca abajo, taparse la cara con la camisa") (SPITZ, 1958), MEILI descubre la angustia mucho antes de los 8 meses: la señalan la supresión de movimientos, la fijeza de la mirada, la contracción de los labios, cuando no reconoce lo que le es familiar (1967); la provoca la presencia de objetos que el niño no puede asimilar a los esquemas constituidos. Hemos observado reacciones análogas, pero varían de un niño a otro y, p. ej., en los "falsos" gemelos (1960). ¿Será la causa de la angustia la decepción sufrida en una relación privilegiada con la madre o un familiar? ¿O

proviene de la suspensión de las reacciones circulares interpersonales primera forma de la comunicación por ausencia de estímulo condicional donde puedan apoyarse? Estas preguntas plantean de nuevo el problema general: ¿existe a la base de las reacciones con los demás una empatía original, o nacen del proceso de animación recíproca entre el niño y el adulto en el decurso de las reacciones circulares? Vale tanto como preguntar cuál es el fundamento de la sociabilidad.

### **3 | LA FORMACIÓN DE LAS PRIMERAS ACTITUDES SOCIALES**

#### **a) La sociabilidad**

H. W ALLON ha subrayado a menudo que no es posible comprender el progreso del desarrollo si rehusamos ver que la sociabilidad es tan consubstancial al ser humano como pueden ser lo su calidad de bípedo o su capacidad de hablar: "El hombre es social, no a consecuencia de contingencias externas, sino a causa de una necesidad íntima. Lo es genéticamente" (1946, reimpreso en 1959). El otro no es para el niño solamente un medio de vida indispensable al desenvolvimiento de sus actuaciones, sino uno de los polos a cuyo alrededor se estructura la personalidad, pues su oposición a la función "Yo" condiciona el acceso a nuevos campos de acción e individualización de las conductas.

Ese lazo necesario e íntimo con los demás 2 nos ha parecido, ya a lo largo de los 11 primeros meses, muy complejo: radicado en una infinidad de necesidades y diversificado en función de las reacciones de los demás. Examinemos sucesivamente estos dos aspectos.

1. El que la madre, o quien la sustituya, proporcione al niño desde los primeros días de su vida la satisfacción de sus necesidades orgánicas, es principio de la necesidad de los demás, pero todavía de un modo presocial. Es el período que los psicoanalistas llaman narcísico, pero no constituye un estadio, propiamente hablando, pues esta necesidad primitiva -que hallamos en los mamíferos jóvenes. p. Ej. Los monos jóvenes observados por HARLOW (1972)- coexiste con actividades de otro tipo. y principalmente la contemplación del rostro y la sonrisa. En efecto, hemos visto entrelazadas con esta necesidad presocial, las primeras imitaciones ecopraxias y la alegría provocada por el espectáculo del rostro movable de los demás: en un caso, inducción de un movimiento, captación de la percepción y de la motórica por un ritmo impuesto por el otro: se da aquí un fenómeno semejante a la impresión observada por LORENZO en el animal; en el otro caso, el rostro del otro, se diferencia de las demás cosas que ve, por su movilidad, por sus mímicas cautivadoras, que corresponden a las del niño (por ejemplo. su sonrisa).

Esos tres elementos -la satisfacción de sus necesidades vitales que el otro le proporciona, las ecopraxias que suscita, el placer que su cara le procura se combinan para constituir lo que será el fundamento de la personalidad social, *el deseo de los demás*. Es en el período impropriamente llamado narcísico, autístico,



cuando una observación precisa muestra la aparición del deseo de los demás y de las explosiones de alegría frente a ellos, desde el segundo mes. Ese deseo va modelado por la forma que toman las satisfacciones que los demás le proporcionan y que, articulándose entre sí, son heraldos unas de otras. La madre es también la persona que habla, excita la tensión "vocal", la puesta en actividad de los músculos fónicos; la que responde; la que consuela; la que le proporciona cambios de postura, caricias; la que obedece a los llamamientos del niño. Ella queda instalada entre los estímulos orgánicos y los del mundo físico, como una *mediadora* privilegiada, ya que por su mediación recibe el niño posiciones, sensaciones, espectáculos; por su medio se liberan y regulan las actividades que corresponden a posturas y sensaciones, etc. Es una presencia activa incluso cuando está ausente, porque está ligada, en base a múltiples relaciones condicionales, con cada una de las necesidades e impresiones exterointeropropioceptivas del niño. Podríamos, para mejor comprender la naturaleza de esos lazos, hablar de una especie de "posesión" del niño por su madre, hasta cuando no hace nada por dominarle: lazo libidinal, sin duda, pero en el que descubriríamos más que el efecto de un impulso, la libido, la formación de ésta gracias a la activación por parte de la madre, del conjunto de potencialidades que la maduración por un lado y las experiencias por otro, despiertan en el niño.

<sup>2</sup> ZAZZO ha propuesto la noción de afición, apego, para explicar ese primer lazo de unión, haciendo notar su importancia para la ontogénesis del animal joven (1972).

2. El deseo de los demás cambia a medida que se transforman los modos de comportarse del niño. La diversificación tiene lugar siguiendo dos direcciones principales: en función de la percepción cada vez más enriquecida de los demás y el descubrimiento de la pluralidad de las personas.

La percepción de los demás evoluciona, en interacción- con la percepción de las cosas, sobre un plano espacial y sobre un plano temporal. Lo mismo que las cosas, las personas se revelan bajo ángulos diversos; pero mientras que tratándose de las cosas, son las manipulaciones y los desplazamiento;; en el espacio lo que permite descubrir la unicidad del objeto en el curso de las exploraciones sensomotoras, las personas no pueden manejarse: sus movimientos -de aproximación, alejamiento, rotación son lo que permite aunar una pluralidad de estímulos en una percepción global. (Se observa una profunda diferencia entre la percepción de los adultos y los hermanos mayores y la de 105 otros niños de la misma edad; dos gemelos. puestos uno junto a otro, de 0.5 a 0.8. se tratan entre sí como si fueran cosas: cogen la mano del hermano e intentan chuparla, le cogen los labios, y no manifiestan las esperas y las reacciones circulares que manifiestan ante los demás. El niño puede eventualmente, explorar el rostro del adulto pasados los 0.7). Indudablemente la percepción de lo: demás es menos diferenciada que la de las cosas. Pero, en el plano temporal, la percepción de los demás se realiza en una doble perspectiva de variaciones. .

El niño aprende a interpretar las señales que le vienen de los demás; se presentan en series, cada mímica del adulto anuncia un gesto, una palabra, un gesto nuevo. Pero esas señales son también inciertas: el niño queda decepcionado a menudo en sus expectativas, no pueden formarse condicionamientos estables. Resultan de ello actitudes conflictivas, importantes en el desarrollo afectivo. Esta incertidumbre es, en efecto, condición de un cuasi-interrogante por parte del niño, que le lleva a observar a los demás con el fin de diferenciar sus reacciones como anunciadoras o no de la satisfacción que espera: le obliga a una lectura atenta de los complejos temporales de gestos y mímicas que le dedican, y eso sucede ya antes de los 6 meses.

Por otra parte, el adulto modifica su modo de comportarse a medida que ve desarrollarse las aptitudes del niño. Lo hace sin darse cuenta, al ofrecer juguetes y suscitar situaciones según las satisfacciones que con ello le procura; pero lo hace también conscientemente en función de lo que ha aprendido con respecto a las necesidades del niño. Este acepta esos cambios con más o menos facilidad según correspondan o no al advenimiento de sus nuevas capacidades. Los experimenta como positivos en cuanto pueda asimilarlos a nuevas situaciones, hallando en ellos medio de mejor dominar y ejercitar su cuerpo; son para él negativos si le revelan su impotencia: es lo que sucede principalmente en presencia de personas extrañas a partir de 0.7, Y ante la resistencia de sus familiares a satisfacer sus reclamaciones a partir de 0.11.

Por otra parte, los adultos, incluso los familiares, son diversos. No le proporcionan la misma especie de satisfacciones, muestran más o menos afecto, son más o menos egocéntricos. Durante el primer año, el niño aprende a descubrir las estructuras del modo característico de comportarse de cada uno de ellos, los acoge con reacciones diferenciadas: así, ríe al ver a sus hermanos mayores, porque "sabe" que van a distraerle con juegos a base de reacciones circulares; otro es su modo de reclamar en presencia de adultos que responden de modo diferente a sus peticiones. Entre niños de menos de un año, CH. BÜHLER (1928) había observado reacciones definidas por la diferencia de las edades, pero también, sin duda, al poner a prueba comportamientos que han sido ya practicados con adultos: participación a un espectáculo presentado por uno de ellos o comunión con el mismo, esfuerzo del mayor por llamar la atención del más joven, donación del objeto codiciado, pero también rivalidad a propósito de un juguete, despotismo por parte del de más edad, generalmente (cf. H. WALLON, 1949, pp. 192-196).

Numerosos trabajos han venido a demostrar la relación entre las actitudes sociales del niño y las de los educadores, en particular las de las madres. SEARS, MACCOBY, LEVIN (1957), observan que las esperanzas que las madres ponen en sus hijos ya antes de que nazcan son muy diferentes, en función de su carácter, de su historia, de sus relaciones con el padre del niño, de cómo se representan ellas su papel de madre. PORTER (1954) propone, para definir los componentes de la actitud maternal, considerar las siguientes dimensiones:

afecto, conciencia de los derechos del niño en cuanto persona, evitar el infantilismo y, por tanto, la superprotección. BRODY (1956) distingue cuatro tipos de educación entre las 4 y las 28 semanas, que hacen variar mucho las reacciones de dependencia del niño:

- atenta a las necesidades, solícita en despertar interés y comunicación, respetuosa de la libertad, tranquila;
- atenta, pero de modo intermitente; menos alegre, más tensa;
- satisface las necesidades esenciales, por lo demás bastante indiferente;
- muy activa, muy tensa, estimulante y apremiante a la vez, sin continuidad.

R. I. WATSON (1959) cree que la actitud de dependencia puede tomar dos aspectos: instrumental, cuando el niño está acostumbrado a hallar ayuda en los demás para satisfacer sus necesidades; emocional, cuando la madre responde a cada una de sus llamadas. Actitudes demasiado protectoras, engendran tal necesidad de los demás que su privación es origen de ansiedad. Los niños que no se vieran rodeados de cuidados, manifestarían menos dependencia. Si, POI el contrario, la educación fuera demasiado severa, principalmente en el campo del aseo, podrían darse, sin duda a causa de la ansiedad, reacciones agresivas (SEARS y col., 1953).

### **b) Los primeros componentes de la personalidad social**

La constatación de la influencia de los comportamientos educativos invita a la investigación de la formación de las actitudes que constituyen los preludios de la personalidad social. Debemos recordar aquí la oposición entre el concepto empirista del aprendizaje y la teoría de los impulsos innatos. Esta admite que las relaciones con los demás tiene<sup>1</sup> su fundamento en la libido y la agresividad; puede invocar la universalidad de las reacciones sociales de los niños, al menos en líneas generales. Las teorías del aprendizaje se apoyan en las diferencias comprobadas entre los niños para demostrar que, en todo o en parte, las reacciones sociales se levantan sobre la base del refuerzo que ofrecen ciertas satisfacciones: se mantienen por los buenos resultados que con ellas obtiene el sujeto y llegan a ser origen de necesidades secundarias.

El primer problema con que tropiezan ambas orientaciones es el de definir cuales sean las necesidades primarias. Hemos creído, al describir las reacciones del niño, que junto a la necesidad de equilibrio orgánico (satisfacción del hambre y alivio de los sufrimientos) se manifestaba cierta necesidad de los demás, de compañeros tanto en las reacciones de acogida y en los intercambios como en las imitaciones. Podríamos inferir el carácter innato de esas necesidades observando comportamientos sociales análogos a los de los niños, entre los antropoides jóvenes.

Pero esas necesidades, tanto las de equilibrio orgánico como las de relación con los demás, llegan a sufrir profundas transformaciones a causa de sus intercambios y también bajo la influencia de las respuestas ajenas. Resultan de ello actitudes

mixtas, cuya importancia puede ser tan grande en la organización de las reacciones interpersonales como en la reestructuración de las necesidades innatas.

*La primera de esas actitudes* está en relación con el papel decisivo que tienen los demás en la consecución del equilibrio orgánico del niño. Como dispensador de alimento y bienestar, contribuye a orientarle hacia las satisfacciones de tipo oral, inculcándole el aseo crea en él, con respecto al control de los esfínteres, una actitud de mayor o menor ansiedad, cuya influencia se dejará sentir, eventualmente, en la formación de la agresividad alrededor del año de edad. Las interacciones de las actividades sociales cuya iniciativa al principio vuelve al educador en lo esencial- y de las necesidades orgánicas, origina mecanismos que repercutirán en el conjunto de comportamientos del niño. Podemos señalar diversos efectos:

- **La avidez** se suscita por la tendencia de los demás a consolar al niño con alimento, acarreado con ello la valorización de los mismos y de la necesidad, acrecentada, de la madre. De ahí proviene la hipótesis psicoanalítica del "carácter oral"; pero los trabajos realizados para evaluar la relación entre el tipo de educación nutritiva y el carácter del niño, no han dado resultados convincentes (R. I. WATSON, 1959).
- La tendencia a buscar consuelo o defensa contra el dolor o el malestar en los padres, acarrea la dependencia y el temor a nuevas experiencias.
- Los efectos de la severidad en la enseñanza del aseo, se enlazan, por lo general, con el suscitarse de exigencias relativas a otras actividades del niño, y resulta difícil referir la solicitud por el orden y el aseo, al "carácter anal". Pero los trabajos de SEARS (1957) demuestran que una educación en este sentido, demasiado precoz y severa en exceso, acarrea trastornos emotivos e incontinencia.

Una *segunda actitud* fundamental nace en las *comunicaciones*: la necesidad del diálogo, la tendencia del niño a arrastrar a los demás a un juego de ofrecimientos y respuestas, la transformación de las reacciones circulares en reacciones intencionadas. Para él se trata de manifestar su capacidad de actuar sobre los demás tanto como de que los demás le distraigan; se trata también de un impulso hacia el otro, muy a menudo acompañado de mímicas de ternura, en las que el adulto descubre una manifestación de afecto.

También en estos intercambios es donde se forma el control que, a partir de los 10 meses, el niño ejerce sobre sus reacciones sociales; es particularmente manifiesto cuando imita una acción: así cuando un niño de 1.1 da de comer a su madre o adopta la mímica de los demás cuando le reprenden por haber hecho alguna tontería. Esta interiorización de las actitudes de los demás, es la señal desde un principio de desdoblamiento que está ausente de las reacciones condicionales. ¿Se trata de un "apremio" superior a los comportamientos centrados en las satisfacciones primarias, de una especie de superego? Resulta difícil de aceptar: esas reacciones altero centradas se desarrollan

progresivamente en los intercambios; ponen en juego actividades motoras (las imitaciones) que constituyen una satisfacción en sí mismas; van acompañadas de emociones de gozo interpersonales cuyo ritmo de tensión-distensión se manifestó ya a los 4 meses en las reacciones circulares. Pero también es verdad que dicho control hace intervenir un nuevo proceso de organización de las actividades según una con signa siguiendo un modelo. Dicha organización se favorece, a nivel sensomotor, por el descubrimiento de múltiples instrumentos tajas, bastones. Puertas, tapaderas cuya estructura exige dominio de acción de acuerdo con la norma técnica que encierran. La estimulan las imitaciones primarias de 9 a 13 meses, a menudo formadas al incitarles los padres a un determinado adiestramiento. También encuentra un cuadro en la comprensión de las órdenes del adulto. en la diferenciación de las situaciones por la creciente precisión de la significación de las palabras. Es una señal esencial de la iniciación de los comportamientos culturales.

La primera forma de personalidad social se establece, por tanto, por la convergencia de múltiples progresos alrededor de los 12 meses; se muestra en la aptitud del niño para dominar su comportamiento, para actuar sobre su cuerpo en forma de poder transformar él mismo las consecuencias de sus reacciones espontáneas. Cesa entonces de ser el cuerpo un instrumento inconsciente, comienza a objetivarse, sea en la resistencia que opone a la realización del modelo, sea en la comparación de sus características con las del cuerpo de los demás. Esta objetivación es efecto del desdoblamiento por el cual el niño se distancia de su propia acción para armonizarla con la que copia; pero todavía queda parcial y fugitiva, pues en esta edad, el sujeto se confunde con los demás en una especie de ecopraxia o se deja llevar por su motórica sin efectuar la comparación metódica de su reacción con la ajena.

*Tercera actitud* de la personalidad social: necesidad de defenderse de los demás. Podemos considerar el miedo ante los demás, como una de sus manifestaciones: indica la ansiedad frente a los desconocidos con reacciones imprevisibles; al niño le faltan, con respecto a ellos, los condicionamientos que le permitirían hallar el comportamiento adecuado. Hace uso de la cólera y las agresiones para hacer ceder a las personas que le son familiares, ya desde los comienzos del segundo año de vida. Proviene sin duda del descontento airado con que el niño de menos de 6 meses expresa su sufrimiento en espera de ser consolado: algo de esta actitud queda todavía en el niño de 15 meses. Pero a esta edad, el carácter ofensivo de la cólera indica el deseo de hacer ceder a los demás, de imponerse. Es un componente que depende, sin duda, en gran parte, de la clase de sus relaciones con los demás: demasiada indulgencia pudiera favorecerla mientras que la severidad podría llevar al niño a reprimirse de modo perjudicial para él.

Desde los comienzos del segundo año, el niño se siente atraído en dos direcciones divergentes por la pluralidad de papeles que los adultos desempeñan con respecto a él: los que le dan el alimento, sus interlocutores, los que le

contrarían y los extraños, le obligan a situarse en planos diferentes, tanto con respecto a ellos mismos como con respecto a su cuerpo. En efecto, éste es sucesivamente origen de necesidades, fundamento de las emociones, instrumento que hay que manejar para llamar la atención de los demás, para complacerlos o rivalizar con ellos; objeto que hay que explorar e identificar como dominio propiamente mío, centro de los propios actos.

Entre los progresos que el niño realiza en el camino hacia su madurez y el enriquecimiento de las reacciones interpersonales en múltiples direcciones, más que armonía hay fusión: hay, por así decirlo, apropiación de los demás, en las posturas del niño, en la socialización de su propio cuerpo.

## **Lectura 4.**

### **DESCRIPCIÓN DE UN NEONATO.**

LEFRANCOIS, R. Guy. "Descripción de un neonato". En Acerca de los niños. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1980. p.p. 275-299

Durante el proceso del nacimiento, el producto depende todavía de la madre para obtener oxígeno a través del cordón umbilical. Existe el constante peligro de que el cordón quede ubicado entre el cuerpo del bebé y el canal muy estrecho por el cual debe pasar el niño. Si sucede esto, puede quedar interrumpido el flujo de oxígeno a través del cordón (denominado en este caso, *prolapso del cordón*), causando también daños en el cerebro. Los síntomas de lesiones cerebrales incluyen diversos defectos motrices denominados, en forma general, parálisis cerebral. Aun en los casos en que no se manifiestan abiertamente síntomas de daños al cerebro, puede haber, no obstante, una lesión mínima. Tentativamente se afirma que las lesiones menores pueden relacionarse con tendencias de la personalidad tales como la hiperactividad y la impulsividad (Kagan, 1967).

Aparte del *trauma* fisiológico que acompaña al nacimiento, existe una remota posibilidad de trauma psicológico. En su teoría del trauma de nacimiento, Rank (1929) sostiene que el cambio súbito de una existencia cómoda y parasitaria al mundo frío y exigente, produce gran angustia al niño recién nacido y un deseo perenne de retomar al útero. Una supuesta evidencia de este deseo inconsciente es la posición asumida por muchos niños y adultos al dormir o en momentos de tensión: el característico enroscamiento del feto. Sin embargo, puesto que los centros superiores del cerebro del feto no funcionan en el momento del nacimiento, como tampoco *in utero* (Barcroft, 1938) y es por consiguiente poco probable que el niño pueda sentir alguna emoción (pratt, 1954), la teoría del trauma de nacimiento ha sido generalmente abandonada. Con lo cual no se niega la importancia del trauma fisiológico; simplemente se afirma que no existen pruebas que apoyen la tesis de existencia de un trauma psicológico.

Así pues, desde el punto de vista del niño, el nacimiento es un proceso indiferente; no puede razonar acerca de él; no puede compararlo con otros estados más o menos placenteros; nada puede hacer deliberadamente para alterarlo; y ni siquiera lo recordará.

El *neonato* (el recién nacido) es un animalito poco atractivo. Su color puede variar desde el tono azulado de la inminente *anoxia* (falta de oxígeno) hasta el rojo encendido; tiene el rostro arrugado a veces sus facciones están distorsionadas debido al pasaje por el canal de nacimiento; en ocasiones presenta marcas de forceps en varias partes del cuerpo; todo el cráneo puede estar achatado, alargado, sesgado o deformado. Está cubierto de restos de líquido amniótico, ciertas sustancias le manan de la boca y la nariz, tiene los ojos cerrados y arrugados, su respiración se parece al ronquido silbante del estertor de muerte de un anciano, y rompe el aire con agudos quejidos como si quisiera comunicar el tormento de su situación.

¿Qué puede hacer el neonato? Antiguamente se creía que prácticamente era insensible a toda estimulación externa, que sus reacciones se limitaban al repertorio de actividades reflejas que sus genes le habían proporcionado. Pruebas más recientes sugieren que esta creencia es un mito. En realidad, puede demostrarse que casi desde el instante mismo del nacimiento el niño puede ver, oír y sentir. No es el muñequito pasivo que creían las abuelas.

*Evidencias de percepción en el recién nacido.* Durante años se creyó que la visión del recién nacido estaba muy poco desarrollada, que no podía distinguir contornos, formas o movimientos (Pratt, 1954; Spock, 1957). Recientes evidencias han disipado muchas de estas antiguas creencias; el mundo del bebé no es esa "confusión abigarrada y susurrante" que alguna vez se supuso. Los reflejos pupilares causados por cambios de brillantez del estímulo visual (pratt, 1934; 1954), demuestran que el neonato es sensible a la intensidad de la luz; a los pocos días es capaz de seguir con la vista un objeto que se mueve lentamente (Haith 1966); y es sensible a los bultos y contornos a los dos días de nacido (Fantz, 1961, 1963, 1964, 1965).

Pero es difícil de determinar hasta qué punto el recién nacido es capaz de captar las formas. Puesto que no puede comunicar sus percepciones, y frecuentemente prefiere dormir que participar en investigaciones psicológicas, el bebé resulta un sujeto de estudio mal dotado. En el experimento de Fantz (1963), que demuestra claramente que los recién nacidos perciben las formas, uno de los criterios de selección de los sujetos fue el de comprobar si los bebés mantenían o no abiertos sus ojos el tiempo suficiente como para ser expuestos al estímulo. Se emplearon en este experimento dieciocho bebés, cuyas edades oscilaban entre las 10 horas y los 5 días. Se les mostraron seis formas circulares de diferente complejidad, siendo un rostro humano el estímulo más complejo. En orden decreciente de complejidad, los otros estímulos incluían círculos concéntricos, papel periódico impreso y tres círculos de diferentes colores, sin ningún dibujo. En la gráfica IX-2 se presenta el promedio relativo del tiempo total dedicado por los sujetos a mirar

cada una de las figuras estímulo. El hecho de que el círculo representando una cara fuera mirada por periodos de tiempo significativamente más prolongados, no sólo indica que el bebé puede distinguir las diversas figuras, sino también que prefiere la más compleja. Desde sus primeras horas de vida, parece ser que su visión está suficientemente desarrollada como para permitirle percibir algunas de las características físicas de sus alrededores, cuando no está durmiendo. Sin embargo, es cierto que su capacidad para acomodarse a la estimulación provocada a distancia, aparentemente no se desarrolla hasta aproximadamente los 2 meses de edad. Antes es como si el bebé tuviera acomodación ingénita sólo para una distancia de alrededor de 18 centímetros y medio (Haynes, White y Held, 1965).

Felizmente, el contacto del neonato con la realidad no se limita a la información que obtiene de la visión. A diferencia de los pequeñuelos de muchas especies infrahumanas (perros, y gatos, por ejemplo), hay pruebas de que el bebé humano no es sordo al nacer. Un gran número de estudios (Wertheimer, 1961; Eisenberg, Griffin, Coursin y Hunter, 1964) han demostrado que el recién nacido es sensible, no sólo a una amplia gama de sonidos, sino también que puede localizar su ubicación. Además, los sonidos de diferentes frecuencias ejercen efectos distintos sobre los niños, si bien hay reacciones marcadamente individuales a la estimulación auditiva. En general, los sonidos de baja frecuencia y rítmicos producen un efecto calmante, mientras que las señales de alta frecuencia provocan una reacción más violenta, llamada "reflejo orientador". Era de esperarse el hallazgo de que el neonato es sensible a los sonidos, teniendo en cuenta que hay estudios de que muestran que el feto no sólo reacciona al ruido sino que también puede ser condicionado por estímulos auditivos.

También es sensible a diferentes olores. Se ha demostrado que el bebé intentará apartar su rostro cuando se lo somete a un olor fuerte y desagradable como el amoníaco (Engen, Lipsitt y Kaye, 1963; Lipsitt, Engen y Kaye, 1963). Pero su sentido del gusto es menos marcado (pratt, 1954). Los sabores característicos de la sal, el azúcar, el ácido cítrico o el agua no provocan reacciones diferentes, ni siquiera cuando se le ponen sobre la lengua; pero hacia las dos semanas de vida, el bebé reaccionará más ávidamente al azúcar que al ácido cítrico, el feto frecuentemente ingiere (oralmente), líquido amniótico, que luego sale como desecho por el cordón umbilical y la placenta y finalmente es eliminado a través del intestino de la madre. Una de las complicaciones de la preñez, el *polihidramnios* (Bookmiller y Bowen, 1967) consiste en la acumulación de una cantidad excesiva de líquido amniótico en el útero, con la consiguiente molestia y dilatación abdominal. Cuando hay amenaza de polihidramnios, es aconsejable hacer que el feto ingiera una mayor cantidad de líquido amniótico. Una de las formas de lograrlo consiste en inyectar una solución azucarada directamente en el líquido amniótico. La teoría predominante es que dicha solución le resulta de sabor más agradable al feto y que, por lo tanto, la bebe (¿come?) más fácilmente. Si es verdad que esto sucede, resulta entonces sorprendente que las facultades gustativas del neonato sean tan limitadas como parecen.



Al parecer, la tolerancia del bebé al dolor es sumamente grande -en realidad, es notablemente insensible al dolor (McGra,v, 1943)-. Probablemente esto sea una suerte, ya que el proceso de nacer podría ser bastante penoso si el niño pudiera sentir dolor. Este hecho es más afortunado aún para los bebés varones, teniendo en cuenta que entre sus primeras experiencias está la molesta circuncisión, que comúnmente se efectúa en la primera semana de vida, cuando se supone que todavía no siente dolor, operación para la cual, por lo tanto, no se usan anestésicos.

*Repertorio de conducta del recién nacido.* La mayoría de los actos que el recién nacido realiza son reflejos, es decir, no requieren aprendizaje y fácilmente pueden provocarse en el niño normal mediante el estímulo apropiado. Si bien el neonato puede ejecutar alguna actividad que no sea refleja, probablemente sea cierto que no efectúa ninguna actividad deliberada. En otras palabras, algunas de las acciones generales del niño, tales como retorcerse, agitar los brazos y patear, son frecuentemente demasiado complejas y demasiado espontáneas como para clasificárselas de reflejas, siendo más adecuado llamarlas movimientos involuntarios (véase capítulo V).

En el cuadro IX-2 se enumeran algunos de los reflejos comunes del recién nacido. Acaso el más conocido sea el *reflejo de succión*, fácilmente provocado colocando un objeto en la boca del niño (un pezón es considerado un estímulo apropiado). El comportamiento reflejo relacionado con la succión es el reflejo de *voltea? la cabeza*, que puede inducirse acariciando la mejilla del bebé o un costado de su boca. Se volverá hacia el lado que se está estimulando. Este reflejo se observa particularmente en los bebés alimentados por la madre, que necesitan volverse en la dirección del estímulo para alcanzar el pezón. Dicho reflejo es menos importante para el niño criado con biberón.

Reflejo	Estimulo
Succión	Objeto en la boca
Rotación de la cabeza	Frotación de la mejilla la boca
Deglución	Comida en la boca
Estornudo	o costado de irritación de los conductos nasales
Reflejo de Moro	Súbito ruido fuerte
Reflejo de Babinski	Cosquilleo en el centro de las plantas de los dedos
Asimiento de los dedos de los pies	Cosquillas en las plantas justo debajo de los dedos
Asimiento palmar	Colocación de un objeto en la mano del bebé
Reflejo de natación	El bebé en posición horizontal. apoyado sobre el abdomen
Reflejo de caminar	El bebé en posición vertical, con los pies tocando apenas una superficie lisa

*Tragar, hipar, estornudar y vomitar* también pueden ser provocados mediante la adecuada estimulación relacionada con la alimentación. Son, pues, reflejos vegetativos.

También hay una serie de reflejos motrices, comunes en el recién nacido, que no tienen un particular valor de supervivencia. Estos incluyen la reacción de susto, extender los brazos y los pies simétricamente y luego retraerlos hacia el centro del cuerpo. Esta reacción recibe el nombre de *reflejo de Moro* y a veces es útil para diagnosticar lesiones cerebrales, ya que por lo común desaparece durante la infancia en el niño normal, pero con frecuencia se presenta más adelante en la vida, en casos de deterioro de los centros motrices del cerebro. Otros reflejos que desaparecen con el tiempo son el *reflejo de Babinski*, la separación gradual, en abanico, de los dedos del pie cuando se hacen cosquillas en la mitad de las plantas; el *palmar (asir)* que es tan fuerte en el neonato que permite levantarlo completamente de su cuna al agarrar con cada mano los dedos de un adulto; y los *reflejos de nadar y caminar* que se presentan cuando se coloca al bebé apoyado sobre su estómago, o lo sostienen erguido con los pies apenas tocando una superficie.

El neonato es notablemente alerta y está bien adaptado a su medio ambiente. Puede oír, ver y oler; puede voltear la cabeza en dirección del alimento, chupar o succionar, tragar, digerir y eliminar; puede reaccionar físicamente a una reducida, cantidad de estímulos; y puede llorar y vomitar. No obstante, sigue siendo una criatura singularmente desamparada; indudablemente moriría si su ambiente no incluyera un adulto interesado en su supervivencia. El bebé afortunado cuenta con una abuela, quien además, hace todo lo posible por proporcionar a la madre del bebé los consejos que ha heredado por sus muchos años de edad.

Hay una distancia fantásticamente impresionante entre las reacciones de un adulto al mundo, y los movimientos desatinados y muchas veces involuntarios de un recién nacido. La historia del progreso del niño hacia la mayoría de edad llena las páginas restantes de este libro.

## **DESARROLLO PERCEPTIVO, FÍSICO Y MOTRIZ**

Tal como se define en este texto (y en la mayoría de los demás) la infancia dura desde las primeras semanas de vida hasta aproximadamente los 2 años de edad. Al principio del mismo el bebé no es muy impresionable, tal como lo describimos en la sección precedente; al final de dicho periodo puede caminar, hablar, reconocer a su abuelita, andar en triciclo y decirles a su papito y su mamita que los ama. El psicólogo del desarrollo se ocupa del estudio de como el niño desarrolla estas capacidades; es también la cuestión que aquí nos interesa.

**Crecimiento físico.** Comenzamos como cigotos casi microscópicos; 266 días más tarde somos aproximadamente 3.150 kg de un ser humano en miniatura que se alarga unos 50 cm, (un poco menos en el caso del sexo femenino). Hacia los 6

meses de vida se han añadido otros 4.500 kg. a la estructura y unos 15 cm. más. A los 2 años, el varón término medio pesa unos 12.500 kg. Y mide alrededor de 92 cm. En los 2 primeros años, la niña tiene un crecimiento físico apenas menor que el del varón (véase cuadro IX-3).

Thompson (1954) señala que la rapidez del crecimiento en la infancia es importante, pero aconseja no confiar demasiado en las tablas de normas de peso. Son tantas las variaciones individuales, no sólo en cuanto al peso o altura absolutos, sino también en las proporciones del crecimiento, que dichas tablas resultan indicadores del desarrollo y nutrición mucho menos significativos para algunos bebés que para otros. Sin embargo, hay una serie de cambios generales del crecimiento que son relativamente comunes a la mayoría de los niños, y que abarcan cambios en las proporciones físicas y crecimiento de diferente proporción para diversas partes del cuerpo. Por ejemplo, la cabeza de un feto de 3 meses es aproximadamente un tercio del tamaño de todo su cuerpo; en el momento del nacimiento, esa proporción se ha reducido a un cuarto; en el adulto, la cabeza es tal vez una décima parte del tamaño y longitud del cuerpo. La proporción del crecimiento de la cabeza disminuye en relación directa a la proporción de crecimiento de las otras partes del cuerpo. En contraste, Rogers (1969) señala que los órganos sexuales cambian muy poco en la primera década de vida, pero muy rápidamente después de la pubertad y que pueden continuar transformándose incluso después que el individuo ha dejado de crecer en altura. Los cambios relativos en las proporciones del cuerpo aparecen en la gráfica IX-3.

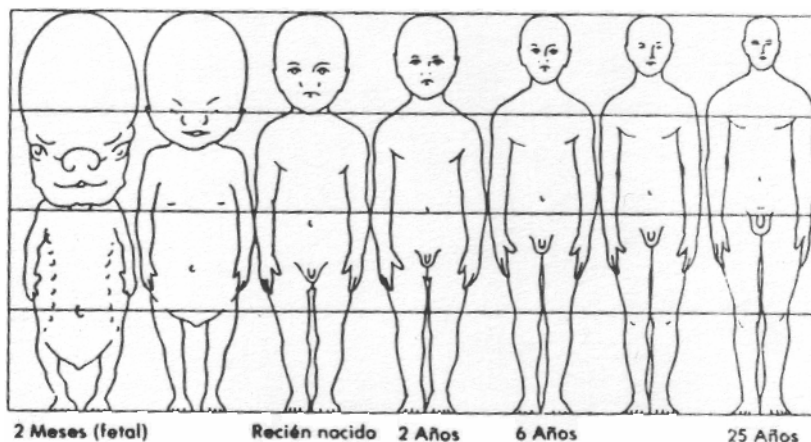
CUADRO IX-3. Altura (en pulgar/as) y peso (en libras) cincuentavo percentil de los niños norteamericanos.

Edad	Altura		Peso	
	Niña	Varón	Niña	Varón
Nacimiento	19 ¾	20	7 ½	7 ½
6 meses	25 ¾	26	15 ¾	16 ¾
12 meses	29 1/4	29 1/2	21	22 1/4
18 meses	31 1/4	32 1/4	24 1/4	25 1/4
24 meses	34	34 1/2	27	27 1/2

Adaptado por el Departamento de Salud, Milwauk.ee. Wisconsin; basado en datos de H. C. Stuart y H. V. Meredith. preparados para su uso en el Centro Médico de Niños de Bastan. Reproducción autorizada por el Departamento de Salud de Milwauk.ee. [Libra = 460 grs. - pulgada = 254 mm.]

**Desarrollo perceptivo.** El equipo perceptivo del bebé difiere sólo en mínimos detalles del que posee el adulto y, primordialmente, esas diferencias sólo corresponden a las primeras etapas del desarrollo. Muy rápidamente el bebé desarrolla la coordinación, la capacidad de acomodarse, la percepción de la profundidad y el reconocimiento de las relaciones espaciales de los objetos, capacidades todas de las que carecía al principio. No resulta claro cuánto dichas

percepciones derivan de la maduración fisiológica del organismo, ni hasta qué punto se deben a la experiencia. Aparentemente, hacia los 6 meses de vida el bebé percibe el mundo casi igual que un adulto, aunque evidentemente no tiene la experiencia o el conocimiento que le permitan interpretar sus percepciones de la misma manera como lo haría un adulto.



La grafica IX-3. Cambios en la forma y proporción del cuerpo humano durante la vida fetal y posnatal (Tomado de "Some aspects of form and growth" por C. M. Jackson en *Growth*, de W. j. Robbins, S. Brody, A. G. Hogan, C. M. Jacuon y C. W. Grech. New Haven: Yale University Press. 1928, p. 118. Copyright 1928 por Yale University Press)

**Desarrollo motriz.** La impotencia del neonato proviene principalmente de su incapacidad para ejercer control sobre los movimientos motrices. Su comportamiento está a gran distancia del de las crías de muchas especies animales incluyendo las aves y la mayoría de los miembros de la familia del venado, que pueden seguir a sus madres y hacer esfuerzos considerables para obtener alimento casi inmediatamente después del nacimiento. Pero el niño no continúa físicamente impotente a lo largo de toda su infancia. En realidad, una de sus mayores adquisiciones en este periodo es la capacidad para caminar. Mucho antes, habrá aprendido a moverse gateando, y aún antes habrá desarrollado la capacidad de sentarse con un leve apoyo.

Si bien la secuencia en que aparecen las capacidades motrices en los niños es relativamente invariable (Bayley, 1935; Dennis, 1941; Cesell y Amatruda, 1941), es evidente que las edades en que se presentan las distintas capacidades varían bastante de un niño a otro. No obstante, es útil contar con *normas* del desarrollo, no sólo como indicadores de la secuencia, sino también para tener alguna pauta que nos permita juzgar la velocidad del desarrollo del niño. En este caso, como en todos, no existe el niño *promedio* o *normal*.

Tal vez la descripción más conocida, y acaso la más exacta, de la secuencia motriz desde el nacimiento hasta la edad de 15 meses, es la que presenta Shirley (1933). Su estudio empleó un concienzudo enfoque longitudinal que incluyó a muchos sujetos durante un largo periodo de tiempo. La parte del estudio dedicada

a los bebés, no se proponía ser normativa. Shirley lo dice explícitamente, declarando que las mejores normas ya las habían proporcionado los extensos estudios de Cesell (1937). Sin embargo, las normas tentativas presentadas por esta autora son muy parecidas a las de Cesell. (Véase la gráfica IX-4 para observar la secuencia de Shirley del *desarrollo motriz*). El propósito de su estudio fue descubrir si la secuencia era la misma para individuos diferentes. Sus resultados ofrecen evidencias bastante convincentes de que realmente existe esa similitud. Las correlaciones entre las secuencias de desarrollo para niños individuales de la muestra y la secuencia normativa propuesta oscilan entre .93 y .98, presentándose la mayor variabilidad en la secuencia de la adquisición en cosas que se prestaban a discusión (aquellos en los que los investigadores tuvieron dificultad en decidir claramente si el niño poseía o no una determinada capacidad).

Shirley explica la regularidad en la secuencia del desarrollo locomotriz en la infancia, en términos de maduración, es decir analiza el proceso total del crecimiento más bien que el simple desarrollo físico o neurológico. Su definición de crecimiento excluye, explícitamente, el aprendizaje. La autora creía que el alto grado de similitud entre los diferentes bebés y la correspondencia entre el orden de su desarrollo motriz y lo que ella consideraba como una ley fundamental del desarrollo (que éste es *cefalocaudal* y que va de la cabeza hacia los pies) invalidaba la hipótesis de que la secuencia es causada por el aprendizaje. El bebé adquiere, primero, el control sobre su cabeza. Por ejemplo, puede controlar los movimientos de sus ojos y levanta la cabeza antes de adquirir dominio sobre sus extremidades. La evolución fetal procede de la misma manera: la cabeza, los ojos y los órganos internos se desarrollan en el embrión antes de la aparición de los miembros. Por lo tanto, Shirley sostiene que el progreso cefalocaudal es un principio biológico fundamental del desarrollo.

Aunque los hallazgos de Shirley no han sido seriamente cuestionados por las investigaciones posteriores, en cambio se ha discutido su interpretación de los factores causales. El estudio realizado por Dennis (1960) en bebés huérfanos, en Irén (véase capítulo 111) se opone a la interpretación, presentada por Shirley, de los factores causal es involucrados en el desarrollo motriz. La experiencia no sólo afecta drásticamente la edad en que se adquieren diversas capacidades motoras, sino que además puede incidir en la calidad de las mismas. Como ustedes recordarán, el estudio comprendía la observación del desarrollo motriz de un grupo de bebés criados en medios ambientes patéticamente miserables en dos instituciones diferentes. No sólo el desarrollo motriz de los niños estaba seriamente retardado, sino que, además, preferían deslizarse más que gatear. Empleaban esa forma de propulsión no porque la prefirieran al más ortodoxo gateo, sino porque no hablan *aprendido* a gatear, evidentemente debido a que no habían estado echados de vientre en sus cunas en ningún momento de su infancia. Dennis sugiere que la falta de oportunidad para ejercitar las simples actividades motoras relacionadas con el gateo hacían que fuese altamente improbable que los bebés aprendieran a gatear más adelante. Puesto que habían

tenido cierta experiencia de estar sentados, no era de sorprender que la forma de propulsión desarrollada por ellos fuera sentarse balanceando los brazos y de este modo deslizarse como sobre patines.

Otras investigaciones sobre el desarrollo motriz han intentado analizar las minúsculas actividades que supone aprender las distintas actividades matrices. Por ejemplo, Ames (1937) estudió filmes de niños gateando y llegó a la conclusión de que la capacidad para moverse en esta posición inclinada incluye una secuencia de 14 pasos. Debido a la obvia importancia que la capacidad del bebé para moverse tiene para sus otras habilidades motrices, la locomoción en los bebés ha sido objeto de mayor cantidad de estudios que otros desarrollos motores. No obstante, las investigaciones de capacidades tales como la prensión (Helson, 1931) también revelaron etapas sucesivas relativamente invariables; en este caso, diez etapas, comenzando con la incapacidad del bebé de hacer contacto físico con el objeto y culminando con su habilidad para asirlo, como un adulto, hacia las 60 semanas de vida.

## **DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL**

Toda declaración sobre las emociones del bebé ha de ser aproximativa por dos razones: la emoción es una reacción subjetiva que no puede interpretar fácilmente un observador, sobre todo cuando el sujeto es todavía incapaz de comunicar la esencia de sus sentimientos; no podemos suponer que produzcan reacciones emocionales en el bebé situaciones que los adultos comúnmente interpretan como provocadoras de emociones. Hasta tanto el niño no esté suficientemente desarrollado como para que el contenido emocional de situaciones sociales y físicas tenga algo muy sentido para él, la investigación de sus sensaciones emotivas es por cierto una tarea ardua.

No obstante, comenzando por el trabajo precursor de Watson (1914), muchos psicólogos dan por supuesto que el bebé es capaz de reacciones emocionales desde el nacimiento; es decir, que las mismas son parte integrante de su repertorio de reflejos. Watson identificó tres reacciones emocionales características de un neonato: temor, ira y amor. Supuso que cada una era un reflejo y que, por lo tanto, podía provocarlas mediante un estímulo específico. Por ejemplo, pensó que la ira es causada por el sentirse encerrado o por restricción de los movimientos; el temor, por un ruido fuerte o por dejarlo caer de improviso; y el amor, por ser acariciado o mimado. Más adelante Sherrill y Sherman (1929) sugirieron que toda vez que un investigador suponía que un niño estaba reaccionando emocionalmente en respuesta a un estímulo particular, estaba interpretando subjetivamente el comportamiento del bebé en términos de tendencias adultas y personales. En otras palabras, que los adultos pueden adjudicar malas y emociones a los niños sin que haya base válida para hacerlo. Existe una tendencia similar a antropomorfizar el comportamiento animal, es decir, a describirlo en términos humanos. La tendencia aparece más pronunciada cuanto más cosas ignora el investigador acerca de su sujeto.

Siguiendo una línea general de desautorización de la creencia sustentada por Watson de que esas tres reacciones emocionales son los reflejos sobre los que se basarán todas las reacciones afectivas subsiguientes (a través de un proceso de condicionamiento clásico), se han presentado muchas otras teorías acerca del desarrollo emocional. Por ejemplo, Bridges (1932) sostenía que las primeras reacciones emocionales del bebé constituyen un estado general, global e indiferenciado que sólo puede ser descrito como excitación. Este sentimiento primitivo se manifiesta en un aumento de la actividad resultante de una diversidad de estímulos. A lo largo de toda su vida, el individuo conserva la capacidad de reaccionar con excitación, pero esta reacción emocional difusa se va diferenciando en emociones cada vez más específicas. Alrededor de los 12 meses de vida, el bebé muestra evidencias de aflicción y contento; hacia los 6 meses, la capacidad de sentir aflicción se ha refinado más y entonces se manifiesta en reacciones de temor, disgusto y enojo. A los 12 meses, el contento se diferencia entre júbilo y amor. A través de posteriores refinamientos de los estados emocionales (véase gráfica IX-5), el niño de 2 años habrá adquirido una gama adulta de reacciones emocionales. La teoría de Bridges no se basa en pruebas muy convincentes, pero, por otra parte, hay que tener en cuenta que la emoción no es una cualidad que se presente fácilmente a la investigación experimental.

El estudio de la evolución de la emoción en los niños, inevitablemente debe ocuparse del papel desempeñado por personas significativas en su vida. Si bien las reacciones emocionales son suscitadas por una amplia gama de estímulos, es probable que sean las relaciones entre las personas las que provoquen las emociones humanas más importantes. Es generalmente a otras personas a quienes se les ofrecen sentimientos de amor, ternura y afecto. .. Por ende, analizaremos el papel desempeñado por la madre en el desarrollo social y afectivo de su hijo.

*Interacción madre-hijo.* Harlow (1958, 1959, 1966) ha estudiado ampliamente el apego de los monitos hacia sus madres y las consecuencias de separarlos de ellas. Los resultados de estos estudios son de importancia para el estudio de las relaciones madre-hijo en los seres humanos.

En su primer estudio (1959) Harlow investigó la teoría de que el afecto de un bebé por su madre está determinado por el hecho de que ella está siempre presente cuando el bebé es alimentado, así como, por lo general, también lo está cuando ocurren cosas tan agradables como el cambio de pañales y el baño. Estas teorías sobre el apego del bebé sostenían que se forma una asociación entre ver a la madre y la disminución de la tensión (sensaciones desagradables) que acompaña al hambre; puesto que comer es placentero, mediante la asociación se llegará a reaccionar ante la madre como si fuera agradable. Según esto, el sentimiento que un bebé tiene hacia su madre, si tan sólo deriva del condicionamiento descrito anteriormente, será similar al que le suscitan el seno, un biberón o la leche tibia.

En los experimentos de Harlow, los monitos bebés eran separados de sus madres a poco de nacidos y se les daban "sustitutos maternos". Las madres sustitutivas eran modelos de madre mona, hechos de alambre, con atractivas cabezas de madera, mas no parecida a la de un mono. La jaula de cada monito contenía dos madres sustitutivas: una, cubierta de suave felpa color tostado; la otra se dejaba con el armazón de alambre desnudo. Ambos modelos eran calentados mediante una bombilla, de modo que su calor era relativamente igual. En el experimento que más nos interesa aquí, una de las madres sustitutivas tenía un biberón atado al pecho con el pezón sobresaliendo, de modo de sugerir al inmaduro monito que realmente era un seno dador de leche. En cuatro jaulas, el biberón era atado al modelo de alambre; por el contrario, se dejaba sin leche a la madre de felpa. En otras cuatro jaulas, era ésta la que se equipaba con el biberón, dejándose al modelo de alambre sin seno, sin pezón y sin leche. La predicción presumiblemente más lógica es que si los monitos bebés iban a desarrollar algún afecto o apego por alguno de los dos modelos, sin duda sería hacia el dador de leche. Sorprendentemente, esto ocurría sólo cuando la madre de felpa proporcionaba el alimento; en el caso en que la madre de alambre era la dadora de leche, el bebé seguía demostrando más apego por la madre sustitutiva de felpa.

Harlow midió el afecto de dos maneras. Primero, los experimentadores registraron el tiempo total por día que el bebé pasaba abrazado a uno u otro modelo. Parece lógico que el mayor apego por una madre se demostrarla por más tiempo pasado con ese modelo y esto fue lo que sucedió en verdad. Después de los 25 días de vida (presumiblemente el afecto necesita de algún tiempo para desarrollarse), todos los monitos pasaban muy poco tiempo con modelo de alambre desnudo, pero pasaban más de 12 horas diarias con la madre (le felpa. Si se colocaban muy juntos ambos modelos ¡el monito trataba de alimentarse del modelo de alambre mientras se agarraba al de felpa!

Se obtuvo una segunda medición del afecto por medio de la reacción del monito bebé a un estímulo provocador de temor que era, o bien un modelo de yeso de la cabeza de un mono o un osito que se movía y tocaba un tambor, nuevamente en este caso, los resultados corroboraron sólidamente la conclusión de que los bebés desarrollaban un fuerte apego a la madre de felpa, independientemente de cuál quiera la que los alimentaba. Los monitos corrían a refugiarse en brazos de la madre suave o blanda cuando se les mostraba el estímulo que los asustaba. Si la madre no estaba presente, el monito reaccionaba con muchísimo más miedo, refugiándose intimidado en un rincón de la jaula o la habitación, adoptando una posición casi fetal y cubriéndose, a veces, los ojos. Los niños humanos a menudo reaccionan de manera parecida en situaciones amenazantes o desconocidas, cuando la madre está ausente, como lo demuestra mi hijito quien frecuentemente berrea asustado en las tiendas de comestibles cuando súbitamente su madre se pierde de vista.



Los estudios de Harlow refutaron las teorías anteriores acerca de la formación del afecto entre la madre y el hijo, e hicieron surgir algunas preguntas más. Si resulta que el papel reductor de tensión de la otorgadora de alimento es el factor que hace que el hijo quiera a la madre ¿cuál es, entonces? ¿Acaso el monito bebé se apegaba a la madre de felpa por el deseo perverso de dificultar las cosas a los investigadores psicológicos, siempre tan dispuestos a emplear a los primates en todo tipo de investigaciones en las que no se atreverían a usar cachorros humanos? ¿O tal vez los monitos desarrollaban ese afecto o apego por instinto? Esto último evidentemente no explica el fenómeno, particularmente desde que Harlow también descubrió que los monitos bebés, privados incluso de madres sustitutivas durante los primeros ocho meses de vida, característicamente eran incapaces de formar un vínculo de afecto duradero a ninguna madre sustitutiva, ni siquiera a una cubierta de felpa, lo cual sugiere que ese apego a una madre sustitutiva o, por deducción, a una madre, no es un fenómeno que ocurre instintivamente sino que es causado. Puesto que el afecto siempre favorecía al sustitutivo cubierto de tela afelpada, resulta claro que el apego del bebé a su madre se relaciona, en parte, con las características peculiares de ella. Por lo tanto, Harlow llegó a la conclusión de que "el *confort* de contacto" proporcionado por la tela es *tina* de las variables involucradas.

Aunque es difícil generalizar los resultados y conclusiones de los estudios de Harlow aplicándolos a los bebés humanos, recientes estudios realizados con niños amplían nuestra comprensión de los vínculos afectivos entre madre e hijo. Schaffer y Emerson (1964) estudiaron la interacción madre-hijo durante los primeros 18 meses de vida del niño, y descubrieron que dos aspectos del comportamiento de la madre, muy relacionados con el apego afectivo de su hijo hacia ella, son su prontitud en responder al llanto del hijo y la cantidad de estímulos que ella le proporciona. La índole de la estimulación parece ser mucho menos importante que la mera cantidad de la misma. Así pues, poco importaba, según lo demostraron estos estudios, que la madre estimulara al hijo físicamente (acunándolo, por ejemplo), que la estimulación fuese primordialmente de larga duración y a distancia (como por ejemplo, cantarle), o que simplemente le diera objetos para que el bebé jugara con ellos. Yarrow (1963) y otros (ver Moss, 1970) corroboraron la importancia que la estimulación materna tiene para los bebés. Para los humanos, igual que para los monos, el contacto entre una madre (y un padre, para el caso es lo mismo) y un hijo, es de suma importancia para el desarrollo emocional del niño.

**Carencia maternal.** Varias situaciones, ocurridas en forma natural, han proporcionado algunos indicios de la importancia que la madre tiene para la vida del niño. Spitz (1945, 1954), Bowlby (1940, 1953), Goldfarb (1945, 1949) son algunos de los muchos psicólogos que han descrito los efectos perjudiciales que ejerce sobre el hijo la separación de su madre por situaciones ocurridas en forma natural. Al informar sobre la suerte de los niños internados en instituciones, Spitz (1945) dijo que esos niños mostraban promedios de mortalidad mucho más elevados, que eran retardados en cuanto a su desarrollo físico, y que el afectivo estaba tan gravemente frustrado por la falta de una madre, que frecuentemente se

retraían, se deprimían y a veces morían como resultado final. El síndrome, que explícitamente Spitz atribuía a la carencia maternal, se conoce por el nombre de *marasmo* (consunción progresiva) o *depresión anaclítica* (retardo del desarrollo normal; llanto, tristeza y un aumento de la susceptibilidad a las enfermedades). Otros estudios similares llegan todos a la misma conclusión de que si se separa a un niño de su madre por un prolongado periodo de tiempo, sufrirá graves trastornos emocionales, resultantes de la falta de amor maternal. Por deducción, pues, los estudios presentan la hipótesis de que el amor materno está íntimamente vinculado, no sólo al desarrollo afectivo del niño, sino también a su evolución intelectual y su bienestar o salud física. Sin embargo, los defensores de esta hipótesis generalmente admiten que el amor maternal no necesariamente debe provenir de la madre verdadera, sino que es igualmente efectivo en el caso de cualquier persona que le dedique al niño el tiempo, la atención y el amor que normalmente son brindados por una madre. La clásica obra de Casler (1961) examina 45 estudios citados por Bowlby (1951) sobre los efectos nocivos de la carencia maternal. Casler argumenta que los 45 estudios revisados "prácticamente sin excepción, no son concluyentes ni particularmente instructivos..."

(p. 3). Casler señala que 33 de los 45 estudios no describen la institución en la que se hallaron los sujetos, ni tampoco indican la edad en que ocurrió la separación del niño de su madre, ni incluyen sujetos que no hubieran sido separados de sus madres hasta después de los 6 meses de vida. La crítica resulta clara: es probable que el niño separado de su madre después de los 6 meses de edad ya haya formado un fuerte vínculo afectivo con ella. Todos los desdichados efectos de la institucionalización pueden deberse a la ruptura de ese lazo afectivo, más bien que al hecho de que el niño está privado de una madre. Es decir que, si el niño es separado de su madre antes de tomarle cariño, sería de esperar que la separación no tuviera efectos particularmente traumáticos. En segundo lugar, independientemente de la edad del niño al ser internado, si la institución en la que es alojado no le proporciona suficiente estimulación emocional e intelectual (recordemos las instituciones de Teherán descritas por Dennis), todo efecto desfavorable sobre el niño más probablemente se deberá a la índole de los cuidados que se le brindan que a la falta de una madre.

En consecuencia, Casler llega a la conclusión de que la falta de estimulación perceptiva es lo que explica muchos de los efectos perjudiciales producidos en los niños pequeños por la institucionalización. . . no su carencia de amor maternal. Si bien la conclusión de Casler es quizás válida para los estudios examinados por él, sus argumentos no contradicen la creencia de que la estimulación maternal fomenta el desarrollo saludable del bebé, creencia apoyada no sólo por la experiencia, sino también por los estudios realizados por Harlow con monos.

Es un poco frustrante eso de sistematizar al niño en desarrollo en categorías psicológicamente convenientes, tales como *descripción de capacidades, desarrollo físico, desarrollo motriz, desarrollo socio-afectivo y desarrollo intelectual*. Perdemos al bebé en el interminable y frecuentemente confuso conjunto de creencias, hallazgos, conclusiones tentativas, argumentos convincentes y sugerencias. El

bebé teórico puede levantar la cabeza estando acostado sobre su vientre a las 4 semanas de vida; puede seguir con los ojos un objeto en movimiento; manifiesta el reflejo de Moro; es incapaz de una sonrisa, aunque a veces su rostro se distorsiona por el dolor que le producen los gases intestinales, *convenciendo* casi del todo a su abuela de que está sonriendo. Es verdad que una gran mayoría de bebés se acercan mucho al hipotético niño corriente o normal cuando tienen 1 mes de vida. A los 2 meses, ya no son tantos los que se asemejan al niño prototípico y todavía menos, a los 6 meses; hacia el momento en que tiene un año de edad, casi ningún niño responde a las pautas del niño teórico. Cuando el niño llegue a tener la edad del lector o la mía, el individuo término medio ya no existirá. Aparecerá sólo en las teorías francamente simplificadas del psicólogo o el sociólogo, o en los catálogos del investigador de mercado que quiere saber qué usará el "hombre corriente" en esta primavera.

Toda persona es una totalidad más o menos integrada, cuyo intelecto, sentimientos y cuerpo físico están en continua relación recíproca; cada parte está inextricablemente ligada a todas las demás partes del organismo vivo y en relación de dependencia de las mismas. Sin embargo, si intentamos describir a un niño de esta manera, la mera complejidad de la tarea puede hacer retroceder a la mente. De modo que continuamos hablando de las fuerzas aisladas que afectan el desarrollo humano, como si en verdad estuvieran aisladas, exactamente como hablamos del desarrollo locomotor del niño, como si existiera separado del niño total, integrado. No obstante, debemos tratar los tópicos individuales del desarrollo que nos permitan dibujar un retrato claro y psicológicamente correcto del niño total. Así pues, en el capítulo siguiente nos ocuparemos de los logros intelectuales del niño: su adquisición del habla y el curso de su desarrollo cognoscitivo.

Este capítulo comenzó con el nacimiento de diez perritos, siguió con una historia resumida de la obstetricia humana, metiéndose precipitadamente en un análisis clínico de las tres etapas del parto, haciendo una pausa para preguntarle a la madre su opinión, y llegó a la conclusión de que el proceso es probablemente algo doloroso. También fue considerado el punto de vista del niño, si bien se señaló que, debido a su notable insensibilidad para el dolor en el momento de nacer, es probable que el proceso le resulte completamente indiferente. En el capítulo se describió el aspecto del neonato, sus capacidades perceptivas y su repertorio de comportamientos reflejos. Luego se estudió su desarrollo perceptivo y motriz y el social y afectivo, en cuanto a este último, sobre todo en su relación con su mamá. Finalmente, se hizo la observación de que estas características del desarrollo son necesarias para proporcionarnos un retrato del bebé total o completo.

1. Mi ignorante setter inglesa alumbró diez cachorros mientras yo dormía tranquilamente en la perrera con una botella de vino vacía custodiando la entrada.

2. Corrientemente el nacimiento tiene lugar 266 días después de la concepción; el recién nacido maduro pesa aproximadamente 2.500 kg. Los alumbramientos antes de tiempo son clasificados de la siguiente manera: *abortos* (antes de la 20a.

semana), *nacimiento inmaduro* (20a. a 28a. semana), o *nacimientos prematuros* (29<sup>a</sup> :1 36a. semana). Son *nacimientos pos maduros* los ocurridos después de la 42a. semana.

3. El parto puede considerarse dividido en tres etapas: dilatación del cuello del útero preparándose para el alumbramiento (dura de 9 a 12 horas término medio), el alumbramiento propiamente dicho (ocurrido generalmente en una hora) y la expulsión de la placenta y membranas (en seguida de producido el nacimiento y que dura unos pocos minutos).

4. Algunas madres piensan que tener un bebé es como rodar por encima de un tronco; otras lo consideran un tronco bastante grande, desde el cual la caída es muy dolorosa. Los defensores del parto natural informal que ocurren partos indoloros.

5. Inmediatamente a continuación del alumbramiento, el niño se ve enfrentado a graves exigencias, de las cuales no es la menos tremenda tener que respirar por sí mismo y obtener su propio alimento, proezas en las que debe ser ayudado por los adultos.

6. El nacimiento entraña dos grandes peligros para el neonato: la hemorragia cerebral resultante de presiones extremas en el útero o, más frecuentemente, en el canal de nacimiento o, a veces, de los fórceps esgrimidos por el servicial ginecólogo; el segundo es el prolapso del cordón umbilical.

7. El neonato no es un lindo querubín sonriente, de pelo ensortijado vestido de rosa y azul y diminutos moños.

8. El equipo de percepción del neonato está notablemente bien desarrollado en el momento del nacimiento y madura rápidamente con la edad. Tal vez su sentido del gusto sea su facultad menos desarrollada. La percepción de la profundidad, la reacción a las formas y la capacidad de acomodar la visión a diferentes distancias se desarrollan durante los primeros 6 meses de vida.

9. El repertorio de comportamientos del neonato se compone de una gran cantidad de reflejos, algunos de los cuales, pero no todos, son importantes para su supervivencia. El reflejo de succión, considerado a veces demasiado complejo para ser un reflejo, es provocado por cualquier objeto puesto en la boca del bebé.

10. Las capacidades motoras se desarrollan en una serie de etapas. Si bien hay una amplia variación en cuanto a la edad en que cada etapa es lograda, la secuencia de dichas etapas parece ser invariable.

11. Las afirmaciones acerca de las reacciones emocionales del niño pequeño son frecuentemente subjetivas. Los bebés reaccionan a la estimulación con una excitación generalizada; amor, ira y odio son diferenciaciones que aparecen en el desarrollo posterior.

12. El apego afectivo que desarrollan los monitos bebés por sus madres es independiente del hecho de que ellas les proporcionen alimento, relacionándose, en cambio, en gran medida con el *confort* o seguridad que brinda una madre suave, blanda, cálida.

13. La falta de una relación madre-hijo puede perjudicar el desarrollo social y afectivo del niño (acaso también, su desarrollo intelectual). Sin embargo, se han cuestionado seriamente las evidencias muy a menudo citadas en apoyo de esta creencia.

14. Aunque en este capítulo se han analizado aspectos relativamente fragmentados del niño, es el niño total el que nos interesa.

### **OTRAS LECTURAS.**

Las dos obras siguientes proporcionan descripciones corrientes del proceso del nacimiento:

Bookmiller, M. M., Y G. L. Bowen, *Textbook of Obstetrics and Obstetric Nursing*, 5a. Ed. Filadelfia: W. B. Saunders, 1967.

Eastman, N. J., Y L. M. Hellman, *Williams Obstetrics*, 13a. E. Nueva York.: Appleton-Century-Crofts, 1966.

Dos artículos presentan información detallada acerca del desarrollo del afecto en los monos:

Harlow, H. F., "Love in Infant Monkeys", *Scientific American*, 1959, 200, 68-74.  
Age-Mate or Peer Affectional Systems, en D. S. Lehrman, R. H. Hinde y E. Shaw (Eds.), *Advances in the Study of Behavior*, vol. 2, Nueva York.: Academic Press, 1969.

El siguiente es un compendio extenso y crítico de estudios sobre carencia materna:

Casler, L., "Maternal Deprivation: A Critical Review of the Literature", *monograph of the Society for Research in Child Development*, vol. 26. Núm. 2. 1961.

El capítulo 2 del libro de Reese y Lipsitt describe minuciosamente las facultades perceptivas del recién nacido y el subsiguiente desarrollo de dichas capacidades:

Reese, H. W. y L. O. Lipsitt, *Experimental Child Psychology*, Nueva York.: Academic press, 1970.

## BLOQUE 3

# EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO EN LA EDAD TEMPRANA

### LECTURA 1. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL PRIMER AÑO DE VIDA.

---

GRATIOT, H. Et. al. "La socialización desde los 12 a los 40 meses". En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 66-87.

#### II. LA SOCIALIZACION DESDE LOS 12 A LOS 40 MESES

La socialización se manifiesta en este período bajo múltiples formas y con una dinámica donde los conflictos desempeñan un papel esencial.

Los comportamientos sociales observados durante el primer año se transforman profundamente. Las *imitaciones* quedan cada vez más controladas por la conciencia del fin perseguido, principalmente en los comportamientos técnicos. Adquieren una dimensión personal en las ficciones, donde su misión es hacer posible la identificación del niño con sus modelos. Las *reacciones de acogida* de los demás adquieren nueva profundidad: el niño llega a unirse apasionadamente a ciertas personas, sin dejar de sentir a menudo crisis de oposición cuando se presenta una frustración; llega a actitudes ambivalentes de variadas consecuencias emocionales. Las *comunicaciones* se socializan bajo todos los aspectos: en el plano afectivo, en que el niño sabe expresar mejor sus emociones; en el plano simbólico, donde sus creaciones van impregnadas de las observaciones que él hace sobre sus modelos; en el plano verbal en que hacia los 4 años, llega a poder explicar no solamente los sucesos. sino también sus causas y su finalidad.

La infraestructura de esas transformaciones se halla en un encadenamiento de progresos fisiológicos y aprendizajes socializados, dirigidos por los modelos educativos. En el plano del espacio y de las cosas se presenta el descubrimiento de construcciones e instrumentos y el control de los propios movimientos. En el plano de las relaciones interpersonales, hay la posibilidad de expresarse por medio de una transferencia en otro, tanto gracias al lenguaje como a las ficciones; este expresarse a los demás que resuena como un eco en el interior del sujeto mismo, que se habla al mismo tiempo que habla a otro; constituye en él un sujeto que escucha. y con ello opone a lo que es hoy, lo que era antes y lo que será más adelante con una elemental conciencia de la temporalidad de la vida.

Todas esas conquistas van acompañadas de una reestructuración de las relaciones interpersonales, puesto que permiten al niño ponerse en contacto con los demás, utilizando instrumentos cada vez más próximos a los que ellos utilizan. Hay una evolución perpetua de intercambios de los cuales podremos trazar las líneas generales observando la secuencia de esperanzas e incitaciones de los educadores y de los compañeros cuadros sociales concretos de del niño.

## **LAS INFLUENCIAS EDUCATIVAS DEL MEDIO FAMILIAR**

Se ejercen en el marco de las instituciones fundamentales del grupo, en el plano de las técnicas, en el plano verbal y en el de control de sí mismo.

### **a) *Los aprendizajes técnicos***

Comienzan con el uso de los instrumentos más antiguos de la civilización: recipientes, vestidos, cuerdas y bastones, juegos de encajar, de amontonar, ruedas, desde los 15 meses. Después de esta edad, la imagen provoca reacciones de reconocimiento. Las construcciones, gracias a las cuales el niño puede reproducir simbólicamente ciertas obras humanas -casas o vehículos principalmente-, comienzan a apasionarle después de los 18 meses: se insertan en juegos de ficción y, sometiéndose a reglas, las más de las veces establecidas por los adultos, llegan a familiarizarse con los imperativos de la técnica. Trata entonces de anticiparse a los resultados de su acción procura hacerlo "como se debe", lo compara con los modelos.

De este modo se interiorizan actitudes de control del gesto por la conciencia de normas que tienen el doble carácter de ser valorizadas por los adultos y de servir de apoyo en la busca del éxito práctico. Por la imitación lúdica de los trabajos de la vida, llega el niño a adquirir idea consciente de lo que es una tarea. Le preparan para la actividad creadora elemental.

### **b) *En el plano verbal***

El niño es capaz de entender muchos de los enunciados bastante antes de saber hablar, por el nexo que establece entre las frases escuchadas y el contexto de objetos y acción con que se relacionan. Esos enunciados pueden clasificarse en cinco tipos principales a los que corresponden a partir del final del segundo año, cinco formas de expresión hablada por parte del niño:

1. El adulto invita al niño a actuar, le llama, le anima, le consuela: es el carácter de incitación y afecto de las palabras.
2. Le muestra objetos, los denomina, los describe, los analiza, tanto en sus propiedades fijas (adjetivos) como, si se presenta el caso, en sus movimientos o transformaciones: es sobre todo el aspecto informativo del lenguaje.

3. Ordena o prohíbe, amenaza o promete: se presenta como detentador de poder, de afectos, de intenciones, es el aspecto volitivo del lenguaje.
4. Le hace preguntas al niño, sobre sus deseos, sobre las cosas que sabe.
5. Ya al final del primer año, empieza a contarle cortas narraciones, incluso a darle algunas explicaciones.

Esas incitaciones, tan afectivas como verbales, disponen al niño a imitar al adulto. Indudablemente, no son ajenas al desarrollo de los simulacros, como por ejemplo, esos "relatos" sin palabras, en los que el niño emplea largas series de fonemas con las diversas entonaciones que corresponderían a las expresiones que él ha escuchado. En consecuencia, desarrollan cinco actitudes fundamentales de la comunicación hablada:

1. El niño responde al adulto que le aprueba y le estimula en sus actos o sus palabras, con una actitud de confianza y *dirigiéndose a él* como a un receptor atento. He aquí una condición esencial del lenguaje. Se forma desde el primer año en las reacciones circulares interpersonales y prosigue en las imitaciones verbales después de los 15 meses, en las repeticiones, inmediatas o diferidas.
2. Para adaptarse a las informaciones, a las distinciones que el adulto le hace notar en objetos y actos, el niño aprende a diferenciar sus reacciones perceptivas y motoras en función de las indicaciones que se le hacen. Imita primeramente el lenguaje diferenciador, y después de un período en que comienza por efectuar generalizaciones arbitrarias, aprende poco a poco a controlar, a negar las primeras asimilaciones que le sugieren sus experiencias. Al darse cuenta de su ignorancia, descubre el valor de las preguntas.
3. El niño responde a las órdenes y a los imperativos, unas veces obedeciendo con un tanto de ansiedad, otras rehusando obedecer. Aquí vemos, sobre todo, reacciones emocionales; pero la imitación del adulto autoritario puede favorecer también el empleo de vocativos, de imperativos, de actitudes de dominio (por ejemplo frente a niños pequeños o dóciles).
4. Cuando el adulto pregunta al niño, supone que éste tiene ciertos conocimientos e intenciones de colaboración, de buena voluntad: deseo y capacidad de responder. Desde el punto de vista de la comunicación pedagógica, las preguntas pertenecen a esa categoría de comportamientos por los que el adulto reconoce en el niño un centro de autonomía responsable. Contribuyen a desarrollar en él los correspondientes sentimientos: aprende a responder o a callar la respuesta, según le place; puede sentirse orgulloso de manifestar lo que sabe -el nombre de las cosas, las causas de los sucesos-, satisfecho de poder informar; pero también puede mostrar su desagrado, negándose a contestar, por ejemplo cuando le preguntan qué es lo que ha hecho o qué prefiere. Las preguntas del adulto deben



contribuir a modelar los preludios de un sentimiento de autonomía. Inducen también en el niño la tendencia a preguntar: índice de su deseo de progresar, de no quedar al margen de los conocimientos del adulto.

5. el adulto relata y explica: evoca acontecimientos vividos por el niño organiza sus imágenes y recuerdos, le muestra el mecanismo de los objetos, el origen de los fenómenos. Desde los 3 años, el niño es capaz de pensar en las relaciones causales; pregunta "¿por qué?". La socialización va tomando entonces una actitud de racionalización de la conducta que a esa edad no es sino embrionaria, y se ve combatida por el deseo de afirmarse o de dominar a los demás, o incluso por la ansiedad, pero que es de una gran importancia para el porvenir.

### *c) La educación del propio control*

Los educadores reconocen, como uno de los principales objetivos de su labor, la formación en el niño de un fuerte deseo de propio control. Se preocupan de enseñarle a obrar con vistas a un fin, a prever las consecuencias de la reacción presente, basándose en experiencias anteriores. Fomentan en él el desarrollo del sentido del futuro: inmediato (voy a hacer), próximo (mañana...), lejano (cuando yo sea mayor...).

Esta educación de *actitudes mirando al porvenir* interviene ya en los aprendizajes técnicos y verbales. Se ejercita a través de diversos comportamientos cuya respectiva importancia varía según el tipo educativo: órdenes, castigos, amenazas, sugerencias, ruegos, ejemplos. Esas incitaciones a la autodisciplina intervienen en el cumplimiento de las actividades nutritivas y de excreción, cuando al niño se le anima o se le castiga si no responde a lo que de él se espera: en las tentativas de que el niño consiga dominio de sus movimientos, marcha, uso de instrumentos: en la presentación de modelos, tanto en las construcciones como en las técnicas del cuerpo (correr, saltar, encaramarse): cuando aprende a demorar alguna cosa o a preparar el futuro en el presente: en el lenguaje, aprendiendo las palabras y la correcta pronunciación. El ingreso en la escuela maternal es una nueva modalidad de disciplina, la de la colectividad, inspirada por la imitación del grupo, tanto como por el respeto a la maestra.

Hay que considerar los diversos tipos de sugestión, variables según las circunstancias: ofrecimiento de recompensas, inmediatas o futuras: llamamientos al amor propio, incitaciones a superar a los más pequeños, compararle con otro niño mayor que él, castigar la desobediencia: son todos medios que se usan alternativamente, de un modo más o menos constante, en proporción variable, según las formas de educación.

Se han publicado numerosos estudios sobre los sistemas educativos, principalmente en los Estados Unidos. Unos se inspiran en el método conductista, limitándose a enumerar y catalogar los modos de comportarse educadores y educandos y tratando de hallar su correlación. Otros se inspiran en el psicoanálisis.

Como ejemplos de los primeros podemos recordar los realizados por BARKER y WRIGHT, de orientación lewiniana y los que se hicieron con ocasión de la encuesta longitudinal del Instituto Fels.

BARKER y WRIGHT (1954) se han fijado en los comportamientos sociales en el seno de una pequeña población. Los han clasificado en ocho categorías definidas con títulos expresivos y han calculado su repetición en base a observaciones sistemáticas, efectuadas con ejemplos temporales representativos:

Dominio... .. X ejerce presión sobre O y orienta su comportamiento (orden, prohibición, orientación).

Agresión... .. X ataca a O o las cosas de su pertenencia (crítica, desprecia, reprueba, ridiculiza).

Resistencia... .. X se defiende del dominio de O (rehusa, niega)

Sumisión... .. X cede a la presión de O (a fin de tener Paz).

Protección (*nurturance*)... X se esfuerza por satisfacer las necesidades que supone tiene O, le ayuda, le protege, le anima, le consuela.

Llamamiento... .. X solicita la ayuda de O, trata de suscitar su simpatía (saludo, ruego, felicitación).

Desvío... .. X se aleja de O, se oculta de él, se aparta.

Tolerancia... .. X siente a los avances de O.

Esos comportamientos se desarrollan según diversos modos de interacción, de conjunción o disyunción, de operación o de conflicto, de emulación o de rivalidad. Los datos que esos autores han recogido referentes a niños de 2 a 10 años, han dado los siguientes resultados [% medio de los grupos de comportamientos (episodios) en el curso de los cuales se han observado el tipo de relación interpersonal, varios tipos aparecen en un mismo "episodio"]:

	Actitudes					
	De los adultos respecto a los niños <b>Clasificación</b>		de los niños hacia los adultos <b>Clasificación</b>		de los niños entre sí <b>Clasificación</b>	
Dominio	37	1	8,5	5	27	1
Protección	27.5	2	8	6	19	4
Resistencia	13	3	17.5	3	17	3
Tolerancia	12	4	13	4	17	6
Llamamiento	11.5	5	29.5	1	18	2
Agresión	9	6	4	7	12	5
Sumisión	5.5	7	22.5	2	7	6
Retraimiento	2	8	1.5	8	3	2

Podríamos reprochar a esta clasificación el dispensar en las categorías Dominio y Protección informaciones cuya función es, sin embargo, específica. Ello, no obstante, nos revela la situación del niño: dependencia con respecto al adulto (llamamiento+sumisión=52%), mucha más autonomía en sus relaciones con los demás niños (dominio+ayuda+agresión=58%) BARKER y WRIGHT subrayan que la distribución de las actitudes de los adultos varía con la edad de los niños (los llamamientos de los niños aumentan con la edad, mientras que la oposición decrece), y también, naturalmente, según las familias.

El estudio longitudinal del Instituto Fels, por su parte, ha sido ocasión de importantes trabajos sobre los tipos de pedagogía.

BALDWIN y col. (1945) han observado los comportamientos de los padres y los han clasificado en función de ocho criterios:

1. Ambiente de hogar (niveles de equilibrio, de actividad, de armonía, de sociabilidad, de orden, de interés por el niño).
2. Relaciones entre el niño y su madre (duración, intensidad).
3. Control del niño por parte de los padres (grado de imposición, de vigilancia, de severidad en los castigos, de razonamiento de la disciplina, de participación del niño, de claridad en las órdenes, exigencia de obediencia, conflictos, sugerencias, esfuerzos por acelerar sus progresos).
4. Tendencia a prestar ayuda (protección, superprotección).
5. Manifestación de críticas y juicios a propósito del valer del niño (intensidad, orientación positiva o negativa).
6. Tendencia a dar explicaciones.
7. Tipo de las relaciones emotivas (ansioso, confiado, afectuoso...).
8. Comprensión de las exigencias del niño.

Las observaciones efectuadas dentro del marco de la vida familiar, tratadas por el método de las correlaciones, han permitido agrupar los comportamientos de los padres en varios grupos:

Rechazante-pasivo (indiferente) educación "dejar hacer".

Rechazante-activo: tendencia a la hostilidad y al dominio.

Democrático: tendencia a dejar que el niño tome la iniciativa, a darle explicaciones, indicaciones claras.

Indulgente, emocional; centrado en los afectos del niño con el deseo de satisfacerle. Compuestos, predominando en unos la autocracia (repulsa) que provoca tensiones emocionales y ansiedad; en otros el método del "dejar-hacer"; en otros la actitud democrática va teñida de un dejar-hacer.

Esta distribución recoge los comportamientos educativos en su complejidad, pero su clasificación escalada ¿no parece algún tanto subjetiva? Está aparentemente dominada por un concepto ideal de la educación -democrática- con relación a la cual, los otros se sitúan en los dos extremos. A un lado, la educación autocrática, concebida para satisfacción del personaje social que son los padres; al otro, la educación indiferente, que deja al niño en su soledad; entre las dos, la educación democrática, centrada sobre la presencia de una personalidad autónoma, solícita por comprender la vida social y organizar ella misma un plan de vida.

J. KAGAN y H. A. Moss han estudiado sobre la misma población, las relaciones entre las actitudes de las madres y los hijos. Se han limitado a 80 familias entre las ISO estudiadas por BALDWIN. Distinguen cuatro tipos de educación materna:

*Apremiante*: la madre se propone hacer adoptar sus normas por la fuerza y castiga las faltas al reglamento.

*Hostil rechazante*, con manifestación de insatisfacción o de preferencia por lo otros niños.

*Hiperestimulante*, llena de exigencias e impacencias por lo que al desarrollo del niño se refiere.

*Hiperprotectora*, caracterizada por un esfuerzo para mantener al niño en estado de dependencia.

El interés empírico de estas investigaciones es considerable, tanto como su interés metodológico: poner de relieve el partido que se puede sacar del método longitudinal mostrando, en particular, que el tipo de educación impartida en el curso de los 3 primeros años puede no tener influencia notable más que en la adolescencia o en la edad adulta cuando las actitudes que entonces se constituyeran, se encuentran en situaciones que las permiten actualizarse (lo que KAGAN y Moss llaman *sleepers effect*): así, la pasividad y el temor ante el sufrimiento serían buenos indicadores de la dependencia del objeto amado en el hombre. Son sobre todo los testimonios de los comportamientos sexuales los que han podido ser definidos en estos trabajos (cf. segunda parte, pp. 141-142). Sin embargo, podemos preguntarnos si esos estudios, al centrarse en la

influencia de las actitudes de los padres, y sobre todo de la madre, no han subestimado las aportaciones de los aprendizajes técnicos y culturales a la formación de los comportamientos sociales. Por otra parte, la influencia de otros niños -hermanos y amigos- no queda bien indicada. En fin, el método longitudinal nos invita a buscar cómo se entrelazan los comportamientos y a descubrir su formación en un proceso de personalización, más bien que a efectuar, como lo han hecho KAGAN y Moss, un estudio de los comportamientos, separados los unos de los otros, fuera de las totalidades que les confieren su significado.

*Los trabajos de inspiración psicoanalítica* hacen hincapié en la represión de los impulsos y en la disciplina de los comportamientos de la nutrición, excretorios, sexuales, a fin de poner en evidencia las características del superego y del yo. Estudiaremos aquí, sobre todo, las investigaciones de la antropología cultural, ya que las teorías psicoanalistas han sido estudiadas en otras partes.

La idea general, formulada por KARDINER (1939), recogida desde entonces en numerosos trabajos (E. ERIKSON, 1959, 1968; WHITING y CHILD, 1953; Th. KNAPPEN, 1962; KLUCKHORN; MURRAYET-SCHNEIDER, 1953) es estudiar la regulación de los impulsos por las prácticas educativas. La educación establece una constelación de actitudes, que perduran todo a lo largo de la existencia y desarrollan costumbres e instituciones destinadas a satisfacerlas. Esos trabajos se apoyan en las investigaciones etnográficas consagradas a la educación (M. MEAD, 1928, 1952; B. MALINOWSKI, 1968; R. BENEDICT, 1950): Es hipótesis general que las diferencias constatadas en los comportamientos de los adultos, encuentran su explicación en la estructura de represiones ejercidas sobre el niño. WHITING y CHILD, p. ej., han estudiado las prácticas pedagógicas de 75 pueblos, en cinco áreas fundamentales: lactancia y destete, educación al aseo, aprendizaje de los comportamientos sexuales, comportamientos favorables a la dependencia, reacciones relativas a la agresividad. En cada una de ellas, los jueces, basándose en los trabajos de los etnólogos, han apreciado un nivel de "indulgencia inicial", caracterizado por la libertad permitida al niño durante los primeros años: la edad en que se introduce la disciplina social; la severidad de dicha disciplina. Era así, posible clasificar las diversas pedagogías en escalas y estudiar las correlaciones existentes entre las diversas disciplinas. Los autores admiten que en las sociedades en que se ha fomentado un comportamiento por una indulgencia inicial prolongada, dicho comportamiento se fijará de un modo positivo; si fuera objeto de frustraciones importantes, se fijará en forma negativa. El niño, y más tarde el adulto, tendrán tendencia a volverse hacia el objeto de una fijación positiva para superar las dificultades que encuentran: si la lactancia se utilizó como medio para calmar los sufrimientos y ansiedades del niño pequeño, el sujeto tenderá a calmar la angustia provocada por la enfermedad, tomando medicinas. Las frustraciones del período de socialización, abren camino a ansiedades duraderas: la enfermedad se achaca a la ingestión de ciertos alimentos cuando ha tenido una educación severa en punto a oralidad. Acabada su investigación, los autores creen que no haya correlación entre las diversas prácticas en el seno de una sociedad: la pedagogía es severa en un punto

indulgentes en otro. La fijación positiva parece menos importante que la negativa; la ansiedad provocada por la educación en el plano de la oralidad, de la dependencia y de la agresión, parece desempeñar un papel capital, principalmente en las reacciones ante la enfermedad, en el sentido de culpabilidad, en las creencias en lo sobrenatural, siendo menos evidente el papel de las prácticas educativas en el plano anal y sexual. .

La dificultad que presentan estas investigaciones proviene de la extrema complejidad de los comportamientos educativos. Sin duda la ansiedad puede ser provocada por un destete brutal, por las exigencias en el plano del aseo o de la sexualidad. Pero también puede ser combatida con una educación que deje al niño libre para desplegar sus actividades en el plano motor y social. Es eso ciertamente lo que explica los divergentes resultados obtenidos por los autores que han querido medir la influencia de la severidad en un área determinada. E. ZIGLER e I. CHILD (1969), pasando revista a los trabajos realizados sobre este punto en los Estados Unidos, comprueban que no llevan a conclusiones ciertas en el plano de la oralidad: en particular hay que considerar las actitudes de la madre, que puede compensar en un plano lo que quita en otro. Análogas constataciones en el plano de la formación en el aseo, donde las investigaciones conducen a conclusiones opuestas. ¿Está el llamado carácter anal (gusto del orden, del aseo, meticulosidad, obstinación) en relación con dicha formación? Si parece verosímil en la actitud compulsiva (WITENBORN, 1956), no ha podido demostrarse con certeza en los demás rasgos: influencias educativas más directas, parecen ser la causa, p. ej., de hábitos de orden y perseverancia.

En el plano de la sexualidad, es indudablemente más fácil de discernir la influencia de las pedagogías. Los padres tratan a sus hijos como objetos sexuales, manifestando al tratarlos, comportamientos físicos (caricias, besos) que presentan componentes sexuales y actitudes (posesividad, celos) que encierran un contenido libidinoso más o menos intenso. Esas reacciones paternas transferenciales, más o menos inconscientes, envueltas en ensueños vagos, despiertan un eco de reacciones en el niño. ¿Cómo probar, sin embargo, que para él se trata de satisfacer un deseo sexual, más que de encontrar en los demás la protección, la seguridad, la exaltación que le preservan del sentimiento de inferioridad del peso de las amenazas que son para él los sufrimientos físicos, sus incapacidades o su soledad? Todo lo que podemos suponer es que se forman en él actitudes preparatorias de amores y odios apasionados, como lo demuestran especialmente las diversas fijaciones que presente en respuesta a las incitaciones de sus padres. Es así como educadores posesivos, hijos en el niño, despiertan en él una dependencia esencial; su indiferencia -fijación recíproca de los esposos, ausencia psicológica- inculcan en el niño la angustia y la envidia; la repulsa más o menos consciente por parte del padre o de la madre, tiene como consecuencia el odio.

En estos variados contextos, las preguntas que la sexualidad suscita en el niño - diferencia de sexos, placer derivante de las zonas genitales, problemas del nacimiento, de la vida sexual de los adultos, tabúes sexuales- toman significación diferente e influyen en el conjunto de las actitudes sociales. De un modo especial, la ansiedad de los padres en el terreno sexual, puede provocar en el niño una ansiedad del mismo tipo (BANDURA y W ALTERS, 1963): la de aquellos, en efecto, difundiendo a través de prohibiciones, da importancia a las actividades presexuales del niño; de ahí el interés que para él presentan: el mundo de los juegos y de sus relaciones con los compañeros está fuertemente sexualizado, sin que pueda hallar en sus actividades el modo de satisfacer los deseos que se despiertan en él. En el *petit Hans*, podemos seguir los caminos por los que el niño ha llegado a -desarrollar en sí mismo la ansiedad que preexistía incontestablemente en su padre, e indudablemente en su madre (FREUD, trad., franco 1966).

Pero el componente sexual de las conductas pedagógicas va siempre asociado a componentes de orden social que conciernen, unos, a las relaciones de poder de los padres en su ambiente socio-profesional, otros, a sus concepciones ideológicas de la moral. Dentro de ese complejo cuadro, las educaciones buscan el modo de orientar al niño hacia la autonomía, hacia la cooperación, hacia la obra personal, hacia una cultura de gozo por medio de la satisfacción de los deseos. Pero como, de hecho, los adultos le educan para que no les moleste o para hacer uso de él, cultivan también, bien a menudo, la dependencia, la agresividad, el individualismo, ciertos tipos de renuncia al gozo, de represión de deseos. Es en función de la dosificación de estos componentes como podremos intentar la evaluación de la estructura de las pedagogías.

Las educaciones que favorecen el sentido del trabajo, el gusto por la *realización* (*achievement*), el deseo de triunfar en las pruebas, se caracterizan en los primeros años, sobre todo, por exigencias bastante firmes que no excluyen la simpatía, por el empeño en conseguir la perfección y el deseo de recompensa por las actividades bien realizadas. La tensión que el control de los padres crea, despierta en el niño el deseo de liberarse por la ejecución de la tarea que se le ha encomendado; también es preciso considerar su tendencia a identificarse con los padres, que a su vez sienten vivo deseo de afirmarse y que se implican fuertemente en las actividades de sus hijos (ROSEN, D'ANDRADE, 1959): a condición, sin embargo, de que mantengan la proporción entre lo que demandan y las aptitudes de los niños (WOLF, 1938), y que sepan alegrarse con ellos cuando salen airoso.

La *dependencia* parece sea engendrada por la superprotección, no solamente porque destruye las iniciativas del niño, sino también porque crea en él una ansiedad desarmada contra las exigencias de la vida social (LÉVY, 1943). Este último componente pudiera ser responsable de la relación a menudo apreciada entre las frustraciones del niño, el gran número de castigos y la dependencia (SEARS, 1953; KAGAN Y MOSS, 1962). Puede verse igualmente el origen de

esta última en el apego, en la fijación a un adulto al que considera como dispensador de seguridad en sus ansiedades.

Ciertas educaciones favorecen la *agresividad*. Las numerosas investigaciones realizadas con el deseo de comprobar la teoría de DOLLARD (1939) Y de MILLER sobre el papel de las frustraciones, han dado resultados poco concordes (LINDZEY. ARONSON. 1969. p. 526); parece que deban de intervenir otros factores como la inestabilidad de los comportamientos de los padres, su afán de dominio, el tipo de castigo que emplean. BANDURA y WALTERS (1963) han puesto de manifiesto el papel desempeñado por los modelos agresivos, principalmente cuando triunfan en la vida social. Pero hay que decir. Asimismo, que el adulto tiene reacciones agresivas que pueden llegar al' odio; un hermano, un compañero, pueden manifestar actitudes análogas. Desde el final del primer año se dan en el niño actitudes de oposición simétrica, mantenida por la hostilidad ajena. De ello provienen las crisis en la socialización que se manifiestan con ansiedad por la desaparición del modelo, las incertidumbres, las ambivalencias catalogadas como "caprichos" de este período. Se relacionan con la decepción de una "pasión". El niño tiene necesidad de apoyarse en el modelo -la madre, un hermano mayor- para superar las deficiencias que padece: el resultado es una fijación costosa que no deja de provocar en él una insatisfacción generadora de ansiedad y agresividad. Se trata de una ambivalencia con respecto a las personas, acompañadas del deseo de sentirse autónomo como su modelo cuando le faltan los medios de conseguirlo: medios físicos, aprendizajes, medios intelectuales, cuando le falta también incluso el deseo de separarse del modelo que se ha fijado. Analizaremos más de cerca el mecanismo de esta crisis examinando la formación de la personalidad social.

## LOS PROCESOS DE LA SOCIALIZACIÓN

El estudio de las influencias ejercidas por los ambientes de vida muestra la complejidad de dichos procesos. No sin un cierto orgullo ingenuo, los padres se sienten felices al hacer partícipe a su hijo de sus propias adquisiciones culturales -técnicas, conocimientos de lenguaje, reglas morales- sin darse del todo cuenta de los conflictos que le crean. En efecto, nunca puede verse semejante a sus modelos y el gozo -muy vivo- que le proporcionan sus conquistas sucesivas, choca sin cesar con el fracaso; lo mismo en el plano afectivo, la simpatía que le testimonian, se ve a menudo interrumpida por reprimendas y castigos. De ese modo, a través de estas experiencias ambivalentes, se va formando un personaje desdoblado; bien pronto entrará en lucha consigo mismo, puesto que toda la cultura que le ofrecen está empapada de incertidumbres. Hay que precisar la formación y la naturaleza de esos comportamientos y de esas actitudes antagónicas, características de la socialización en ese período.

Se puede formular la hipótesis de que la socialización está pasando por el aprendizaje de las actividades prácticas y de las relaciones sociales, de los conocimientos, de los mitos y del arte, pero en un estado de dependencia, de



alienación en dos aspectos: el que mira al niño y el que se refiere a sus educadores. La socialización es a la vez liberación de impotencias infantiles y doble sujeción: al poder de los adultos y a las contradicciones de su civilización.

Esta hipótesis integra la idea de la aculturación por un proceso de aprendizaje y la de una relación fundamental entre la represión de los impulsos (cf. inhibición del incesto) y el acceso a la cultura. Todo aprendizaje técnico, lingüístico, cognoscitivo, supone, en efecto, la superación de las actividades instintivas: eso no es posible si no se ajustan las conductas a los modelos que ofrecen las personas con quienes el niño está ligado afectivamente. Esta transformación de las motivaciones, este desplazamiento del centro de acción de las necesidades orgánicas hacia los deseos de personalización, pueden ser considerados como efectos de un proceso de comunicación en que el niño es, alternativamente, receptor y locutor.

Receptor de los ejemplos y de las palabras del adulto, se transforma activamente siguiendo sus sugerencias: así sucede en las imitaciones y en las ficciones. Existe ya en estas reacciones, un deseo de influir en los demás, de actuar sobre los demás: el niño tiene algo de locutor aquí. Es más evidente cuando expresa su deseo señalando, primero con gestos, después con palabras, el objeto del mismo: y a medida que va adelantando, va haciendo más uso de los signos que los demás le transmiten, de las actividades culturales que se apropia.

Precisamente en función de los instrumentos de comunicación, podemos distinguir, en el período de 1 a 3 años, tres grandes etapas.

a) Al comenzar este período, la imitación consiste en la reproducción de los comportamientos ajenos sin estructurar el significado de los mismos, es breve, discontinua, pero prepara progresivamente al control del movimiento y a la orientación sobre el propio cuerpo. Introduce de este modo la intención de autonomía, y de ahí la rivalidad con los demás.

b) Hacia 1.8 la imitación aboca en las ficciones. Adquiere una función de identificación. Al mismo tiempo, el lenguaje se desarrolla y permite la objetivación de las actividades en su desenvolvimiento, despierta la conciencia de relación entre los medios y el fin y la distinción entre lo real y lo irreal. La conciencia del propio yo se desarrolla tanto en el apego a los demás como en las crisis de titubeo, en los desgarramientos del yo.

c) A partir de 2.6 aproximadamente, la imitación va dirigida por reglas conscientes, la identificación deja de ser pasiva para orientarse en el sentido de una aspiración confusa hacia un futuro yo. La socialización no abarca solamente las actividades motoras y los afectos, se refiere también a una perspectiva temporal de realización propia.

*a) Imitaciones y personalidad en el segundo año*

Hacia los 15 meses, no se hallan más que reacciones breves que se presentan poco después del gesto observado. Bien pronto, esas imitaciones se insertan en una intencionalidad práctica: el niño se sirve de los instrumentos para alcanzar su autonomía. Paralelamente se desarrollan las imitaciones verbales. Igualmente entre los 15 y los 18 meses, vemos desarrollarse los simulacros, que evocan una escena pasada, mimándola. Después de los 18 meses, los juegos repiten esos simulacros en combinaciones imaginarias simples.

GESELL (1949) nota a este respecto: a 1.3, la imitación de las personas que fuman, tosen, estornudan y una viva atracción de la vida social: a 1.6 la imitación de actividades domésticas (barrer), el gusto del orden, el deseo de examinar objetos nuevos, de quedarse con ellos y negarse a devolverlos; a 1.9, el deseo de hacer el papel de los adultos utilizando sus instrumentos, exigencias más marcadas con respecto a ellos, negativas a obedecer; a los 2.0, la afirmación de sí mismo, tanto en el poseer como en el ayudar a los demás: el afecto cautivante hacia la madre: el gozo de desempeñar un papel entre los demás niños.

Las imitaciones tienen un papel esencial en este desarrollo: gracias a ellas, el sujeto encuentra estímulos mucho más ricos, ensancha el medio de su vida tanto en el espacio como en el tiempo. La socialización del gesto pone de relieve los objetos que interesan para las actividades de adaptación, y hace descubrir en ellos mismos su manejabilidad (el aprendizaje del bastón, del cuchillo, del cesto" del soporte es esencialmente social): las propiedades sensoriales de las cosas pierden algo de su interés a beneficio de sus propiedades instrumentales. Eso no sería posible sin la intervención de una nueva actitud temporal: de una organización en serie, en la cual, un movimiento debe preceder a otro a fin de conseguir el resultado apetecido, Ello exige el control de la motórica, tanto en las realizaciones de la inteligencia práctica como en los simulacros: la subordinación del movimiento a un modelo social, la atención a su dirección a su amplitud (por ejemplo. En el juego de pelota, en el lanzamiento de un cochecito...) hacen que el niño preste atención a su cuerpo. Es también el momento en que él descubre la correspondencia entre las imágenes de ese cuerpo en el espejo y la percepción (y la imagen) del de los demás: se asombra de actuar sobre esas imágenes, cuya semejanza global con las de los demás, descubre; las integra en un esquema corporal en el cual entran percepciones cinestésicas y visuales divididas (W ALLON. 1949).

Estas conquistas determinan nuevos tipos de relaciones afectivas con los demás a partir de los 18 meses. Estas son: el deseo de llamar la atención de los demás por sus acciones; la cólera cuando halla en ellos resistencia; la timidez en presencia de un extraño, la angustia paralizadora; el gozo entusiasta ante sus familiares, en particular con la madre; las manifestaciones de ternura, de afecto apasionado, señalados por la espera impaciente de la madre, el rehusar que le cuide cualquiera otra persona. Una pasión cautivante de este género puede

aparecer con respecto a otros niños, pudiendo revestir muchos aspectos del amor-gozo al evocar el amado, profunda tristeza en el momento de la separación.

Esas reacciones, diferentes de las emociones de los comienzos del segundo año, tienen en común que son efectos de una tensión duradera: expresan actitudes constantes, sentimientos que sólo esperan un estímulo favorable para expresarse con mímicas. Presentan dos características principales: la dependencia con respecto a sus familiares, que el niño desea siempre consigo para protegerle de los desconocidos; la angustia de no poder dominar el medio y, sobre todo, no saber controlar sus gestos y sus emociones: es el sentido de los "caprichos", en los cuales no cuenta tanto la oposición a los demás como el sufrimiento de no saber hacer frente a la situación o de no saber elegir. Los cuadros directivos de sus actos no son todavía lo bastante fijos para que él sepa imponerse una disciplina y esta impotencia le condena a la angustia; la tendencia al dominio del ser amado es una reacción a esta angustia. Para tener a su madre consigo, el niño hace uso alternativamente de la ternura y de la cólera.

Tal parece ser el drama de la socialización en el segundo año. Las imitaciones que son su condición, no confieren al niño verdadero dominio del medio, sino más bien deseo de superación, de una autonomía todavía inaccesible a causa de su apego demasiado vivo a ciertas personas, la madre por lo general, de quien sigue dependiendo.

#### *b) Las ficciones en el tercer año*

En el segundo año vemos brotar un conflicto entre el deseo de autonomía y la dependencia afectiva hacia los adultos. El niño tiende a superarle con una serie de comportamientos encaminados a debilitar los lazos familiares y a disminuir su sujeción, no sin contradicciones.

Por una parte, encuentra en las ficciones la manera de reproducir situaciones que le valorizan o le complacen. Por otra parte, el lenguaje le sirve para actuar sobre los demás al definir el objetivo de sus deseos o de sus actividades; le permite también obtener información por medio de preguntas. Esos d03 progresos -identificación y elaboración de mensajes analíticos- se traducen en un des- doblamiento del yo, que situándose de cara a su pasado, hace frente a sus propios actos. Las consecuencias para la socialización son evidentes, desde ese momento, las intervenciones de los demás se dirigirán a un sujeto que dialoga consigo mismo, en juegos cada vez más complejos, de evasión y oposición. Pero esos progresos no quedan sin su contrapartida: las identificaciones crean apegos y desplazamientos, también conflictos; la dependencia se combina con la hostilidad, el amor admirativo con la envidia.

¿Cuál es el papel de las ficciones en la socialización? Nacen de la comunicación por el simulacro: en la reacción con que el niño, ya antes de 1 año, representa

para los demás una acción pasada a fin de provocar en el otro la -respuesta que él ha dado a dicha acción. El simulacro es un mensaje: el niño mima la escena de que ha sido actor o espectador -hace como si se pusiera un sombrero, como si leyera- *para* indicar al otro una situación en la que los dos se han encontrado. El simulacro viene como prolongamiento de reacciones circulares, introduce en ellas una imitación explícita, pero con miras también a hacer de esa imitación la reproducción de un acto de los dos, pasado-deseado.

Al parecer, los primeros simulacros consisten en la imitación de un gesto propio, de que hace uso para provocar una reacción en el otro (PIAGET. 1945. p. 101; MALRIEU. 1967 B. p. 188).

Las verdaderas ficciones aparecen cuando el niño se sirve de objetos simbólicos para encarnar el personaje ajeno (por ejemplo: da de comer a su muñeca). En el esquema de la comunicación, NI (el niño) se transpone en el personaje de A (el adulto) de tal modo que se desdobra en un sujeto N<sub>2</sub> que tendrá sobre el objeto simbólico S (la muñeca) un comportamiento análogo al de A para con N<sub>1</sub>:

$$\begin{array}{cc} A & N_2 \\ \text{----} & = \text{----} \\ N_1 & S \end{array}$$

La evolución de los juegos de ficción nos suministra información sobre varios aspectos de la socialización en este período.

En la fase de las ficciones rudimentarias, del tipo de acciones sencillas con muñecas (acunarlas, alimentarlas, abrazarlas: poseerlas), el juego indica el deseo de revivir los lazos que le unen a su madre. Se trata fundamentalmente de satisfacer la necesidad de afecto, de protección. Pero la iniciativa tomada por el niño encarnando a su madre, le procura un principio de independencia. En la fase de las ficciones compuestas, el juego hace intervenir a un sustituto del otro para que ejecute conductas complejas, que comportan una serie organizada de momentos: la muñeca no es ya para el niño simple ocasión del ejercicio de sus actividades; es ella quien las ejecuta bajo la dirección del niño. Ahora se trata del deseo de conseguir por la ficción cierto dominio de los comportamientos técnicos (construcción de una casa) o de las relaciones interpersonales (discusión entre adultos). El origen de ese deseo reside en un sentimiento complejo: admiración por el adulto todopoderoso, ansiedad frente a sus propias impotencias; pero al mismo tiempo, interiorización del poder de los seres que admira y teme.

Se ha propuesto la noción de *identificación* para explicar este aspecto de la socialización. "La socialización puede intervenir porque el niño trata de reproducir los comportamientos de sus padres y de *otros* adultos" (R. I. WATSON, 1959, p. 458). No se trata simplemente de imitar, sino de apropiarse las características del *otro*, observa FREUD (1950, p. 115); se produce inconscientemente *por* un proceso de fusión de adhesión a ciertos comportamientos del modelo.

Volveremos sobre el papel de la identificación en la resolución del "complejo de Edipo"; en la fase presente, antes de los 3 años, la identificación parece efectuarse por un intercambio entre dos actitudes: el niño halla en la presencia de la madre un sentimiento de gozo, pero mezclado con cierta angustia: la de verla partir. De este contraste nace, junto con el apego a ella, una transposición mimética en la persona amada. Del mismo modo, algo más tarde, la admiración por los personajes poderosos no dejará de crear alguna ansiedad con respecto a las impotencias propias del niño: hay ya un poco de identificación con el agresor en la tendencia del niño a jugar al chofer o al soldado (A. FREUD, trad. franc.. 1949). Hay relaciones conflictuales que se levantan entre esos sentimientos de distinta naturaleza, de los cuales uno sigue un ritmo que está en función de las situaciones concretas en que se encuentra el niño; pero no debemos nunca perder de vista la existencia de dos términos opuestos. Los psicoanalistas han supervalorado la importancia de la angustia, por razones ideológicas (cierto pesimismo acerca de la vida social) tanto como por razón de su práctica psiquiátrica; en realidad, la angustia se enlaza con el gozo. Tampoco hay que olvidar la intervención constante de la participación motora, en los juegos de identificación, que siendo más o menos motores, producen cierta "vehemencia" (J. CHATEAU).

La estructura de los juegos de ficción indica fórmulas de identificación variables, que volveremos a encontrar en las relaciones interpersonales reales:

1. *Identificación de dominante afectivo*, a la madre, pero también, sin duda, a los niños de más edad. El niño trata a la muñeca como los demás le tratan a él. Por ejemplo, J., 1.7.3: al mismo tiempo que su madre le comenta un libro de grabados, él se lo muestra a su muñeca. Después de los 2 años, la muñeca puede ser reemplazada por otro niño más pequeño.

2. *Identificación de dominante motora*, suscitada por las actividades de los adultos, favorecida con la oferta de juguetes que son apropiados para su imitación (autos, bloques de construcción, animales, etc.). Mientras en las anteriores el niño reproduce una actividad de los demás para con él, en éstas es una actividad social 10 que reproduce simbólicamente.

3. *Identificación de dominante constructivo*, dirigida hacia personajes poderosos pero imprecisamente delineados, en los que se condensan las características de seres próximos, cuyo poder admira y teme, y de seres casi míticos, de los cuales ha oído hablar o a los que ha visto: el mecánico, el ingeniero, el policía, el bombero... No se trata solamente de *ejercitar* actividades en las cuales el niño trata de manifestar su poder con una intervención directa sobre el juguete (lanzamiento del auto, construcción aislada), sino de *componer* conductas de peripecias dramáticas, en las cuales él encarna a veces un personaje, pero de las cuales queda otras veces ausente, encantonado en un papel de creación imaginativa: a partir de 2.6, serán escenas complejas en el curso de las cuales él mismo opone obstáculos a la obtención del resultado apetecido.

Desde el punto de vista de la socialización, las identificaciones establecen actitudes ambiguas. Hay en ellas una interiorización de las actitudes del adulto: el afecto de la madre., la intención técnica de los constructores, etc. Pero dichas actitudes no son captadas sino egocéntricamente, a través de los sentimientos propios del niño. Se trata, por tanto, de un modelado que el niño hace de los demás y de una proyección de lo que él mismo siente cuando se halla en contacto con ellos. La vehemencia de los impulsos "frena" las relaciones del niño con los demás, como podremos verlo mejor entre los 3 y los 6 años. Hay en la ficción la manifestación de un tipo de comunicación imperfecta; constituye un mensaje- símbolo, recuerda una situación como sucede en la narración, por ejemplo. Pero esa situación, ese significado, presenta un carácter particular: se trata, es verdad, en cierto modo, de un "retrato" que el niño hace de un acto ajeno, pero sobre todo de su propio deseo de ser amado, o de ser poderoso como el técnico. Lo que él expresa, es su deseo de que le tranquilicen o de cambiar de situación. Dicha expresión no siempre va dirigida de un modo consciente a los demás; puede dedicarla también a sí mismo: es una manera de vivir tanto como un modo de comunicar.

### *c) Lenguaje y socialización*

El niño encuentra en la comunicación verbal, uno de los instrumentos esenciales para la transformación de sus actitudes hacia los demás. Antes de 1.5. el niño se dirige a los demás sobre todo por medio de vocalizaciones que le permiten la expresión de sus afectos; constituyen ya un lenguaje en cuanto están especializadas para significar con ellas ciertas emociones o actitudes, y controladas según el efecto que producen en los demás. A partir de 1.6, las imitaciones verbales, repetición inmediata de las palabras pronunciadas por el adulto, indican el deseo del niño de ponerse al nivel de aquel. Dicese lo mismo cuando se trata de esas imitaciones diferidas que son las denominaciones: de cara a los objetos, al niño le gusta dar prueba de sus conocimientos, y para él resulta un juego funcional el designar las cosas y los seres verbalmente, aunque sea de modo incorrecto. Al aproximarse a los 2 años, el niño emite ya verdaderas frases; emplea adjetivos (atributos) o verbos en el presente, a los que sigue bien pronto el complemento directo o el circunstancial; define y analiza la realidad inscribiéndola en un conocimiento general: no se limita ya al deseo de interesar a los demás, sino que informa y pregunta para informarse. Hacia los 2.6, la información se refiere no ya a los sucesos y a los deseos actuales, sino también al pasado y al futuro: a las propiedades generales y a las actividades características de diversos aspectos de la realidad: el niño da muestras de la interiorización de los conocimientos que los demás le han transmitido. A los 3.6 puede por medio del lenguaje, expresar opiniones, intenciones, relaciones de gran complejidad, subordinando los diversos términos entre sí (complementos circunstanciales, proposiciones subordinadas).

Los progresos del lenguaje dan testimonio de la interiorización de las actitudes sociales del adulto, a partir de un núcleo expresivo emocional. Se distingue:

- *La socialización de la negativa* por el uso de las palabras *no, no quiero, no puedo* en vez de huir o gritar. Esto no servía sino para expresar descontento, *no*; miras a la autonomía de una manera alterocentrada, de modo que haga admitir la reivindicación en vez de imponerla.

- *La opción entre dos posibilidades*, por ejemplo respondiendo a preguntas: -¿Te deja planchar mamá?- *No*. -¿Es eso un patito?- *Sí* (B., 2.3). La pregunta pone al niño frente a la necesidad de elegir entre dos juicios, entre verdad y error, de diferenciar dos representaciones y tomar la decisión de ser verídico ante aquel a quien informa. La capacidad de hacer pregunta es testimonio de la iniciación del niño en una actitud de veracidad. El orden de aparición de las preguntas nos informa sobre las circunstancias prácticas que favorecen la aparición de aquella: ¿Dónde (y allí)? hacia los 2 años. -Preguntas sobre una acción (¿has visto? ¿Viene?) Hacia los 2.2.- ¿Qué es eso? a los 2.2. -¿Quién? a los 2.6- ¿Cómo? a los 3.0. -¿Por qué? a los 3.0- ¿Cuándo? a los 3.8. Cada una de esas preguntas indica que el niño considera al adulto en posición de unos conocimientos que él no tiene, traduce su sentimiento de dependencia, también su confianza y el sentido de un orden inmanente de las cosas, que el adulto puede revelar. Ese sentido del orden tiene, naturalmente otros fundamentos en la regularidad de los actos sociales y de los fenómenos naturales descubiertos a través de esos actos. Pero el lenguaje es la ocasión de objetivar ese orden a medida que rupturas, excepciones y contradicciones se van revelando al niño, dejándole en la incertidumbre y llevándole a preguntar a los demás qué es lo normal, qué es lo que debe hacerse o decirse en tal y tal circunstancia.

- *El descubrimiento de las intenciones de los adultos en sus palabras*: a menudo les opone sus propios deseos y en ese conflicto se hace consciente de la autonomía de las personas; el lenguaje permite objetivar la divergancia de las intenciones y propósitos de las diferentes personas; permite también explorar qué es lo que el otro intenta, especialmente con el empleo de los *por qué* de finalidad.

- *El análisis de las acciones* según las categorías del lenguaje, especialmente la designación del autor y de la acción, su objeto, sus instrumentos y sus circunstancias. Los primeros informes, o relatos, consisten en afirmaciones globales en las que el sujeto y el objeto, quedan sobreentendidos. El dominio del lenguaje introduce el sentido de las definiciones, que hacen desaparecer las ambigüedades.

Esos progresos se insertan en la sintaxis. En el sujeto B se registran los siguientes progresos (MALRIEU. 1973).

Porcentaje de las frases de más de dos palabras en donde se ve

	2.0	2.3	2.6	2.9	3.0	3.3	3.6	3.9	4.0
El sujeto... ..	5	9	18.5	39	58	42.5	50.5	55	53
...									
El complemento directo...	6	3	17	30	49	15	20	38	29
...									
Las circunstancias (adverbios y compl. circunst.)		2	3.5	7.1	27	22	36	21	15
Los adjetivos calificativos	5	7	17	17	8	5.5	10	17	13

La conquista de las formas gramaticales "normales" es para el niño fuente de satisfacción social: lo mismo que entre 1.6 y 2.6 tiene verdadera avidez de conocer el nombre de las cosas, de los 2 a los 4 años es feliz cuando llega a hacerse comprender por los demás.

- *El deseo de interesar a los demás* en lo que hace, y bien pronto en lo que ha hecho, en lo que desea hacer, en las cosas que le han sucedido, en lo que ha aprendido de los demás y que le avaloran a los ojos del prójimo. El lenguaje tiene un papel importante en la tendencia a representar un personaje, a *ser reconocido*; permite también dar al yo un buen número de representaciones memorizadas, y bien pronto soñadas, que le colocan entre los demás en su originalidad.

El lenguaje no es, pues, solamente la traducción de un desarrollo práctico, afectivo o intelectual. Es una de sus condiciones, juntamente con la conquista de la orientación en el espacio, en el curso de las actividades técnicas, con las ficciones y con el perfeccionamiento de las imágenes. Su aportación en el plano de la socialización consiste en la inserción, entre el estímulo y la respuesta, de un sistema de signos que desplaza al sujeto de las actividades exploratorias vagas de los comienzos del segundo año, hacia actividades organizadas suministradas por los demás y representadas, objetivadas en el relato verbal. El lenguaje aparece como el instrumento esencial de un desdoblamiento que, hacia los 3 años, se señala por la aptitud para ponerse a alguna distancia de los comportamientos en curso. Se encuentra toda una serie de testimonios, indicadores de la formación de una *inclinación crítica*:

- conciencia de las reglas que deben seguirse en el curso de las actividades prácticas (por ejemplo: en los juegos de construcciones):



- conciencia del orden espacio-temporal y de la causalidad (especialmente señalada por el empleo de adverbios: *pronto, después, entonces, de cuando* en el futuro. de *porque* y de *sí*);
- el sentido de lo verdadero y de lo falso, de lo irreal y de lo imaginario, de la contradicción descubierta. p. ej., en las palabras del adulto.

Aquí se encuentran al aproximarse los 3 años los preludios del afán de control, con múltiples orígenes, cuyo desarrollo se manifiesta sobre todo después de los tres años. (A. LURIA. 1966).

d) *La apertura afectiva*

Las transformaciones introducidas por las ficciones y el lenguaje, permiten relaciones interpersonales de un nuevo tipo. GESELL (1949. pp. 211 ss.) ofrece una descripción de ellas que corresponde a la de excelentes observadores como E. KOLHER (1926), CH. BÜHLER (1937). Descubre una sociabilidad intensa, hecha de adhesión y oposición.

*La adhesión a un adulto*, a un hermano mayor, pasa por la identificación concebida como una transferencia de personalidad. Tiene algunas de las características del amor: necesidad de contacto físico, pena por la separación, ensueños a propósito de la madre o del camarada evocación de los mismos con ocasión de algún suceso fortuito (MALRIEU. 1967, A, p. 192). Tiene un componente de ansiedad, pues el niño, a esa edad, se da cuenta de sus impotencias. Ese amor está compuesto, en parte, por la certidumbre de hallar junto al ser amado la protección, el modelo indispensable para la afirmación de sí mismo; en parte está formado por la alegría más simple de encontrar en ella los estimulantes que apartan el aburrimiento.

Debe notarse el papel que desempeñan las actividades técnicas en esa adhesión: ayudando a los demás e imitándolos, el niño trata de dominar el medio; se aficiona a ellos en tanto le orientan en el mundo de las creaciones sociales.

*Las relaciones con los hermanos* son todavía más complejas. El mayor (A) tiene tantas más probabilidades de valorar la existencia del pequeño (C) cuanto mejor le hayan preparado el padre (P) y la madre (M) para apreciar la venida al mundo del pequeño compañero, y que sus relaciones con los padres le inclinen a identificarse con ellos, o con uno de ellos. Si, p. ej., la relación M-A es a menudo negativa, y la relación M-C es, en conjunto, positiva, hay muchas probabilidades de que aparezcan los celos del mayor, tanto con respecto a M como con respecto a C. Pero también hay que considerar el papel de las relaciones P-A, tributario de las relaciones entre los padres. Así, ya desde el primer año del pequeño, el mayor puede presentar múltiples actitudes frente a su hermano menor: puede manifestarle ternura y protección como sus padres, reaccionar ante sus sufrimientos con simpatía, jugar con él; pero también inquietarse sordamente, al tener que compartir las cosas con él o no aliarse con él cuando sus padres le contrarían.

Las conexiones se complican a medida que C interviene más activamente en las relaciones familiares. Desde los comienzos del segundo año, el menor tropieza con una dificultad esencial: desea imitar a su hermano, y fracasa a menudo. De ello resultan un sentimiento de inferioridad, una ansiedad latente (agravada por la existencia de relaciones negativas con el padre o la madre o con los dos a la vez). Esa ansiedad se traduce en una agresividad que, según las circunstancias, se dirige hacia uno o hacia otro, por lo general hacia el que cede más fácilmente. Así es como el Mayor llega a encontrarse expuesto a sus ataques, que le causarán un sufrimiento tanto más agudo cuanto mejor dispuesto esté hacia su hermano menor. Depende en gran parte de los padres el que ese sufrimiento llegue a ser superado o, por el contrario, se traduzca en resentimiento y estalle con reacciones de defensa y agresión. Deberán entonces aminorar la ansiedad del menor asignándole actividades que estén a su alcance; la del mayor, confiriéndole un área de dominio propio y mejorar las relaciones entre ambos, dando a cada uno de ellos un papel adaptado a sus aptitudes. Si no pueden hacerla, y especialmente si se ponen de parte de uno de ellos, corren el riesgo de radicar en el otro una ansiedad permanente, fuente del *sentimiento de envidia*.

Ese sentimiento de envidia varía según que se trate del mayor o del menor, según la diferencia de edad y según la actitud de los padres (CAHN, 1962).

En el menor, la comparación con el mayor le provoca una ansiedad y una agresividad que se manifiestan especialmente al adueñarse de las cosas. La ansiedad se acrecienta por la identificación con el mayor: el menor, entre los 2 y 3 años, organiza sus conductas con arreglo a las de su hermano y depende mucho de él. Sin embargo, ese ser con quien está tan unido, le priva a menudo de su libertad de acción, y a veces del derecho a imitarle. El pequeño siente desconcertarse sus profundas actitudes: rechazarle es algo así como negarse a sí mismo, y ¿cómo dejar de hacerla cuando él le disputa sus posibilidades de desarrollo? También el sexo de los niños interviene: en una sociedad que valore los papeles masculinos, la hermanita menor sufre de una doble inferioridad

La envidia de los mayores proviene sobre todo de haberse puesto en duda su estatuto de hijo único, centro de interés de la familia. Numerosos trabajos acerca de la posición por edad entre los hermanos, han mostrado, en los Estados Unidos, que el mayor es objeto de más estímulos, comprendidas las sanciones negativas, que los menores; ¿será esa una de las causas de su madurez, por lo general mayor, y de sus éxitos escolares más frecuentes? (CLAUSEN, 1966). Sucede siempre que por su edad, le adjudican responsabilidades más importantes; se le pide que dé buen ejemplo, se le apremia a renunciar en favor del o de los más pequeños; si las obligaciones que le confiere su posición, pueden proporcionarle alguna satisfacción, y es un placer para él sentirse objeto de admiración para sus hermanos, pudiera también concebir alguna ansiedad al tener que controlarse sin cesar. Ansiedad que puede suscitar envidia del pequeño cuando los padres, o uno de ellos, muestran una indulgencia excesiva hacia el menor y parece que hagan de él su favorito.

Los resultados de los estudios sobre las actitudes sociales de los mayores, siguen, no obstante, inciertas; los autores no están de acuerdo sobre la cuestión del grado de ansiedad de que dan testimonio los comportamientos según el orden de nacimiento: los primogénitos son más ansiosos según SCHACHTER. 10 son menos según ROSENFELD (citados por CLAUSEN, 1966). En realidad, hay que tener en cuenta, indudablemente, el papel esencial de las representaciones y de las actitudes de los padres: son ellas, más que el orden de nacimiento, las que inculcan la ansiedad en el niño, tanto por sus exigencias como por un dejar-pasar que le priva de los cuadros de referencias indispensables para el dominio de sí mismo.

H. WALLON (1949, pp. 197-199) ve en la envidia del niño, una "simpatía pasiva que sufre": en vez de dejarse arrastrar a la agresividad o a una abierta rivalidad, "se pone ceñudo y refunfuña... piensa y repiensa las mismas cosas, se nutre de espectáculos mortificantes". Esta actitud raramente es duradera antes de los 3 años; de ordinario el enfado se resuelve en una explosión de cólera. Sin embargo, en este período pueden nacer resentimientos: una frustración repetida, que proviene de la misma persona en la misma situación, puede crear una inhibición condicional, una actitud permanente de inhibición; se traduce por retiradas casi intencionadas, apartamiento, rehusar prestar oído a lo que le dice su interlocutor: el niño hace, expresamente, lo contrario de lo que le dicen que haga, desafía prohibiciones y castigos. Se trata de una ruptura, más pasional que deliberada, de la comunicación; es una decisión a desobedecer, es decir, a liberarse de una consigna rehusada, no tanto en razón de su objeto cuanto por oposición a la persona que le ha decepcionado.

Se capta bien el proceso de esa oposición en los *caprichos* que aparecen tan a menudo durante este período. Ante una situación habitualmente aceptada, la invitación del adulto a obrar según costumbre le parece al niño contraria a su necesidad de cambio y libertad; toma, por tanto, otro partido y se enfrenta, terco, con el adulto: valoriza esa nueva situación por su carácter de prohibida. Cuando la oposición, como sucede generalmente, es contra una persona con la cual se identifica, ello significa para él, al rehusar la acción propuesta, quedar preso de las relaciones de subordinación en que le coloca su identificación. No se puede comprender esta interrupción de la armonía con los demás sino por referencia a una doble transformación en la personalidad del niño: el rechazo a identificarse totalmente con el otro -a causa de la pluralidad de los modelos o a consecuencia de una insatisfacción ante el excesivo apremio de su modelo-, y por otra parte la dificultad que encuentra para expresar con palabras sus sentimientos ambivalentes, en que el antagonismo de las vecciones lleva consigo la inconsciente alternativa entre uno y otro de los aspectos: el niño declara, siempre sinceramente, unas veces que adora, otras que detesta a la misma persona.

e) *De 2;6 a 3;6. La crisis de lo 3 años y sus efectos en la socialización*

A partir de los 30 meses, el niño entra en un período difícil en el cual se manifiestan con evidencia su oposición y su angustia. En realidad, a través de esta crisis, tiene lugar un trabajo importante de organización, como lo hace notar especialmente GESELL (1949. pp. 190. 210). Al describir los progresos de la autonomía entre los 30 y los 36 meses, señala: la aptitud para desempeñar papeles imaginarios con compañeros ficticios; en los juegos con varios, a pesar de las frecuentes disputas, la creciente capacidad de aceptar el punto de vista del compañero, lo cual hace posible la colaboración; progresos en la distinción de lo *tuyo* y lo *mío*; la desaparición de los actos de "rapiña"; el desarrollo del sentido de lo cómico.

Las reacciones hacia las personas se hacen más complejas; y esta misma complejidad es una de las fuentes de la crisis. Por una parte, en efecto, la afición a la madre se manifiesta con redoblada intensidad: puede aparecer la ternura; la amistad con un compañero se convierte en pasión. Es un período en que el niño vive por los demás; llega a veces hasta a declarar su identidad con alguno de ellos.

Por otra parte, es ya capaz de compararse con los demás, de comparar sus propias realizaciones con las suyas; está entonces orgulloso de no seguir siendo pequeño; por el contrario, su corta edad le parece la razón de sus inaptitudes y espera poder hacer bien pronto como los mayores. Hay mucho de cómico en esta edad a causa de la distancia temporal y su ficticia desaparición, tanto cuando el niño se disfraza de adulto como cuando imita al pequeñín.

Pero junto a esos aspectos positivos, encontramos una creciente tendencia a dominar a los demás, a oponerse sin razón aparente. ¿Tentativas de manifestar su independencia de protesta ante la sujeción en que se le mantiene? Sin duda también angustia provocada primeramente por la tensión que exige el control continuo de sus acciones, después por la vergüenza de no estar a la altura que le piden sus padres o sus hermanos mayores por el temor de hacerse daño (caídas, heridas), por las leyendas acerca de animales (lobos. serpientes. etc.). Incluso el temor a morir hace su aparición por interiorización de lo que ha oído decir de la muerte. Esas varias formas de angustia se inscriben en los cuadros sociales pues los sordos temores que siente el niño por razón de la inseguridad de su posición de su incertidumbre acerca de lo que puede y no puede hacer, parecen reflejarse en las palabras de las personas a quienes está aficionado. Dicha incertidumbre es más o menos profunda según la educación; generalmente, se traduce en agresividad hacia la persona que parece ser la responsable y sobre la cual la experiencia le ha demostrado tener algún poder.

La agresión hacia los demás va envuelta en una agresividad contra sí mismo: cuando el niño tiene un "capricho", su negativa se refiere a una actividad que le gustaría realizar: una comida, un paseo o un juego de los que de ordinario

muestra deseo. Se frustra por llevar la contraria al otro. Esta contradicción le resulta incluso dolorosa, pues va contra una persona a quien ama y a quien comprende va a hacer daño. Tampoco el castigo con que se ve amenazado le resulta agradable. Hay, por tanto, algo de masoquismo en esta crisis de oposición. Pero el niño no puede dejar de abandonarse a ella; es arrastrado por una pasión lo bastante dramática para que se haga daño sin duda, por librarse de su angustia, pero también para no permanecer prisionero de la identificación demasiado intensa con la persona amada; trata de liberarse de sus ataduras porque siente haber adquirido el poder virtual de hacerlo. La crisis de los 3 años es la señal de la conciencia obscura de un progreso de las funciones psicológicas, que no puede llevarse a cabo totalmente en tanto el niño siga ligado a la imitación de los demás.

## **LECTURA 2.**

### **SOCIALIZACION DE LA INFANCIA.**

---

**MUSEN**, Conger y Kagan. "La personalidad y el desarrollo social: socialización en la infancia". El desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas. México, 2001. p.p. 321-375.

A los 3 años, el niño ha conquistado los fundamentos del "yo de cultura". Ha adquirido las actitudes esenciales de la instrumentalidad, del lenguaje y la relación con los demás en cuanto origen de ayuda, de amor, de exigencias y de hostilidad. Tiende a que los demás le reconozcan como una personalidad social detentadora de derechos, autónoma en sus actividades en el medio, en sus juegos, en su vida cotidiana, y sabe hacer distinción entre las personas, familiares/extraños, niños/adultos.

Pero también ha comenzado a formar actitudes de crítica y transformación que constituyen el núcleo de la personalización. Se ha visto obligado a cambiar sus propias conductas: las motivaciones y las miras que las orientan, las representaciones que las informan, porque ha experimentado repetidas veces un sentimiento de insatisfacción al conformarse con sus hábitos. Así como el desarrollo ha dado lugar a la necesidad de andar y correr, así se ha formado en él, dialogando con los demás, el deseo de una comunicación socializada, de la reproducción de las actividades culturales, de la identificación con un yo dueño de sus comportamientos.

Dicha comunicación presenta los caracteres complementarios que caracterizan la socialización humana. En el fondo, una oferta de simpatía por parte de los adultos consigue del niño respuestas de afecto, tentativas de influir en ellos, que acaban en actividades intencionadas. Imitando e interiorizando los distintos papeles sugeridos por sus educadores, llega a desear una autonomía que le empuja a oponerse a los demás. Pasando un año, no se ajustan las conductas a los modelos culturales sino por el deseo de afirmarse en comportamientos que

tienden a la propia superación. La socialización no puede llevarse a cabo sin un trabajo de personalización.

Este atraviesa del nacimiento a los 3 años, *tres niveles*.

- En el primero, de 0 a 10 meses, la adaptación se realiza, esencialmente, gracias a mecanismos innatos, procesos de condicionamiento y reacciones circulares. Todavía no podemos hablar del yo, si entendemos por yo un centro de acción consciente de la finalidad de sus actos y capaz de controlar su desenvolvimiento.

- De los 10 a los 24 meses, aproximadamente, muchos de los comportamientos del niño se modelan en la imitación; paradójicamente, llegan entonces a reivindicar su autonomía: se constituye el "yo" como fuente de iniciativas.

- En el tercer nivel, de los 2 a los 3 años, el deseo de identificación con las personas, impone las ficciones, la comunicación se hace intensa, el lenguaje permite la objetivación de sucesos pasados, de proyectos a corto plazo. La conciencia de la causalidad aparece. El yo se desdobra en personajes diversos, pero un principio de conciencia de sí mismo los supera y los aúna en el sentimiento de los progresos realizados y de los que seguirán.

¿Cuáles son las condiciones del paso de uno a otro de dichos niveles?

## **DEL PRIMERO AL SEGUNDO NIVEL**

El paso de un T1 nivel a otro va esencialmente señalado por los progresos de la actividad intencionada, de la conciencia de los fines próximos. Antes de los 10 meses, nos encontramos con exploraciones que ponen en juego, con ocasión de nuevas situaciones, los hábitos constituidos en las situaciones familiares, pero suscitados por condicionamientos y mantenidos por sus efectos en las reacciones circulares. Eso es verdad tanto en las relaciones con las cosas como con las personas, pero estas últimas muestran también señales de fenómenos de contagio emocional y temor frente a los extraños. Después de los 11 meses, el uso de instrumentos, las imitaciones cada vez más sistemáticas, a menudo diferidas; la comprensión del lenguaje y la enunciación de algunas palabras; el control de los esfínteres, la oposición, el reconocerse a sí mismo en el espejo, dan testimonio de una transformación profunda y rápida, cuya característica principal consiste en la subordinación consciente de una reacción a otra. En las imitaciones prácticas y sociales, el movimiento se dirige a un suceso futuro (por ejemplo, provocar una respuesta por parte de los demás, fingiendo alguna cosa); al mismo tiempo, reproduce un modelo pasado más o menos consciente. Se observa igualmente la "composición" en un solo comportamiento, de reacciones en un principio distintas: llevar el vaso a la boca para llamar la atención; el primer gesto se convierte en un medio para el segundo. Así se forma la inteligencia práctica instrumental. Desde entonces, el propio cuerpo se convierte en instrumento de la adaptación, objeto de atención por parte del niño, que experimenta

apasionadamente sus propiedades y sus posibilidades en sus actividades en el medio o en su reflejo en el espejo.

Seguramente, es la maduración la que condiciona esta transformación; pero también las incitaciones sociales -directas, por las motivaciones a la acción que suscitan; indirectas, por los conflictos que provocan y que exigen un esfuerzo por parte del niño para superarlos- y, naturalmente, los progresos cognoscitivos rápidos en los comienzos del segundo año.

a) *Las incitaciones sociales de la intencionalidad*

Ya desde el primer año, las comunicaciones con los demás sitúan los fundamentos lejanos del dominio propio. La comparación entre niños que disponen de relaciones interpersonales abundantes y los que viven en casa-cuna donde carecen de esas relaciones, ha demostrado que desde el primer año, la carencia de dichas relaciones engendra diversos trastornos, más o menos graves según el grado de soledad en que se hallan los sujetos, y que interesan el equilibrio de la personalidad en conjunto.

R. SPITZ (1968) ha comprobado que la separación de la madre durante unos 3 meses, a la edad de 6 u 8 meses, provoca, si el niño vive en una *nursery*, un síndrome con las siguientes manifestaciones: el niño se retrae y gimotea, muestra fragilidad somática, está abatido y aletado, el índice de desarrollo disminuye. El retorno junto a la madre corrige este retraso, pero con tanta mayor dificultad cuanto la separación haya sido más prolongada.

Duración de la separación	I.D	Influencia de la vuelta junto a la madre sobre el índice de Desarrollo
Menos de 3 meses	-12,5	+25
De 3 a 4 meses	- 14	+13
De 4 a 5 meses	- 14	+12
Más de 5 meses	- 25	- 4

Pero hay que tener también en cuenta la clase de relaciones con la madre: habrá más probabilidades de que la separación provoque una depresión aguda, si las relaciones son buenas; si no lo son, el niño resiste mejor la separación. Si la estancia en la *nursery* dura más de 5 meses, SPITZ ha constatado una grave deterioración, la depresión anaclítica, caracterizada por el retraso motor (el niño permanece tendido boca arriba), tanto que a los 3 años, 5 de los 21 niños observados, no podían andar, 12 no sabían comer solos, 6 eran incontinentes, 6 no hablaban en absoluto y 5 sabían solamente dos palabras.

Según J. BOWLBY (1951), los autores que han estudiado esas deficiencias están de acuerdo en constatar en dichos sujetos, en el primer año: 1) apatía, falta de iniciativa; 2) comportamientos sensorio-motores mal integrados, con predominio

de estereotipias; 3) ansiedad. En consecuencia, se notará entre ellos ausencia de contacto y afecto, inaptitud para refrenar los impulsos, para tener en cuenta las experiencias pasadas, para conceptualizar (BENDER). J. AUBRY (1955) estudia la influencia de la edad cuando la separación tiene lugar: el retraso es mayor cuando la separación se produce entre 1 y 2 años (I.D. 60 a 65) que cuando tiene lugar entre los 2 y los 3 años (I.D. 80).

Los psicoanalistas interpretan la influencia de las relaciones con la madre dentro del cuadro de evolución de la fijación de la libido. En el estadio narcísico, la distinción del yo y del algo todavía no se ha constituido (DEGOUIN-DECARIE, 1962, p. 89). En el período intermedio, se forma un objeto precursor, primera oposición entre el yo y el medio. Para SPITZ, el descubrimiento del rostro y la sonrisa prueban que en esta etapa, "el niño, de la recepción interior de la experiencia, se desvía hacia la percepción exterior de los estímulos; presuponiendo dicho desarrollo el establecerse de trazas de memoria consciente"; de ahí proviene la aparición del pensamiento, la iniciación del yo, de la exploración, de las relaciones sociales (1958, pp. 27-28). De los 6 a los 15 meses, el período *objetal* se caracteriza por la diferenciación de las relaciones con las personas y por la diversificación de las emociones (angustia de los 8 meses frente a los extraños; oposición, que es señal de agresividad, p. 57). Entonces es cuando la madre, con satisfacciones y castigos, orienta los impulsos del niño hacia el mundo y favorece el conjunto de intentos de actuar, sobre los objetos. Es, por tanto, el intermedio afectivo indispensable: no basta con dar al niño la posibilidad de actuar en el medio; es necesario también el amor de la madre.

Habría que hacer una revisión de estos conceptos. Las observaciones realizadas están pidiendo una comprobación, y no carecen de lagunas: la sonrisa no espera a los 2 meses para hacer su aparición; el rostro no es el estímulo específico; la angustia frente a los extraños no brota ni en todos los niños ni ante todos los extraños. La relación *objetal*, por otro lado, no abarca sino una parte de las relaciones sociales: las reacciones circulares interpersonales, fuentes de la comunicación, no tienen sus orígenes en solo los impulsos. Colocar las relaciones del niño con lo que le rodea en la libido, y presentar ésta como primera expresión de la sexualidad, es simplificar las primeras.

Sin embargo, parece posible, siguiendo el camino trazado por SEARS *et al.* (1957), PORTER (1954), BRODY (1956), reconocer que existe *en los padres* un afecto teñido de sexualidad hacia los hijos; puede inscribirse en la tendencia a mimarlos, en la solicitud ansiosa o en el rechazarlos por celos. Las respuestas del niño llevarán la marca de esos afectos: dependencia, ansiedad, oposición, serán las consecuencias.

Las incitaciones sociales del primer año, constituyen los cuadros de un control elemental de conductas: el niño espera que sus padres reaccionen a sus llamamientos, a sus mímicas, que establecen la socialidad afectiva básica, la



apertura a los demás, el sentido del poder sobre los demás. y los límites de ese poder. Pero no pueden, por sí mismas, ser responsables del carácter original de la personalidad después del primer año: cierta aptitud para regular sus conductas con los demás. Para comprenderlo, hay que considerar los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales entre el niño y su medio, a partir del primer año, activadas que ya son propias y continuas desde un año en adelante.

#### *b) Conflictos interpersonales*

El niño colocado en un medio humano normal (familia o casa-cuna), es impelido por los demás a multiplicar sus comunicaciones y a disciplinar sus reacciones. Cuando la exploración del espacio por la marcha y el desarrollo de las actividades motoras intencionadas llegan a ser posibles, este aumento de capacidad provoca en los adultos reacciones opuestas de estímulo y de prohibición. De ahí resultan motivaciones conflictuales de atracción y oposición, que engendran las reacciones de imitación y de afirmación de sí mismo.

Hallamos dos direcciones principales en la interpretación de esos conflictos: psicoanalítica y conductista.

Siguiendo la primera. M. KLEIN y su escuela, han insistido en el drama que provoca, en el decurso del primer año, la ambivalencia de la buena y la mala madre, del seno bueno y el seno malo (1966. cap. 11). De ahí resulta la proyección de lo malo y la introyección de lo bueno, acompañadas según J. RIVIERE, de un principio de conciencia del yo y el superego, que se constituyen por los sentimientos de sufrimiento por la frustración, de una parte, y los de seguridad, por otra. La identificación con personas buenas y compasivas podría ser el recurso que el niño adopta para preservarse de las angustias mortales provocadas por la separación de la madre (pp. 52-67). SPITZ, por su parte, recalca que la autonomía, adquirida en el plano motor, aproximadamente al año, choca con las prohibiciones de los padres: de donde proviene la identificación con el agresor: el niño "se dice *ino! ino!* a sí mismo con palabras y con gestos" (1957, trad. franco 1962. p. 37). Es el período negativista, que FREUD (1908) Y A. FREUD (1951) han calificado de período de obstinación anal, porque va señalado por la oposición a la disciplina de los esfínteres: la educación al aseo es una de las situaciones en que el niño experimenta las limitaciones que la sociedad impone al libre uso del cuerpo. La libido, después de haberse establecido en la zona bucal, se instala en la zona anal, que procura los placeres de la evacuación y la retención; la disciplina *que* imponen los padres frustra al niño en este punto, desarrollando en él la agresividad y la angustia, los comportamientos sádicos y masoquistas, el redoblarse de las agresiones a fin de conseguir el castigo que apartará la angustia.

Desde este punto de vista, los comportamientos entre 1 y 2 años, son una tentativa de superación de ese conflicto. Se desarrolla la imitación para introyectar un modelo que no cesa de huir. El afecto se convierte en amor exigente porque

se tiñe con la ansiedad que provocan las frustraciones infligidas por los padres y la agresividad con que el niño responde a ellas. El lenguaje proporciona la seguridad de poder satisfacer, en el plano verbal, los deseos reprimidos, no sin algún punto de contacto con lo imaginario (SPITZ, 1962).

Siguiendo la teoría conductista, se hallan principalmente los estudios sobre el aprendizaje social. Están a menudo influenciados por las teorías psicoanalíticas, pero insisten en la importancia del refuerzo social. Así WHITING y CHILD (1953) sostienen que las reacciones sociales del niño consisten en complejos de actitudes y hábitos que se forman con intervención de tres factores: el refuerzo, la transferencia por semejanza entre los estímulos pasados y el presente. la intensidad de la necesidad.

El aprendizaje social se realiza en dos direcciones: o bien la satisfacción de las necesidades se tolera de un modo espontáneo que va modificándose lentamente bajo la influencia de nuevos intereses adquiridos. y entonces tendremos una *fijación positiva* del comportamiento correspondiente; o bien se reprimirá ese comportamiento, lo que dará lugar a una *fijación negativa* permanente. Por ejemplo, el destete puede llevarse a cabo de tal manera que el alimento sea después despreciado o valorizado, y ello dará lugar a actitudes que se mantendrán durante toda la vida. Otros autores señalan el papel desempeñado por los adultos en la formación de actitudes conflictuales. Al castigar la dependencia, pueden acrecentarla, no sin desarrollar al mismo tiempo la agresividad: en efecto, el niño castigado busca, por una parte, apoyo junto al adulto y, al mismo tiempo, tiende a imitar al agresor (BANDURA, W ALTERS, 1963); en consecuencia, la agresión le atrae las reprobaciones que refuerzan su sentimiento de culpabilidad. Del mismo modo, se ha insinuado que la imitación de los modelos divergentes lleva consigo conflictos para el niño (LEWIN, 1952, pp. 1926-1297).

Si es verdad, como lo indican las investigaciones, que el deseo de atraer a los adultos a sus juegos explica el surgir de las imitaciones intencionadas en el niño de un año, habría que añadir que, desde el principio, sus relaciones con ellos son ambivalentes. Cada vez le decepcionan más frecuentemente con agresiones, castigos, reprimendas, que revelan en ellos, de modo imprevisible, la "maldad" que a él le imputan cuando ofrece resistencia a esas agresiones. Situación ambivalente bajo dos aspectos: es testimonio de la dualidad de actitudes de sus padres; le obliga a inhibirse de actividades conquistadoras que le complace realizar y por las que algunas veces se le felicita.

Para responder a ello, debe diferenciar, partiendo de ciertos indicios, las acciones admitidas de las prohibidas. Pero está demasiado aficionado a algunas de las últimas, que se refieren a su propio cuerpo, a su libertad de movimientos, para que no sienta la angustia de sus propias renunciadas y no conciba una contra-agresividad hacia sus padres. Trata de buscar una solución es la imitación intensa de los comportamientos de los demás con el deseo de atraerlos a sí mismo y, por

otra parte, en un esfuerzo por afirmar su autonomía reaccionando contra las prohibiciones de los padres. El interés que los demás muestran por sus imitaciones, procura al niño la doble satisfacción de recibir las felicitaciones de los que le rodean y de hacerle semejante al adulto. La imitación le hace libre y esclavo al mismo tiempo.

## **DEL SEGUNDO AL TERCER NIVEL**

Después de los 18 meses, el niño aprende a reaccionar frente a las situaciones ausentes: las ficciones, la memoria, los primeros proyectos, las explicaciones, son las principales manifestaciones de esta conquista de la representación. La personalidad se constituye en centro de control de los propios actos: el niño aprende a subordinarlos a la representación, aunque sea muy confusa todavía, de sus Consecuencias para él y para los demás, esbozando así una perspectiva de vida fragmentaria y egocéntrica.

Sobrepasando las influencias de la maduración, que favorece los progresos de la motórica y su control, debemos considerar además el papel de las invitaciones sociales y de los conflictos inherentes a las relaciones interpersonales.

### *a) La llamada de los educadores*

Si bien en diferente grado, padres y maestros incitan al niño a hacerse autónomo. Favorecen sus aprendizajes culturales ayudándole, animándole en sus tentativas, presentándole como modelos a otros niños mayores, o prohibiéndole comportarse como un *bebé*. Crean en él una actitud de superación que tiene un aliado poderoso en la necesidad de continuo movimiento.

Pero hay que analizar más detalladamente los mecanismos de esa influencia, estudiando los diversos tipos de comunicación en que se halla englobada.

Por parte del adulto o del hermano mayor, encontramos aún ambivalencia. Puede haber todavía en ellos el deseo de mantener al niño en estado de dependencia, sea porque subestiman sus aptitudes, sea sobre todo, porque la protección concedida a un ser débil, puede valorizar a la persona ansiosa. Las invitaciones a la superación irán entonces acompañadas de recomendaciones de prudencia, de advertencias contra los extraños. La interiorización por parte del niño de esa actitud conflictual pone ansiedad en sus tentativas de liberación; y ese titubeo tiene dos consecuencias en alteración: la timidez frente a los no-familiares, la torpeza cuando hay que actuar bajo la mirada ajena.

Algunas veces es un fondo de agresividad lo que se encuentra tras ciertas educaciones hiperestimulantes: el descontento de los padres al tener que abandonar sus ocupaciones más serias para ocuparse de sus juegos o contestar a sus preguntas, puede traducirse en exigencias y prisa por ver al niño valérselas por sí mismo. Emplearán cuando le hablan un lenguaje que él no puede

comprender, castigarán sus "recaídas" en la infancia, y no andarán lejos de llevar a la práctica la pedagogía del rechazar o el apremiar con el pretexto de crear en él un deseo de superación. El niño vacila entre la alegría de afrontar los nuevos problemas que los demás le revelan. la adhesión a las invitaciones a superarse y. en el extremo opuesto, la agresividad hacia el agresor más o menos disimulado que ve frente a él.

Pero hay que examinar también la diversidad de las relaciones interpersonales. Los psicoanalistas han recalcado las diferencias entre las actitudes de la madre - afectuosa y a menudo posesiva- y las del padre -mucho más orientado a hacer aprender al niño conductas sociales. PARSONS y BALES (1955) han sistematizado esas diferencias en el cuadro de la teoría de los papeles. La madre parece que desempeñe un papel casi exclusivo en la primera fase: aporta seguridad, se dedica al niño y entra en una relación afectivo-oblativa con él. En la segunda fase sigue teniendo un papel predominante, pero su amor absorbente, transformándose y haciéndose más diáfano, tiende a dar al niño cierta autonomía recompensándole por sus iniciativas. En una tercera fase, relacionada con el complejo de Edipo, el padre y. eventualmente un hermano mayor, enseñan al niño a prepararse para el cumplimiento de sus actividades sociales y a mejor controlar sus comportamientos. Amor y respeto quedan diferenciados, el niño aprende a estimar los actos que tienen un valor social; el padre le pide que se supere y es para él revelación y modelo de las actividades sociales que le permitirán salir del cuadro familiar.

Según esta teoría, la socialización atraviesa cuatro etapas: 1) de permisividad; 2) de establecimiento del amor gracias al afecto del agente de la socialización; 3) de presentación de las normas de la vida adulta; 4) de integración de dichas normas bajo la influencia de las sanciones sociales. Las relaciones con la madre primero y después con el padre, parecen obedecer a esta sucesión de procesos psicológicos, indispensable para que se efectúe bien la integración. Ciertos autores creen que esta división entre los papeles del padre y de la madre no es precisamente la mejor. y que en nuestra sociedad se presenta demasiado acusada debido a las obligaciones profesionales del padre. E. OSTROVSKY (1959). p. ej.. Cree que la hija sufra la falta de influencia paterna, ya que se ve privada de una dimensión original del afecto que la inicia a la comprensión del papel masculino y favorece el aprendizaje del papel de la mujer; el niño experimenta cierta incertidumbre en la identificación del papel del sexo y se encuentra prisionero de un sentimiento de dependencia, con mezcla de agresividad hacia su madre y quizá hacia las demás mujeres.

Se puede deducir, de los múltiples estudios realizados sobre el respectivo papel del padre y de la madre en este período, que revelan efectivamente al niño dos alternativas, por lo general netamente diferenciadas, no solamente por sus funciones sociales (no es ese siempre el caso) sino también por su tonalidad afectiva y sexual. A menudo, es la madre la que inicia al niño o a la niña en relaciones de ternura, mientras, el padre se muestra más solícito por asegurar los

aprendizajes sociales. Esta diferencia de actitudes obedece sin duda a estereotipias culturales. En todo caso, hace que el niño titubee entre dos influencias divergentes, adhiriéndose ora a la una, ora a la otra, sin poder hacer la menor comparación entre ellas. La dificultad resulta tanto más grande para él cuanto que la misma persona presenta, según las circunstancias, reacciones diferentes: de afecto, de reprimenda, de colaboración en el juego, sin que él pueda llegar a descubrir el motivo. Hay que añadir que la percepción de los padres se ve profundamente afectada por las relaciones con los hermanos (cf. anteriormente. pp. 83-85).

A despecho de las dificultades provocadas por el carácter emocional de las relaciones interpersonales y de los conflictos que las entrecruzan, el niño descubre con gozo, en este período, el acrecentarse de su potencia, yeso gracias a los demás, a los ejemplos que le proporcionan, a los papeles que le confían, a la atención que prestan a sus palabras. Es el período de la personalización intensa.

*b) Dialéctica entre conductas constituidas y conductas nuevas*

Si probamos a definir las principales conquistas del niño en el plano de las estructuras de la personalidad, descubriremos en esta etapa:

- *Los progresos del control* del niño sobre los actos reflejos (succión. Defecación, construcciones elementales, designación de las cosas y de sí mismo por el nombre, entre 1.5 y 1.8); hallamos ya una cierta representación del futuro próximo.

- *Identificaciones* cada vez más diversificadas en los juegos de ficción, que se enriquecen más y más a partir de 1.6. Expresan ciertas miras inconscientes del porvenir, de desplazamiento fuera de sí mismo, de construcción de un polo alterocentrado dentro de sí.

- *El relato*, con gestos y verbal, de los sucesos pasados, siguiendo la evocación de *recuerdos* que el niño trata de comunicar (después de los 2.0), y la enunciación de un *proyecto* a corto plazo.

- *El amor propio*, el orgullo de realizar una obra (construcción), de desempeñar un papel en el grupo y de que los demás le reconozcan capaz de llevarlo a la práctica, lo que supone la conciencia confusa de progreso. Ese sentimiento, que aparece antes de los 2 años, progresará muy deprisa después de los 2.6 y entonces se expresa con promesas y compromisos por parte del niño: va a ir a la escuela, crecerá, será bueno... Múltiples personajes se instalan en el niño.

- *La distinción entre lo real y lo irreal*, la conciencia del como si, del para hacer reír, la preocupación de no contradecirse, la distancia que hay de lo verdadero a lo falso, especialmente en la crítica de los demás, la búsqueda de las causas: pregunta ¿por qué? (entre los 2.6 y los 3.0).

Esos progresos permiten que el niño se sitúe en el tiempo, tenga en cuenta el pasado para organizar las acciones presentes, inicialmente consciente de haber cambiado ya mucho, de que va a cambiar mucho todavía.

Podemos formular la hipótesis de que conquistas están en interacción con la socialización de las conductas. Son su consecuencia: cada una de ellas depende de una situación nueva en las relaciones interpersonales, el control elemental tiene por fundamento la imitación; la identificación proviene de una fijación ambivalente a los demás; el relato supone la integración del lenguaje; los personajes aparecen por la oposición a los demás al copiarlos; la búsqueda de las causas interioriza las preguntas del adulto. Pero cada una de ellas permite también al niño construir un nuevo tipo de situación ante los demás, porque revela en ellos un aspecto de la socialidad que había permanecido inconsciente hasta entonces. El control elemental de las actividades prácticas revela el orden espacio-temporal inherente a las técnicas y al lenguaje; las identificaciones hacen descubrir al niño muchos de los comportamientos intencionados de los adultos; el lenguaje le permite actuar sobre ellos de modo cada vez más eficaz; los personajes de que se revista le llevan a reconocer a los demás como algo igual a sí; el sentido de lo verdadero, le da poder para criticar a los demás.

Bajo esta acción recíproca, se aprecia la existencia de una dialéctica de la contradicción entre las conductas constituidas y las que van formándose. Así, dicha contradicción queda inscrita en un desequilibrio, fuente de oposición y angustia, que no puede resolverse sino por una coacción del adulto y del niño. Se puede captar esta dialéctica en las diversas conquistas de la socialización y de la personalización en este periodo.

*Origen y función de la identificación.* De los 12 a los 18 meses, el niño, en el transcurso de sus iniciativas de actuación en el medio material, concibe un vivo deseo de autonomía. Este deseo choca por un lado con las prohibiciones de los adultos; y por otro, con la propia torpeza infantil. De ahí nace un primer período de angustia y oposición. Son patentes en este período los frecuentes arrebatos de cólera, tanto a propósito de la educación en el aseo como de otro cualquiera de los comportamientos. Esas reacciones emocionales toman diferentes aspectos según el tipo de educación: no son las mismas bajo un régimen hiperprotector que bajo un régimen apremiante.

El niño supera ese conflicto por la fijación a adultos y/o a niños. Se trata de un apego apasionado a quien le domine. Brotan entonces identificaciones, primero con los más próximos, más tarde, pasados los 2 años, con personajes de notables capacidades: obreros, soldados, animales, seres folklóricos, cuyas acciones se repiten en las ficciones.

La identificación es *repersonalización*: el sistema de las motivaciones cambia lo mismo que el cuadro de referencias. La alegría de actuar sobre las cosas, cede el paso al gozo de transferirse en otro. Las conductas, en vez de ir dirigidas por las

mismas propiedades de los objetos, lo son por los modelos que presentan los demás. Las ficciones ofrecen la posibilidad de multiplicar los centros de perspectivas que sirven para organizar la acción: son para el niño múltiples caminos abiertos a la socialización.

Pero la identificación es, al mismo tiempo, *resocialización*. Revela estructuras de conductas técnicas (guiar un auto, dar de comer a una muñeca, construir una casa...) ignoradas antes de los 18 meses. Permite la elaboración de un yo social nuevo, poseedor de una autonomía que le estaba prohibida antes. Una autonomía frágil, pero que asegura al niño, embebido en su ficción, un intenso júbilo: el de la libertad de salir de sí mismo para convertirse en otro.

Debemos notar que la identificación y la ficción no son procesos individuales solamente: suponen, por parte de los adultos, el suministro de juguetes y la adhesión a las creaciones infantiles; se realizan con un *diálogo*, con el mutuo consentimiento de los imaginarios papeles.

*El lenguaje* se nos ha mostrado como interiorización de las actitudes sociales del adulto. Diferenciador de objetos, ilumina la acción social con ayuda de las indicaciones que acerca de ella transmite el *socius* imitado. Le permite al niño transmitir a los demás sus conocimientos, sus descubrimientos y sus creaciones: favorece su propia afirmación. Pero sobre todo, le ayuda a superar las sucesivas inquietudes que aparecen paulatinamente al acrecentarse las capacidades del niño: la de permanecer encerrado en sus deseos intransmisibles (ansiedad de los niños que no consiguen expresar sus sentimientos); la de fracasar en su acción por no poder detallar los objetos o los tiempos. Es un instrumento que sirve para objetivar el recuerdo y hacerle apreciable por los demás. Es también instrumento que puede usarse para mantener en pie la consigna de la acción en curso y para definir, ante sí mismo y ante los demás, los datos de un proyecto.

La expresión de la acción por el lenguaje, refleja la necesidad que el niño tiene de conferir a dicha acción, que no existiría si no existieran los modelos sociales, todo su significado social: la comunicación hablada le permite hacer entender a los demás que actúa como *socius*, que ha sabido integrar las normas de sus modelos.

*La conciencia de sí mismo* se desarrolla gracias a la conciencia de los papeles desempeñados y por desempeñar. Queda velada y confusa en las identificaciones, en las ficciones, cuando el niño, aun siendo consciente de lo irreal de su acción, se confunde en parte con su modelo. Se desarrolla en la comparación con los demás y en la comparación de las actividades pasadas con las presentes: ambas aseguran cierta objetivación de las aptitudes conquistadas, de las ineptitudes persistentes. La irritación del niño ante su propia dependencia es también factor importante de la conciencia de sí mismo. Los caprichos, frecuentes durante todo el tercer año, expresan su desazón por no tener libertad para obrar como pudiera hacerlo, de tener que someterse cuando son patentes

sus progresos. Hay en estas protestas una reivindicación de autonomía social, que las ficciones no pueden satisfacer.

Después de los 2.6 es cuando el niño intenta la conquista de esa libertad, inscribiendo sus acciones dentro de una perspectiva, evaluándolas: las hay que son de "bebé" y nada interesantes; otras de las que se enorgullece al recordarlas, porque evocan triunfos pasados; por último, las que aspira a realizar mañana para superar las inferioridades que le hacen sufrir a causa de prohibiciones por parte de sus padres.

En cuanto a la investigación de las causas, el aficionarse a la verdad, lo que podríamos llamar un *afán de pensamiento crítico* incipiente, cabría decir que nace del deseo de definir, de comprender, de que da testimonio la abundancia de preguntas (¿qué es eso? ¿Dónde? y, sobre todo ¿por qué?). Esas preguntas tienen su origen en lo imaginario, tan exuberante hacia los 2.6 o los 3 años, que puede llegar a tomar las apariencias de sueños (MALRIEU, 1967 A, pp. 252-253). Pero esas imaginaciones son inaceptables; los demás no las admiten, no pueden expresar la realidad. Todo esto constituye una molestia para el niño que, alrededor de los 3 años, se ve obligado a buscar los límites entre lo real, lo realizable y lo irreal.

También aquí se hallará la solución en un diálogo. El niño, cuando una diferencia le sorprende, pregunta -¿por qué el hierro no se disuelve en el agua mientras que el jabón...?--; pregunta para que le expliquen el paso del tiempo, el problema de su nacimiento. No siempre integra la respuesta que le dan; pero lo esencial, desde el punto de vista de la socialización, es que esas preguntas, a partir de los finales del tercer año, denotan una duda acerca de las interpretaciones "egocéntricas", una especie de reserva, que es señal de la aparición de un espíritu de crítica incipiente, prueba del papel de los progresos de la representación en el proceso de la socialización.

Podrían resumirse esas observaciones sobre la evolución de la socialización durante los 3 primeros años, recordando *sus* múltiples condiciones. Al principio, el niño se siente como arrastrado por una especie de huida hacia adelante por la creciente capacidad que la maduración le confiere, por las sollicitaciones de *sus* educadores, por los éxitos y la alegría que le proporcionan *sus* acciones. Estos *son* los fundamentos en que se apoya para llegar al dominio de los instrumentos culturales, técnicas, lenguaje, usos.

Además, los alegres diálogos con los otros, ponen los fundamentos de la simpatía, del afecto y hasta de la afición apasionada, que tan importante papel desempeña en la identificación y en los juegos de ficción.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta las dificultades que el niño encuentra en los aprendizajes sociales: provienen, sobre todo, de las reacciones ambivalentes de los adultos, que se presentan ante él de modos contradictorios. Desde los



comienzos del segundo año, esta situación da origen a un esfuerzo por alcanzar la autonomía, sacando partido de las oposiciones entre los adultos, entre el padre y la madre, entre los padres y los hermanos; interiorizando algunas de sus actitudes al objeto de igualarse a ellos con imitaciones y ficciones, primero; adoptando lenguaje y categorías, después.

Las condiciones en que el niño se encuentra colocado bajo esos diversos aspectos, son particulares para cada uno y definen en él un sistema de actitudes sociales singular:

- una fijación más o menos profunda a los modelos con los que se identifica; - propensión, más o menos grande a abrirse al otro o a agredirlo;
- afán, más o menos intenso, de autonomía y superación;
- inclinación, más o menos señalada, a preguntar, a criticar, a comprender todo lo que pasa a su alrededor;
- disposición, más o menos notable. al ensueño y al fingimiento.

Vemos esbozarse en dichas actitudes lo que constituirá más tarde la estructura de la personalidad:

- sobre el fundamento del dominio de las técnicas, del lenguaje y del propio cuerpo, una función de control, prenda de la autonomía;
- partiendo de las identificaciones, el alternarse de las fijaciones a los demás y las separaciones;
- fundándose en las comunicaciones, una función de autovalorización, de auto-investigación, preludio lejano de la proyección de sí.

Esas actitudes constituyen algo así como un determinante personal de la socialización.

## LECTURA 3.

### LA PERSONALIDAD Y EL DESARROLLO SOCIAL: SOCIALIZACIÓN EN LA FAMILIA.

---

GRATIOT, H. Et. al. "La formación de la personalidad desde el nacimiento hasta los tres años". En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 88-99.

Cada vez y dondequiera que vemos a niños jugar espontáneamente en sus hogares, en las guarderías o en los campos de juego nos llama la atención la gama de diferencias individuales de conducta, características y motivaciones. Algunos niños son muy activos, extrovertidos, independientes, exploradores, curiosos, agresivos y aventureros, en tanto que otros se nos muestran pasivos, dependientes, tímidos y retraídos. Los "líderes" dominantes y creativos se distinguen fácilmente de los "seguidores" sugestibles y conformistas. Cada niño manifiesta una *personalidad* única, es decir, una perdurable organización o pauta de características o maneras de pensar, sentir, relacionarse con los demás y adaptarse al ambiente; pauta o estructura que se manifiesta en toda una variedad de situaciones y ambientes.

La adquisición y modificación de las personalidades y conductas sociales de los niños están reguladas por muchos factores, entre los que figuran el temperamento, los valores de la clase social y del grupo étnico al que pertenecen, las recompensas y castigos en el hogar, las interacciones con sus coetáneos y el contacto con otras conductas y normas a través de los medios de comunicación de masas. En este capítulo y en el siguiente estudiaremos estas diversas influencias.

Cada cultura, subcultura o grupo étnico tiene una personalidad "típica" -un conjunto particular de motivos, ideales y maneras de interactuar con personas- que es característica de sus miembros. Tradicionalmente; a los varones norteamericanos se les ha incitado a ser vigorosos, autónomos, independientes, a saberse hacer valer, a mostrar sensibilidad social, orientarse a los logros y mostrarse competitivos. En otras culturas, a los chicos se les cría de manera diferente. A los niños México- norteamericanos del Sudoeste se les entrena, por lo general, para se muestren más cooperativos y menos competitivos que los niños caucásico-norteamericanos. En los niños zuni y hopi del sudoeste norteamericano y en los jóvenes de los *kib- butz* israelíes se desalienta la competencia agresiva vigorosa; su crianza de niños hace hincapié en el compartir, la cooperación y un trato más igualitario a los demás. Los padres japoneses fomentan la interdependencia en las relaciones con los demás y la configuración de un perfil poco ostentoso, sereno y exteriormente Pasivo. Los niños de estas culturas se preocupan menos por la autonomía personal que la mayoría de los niños que se crían en la clase media norte- americana.

El término socialización designa al proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenecen. Al nacer, los niños poseen una gama enormemente amplia de potencialidades de conducta. Teóricamente, al menos, pueden volverse agresivos o poco ostentosos, egoístas o generosos, ateos o profundamente religiosos, preocupados por los logros intelectuales o indiferentes a los mismos, independientes o dependientes respecto de los padres, honestos o deshonestos, expresivos o tímidos con los miembros del sexo opuesto, liberales o conservadores políticamente. Sin embargo, por lo común, los niños adoptan únicamente aquellas características de la personalidad y aquellas respuestas que su propio grupo social, religioso y étnico considera adecuadas. El problema medular del estudio del proceso de socialización es el de determinar cómo se desarrollan esas creencias, conductas y motivaciones.

En gran medida, la cultura en la que crece el niño prescribe tanto los *métodos* como los *contenidos* de la socialización; la forma como se le entrenará así como las características de personalidad, los motivos, las actitudes y los valores que adquiera. Sin embargo, hay algunos aspectos universales de la socialización. Cada cultura tiene que establecer reglas de vida colectiva y proporcionar satisfacción a las necesidades básicas de sus miembros. En todas las culturas, es preciso alimentar, proteger y atender a las necesidades de dependencia de los niños; es necesario enseñarles las reglas de sus evacuaciones y hay que cuidarlos cuando caen enfermos. En todas las culturas, los impulsos agresivos, sexuales y de dependencia tienen que modificarse en algún grado para que la cultura pueda sobrevivir. Pero las culturas difieren ampliamente entre sí en lo que respecta a la permisividad o la restrictividad que ejercen en lo relativo a la expresión de estos motivos; cada una de ellas cuenta con sus propias técnicas de crianza de niños.

Muchas personas e instituciones hacen aportaciones considerables a la socialización de los niños, pero los padres y hermanos son los agentes principales y de mayor influencia, especialmente durante los primeros años. Característicamente, son los que mayor contacto establecen con el niño durante este periodo e interactúan con él intensa y frecuentemente, con lo que regulan y modifican de manera constante la conducta del niño. Se comprende, entonces, que la familia haya sido el agente de socialización estudiado más a fondo.

Este capítulo se ha dedicado exclusivamente a las aportaciones que realiza la familia a la socialización del niño. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que la familia no es el único agente de la socialización. Otros agentes, entre los que cabe mencionar a los iguales, maestros, vecinos, clérigos y los sistemas de comunicación dan forma también a la conducta del niño y moldean las características de su personalidad. En el próximo capítulo estudiaremos detalladamente el impacto de estos otros agentes de la socialización. Como veremos, estos agentes a menudo obran junto con las influencias familiares para reforzar y amplificar el entrenamiento por los padres. Por ejemplo, los padres

desempeñan un papel decisivo en el entrenamiento del niño para que adopte la conducta que se considera adecuada a su sexo (tipificación sexual) (véase pág. 332 y sig.) Los iguales de los niños, como agentes de la socialización, frecuentemente apoyan los esfuerzos de los padres al proporcionar recompensas adicionales a las respuestas adecuadas a su sexo, con lo que fortalecen la tipificación sexual del niño. Sin embargo, a veces los impactos de los agentes extrafamiliares contrarrestan lo que se adquiere por socialización en el hogar. Un chico a quienes sus padres socializan para que muestre una conducta amable y poco agresiva puede volverse hostil y patentemente agresivo por influencia de sus iguales o de los medios de comunicación de masas (véanse págs. 383-384).

## CÓMO SE SOCIALIZAN LOS NIÑOS

¿Qué es lo que *hacen* los padres para socializar al niño; es decir, como entrenan a sus hijos y a sus hijas para que adopten los motivos, conductas y valores que se cultura aprueba? Los métodos principales para entrenar respuestas patentes, como la de compartir con otros las posesiones personales, ayudar en las tareas domésticas o hablar libremente en situaciones sociales pueden ser muy diferentes de los métodos utilizados para inculcar actitudes y creencias. Como se verá con mayor claridad en lo que discutiremos en seguida, las respuestas patentes son más a menudo producto de las recompensas y los castigos, así como de la observación de la conducta de los demás; las creencias y las actitudes, que en lo esencial son estructuras cognoscitivas, las más de las veces son resultado de la identificación con los padres.

### Recompensas y castigos

Desde un principio, los padres entrenan a sus hijos mediante la recompensa o el reforzamiento de algunas respuestas y el castigo de otras. Las respuestas recompensadas se hacen más fuertes, se manifiestan frecuentemente y suelen ser generalizadas a muchas situaciones. Las respuestas castigadas se extinguen (desaparecen) o se tornan más débiles, y se exhiben con menor frecuencia. Así por ejemplo, los niños, en su segundo año de vida, comienzan espontáneamente a "ensayar" sus nuevas capacidades para deambular y para manipular objetos. Si los padres permiten o alientan la exploración del entorno y los intentos de obrar con independencia, los niños pro- prenderán a explorar de modo más constante y con menos inhibiciones. Tales tendencias pueden conducir más tarde a que la persona muestre un fuerte motivo para la autonomía de acción. Si los padres no permiten o si castigan las tempranas exploraciones y los esfuerzos de experimentar con el ambiente de sus hijos, los chicos serán menos exploradores y más tarde quizás inhiban sus tendencias a hacer cosas por cuenta propia.

Las recompensas que den los padres a las respuestas dependientes -como las de llorar, aferrarse o mantenerse cerca de los padres, el pedir ayuda innecesariamente- fortalecen las tendencias de los niños a repetir estas respuestas en muchas situaciones y reducen la probabilidad de que intenten

actuar independientemente o ensayan respuestas nuevas. Si los padres refuerzan los actos dependientes, desalientan la independencia y protegen excesivamente a sus hijos -es decir, restringen los intentos de exploración o de experimentación de los niños- sus hijos mostrarán como mayor probabilidad respuestas dependientes en la guardería (45, 71).

### La observación

Los niños adquieren muchas de sus respuestas observando las acciones de otros (véase la pág. 31). Además de influir en sus hijos a través de las recompensas y los castigos, los padres son también los modelos de conducta -lo mismo positiva que negativa- que los niños observan e imitan con la mayor frecuencia; la socialización del niño se alcanza, en parte, a través de tal imitación. Por ejemplo, los niños de guardería observan y adoptan los miedos de sus padres, especialmente el miedo a los perros, los insectos y las tempestades (22). En muchas culturas, se espera que los muchachos se dediquen a la misma actividad que sus padres cuando crezcan. Desde su temprana infancia, los niños de estas culturas observan a sus padres trabajar en el campo o en un taller pequeño e imitan en la medida de lo posible las actividades de sus padres, con lo que van adquiriendo gradualmente el conocimiento y las destrezas necesarias para ejecutarlas más tarde. En tales circunstancias, es probable que el proceso de aprendizaje a través de la observación se vea incrementado por el reforzamiento paternal de las respuestas correctas y el castigo de las incorrectas.

### Identificación

El desarrollo social y de la personalidad no puede explicarse simplemente en función de las recompensas o castigos, o de la observación de modelos. Muchas pautas complejas de reacciones conductuales, idiosincrasias, motivos, actitudes y normas se adquieren sin entrenamiento o recompensa directos; sin que nadie "los enseñe" y sin que el niño se proponga aprender. Interviene en esto un proceso más sutil llamado *identificación*. La mayoría de los científicos que estudian la conducta considera que la identificación es el proceso fundamental en la socialización del niño.

El concepto de identificación, derivado de la teoría psicoanalítica e introducido por Freud, designa al proceso por el cual el niño cree que es semejante a otra persona (modelo) -es decir, que el niño comparte algunos de sus atributos- y se ve llevado a actuar como si fuese el modelo y poseyese sus pensamientos, sentimientos y características. En el caso del niño chico, el modelo es las más de las veces uno de los padres. La identificación con el padre o la madre puede ser una fuente muy importante de seguridad, ya que, a través de la identificación, el niño o la niña comienzan a creer que se han apropiado de la fuerza y las aptitudes del modelo. Por otra parte, el niño o la niña identificados con un modelo inadecuado, como puede ser el padre psicótico, quizás se sientan ansiosos o inseguros porque, en la creencia del niño o de la niña, los atributos indeseables

del modelo son también los suyos propios. La niña de 5 años de edad identificada con su madre se sentirá feliz y orgullosa cuando la madre gane una partida de tenis; el niño identificado con su padre reaccionará con las emociones de tristeza y vergüenza cuando vea a la policía detener a su progenitor.

La identificación encierra algo más que el simple aprendizaje por observación. El aprendizaje por observación no requiere el establecimiento de vínculos afectivos con un modelo, como lo hace la identificación; un niño puede observar e imitar la respuesta de un modelo con el que sólo tiene una relación casual. Además, la identificación tiene como resultado la adopción de un patrón total de atributos, motivos, actitudes y valores personales, y no simplemente de elementos discretos de la conducta del modelo. Las respuestas adquiridas por identificación parecen surgir espontáneamente y son relativamente duraderas. La imitación suele encerrar un percatarse consciente, pero las respuestas adquiridas a través de la identificación por lo común no se inician conscientemente.

Parecen existir dos requisitos previos para el establecimiento y el mantenimiento de una fuerte identificación con un padre o una madre. En primer lugar, el niño tiene que percatarse de algunas semejanzas con el padre o la madre; en particular, de algunos atributos físicos o psíquicos especiales o poco comunes, como el de tener el pelo de un color pelirrojo subido, una postura característica o maneras especiales de hablar o de caminar. En segundo lugar, para hacer más fuerte la identificación, el padre o la madre deberán poseer cualidades atractivas para el niño o la niña. La criatura se identificará más fácilmente con el padre o la madre atentos a sus necesidades, cálidos y afectuosos que con quienes la rechacen; un padre por demás competente y, en opinión del niño, poderoso tendrá más probabilidades de ser modelo para la identificación que el padre que parezca ser incompetente e impotente.

La identificación de la criatura con un padre o madre cuidadoso de sus necesidades y poderoso puede ser fuente de placer y satisfacción para el niño o la niña que se han identificado con alguno de ellos, y "actúa como si el o ella fuesen ese padre o esa madre" y por lo tanto comparte las realizaciones, los poderes, las destrezas y los placeres de esos mayores. Si el niño o la niña se consideran semejantes a ambos padres, y tanto el padre como la madre los cuidan y son competentes, probablemente la criatura se identificará algo con cada uno de ellos. Sin embargo, lo más característico es que la criatura se percate de una mayor semejanza con el paciente del mismo sexo -evidentemente, se asemejan más en el vestir, la manera de cortarse el pelo, la anatomía genital- y, por consiguiente se identificará estrechamente con él. Luego, al descubrir que el padre posee características deseables, el niño o la niña tratarán de aumentar la semejanza con el padre o la madre adoptando un número mayor de conductas y características del mismo. Por consiguiente, la identificación del niño se hará más fuerte.

Los tres procesos fundamentales que contribuyen a la socialización -entrenamiento mediante recompensa y castigo, observación de los demás e identificación- no son independientes; se influyen y complementan unos a otros. Una niña le da a su hermanito menor un juguete que éste no podía alcanzar; su madre le da un abrazo. Al hacer esto, la madre recompensa la servicialidad de la niña, modela una conducta afectuosa y, al mismo tiempo, a través de los cuidados que proporciona, realza la tendencia de la niña a identificarse con ella. En el transcurso de la socialización, los padres utilizan una amplia variedad de prácticas y técnicas de disciplina en la crianza, todas las cuales tienen algún potencial para influir en la conducta del niño. Característicamente, en la investigación sobre socialización, el investigador parte de una hipótesis acerca de las relaciones entre determinadas prácticas de crianza de niños y la conducta o las características de los niños; por ejemplo, entre la cantidad de castigo que recibe en el hogar y la agresión en la escuela o entre los buenos cuidados en su hogar y la generosidad con sus coetáneos. El primer paso de la investigación consiste en la medición de las diferencias individuales entre niños en lo que respecta a uno o más rasgos o reacciones sociales (por ejemplo, agresión, dependencia, generosidad), a menudo mediante observación o clasificaciones de los observadores. Por ejemplo, para estimar la agresión en niños de edad preescolar, un investigador podría observar la conducta en el campo de juegos, y anotar todos los casos en que los niños golpeasen, paleasen, empujasen, discutiesen, destruyesen objetos o se burlasen de otros. De otro modo, se les podría pedir a los maestros o a observadores entrenados al respecto que calificasen a cada niño en una escala de agresividad. Se supone que se está midiendo una conducta típica o común. A veces se elige para el estudio a niños procedentes de poblaciones bien definidas, como pueden ser por ejemplo, las de los delincuentes, o de los niños enviados a clínicas porque son en extremo agresivos, o de los niños que gozan de mucha popularidad entre sus coetáneos. Luego, los aspectos que vengan al caso de las prácticas de socialización o de las interacciones padres-hijos en las familias de estos niños son objeto de estimación mediante observaciones, entrevistas o cuestiones (véase la pág. 357). Con estas dos clases de datos, el investigador puede determinar, luego si, como sentó por hipótesis, las prácticas particulares de los padres, tienen que ver con los rasgos de la personalidad y las respuestas sociales de los niños.

Pasaremos ahora a prestar nuestra atención al desarrollo de algunos motivos, características y respuestas sociales que aparecen durante la primera infancia y que son modificados a consecuencia de las prácticas de socialización de la familia. La mayor parte de las investigaciones se han ocupado de la conducta y los motivos agresivos, los conceptos de sí mismo y el ajuste emocional (o el desajuste), quizás porque se les considera como grandes problemas de la cultura norteamericana. Sólo recientemente se ha dedicado una cantidad considerable de investigaciones al estudio de las condiciones que dan lugar al desarrollo de características positivas tales como el altruismo, la generosidad, la simpatía y la compasión.

## AGRESIÓN

Los padres, en cualquier cultura, tienen que socializar a sus hijos para que ejerzan algún control sobre sus motivaciones hostiles y sus respuestas agresivas, es decir, sobre sus deseos o tendencias a dañar o lesionar a otros, o a destruir objetos. Pero las técnicas de socialización varían en las distintas culturas y unas son más permisivas que otras en lo que respecta a la cantidad de agresión que están dispuestas a permitir que se exprese. En la tribu paiute de Harney Valle y, las expresiones de agresión de los niños indios se castigan severamente; si se encuentra pelando a hermanos o hermanas, se azota a los mayores y si un niño le pega a uno de sus padres, éste le devuelve los golpes. Se castiga severamente a cualquier niño que lastime a un pájaro o a un animal. En cambio, los siriono de Brasil alientan a sus niños para que peleen con los puños, o con arcos y flechas, mientras que entre los esquimales utku, de la Bahía de Hudson, la agresión se socializa no haciéndole el menor caso. La mayoría de los niños de 5 años de edad de esta cultura no expresa abiertamente ira o agresión.

En la cultura norteamericana, las formas de expresión de la agresión en los niños van cambiando generalmente con la edad. Los niños de 2 a 3 años de edad hacen rabietas y propenden más a pegar, empujar y patear a otros que los niños de mayor edad. Los niños de edad de guardería son más agresivos, tanto física como verbalmente, para con otros y propenden más que los niños mayores a arrebatarse a otro niño sus juguetes o alguna otra posesión (21). La resistencia a las recomendaciones de otros y la infracción de las reglas son otras formas de agresión que aparecen pronto. Los niños de edad escolar se insultan, se hacen burlas y se ponen apodos unos a otros con mayor frecuencia que los niños de menor edad. Si un niño de edad preescolar insulta a otro, lo más probable es que éste le dé un golpe en respuesta. Los niños que ya van a la escuela elemental se inclinan más a contestar un insulto con otro insulto (23). El excluir a un niño de un grupo, de un club o de un equipo es una manera de expresar agresión más común entre los niños mayores que entre los pequeños.

Como veremos con mayor detalle más adelante, el que el niño exprese fácilmente agresión y las formas e intensidad de la expresión agresiva dependerán de muchos factores. Entre las circunstancias y acontecimientos de la situación inmediata que propician esta conducta figuran las frustraciones (barreras que le impiden al individuo alcanzar una meta o satisfacer un motivo), la coerción o el ataque de parte de otros; cualidades personales, como la irritabilidad, la hostilidad contenida y acumulada, y la ansiedad que provoca la idea de una conducta agresiva; y las experiencias pasadas de reforzamiento de las acciones agresivas, así como la oportunidad de observar e imitar a modelos agresivos. Muchos chicos han adquirido fuertes inhibiciones en contra de la expresión de sus impulsos agresivos, ya sea a consecuencia de castigos pasados infligidos a sus acciones agresivas o a través de la identificación; estos niños no propenderán a exhibir como otros niveles elevados de agresión manifiesta.



Los niños sufren numerosas frustraciones en el transcurso de su nacimiento y, conforme a una hipótesis popular, considerablemente bien fundada, la agresión es una reacción común ante la frustración. Las frustraciones son acontecimientos que obstaculizan la conducta conducente a meta, amenazan el autoaprecio o impiden la satisfacción de algún motivo fuerte. Las fuentes de la frustración pueden ser externas, como las barreras que se oponen al avance hacia una meta importante, o internas, como los propios sentimientos del individuo de miedo o de ansiedad del individuo que pueden constituir un obstáculo en el camino conducente a una meta.

Los niños de edad de guardería producen más respuestas agresivas (pegar, gritar, empujar, burlarse) cuando están confinados en un campo de juegos restringido, donde sufren con mayor frecuencia interferencias y frustraciones (29). Después de sufrir frustraciones experimentalmente inducidas, como el no poder resolver un acertijo, los niños se portan más agresivamente que de ordinario, sobre todo si se encuentran en un ambiente permisivo. En la forma e intensidad de las reacciones agresivas influyen muchos factores: por ejemplo, un niño muy dependiente puede sentirse frustrado si se le priva de la compañía de su madre durante un breve momento; pero siendo muy pasivo, quizás no se sienta frustrado si otro chico lo domina en el juego. Un niño más independiente quizás no se sienta frustrado por la ausencia de la madre, pero sí cuando otro chico "se apodera" del juego. La presencia de amigos íntimos y la seguridad que esto proporciona pueden servir para disminuir la agresión y para fomentar reacciones socialmente deseables ante la frustración. Cuando un experimentador frustró a algunos chiquillos que estaban jugando con unos buenos amigos, su juego se hizo más constructivo y se comenzaron a mostrar más expresivos y cooperativos, además de que se unieron para expresar su agresión en contra del experimentador, que era la fuente de la frustración (76).

#### Aprendizaje de la agresión en el ambiente

La agresión es una respuesta humana muy difundida; se le encuentra casi universalmente, aunque con grados diferentes, en todas las culturas humanas. Por consiguiente, algunos teóricos sostienen que los impulsos agresivos son inherentes o instintivos en los humanos; otros opinan lo contrario y la cuestión aún es controvertida. Cualquiera que sea su fuente, la agresión es una respuesta común, normal o "natural" a ciertas clases de situaciones, como la de la frustración. Puede inferirse que muchos individuos se pondrían más agresivamente de lo que lo hacen si no hubiesen sido *socializados* para controlar su agresión, es decir, si no hubiesen adquirido algunas inhibiciones contra la expresión, los sentimientos y los motivos agresivos.

Las respuestas agresivas pueden manifestarse desde la infancia en adelante. El desarrollo y la modificación de la conducta agresiva están regulados, en gran medida, por los padres, ya que son éstos los que controlan muchas de las experiencias de satisfacción o de frustración de sus hijos, refuerzan o castigan las

expresiones precoces de agresión y sirven de modelos a las conductas agresivas. La agresión parece ser una característica bastante estable, al menos en los varones; los niños que son relativamente más agresivos que la mayoría de sus iguales cuando tienen entre 6 y 10 años de edad tienden más a encolerizarse y a manifestar agresión cuando llegan a adultos que los demás (30) (véanse págs. 16-17).

Los estudios realizados por GERAL PATTERSON y sus colaboradores en el Oregon Research Institute nos proporcionan ejemplos excelentes del valor social práctico de la investigación sobre los determinantes y la regulación de la agresión en la niñez. Estos investigadores se preocuparon especialmente por descubrir la manera en que las interacciones familiares inician y perpetúan la conducta agresiva de un niño; luego, trataron de utilizar sus descubrimientos para resolver el problema de reducir tal conducta (53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62).

Los participantes en tal investigación fueron familias que habían sido enviadas a clínicas a causa de que uno o más de sus hijos habían exhibido niveles muy altos de conducta agresiva. Peleaban mucho en sus propias casas y en la escuela y se mostraban turbulentos, desobedientes y negativistas. Se emplearon también familias control, equiparadas con la población de la clínica en lo tocante a edad, esta tus socioeconómico, número de niños y otras variables importantes. Observaciones detalladas de las interacciones familiares tuvieron como marco los hábitats naturales de los niños -el hogar y la escuela- a lo largo de periodos prolongados.

Los descubrimientos mostraron claramente que los niños agresivos crecen en un medio agresivo; los miembros de la familia estimulaban y perpetuaban las conductas agresivas de cada uno de ellos. Todos los miembros de la familia del niño agresivo, así los padres como los hermanos y hermanas, exhibieron una mayor frecuencia de conducta agresiva que sus equivalentes en las familias control. De hecho, el niño "problema" no manifestaba más respuestas agresivas que sus propios hermanos o hermanas.

En la mayoría de los casos, la conducta agresiva del niño problema era una respuesta a lo que los teóricos del aprendizaje social llaman *estímulos aversivos*, como los de pegar, censurar, exigir, hacer burlas y desdeñar, todos los cuales pueden considerarse frustraciones. La dinámica familiar puede ilustrarse con un ejemplo típico: una hermana menor está fastidiando a su hermano mayor. Por repetidas experiencias, el muchacho sabe que si le grita a la hermana ésta dejará de molestarlo. De esta manera, sus gritos se ven reforzados y fortalecidos, y en ocasiones futuras como ésta probablemente le volverá a gritar. Pero si uno de ellos no deja de reaccionar agresivamente, la interacción probablemente continuará y dará como resultado una constante escalada en la intensidad de la agresión. Si la muchacha molesta con mayor intensidad a su hermano después de que éste le grita, el chico podrá reaccionar gritándole más fuerte aún, y si la niña no ceja en su propósito tal vez le pegue su hermano y le siga pegando.

Entre los niños altamente agresivos, las respuestas agresivas propendieron a producirse en estallidos; es decir, una respuesta agresiva fue iniciada y repetida varias veces en un corto periodo de tiempo. En las familias de los niños agresivos se observaron "redes de estímulos mantenedores", es decir, "cuando tenía lugar una respuesta agresiva, se produjeron algunas reacciones de los miembros de la familia que confiablemente aumentaban la probabilidad de que apareciese otra respuesta hostil" (56, 6). Por ejemplo, los miembros de las familias de los niños agresivos propendían unas cinco veces más que los miembros de las familias control a responder a las acciones del niño de maneras conducentes al mantenimiento de la agresión. Así, por ejemplo, la niña que seguía fastidiando al hermano después de que éste le había gritado aumentaba la probabilidad de que el hermano produjese otra respuesta hostil, como la de pegarle, y aceleraba el intercambio agresivo.

En comparación con otros padres, las madres y los padres de los niños problemas se mostraron incongruentes en el manejo de las respuestas agresivas de sus hijos. Por otra parte, reforzaron estas acciones al aprobarlos, prestarles atención, satisfacer los deseos de los niños o al reírse de sus actos. Por otra parte, estos mismos padres propendían más a castigar a sus hijos severamente con fuertes azotainas después de sus estallidos de agresión. Los castigos intensos han mostrado a menudo su efectividad para reducir la probabilidad de que los niños repitan respuestas agresivas cuando dichos castigos se han impartido coherentemente; sin embargo, los padres de los niños problema se mostraron característicamente erráticos en su uso del castigo. De hecho, la "mayor parte de sus castigos pareció consistir en amenazas e imprecaciones rara vez respaldadas por actos" (56,7). En cambio, cuando los padres de niños que no constituían problema amenazaban con castigar la agresión, comúnmente cumplían sus amenazas.

Otros investigadores han mostrado también que los niños a los que se disciplina incongruentemente al recompensarlos unas veces y otras veces castigarlos por una conducta agresiva -la clase de tratamiento a que a menudo se sujetaba a los niños problema por lo general- "persistieron en su conducta agresiva durante un periodo más prolongado. . . que los chicos que previamente no habían experimentado un tratamiento incongruente. . . Está clara la implicación: el agente socializador que utiliza un castigo de manera inconsecuente da lugar a la formación de resistencias a los intentos futuros tanto de suprimir la conducta anómala como de suprimirla mediante un castigo consecuentemente administrado" (51, 539). De manera semejante, Patterson y sus colegas encontraron que el castigo aplicado inconsecuentemente por los padres no tenía eficacia para reducir la conducta agresiva del niño problema; y de hecho, servía a menudo para acelerar la conducta agresiva que se estuviese efectuando. En notable contraste con esto, la conducta agresiva de los niños que no constituían problema por lo común disminuyó considerablemente después del castigo.

## Programa para reducir la agresión en los niños

Apoyándose en estos descubrimientos acerca de los reforzadores y los penalizadores sociales, Patterson y sus colaboradores llegaron a la conclusión de que los padres pueden controlar la conducta agresiva de un niño si utilizan destrezas específicas en sus interacciones con el niño (52, 163). Por lo tanto, diseñaron y sometieron a prueba un programa de entrenamiento para ayudar a los padres a reducir la conducta agresiva de sus hijos. El programa comenzaba con la lectura de un manual sobre manejo de niños que explicaba los principios del aprendizaje social. Luego se entrenó a los padres para que definieran respuestas agresivas indeseables -las conductas "meta" que debían reducirse- y para que llevaran registros precisos de su acontecer y de las circunstancias en que se habían dado. Se utilizaron procedimientos de modelación y de desempeño de papel para demostrar la aplicación de consecuencias tanto positivas como negativas para "moldear" la conducta de los niños. Consultando al personal profesional, los padres prepararon y pusieron en ejecución programas para modificar la conducta de sus hijos.

Para estimar el nivel de línea base de sus hijos, durante una semana antes de que comenzase el tratamiento se llevaron registros completos de las interacciones agresivas, de los estímulos que las provocaban y de sus consecuencias. Las mismas clases de datos se recogieron después de la lectura del manual, luego de la cuarta y la octava semanas del tratamiento, en el momento en que concluyó y en un seguimiento 12 meses más tarde.

La efectividad del programa se puso a prueba sistemáticamente con 27 familias que tenían chicos de edades comprendidas entre los 5 y los 15 años, considerados como casos "graves" de agresión. El programa tuvo gran éxito. Después del tratamiento, cerca de tres cuartas partes de los chicos mostraron una gran reducción, desde el periodo de base, en la cantidad de agresión expresada y en el número de "estallidos" de conductas agresivas.

Como se había previsto, al terminarse el programa *todos* los miembros de la familia mostraron menos agresión y proporcionaron un número menor de las clases de estímulos que originalmente provocaban la conducta agresiva del niño. En la figura 8.1 vemos los cambios en la conducta agresiva meta (la conducta que los padres querían reducir) de un niño desde la línea base y a través de la intervención o entrenamiento y los periodos de seguimiento.

En una prueba experimental de la eficacia del programa, a un grupo de padres de niños agresivos se le proporcionó entrenamiento, en tanto que a un grupo control equiparable se le situó en una lista de espera de no tratamiento durante cinco semanas. Los niños de los padres del grupo experimental mostraron significativas reducciones desde la línea base en todas las medidas de agresión, pero no se observaron cambios en las conductas agresivas de los niños del grupo control.

Cuando los padres del grupo control recibieron más tarde entrenamiento, también ellos fueron capaces de controlar la conducta de sus niños problema.

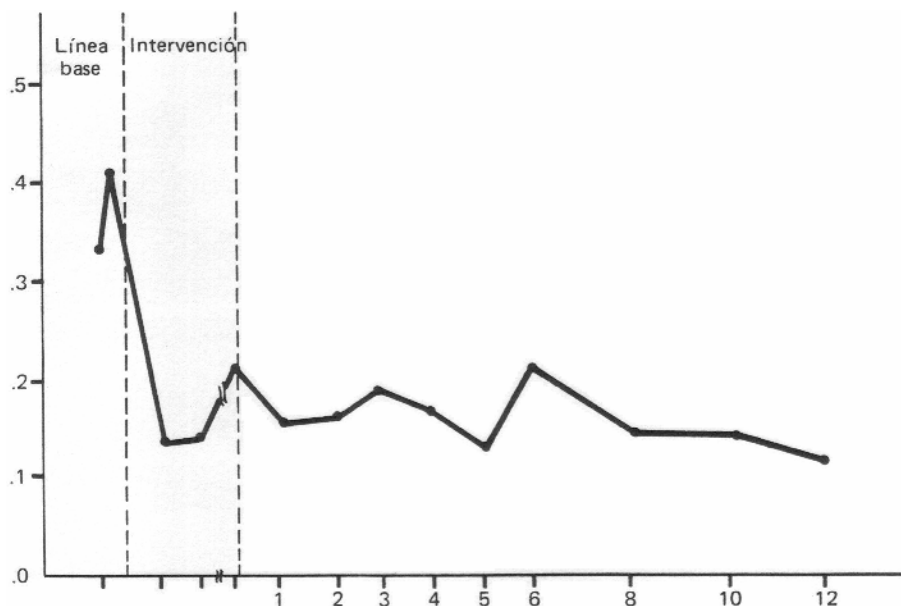


Figura 8.1. Conductas anómalas consideradas como blanco a través del seguimiento.

Estos descubrimientos son impresionantes, pues muestran que los padres pueden aprender a controlar la agresión de sus hijos aplicando simplemente técnicas de "buena paternidad" y a través de la aplicación consecuente de recompensas y castigos.

## TIPIFICACIÓN SEXUAL

Todas las culturas definen determinadas tareas, actividades y características de la personalidad como propias de hombres y a otras como propias de mujeres. Pero las definiciones de lo que es una conducta propia de un sexo difieren según las distintas culturas. El tejer, el guisar y el cuidar de los animales domésticos son actividades propias de mujeres en algunas culturas; en otras, son propias de los hombres. En Kenya, las mujeres trabajan en los campos, plantan y cosechan, en tanto que las mujeres indígenas guatemaltecas por lo común no participan en el trabajo agrícola porque es considerado como actividad masculina. En la mayoría de las culturas, la agresión, la confianza en sí mismo y la independencia se consideran atributos masculinos, mientras que el gusto por la crianza, la obediencia y el sentido de responsabilidad social (familiar y comunitario) son cualidades femeninas. Sin embargo, las mujeres de unas cuantas culturas son característicamente agresivas y tienen confianza en sí mismas, en tanto que los varones son los que prestan cuidados y se muestran obedientes. Eso es lo que ocurre entre los tchambuli, tribu de la Nueva Guinea estudiada por Margaret Mead (48). En este grupo, las mujeres eran agresivas y dominantes, mientras que los

hombres eran emotivamente dependientes, prestaban cuidados y se mostraban sensibles. A corta distancia de los tchambuli vivían otras dos tribus con concepciones considerablemente diferentes de la conducta propia de cada sexo: entre los arapesh, tanto los hombres como las mujeres eran pasivos y amables, mientras que, entre los mundugamor, caracterizaban a cada uno de los sexos elevados niveles de hostilidad y suspicacia.

Dentro de una sociedad dinámica y tecnológicamente avanzada, como la norteamericana, las concepciones de lo que es una conducta propia de cada sexo han ido cambiando a lo largo del tiempo. En años recientes se han ejercido muchas presiones fuertes y exitosas en pro de la revisión de las definiciones tradicionales y culturalmente prescritas de los papeles sexuales; se han venido borrando antiguas distinciones de los papeles sexuales, sobre todo en los campos de la educación y del trabajo. En la cultura norteamericana contemporánea "la masculinidad y la feminidad psicológicas. . . son mucho más complejas, se traslapan más y son menos fáciles de distinguir entre sí que lo que ocurría en generaciones anteriores" (64, 77). En vista de estas variaciones culturales y de los cambios que se hacen en las definiciones con el transcurso del tiempo, no podemos considerar los papeles y las características asignadas a los hombres y mujeres de una determinada cultura como algo "prescrito por la naturaleza ", como consecuencia inevitable de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres.

No obstante, existen diferencias ligadas al sexo establecidas por lo que toca a las actividades, las aptitudes y las orientaciones en la cultura norteamericana y en otras culturas. Los chicos se entregan a juegos agresivos, rudos y físicamente vigorosos más que las chicas y, en la mayoría de las culturas, las chicas van más adelantadas en el desarrollo del lenguaje que los chicos, al menos en los primeros cuatro o cinco años. Después de la preadolescencia, los chicos y los hombres de las culturas occidentales se muestran superiores en lo tocante a las capacidades visuales, espaciales y matemáticas. Además, los estudios de investigación han encontrado repetidas veces cierto número de otras diferencias ligadas al sexo. Por término medio, las chicas sobrepasan a los chicos en lo que respecta a las calificaciones escolares, sobre todo en los Primeros años, y obtienen calificaciones más altas en tests de cualidades tales como la sugestibilidad, el nivel de ansiedad, el número de temores expresados, los Intereses afiliativos y sociales y el temor al fracaso. Las puntuaciones promedio obtenidas por los chicos superaron a las de las mujeres en mediciones de capacidad rara operar con cantidades, agresividad, iniciativa sexual, independencia respecto el campo (la capacidad de hacer caso omiso de estímulos que no vienen al caso, o perturbadores, cuando están resolviendo difíciles problemas de percepción) (13,285).

El término empleado para designar la adquisición de las respuestas, características y capacidades que se consideran adecuadas al sexo de la persona en su propia sociedad es el de tipificación sexual. La tipificación sexual adecuada puede ser, en gran parte, resultado de una fuerte identificación con el

padre del mismo sexo; es decir, a través de la identificación, el niño adopta las conductas y atributos de ese padre o madre, que por lo común son las adecuadas para su propio sexo. Hay que distinguir la tipificación sexual del papel sexual, identidad que hace referencia al grado en que el niño se considera a sí mismo como masculino o la niña como femenina. La identidad de papel sexual no está necesariamente vinculada a grados elevados de una tipificación sexual elevada. Por ejemplo, un croco norteamericano de la clase media puede identificarse fuertemente con un padre artístico, sensible, que no manifieste una conducta tipificada sexualmente de acuerdo con el estereotipo cultural; sin embargo, podrá sentirse muy seguro en su identidad masculina. Análogamente, la hija de una mujer capaz de valerse por sí misma y orientada a las realizaciones personales podrá manifestar el carácter decidido de la madre si se identifica con ella. Esa chica quizás no abrigue dudas acerca de su identidad sexual, aun cuando su conducta pueda no estar muy tipificada sexualmente, es decir, que no se ajusta al estereotipo cultural de lo que es una conducta "femenina".

Hay muchos testimonios de que la identificación con el padre del mismo sexo contribuye al proceso de tipificación sexual. Por ejemplo, si se separa a niños pequeños de sus padres durante periodos prolongados y, por consiguiente, no logran estos formar sólidas identificaciones con el padre, habrán de manifestar respuestas tipificadas sexualmente establecidas menos firmemente que aquéllos que han podido contar continuamente con sus padres (47). Por ejemplo, chicos separados de su padre a temprana edad, a los 4 años de nacidos o desde antes muestran menos agresividad, menos preferencia por el desempeño de un papel de sexo masculino y menor participación en juegos de contacto físico y competencia, que los chicos cuyo padre está siempre presente en el hogar. Los primeros de éstos tienden también a mostrar una estructura femenina en sus puntuaciones de test, es decir, mayores aptitudes verbales que matemáticas (la estructura masculina común es la de puntuaciones matemáticas más elevadas que las verbales) (15).

Quienes participaron en otro estudio fueron dos grupos de chicos de 5 años de edad, uno de los cuales mostraba una fuerte preferencia por juguetes y actividades masculinos en tanto que el otro manifestaba poca masculinidad en sus intereses. Utilizando un juego de muñecos que representaban al padre, a la madre y al niño pequeño, cada uno de los chicos completó algunos relatos acerca de los niños y sus padres. Se suponía que los relatos revelarían las percepciones que de sus padres tenían los chicos. En comparación con el otro grupo, los chicos altamente masculinos representaron a sus padres como personas más recompensadoras y más atentas a sus necesidades; es decir, les atribuyeron las cualidades que realzan la identificación. De manera semejante, la feminidad en las niñas de edad preescolar está asociada a interacciones madre-hija intensas, cálidamente afectuosas y en las que están implícitas atenciones y cuidados.

Hay que reconocer que la identificación no es el único proceso en que se apoya la tipificación sexual. El aprendizaje desempeña también un papel importante, pues

los padres estimulan la conducta tipificada sexualmente de manera directa al estimular y recompensar respuestas adecuadas al sexo del niño o niña y, al mismo tiempo, desalentar las conductas que no se consideran propias del sexo de la criatura. Estas presiones de los padres comienzan en la infancia, cuando la mayoría de los mismos visten de manera distinta a los niños y a las niñas y se les dan diferentes clases de juguetes.

Las primeras tareas que se les asignan a las niñas en la mayoría de las culturas tienen que ver con el cuidado de niños, como las de cuidar al hermano o hermana menores barrer, y ayudar en la preparación de los alimentos, mientras que a los chicos se les dan trabajos que se ejecutan fuera de la casa sobre todo; por ejemplo, dar de comer a los animales, sacarlos a pastorear y vigilar el rebaño. A consecuencia de esto, en todas las culturas, las chicas suelen ser más protectoras, serviciales y responsables que los chicos. Evidentemente, a partir de la primera infancia el hincapié en la socialización varía de acuerdo con el sexo de la criatura que esta siendo socializada.

En el periodo de asistencia a guarderías los padres suelen incitar a sus hijos a “devolver los golpes si los ataca un compañero”, pero castigan esta misma conducta en sus hijos (71). Si una niña se echa a llorar al perder un juego, los padres propenden a aceptar su reacción por considerarla propia, pero quizá a sus niños que “los hombres no lloran”. Cuando están enseñando a sus hijos varones a resolver algunos problemas cognoscitivos, los padres impulsan a sus hijos hacia el logro y ponen de relieve los aspectos cognoscitivos de la situación, mientras que, cuando tratan con sus hijas hacen hincapié en los aspectos interpersonales de la situación y se interesan menos por la calidad de la ejecución. Las madres son menos diferenciadoras entre sexos cuando hacen hincapié en los logros intelectuales (14).

Encontramos nuevos testimonios de la diferenciación sexual en las prácticas de socialización de los padres -en las orientaciones, valores y técnicas observables en la crianza de niños- en un estudio en el cual alrededor de 1 200 madres y padres, que representaban una amplia gama de edades y antecedentes culturales, llenaron un informe acerca de sus prácticas en la crianza de niños (12). Adultos jóvenes de universidades y otras instituciones de enseñanza superior de los Estados Unidos, Inglaterra, Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca llenaron la misma clase de informe, en el que describieron las características sobresalientes de las prácticas de crianza de sus padres. Las respuestas obtenidas de todos los grupos confirmaron descubrimientos anteriores acerca de la socialización diferencial de niños y niñas. Específicamente, los padres hicieron mayor hincapié en que sus hijos varones se propusiesen realizaciones, compitiesen, controlasen la expresión de su efecto, mostrasen independencia y asumiesen responsabilidades; se mostraron más preocupados por que sus hijos varones adquiriesen una conducta adecuada a su sexo. El efecto y las relaciones íntimas ocuparon un lugar más destacado en las relaciones padres-hija que en las de los padres con los hijos varones. Los padres se preocupan más por



sus hijas y se muestran más renuentes a castigarlas. También se informa de una mayor restrictividad y una mayor vigilancia de las actividades de sus hijas. Se quiere que las hijas sean dignas de confianza y que no mientan y se les incita a "preguntarse y pensar acerca de la vida".

Las presiones que ejercen los padres en pro de una adecuada tipificación sexual no se limitan a los primeros años de existencia sino que prosiguen a todo lo largo de la niñez y la adolescencia. De hecho, algunos de los datos indican claramente que la "diferenciación sexual en los énfasis de la socialización parece ir aumentando con la edad del niño o la niña, y llega a su máximo durante los años de la secundaria" (13,290).

El factor primordial en la tipificación sexual, según Kohlberg y otros psicólogos cognoscitivistas del desarrollo, es el conocimiento que tiene el niño de la categoría conceptual, niño o niña, a la que pertenece. Esta categorización de uno mismo, como niño o como niña, comienza muy pronto en la vida al recibir las etiquetas verbales correspondientes, y la categoría se convierte en el organizador y determinante principal de las actividades, valores, actitudes, motivos y maneras de pensar de la persona. En efecto, un chico dice: "soy niño; por consiguiente, quiero hacer cosas de niños", y aprovecha la oportunidad de emular a los varones y hacer cosas masculinas, así como de recibir aprobación por hacerlas. (40) La tipificación sexual no se considera producto de la identificación o del aprendizaje por reforzamiento. Antes bien, según Kohlberg, la identificación debe considerarse como consecuencia de la tipificación sexual.

Kohlberg sostiene que el concepto que se forma la criatura de su papel sexual queda estabilizado hacia los 5 ó 6 años de edad y que, una vez establecidos, estos conceptos básicos del papel sexual generan otros valores y actitudes tipificados sexualmente. Aun cuando el ponerles etiquetas de "niño" o "niña" indudablemente desempeña un papel en la tipificación sexual, la teoría de Kohlberg no puede explicar porqué unos chicos son altamente masculinos y otros femeninos. Todos los chicos aprenden que son "niños"; por consiguiente, otros factores, entre los que figuran la identificación y el aprendizaje social son necesarios para explicar las diferencias individuales en lo tocante a la identidad en el papel sexual. En pocas palabras, varios factores desempeñan papeles decisivos en la tipificación sexual: la observación, la identificación, la recompensa y el castigo.

Si, como parece ser el caso, la adopción de respuestas propias de su sexo en los niños está regulada en gran medida por las relaciones con sus padres y con las prácticas de socialización de éstos, las técnicas de los padres tienen que modificarse a medida que van cambiando las definiciones de los papeles sexuales. Las chicas se volverán más decididas si se les recompensan las respuestas en las que demuestren valerse por sí mismas y los chicos serán más capaces de proporcionar cuidados y atenciones si sus intentos al respecto son estimulados. Como ha dicho Atice Rossi.

Si queremos que un número mayor de mujeres se dediquen a las ciencias, no sólo como maestras sino como científicas, tendrán que hacerse algunos cambios fundamentales en la manera de criar a las niñas. Para que desarrollen las capacidades analíticas y matemáticas que las ciencias requieren, los padres y los maestros tienen que estimular en ellas la independencia y la confianza en sí mismas, en vez de que practiquen la sumisión femenina; que estimulen y recompensen los esfuerzos de sus hijas por satisfacer su curiosidad acerca del mundo como lo hacen con sus hijos; alentar en sus hijas no el conformismo irreflexivo, sino la inteligencia despierta que formula interrogantes y rechaza las respuestas fáciles (73, 483).

## LAS RELACIONES PADRES-HIJOS y EL CONCEPTO DE SÍ

La autoestima tiene importancia capital para un buen ajuste psicológico, la felicidad personal y el funcionamiento eficaz en los niños y en los adultos. Empleamos los términos de concepto de sí o de autoestima para designar a los juicios que las personas hacen acerca de sí mismas, a las actitudes que adoptan respecto de sí mismas. Muchos niños tienen por lo general una elevada idea de sí mismos y confían en sus capacidades para alcanzar sus metas, su capacidad académica y sus relaciones con padres e iguales. Aunque son muchos los que formulan tales juicios generales, muchos otros distinguen entre los componentes del concepto de sí mismos y estiman por separado sus propias aptitudes o capacidades en distintos campos. Por ejemplo, una chica puede tener una elevada idea de sí misma en lo tocante a su desempeño en la escuela, pero carecer de confianza en sí misma en lo tocante al aprecio que le tengan los demás niños; otra chica podrá tener puntos máximos y mínimos de autoestima que sean precisamente los opuestos a los anteriores.

Los niños que tienen conceptos generales elevados de sí mismos abordan las tareas y a otras personas con la expectativa de tener éxito y ser bien recibidos; por consiguiente, siguen sus propios juicios, expresan sus convicciones y se atreven a considerar ideas novedosas. Los niños que carecen en general de confianza en sí mismos tienden a mostrarse temerosos de expresar ideas poco comunes y evitan el llamar la atención. "Suelen vivir en las sombras de los grupos sociales, escuchan más que hablan y prefieren la soledad del retraimiento al intercambio de la participación" (56,71).

El concepto que de sí mismo tiene el niño es en gran medida producto de su experiencia en el hogar, así como de la identificación con sus padres. Esto quedó claramente demostrado en su estudio de chicos preadolescentes y sus padres (16). A los muchachos se les proporcionó un test de autoinforme en el que contestaron preguntas acerca de cómo se sentían, qué pensaban de la escuela y sus estudios, y de sus relaciones interpersonales. También sus padres participaron en el estudio y respondieron cuestionarios acerca de sus propias características de personalidad, sus prácticas en la crianza de niños y la felicidad en su matrimonio.

Los datos mostraron que los chicos que tenían una buena opinión de sí mismos, eran emocionalmente estables, se valían por sí mismos, eran animosos, eficaces en sus prácticas de crianza y compatibles entre sí. En sus relaciones con sus hijos, las madres de quienes se tenían en alto aprecio a sí mismos aceptaban y apoyaban más a sus hijos y expresaban su aceptación a través de manifestaciones cotidianas de preocupación y afecto. Estas madres hacían cumplir también consecuentemente las reglas establecidas y preferían las recompensas y el trato no coercitivo para modificar la conducta de sus hijos. Castigos adecuados se les administraban cuando era necesario, comúnmente a través del padre. Se consultaban las opiniones de los hijos en la toma de decisiones, se respetaban sus opiniones y se hacían concesiones cuando existían discrepancias. En sus hogares prevalecía la libertad de discusión, de modo que los hijos consideraban, con razón, que participaban de verdad en los asuntos familiares; por consiguiente, se habían habituado a tener confianza en sus propias opiniones, la cual habían generalizado a otras situaciones.

En cambio, los padres de quienes carecían de confianza en sí mismos consideraban a sus niños como cargas, se mostraban duros e irrespetuosos en su trato y no los orientaban mayor cosa. Se mostraron inconsecuentes en su disciplina; unas veces la castigaban severamente. La notable diferencia entre los dos grupos de padres se advierte en sus respuestas a la siguiente afirmación: "Un niño tiene derecho a su propio punto de vista y se le debería permitir expresarlo": el 93% de los padres de chicos que tenían una buena idea de sí mismos, pero solamente el 9.7% de los padres de quienes se tenían a sí mismos en poco aprecio estuvieron de acuerdo con la misma (16).

Un estudio longitudinal confirmó estos descubrimientos y los extendió hasta abarcar la opinión que de sí mismas se formaban las muchachas. En un estudio, se encontró que la afectuosidad y la aceptación de parte de los padres, lo mismo de niños que de niñas, evaluadas mediante entrevistas con las madres cuando los niños y niñas tenían 5 años de edad, estaban relacionadas con la auto-estima de sus hijos -a juzgar por las calificaciones obtenidas en tests y por las estimaciones de sus maestros- seis años más tarde. Los niños y las niñas solían tener una más elevada idea de su propio valer cuando por lo menos uno de los padres les mostraba afecto y aceptación que cuando ambos padres se mostraban fríos y rechazantes. El tener un padre dominante estuvo relacionado con un menor aprecio de sí mismos en los niños, pero no en las niñas (70).

El concepto de ansiedad tiene también importancia capital en el campo del desarrollo de la personalidad. Aludimos a la ansiedad en varios contextos anteriormente en este mismo capítulo y mencionamos la ansiedad que puede producir la expresión de la agresión, la ansiedad que constituye un obstáculo para las realizaciones, la ansiedad que provoca en un niño la identificación con un padre que tiene muchos defectos. Los niños y las niñas que tienen malos conceptos de sí mismos suelen sentir ansiedad durante gran tiempo de sus vidas,

pues sienten que no pueden hacer cosas igual de bien que otros. Es fácil encontrar ejemplos de ansiedad en la vida diaria.

Un chico quiere saltar en el trampolín y brinca como su hermano mayor lo hace, pero siente miedo. Una chica adolescente se siente muy atraída por un chico de su grupo, pero no se atreve a acercársele, porque no sabe qué decirle. Un muchacho que ha terminado su segunda enseñanza quiere ingresar en la misma universidad a la que fue su padre, pero siente ansiedad ante la idea de hacerlo porque teme reprobado el examen de admisión. Frecuentemente, la ansiedad encierra también sentimientos de culpa, por cuanto los impulsos que siente la persona no son aceptados por su conciencia, es decir, por las normas de bien y de mal que se ha venido formando en su interior. Una chica de 10 años de edad siente ansiedad porque tiene muchas ganas de abofetear a su hermano menor que la está molestando, pero conforme a sus normas morales siente que obraría mal.

No existe una definición precisa o generalmente aceptada de ansiedad; pero, en el uso común del término, la palabra designa a los estados desagradables de tensión, incomodidad, preocupación o miedo generalizado, provocados por factores tales como las amenazas al bienestar o a la autoestima, los conflictos, las frustraciones y las presiones externas o internas para alcanzar metas que están más allá de las propias capacidades. La ansiedad mínima puede servir, y a menudo sirve, a fines constructivos, y obrar como acicate para la creatividad y la solución de problemas. Sin embargo, la ansiedad fuerte o aguda puede ser paralizadora emocionalmente, producir un hondo sentido de impotencia e insuficiencia y convertir al niño en ineficaz y desesperado.

Según los testimonios clínicos, la ansiedad intensa o excesiva puede hundir sus raíces en una socialización dura, punitiva o restrictiva. Esto incluye a los esfuerzos que realizan algunos padres para imponer normas de conducta demasiado exigentes, a las evaluaciones negativas de la conducta y de las realizaciones de los niños, y el trato inconsecuente del menor, con cambios frecuentes en el estado de ánimo y en las reacciones respecto del chico o de la chica (33, 67). Si los hijos aprenden cada vez que a éstos no les parezca aceptable su conducta -o si no distinguen con claridad cuáles acciones son aceptables y cuáles inaceptables para ellos- comienzan a desconfiar de sus propios impulsos y pueden volverse ansiosos e inseguros acerca de sus padres como fuentes de amor y de seguridad.

La ansiedad, el conflicto y la frustración son parte de la condición humana, y todos los niños encontrarán algunos problemas psicológicos, tarde o temprano, durante su infancia. Además, tenemos algunas pruebas de que los problemas psicológicos son más frecuentes en unas edades que en otras. Por ejemplo, las remisiones a clínicas psiquiátricas y psicológicas son más frecuentes en los periodos comprendidos entre los 4 y 7 años, los 9 a 11 y, para los adolescentes, entre los 14 y los 16 años. Se ha sentado la hipótesis de que quizás existan

algunas etapas y transiciones "naturales" que interrumpen el curso del desarrollo y dan origen a desequilibrios o desajustes temporales. Estas etapas y transiciones "naturales" que interrumpen el curso del desarrollo y dan origen a desequilibrios o desajustes temporales. Estas etapas y transiciones quizás encierren aceleraciones del desarrollo físico o cognoscitivo o cambios rápidos en las expectativas de los padres y en las demandas sociales generales (por ejemplo, la educación relativa a las evacuaciones, el comienzo de la escuela). En todas las edades previas a la pubertad, los problemas psicológicos son más frecuentes en los niños que en las niñas, lo cual ha llevado a algunos investigadores a hablar de la "desventaja" de ser varón. Por ejemplo, se envía a consulta clínica, durante el primer año escolar, a un número once veces mayor de niños que de niñas, por haber presentado problemas como los de elevado ausentismo, propensión a la fatiga, incapacidad de prestar atención y concentrarse, timidez, escasa motivación para trabajar, incapacidad de obedecer instrucciones, aprendizaje lento, pautas infantiles de lenguaje y problemas en los campos visual-motriz y de la percepción visual. Durante la niñez media, las remisiones a clínicas son consecuentemente superiores numéricamente en el caso de niños que de niñas por lo que toca a dificultades del habla y de la lectura, problemas conductuales y de la personalidad, fracaso escolar y delincuencia. Los trastornos emotivos de la niñez suelen manifestarse con mayor frecuencia mediante síntomas de ansiedad, miedo y timidez; en cambio en el caso de los chicos son más comunes las quejas por agresividad, destructividad y falta de control.

La mayoría de los problemas psicológicos más comunes de la niñez resultan ser transitorios y limitados en su gravedad, si el funcionamiento neuropsicológico del niño es normal, si la criatura no queda expuesta a traumas anormalmente intensos en su ambiente social y si los padres proporcionan buenos modelos para el desempeño de papeles. Tales padres son característicamente afectuosos y aceptan a los niños, se muestran consecuentes y flexibles en sus técnicas disciplinarias y no son tan dominantes o controladores que estorben el desarrollo de la autonomía, la confianza en sí mismo y la conducta tendiente al dominio de destrezas del niño (véanse las págs. 359-362). El hijo de tales padres manifestará típicamente necesidades razonables y, en medida considerable, contará con los medios suficientes para satisfacerlas. El niño tendrá una conciencia que puede servirle de guía interior confiable para una conducta personal y social responsable y gratificante, en vez de una conciencia que sea gravemente defectuosa por lo que toca a proporcionarle controles internos adecuados o tan áspera, punitiva y arbitraria que entre en conflicto con los impulsos y las necesidades normales. Por último, el niño psicológicamente favorecido se encontrará en un ambiente -en el barrio donde viva, en su escuela, su casa, su grupo de coetáneos y en la sociedad en general- que lo estimará como individuo, dará satisfacción a sus necesidades básicas y le ofrecerá oportunidades para el desarrollo óptimo de su potencial.

En cambio, el niño al que sus padres y su sociedad le han fallado gravemente de alguna manera habrá de sufrir problemas psicológicos más graves, de mayor duración y más difíciles de tratar. Algunos de estos problemas de la niñez son relativamente fáciles de entender. El niño en cuyos esfuerzos por llegar a dominar alguna actividad ha sido constantemente ridiculizado o criticado por su ineptitud habrá de sentirse ansioso e inseguro cuando se enfrenta a situaciones nuevas y desafiantes y se sentirá inclinado a huir de las mismas. El niño que ha estado sujeto a una serie interminable de injusticias o de rechazos, ha sido sometido únicamente a disciplina dura, arbitraria o inconsecuente y no ha desarrollado fuertes controles internos en su superego, podrá convertirse en una persona airada, rebelde, incontrolable y carente en general de disposición para acatar las pautas sociales propias de su grupo de edad.

El niño que tiene padres excesivamente meticulosos, compulsivos, demasiado protectivos y que inhiben la menor muestra de conducta espontánea y hacen gran hincapié en la necesidad de dominarse, ser cauto y ordenado en todo probablemente se convertirá en una persona excesivamente meticulosa, cauta y carente de espontaneidad.

No es difícil darse cuenta, al menos en un sentido general, de la depresión transitoria de un chico perturbado por algo, o de la ansiedad y los malos sueños de un niño que acaba de pasar por una experiencia aterradora de la vida real. Sin embargo, no se comprenden con la misma facilidad otras clases de síntomas: fobias (miedos extremos) que parecen ser poco realistas o fantásticas y que no parecen tener fundamento en la experiencia real; trastornos motrices, como los tics, que muestran esos niños que de manera constante, y al parecer sin darse cuenta, están parpadeando y encogiéndose de hombros, pensamientos obsesivos, recurrentes y aparentemente absurdos de los que no pueden deshacerse; conductas compulsivas como la de la necesidad de lavarse constantemente las manos; y diversas clases de síntomas psicósomáticos.

### La ansiedad y los mecanismos de defensa

Como la ansiedad es tan dolorosa y desagradable, nos hacemos de técnicas para enfrentarnos a ella o defendemos de sus efectos, técnicas que son los llamados mecanismos de defensa. Como veremos, hay varias clases de mecanismos de defensa y por lo común no nos percatamos de que los estamos usando. Sin embargo, ayudan a reducir los sentimientos de ansiedad que nos producen problemas que no podemos tratar de manera adaptativa. Así pues, estos mecanismos de defensa nos permiten vivir de manera razonablemente cómoda.

Las clases de defensas que las personas habrán de utilizar con mayor probabilidad dependerán de la estructura de personalidad del individuo y de sus experiencias específicas de aprendizaje. Es más fácil observar varios de estos mecanismos de defensa en los niños que en los adultos, a causa de la relativa

sencillez de los niños y de la inmadurez de su ego. Cuando se emplea una defensa se suele deformar algún aspecto de la realidad.

En la *represión*, que es la defensa subyacente fundamental, se apartan de la toma de conciencia los impulsos, los recuerdos y otros fenómenos afines que pueden causar o causan ansiedad. Cuando las asociaciones del individuo comienzan a penetrar en estas zonas dolorosas, aumenta la ansiedad y los pensamientos del individuo se orientan en otra dirección, con lo cual disminuye luego la ansiedad. De tal modo, esa defensa que es la represión es empleada y aprendida porque se recompensa.

Tenemos un ejemplo de esto en la incapacidad total de un individuo para recordar una experiencia especialmente dolorosa; el bloqueo transitorio de la rememoración del nombre de una persona conocida a la que no se le tiene simpatía es otro ejemplo. En otra defensa estrechamente relacionada con la anterior, pero de carácter más primitivo, la *negación*, observamos que el niño trata a evidentes factores de la realidad como si no existiesen. Un ejemplo divertido, sin dejar de ser conmovedor, podría ser el de la niña que mientras llora a moco tendido insiste en decir "no me siento triste". Al negar, el niño insiste en que el acontecimiento o la situación que han provocado su ansiedad no existen de verdad, y cree en la corrección de su negación. Por ejemplo, la pequeña que ha sido patentemente rechazada por la madre puede negar que abrigue sentimientos hostiles e insistir en que es una persona amable y afectuosa. Algunos niños que han sido rechazados por sus padres insisten en que estas personas no son su familia y afirman que han sido adoptados por sus padres verdaderos, que si los quieren.

Cuando se emplea la represión, el niño oculta el acontecimiento generador de ansiedad o de miedo borrándolo completamente de la conciencia. La represión no es ni una negativa a recordar un acontecimiento ni una negación de su realidad. Más bien, el pensamiento o el acontecimiento han sido arrojado de la conciencia por fuerzas que están fuera del control, del niño. Por ejemplo, el niño puede reprimir el recuerdo de una violenta disputa entre los padres o de los pensamientos resentidos que abriga acerca de uno de ellos. Aun cuando hubo un momento en que tuvo clara conciencia de esos pensamientos, después de la represión el niño ya no se percata de los mismos y la interrogación directa no logrará sacarlos a luz.

Puede trazarse una sutil distinción entre la negación y la represión. Cuando ejecuta la represión, el niño no tiene conciencia del pensamiento intimidador o doloroso (por ejemplo, el niño no puede recordar la acalorada disputa entre los padres). Al ejecutar la negación, lo que se niega es el pensamiento que crea ansiedad (la negación activa de que ha oído la disputa).

La proyección y el desplazamiento consisten en que se acepta un sentimiento o impulso inadmisibles, pero se atribuye a otra fuente. La *proyección* es la atribución

de un pensamiento o de una acción indeseable a otra persona, cuando en realidad el pensamiento o la acción son del que se proyecta. El niño o la niña de S años de edad a menudo proyecta la agresión o la culpa de malas acciones en otras personas. Por ejemplo, un pequeño puede andar corriendo detrás de un compañero de juego y tropezar con un adulto. El niño quizás proyecte la culpa en el otro niño diciendo "hizo que lo persiguiese; si no me hubiese hecho que lo persiguiese no habría chocado con usted." El frecuente alegato de que "ella empezó la pelea, madre, no yo", es uno de los ejemplos de proyección más comunes en los niños pequeños.

Hay *desplazamiento* cuando el niño tiene la respuesta emocional adecuada pero no la atribuye a su verdadera fuente. Por ejemplo, el miedo que un niño le tenga a su padre podrá resultar muy penoso de reconocer, pero *si le tiene miedo* y, en consecuencia, atribuirá el miedo a un sustituto simbólico aceptable del padre (por ejemplo, a los leones). El miedo intenso que una niña tenga a las serpientes o inclusive a objetos como los lápices, puede ocultar su miedo subyacente a la sexualidad masculina.

La *racionalización* es una defensa consoladora que todos nosotros -y no sólo los niños- practicamos. Consiste en proporcionarse a uno mismo razones socialmente aceptables para conductas o actitudes, cuando la verdadera razón no sería aceptable para la propia conciencia, por lo cual, en caso de que se llegase a tomar conciencia de la misma, se habría de sentir dolorosa ansiedad y culpa. El padre que castiga duramente a su hija a causa de la intensa cólera que siente en contra de ella, pero dice luego "lo hago por su bien" está recurriendo a la racionalización.

La *formación reactiva*, como la llaman los psicoanalistas, está ejemplificada por el caso del niño exageradamente preocupado por andar limpio y arreglado; el niño quizás se esté defendiendo realmente a sí mismo en contra de deseos fuertes y censurables de andar sucio y desastrado, lo mismo literal que simbólicamente (por ejemplo, sexualmente). Es como si el niño dijese: "Yo no puedo tener el menor deseo de andar sucio y desaliñado, pues ya pueden ver lo mucho que me preocupo por andar limpio."

La *retirada* es una de las defensas utilizadas con mayor frecuencia utilizadas por niños de edad preescolar; es la evitación directa, o la huída de situaciones o personas amenazadoras. Los niños apartan la mirada o salen corriendo hacia su cuarto cuando un extraño entra en la casa; se niegan a acercarse a un grupo de niños extraños no obstante el deseo que tienen de jugar con ellos; se salen de un gimnasio con aparatos y cuerdas si dudan de su capacidad para emplearlos.

La respuesta de retirada aparta transitoriamente al niño de la situación temida, pero la tendencia a retirarse se vuelve más fuerte cada vez que el niño la practica. Por consiguiente, esta respuesta es a menudo poco útil para la adaptación, ya que el niño que se niega a enfrentarse a situaciones en las que pueda sentirse



tenso podrá llegar a tener miedo a todos los problemas y conflictos y tal vez no logre aprender jamás a enfrentarse a las crisis que inevitablemente se le presentarán en el transcurso del desarrollo.

La *regresión* es la adopción -o, más exactamente, la readopción- de una respuesta característica de una etapa anterior del desarrollo. El chuparse el dedo u orinarse en la cama son ejemplos de conducta regresiva en niños que han interrumpido tal conducta durante algún espacio de tiempo. A través de la regresión, el niño está tratando de huir de una situación angustiante presente hacia el estado más satisfactorio y menos ansioso de la infancia. La conducta regresiva se presenta frecuentemente cuando llega al hogar un nuevo bebé. Algunos niños de 4 años de edad sufren ansiedad cuando temen que un nuevo hermanito pueda desplazarlos en la obtención del amor y la atención que han estado recibiendo. Al adoptar una conducta infantil tratan de conseguir que se les preste atención y de conservar los deseados cuidados de los padres.

Aun cuando todo el mundo usa mecanismos de defensa, una fuerte dependencia respecto de los mismos, y el grado en que invaden con exceso la conducta del individuo, pueden estar asociados a frecuentes y graves deformaciones de la realidad y a una incapacidad de tratar provechosamente los problemas psicológicos y los que nos presenta el mundo real. Utilizados de estas maneras, los mecanismos de defensa pueden tener malos efectos para la salud mental y el ajuste emocional.

Cuando los procesos defensivos de que puede disponer una persona determinada son variados y flexibles, es por demás probable que sirvan a su adaptación en la mayoría de las situaciones. Pero cuando la estructura defensiva del individuo es rígida y limitada, sus reacciones defensivas no serán, por lo común, las adecuadas para una determinada situación, y de esta manera conducirán a la inadaptación en el sentido de que estorbarán el funcionamiento adaptativo. A tales procesos defensivos se les suele llamar síntomas, aun cuando nos estemos enterando ahora de que, inclusive en el caso de que no sean patentemente patológicos, podrán no obstante obstaculizar la buena ejecución, si son inflexibles e inadecuados para la tarea de que se trate (69, 31-31).

### Miedos y fobias

Aun cuando muchos miedos de la infancia son función de la experiencia directa de acontecimientos aterradores (el haber sido mordido por un perro, el haber sido atropellado por un automóvil) o son productos de consejos protectores de los padres en contra de algunos objetos ("apártate del fuego", "cuidado con las serpientes"), hay también muchos miedos cuya naturaleza es simbólica. Muchos de los miedos que tienen los niños (alrededor del 20%) carecen de realismo y tienen que ver con criaturas imaginarias, la oscuridad y el quedarse solos (29). Es frecuente también nombrar como objetos provocadores del miedo a animales peligrosos, como son los leones y los tigres. Al responder a preguntas acerca de

sus miedos, niños de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años indicaron que sentía: algo de miedo tan sólo a peligros posibles e inmediatos, como el de ser atropellados por un automóvil, pero que sentían mucho temor ante acontecimientos remotos o poco probables, como los de ser atacados por leones o el tropezarse con fantasmas. Los miedos remotos a fantasmas, leones y brujas, que por lo común encierran la idea de salir gravemente herido o de perder la vida, pueden ser sustitutos simbólicos del temido castigo paternal.

Desarrollemos esta hipótesis. El niño común y corriente aprende desde su primer año de vida que un mal comportamiento va seguido de alguna forma de castigo de parte de sus padres; es decir, el niño aprende que tendrá que pagar el placer de alguna infracción con alguna clase de castigo. El miedo a sufrir un ataque de fantasmas, serpientes, cocodrilos y brujas puede ser simbólico de una previsión del castigo de Parte de los padres, de su rechazo o de un correctivo; miedo que la criatura no puede reconocer directamente. La existencia de miedos fuertes y persistentes en un niño de 10 años de edad, cuando son en exceso fantásticos, puede ser indicio de la cantidad de sentimientos de culpa y del conflicto que el niño está experimentando.

En tales casos, el intento racional de reducir el miedo del niño a los fantasmas haciéndole ver que los fantasmas no existen en realidad, difícilmente tendrá éxito. Después de todo, los fantasmas, en este caso, son meramente símbolo del miedo al padre, no reconocido por el niño. A diferencia de los miedos realistas (ser atropellado por un coche, morir quemado en un incendio), los miedos fantásticos o simbólicos se pueden aliviar atacando la fuente real del miedo.

**Pesadillas y perturbaciones del sueño** No todos los miedos, ansiedades y sentimientos turbadores de la niñez se manifiestan, directa o simbólicamente, durante el estado de vigilia del niño. Algunos pueden mantenerse adecuadamente reprimidos durante el día, para aparecer tan sólo en pesadillas o "malos sueños". Las pesadillas suelen llegar a un máximo entre los 4 y los 6 años de edad. No obstante, de acuerdo con un investigador, más del 25% de los niños de 6 a 12 años de edad objeto de estudio aún seguían teniendo pesadillas (33). Los malos sueños ocasionales, e incluso las pesadillas, no tienen que alarmar por fuerza a los padres, no obstante el hecho de que indican la existencia de ansiedad y conflicto, aunque sean transitorios, en la criatura; preocupaciones que pueden ser reprimidas durante las horas de vigilia, pero que aparecen cuando las defensas del niño están bajas por el sueño. Sin embargo, cuando las pesadillas se vuelven frecuentes, excesivamente severas y recurrentes, deberá hacerse un esfuerzo por determinar la causa de la ansiedad del niño y olvidarla. A menudo los contenidos de las pesadillas nos dan algún indicio de cuál puede ser su fuente. Por ejemplo, el niño que repetidamente sueña que su padre ha sido muerto y que despierta aterrado, quizás este reflejando deseos hostiles respecto de su padre, deseos que le producirían demasiada ansiedad como para reconocerlos. El niño podría estar reflejando también un temor profundo a la pérdida del padre.

Otra perturbación del sueño que se da con mayor frecuencia en los niños que en los adultos es el sonambulismo. El niño que ha sido dejado en la cama y se ha quedado dormido reaparece más tarde en la sala de la casa, o se le encuentra deambulando por un vestíbulo o en el jardín, con los ojos abiertos y como si comprendiese parcialmente la situación. Sin embargo, es evidente que el niño no está realmente despierto y en sus 5 sentidos (29). Se llevará de nuevo a la cama al niño y al día siguiente no recordará, o apenas se dará cuenta del acontecimiento. En esta conducta frecuentemente llamada estado de "disociación", sólo una porción de la corriente completa de la conciencia del niño está en actividad y responde sólo parcialmente a los estímulos de su entorno. Es como si el niño o la niña estuviesen respondiendo a alguna necesidad (buscar algo que los tuviese preocupados; andar huyendo de una situación productora de ansiedad) que turba el sueño, pero que los protege de una conciencia plena de esta necesidad (la cual puede ser también productora de ansiedad) al no despertar y tener plena conciencia de ello. A este respecto, el sonambulismo guarda alguna semejanza con otros estados de "disociación", como son la amnesia o la hipnosis. Los niños que son por lo general sugestionables, histriónicos e inmaduros emocionalmente parecen estar más expuestos al sonambulismo que otros. Como en el caso de otras perturbaciones del sueño, la gravedad del sonambulismo depende de su frecuencia y severidad (33).

**Fobias escolares.** Uno de los miedos relativamente comunes de la niñez, que preocupa particularmente a los padres, es la *fobia a la escuela*, un miedo, que puede acercarse al pánico, de salir de la casa e ir a la escuela. Aun cuando una renuencia benigna a ir a la escuela es común en niños de esta edad -y fuente de numerosos males físicamente sospechosos que se alivian rápidamente cuando el niño se convence de que podrá quedarse en casa- el miedo morboso persistente a la escuela es un síntoma que hay que tomar en cuenta; indica el temor que despierta algún aspecto de la situación que es la escuela, la preocupación por salir de la casa o, frecuentemente, ambas cosas. Es interesante observar que los varones superan numéricamente a las mujeres en la mayoría de las clínicas de orientación infantil, no obstante lo cual la mayoría de los clínicos nos informan de que las fobias son más frecuentes en las niñas (33). Aun cuando son muchos los problemas que pueden ser simbolizados por una fobia a la escuela, la pauta más frecuentemente observada tiene que ver con la ansiedad de separación, un miedo a separarse que comparten por igual el padre o la madre y el hijo. Las madres de los niños que sienten fobia a la escuela se sienten amenazadas, frecuentemente, por cualquier pérdida de la dependencia del niño respecto de ellas y muchas revelan que tienen problemas de dependencia sin resolver con sus propias madres. Además, esas mismas madres suelen representarse a la escuela como un lugar frío, inhóspito y se desviven por proteger a sus hijos, no sólo de la escuela, sino de todos los hechos dolorosos de la existencia, prácticamente. El niño o la niña, a su vez, perciben -al menos inconscientemente- el deseo real de la madre de mantener la dependencia del niño y responden al mismo. Además, es probable que el niño tema la separación de la madre a causa tanto de necesidades de dependencia como de sentimientos hostiles (33).

Las fobias escolares en las niñas quizás sean más comunes, al menos en parte, a causa de la mayor tolerancia del miedo y la dependencia en las niñas, y los niños que tienen fobias escolares poseen una capacidad por lo menos media.

Tics Uno de los síntomas de tensión psicológica más frecuentemente observados durante los años de la niñez media es el tic, una respuesta motora repetida, involuntaria y aparentemente ociosa, por lo común localizada en el rostro, el cuello y la cabeza, de la cual el niño en gran medida no se da cuenta. Movimientos de esta clase son el parpadeo, el arrugar las narices, el carraspeo, los bostezos, el encogerse de hombros, los sacudimientos de la cabeza, entre otros. Los tics son frecuentemente síntomas de necesidades y conflictos reprimidos, y a veces el carácter del tic nos da la clave del conflicto del que son expresión.

Algunas muecas faciales, por ejemplo, nos hacen sospechar que la persona le está haciendo "caras" agresivamente a alguien. El que sacude la cabeza le está diciendo que "no" a algún deseo inconsciente. El andar arrugando las narices parece querer decir "hay algo que no huele bien aquí". El parpadeo parece sugerir un intento de borrar algo que se ha visto. El niño no tiene conciencia ni del tic ni de los sentimientos de memoria que le dan lugar. No puede ni interrumpirlo ni explicarlo (33, 247).

Los tics son comunes en niños tensos con padres bastante estrictos que ejercen demasiada presión. Como los tics son involuntarios, es importante que no se regañe o corrija al niño por manifestarlos. Deberá hacerse un esfuerzo por crear en el hogar un ambiente lo más agradable y tranquilo posible, con pocos regaños, y la vida del niño en la escuela y en su grupo social deberá ser razonablemente satisfactoria, sin cargas excesivas. Cuando los tics persistan a pesar de estos esfuerzos, se recomienda solicitar ayuda psicológica para llegar a una comprensión más específica de la fuente de la tensión que siente el niño, con el objeto de aliviarla.

Aun cuando los tics son perturbaciones aisladas de la movilidad, propenden a estar estrechamente relacionados con la agitación y la inquietud que tanto fastidian a padres y maestros. Éstas quizás no sean más que un indicio de ansiedad difusa, una suerte de movimiento general que es un esfuerzo por restablecer un sentimiento de sosiego. Sin embargo, en otras ocasiones, el no poder estarse quieto puede servir de defensa en contra de otra acción motora prohibida, como la masturbación o la conducta agresiva. Como en el caso de los tics, el desasosiego y la agitación generalizados parecen ser más comunes en niños sujetos a estrictas restricciones por parte de sus padres (33).

### **Obsesiones y compulsiones**

El desarrollo de la conciencia durante los años de la niñez media suele presentar alguna dificultad para muchos niños. Por una parte, los deseos del niño de hacer lo que quiere hacer cuando lo desea hacer son todavía fuertes. Por otra parte, la

conciencia creciente del niño y el conjunto de normas morales cada vez más interiorizadas le dicen que muchos de esos impulsos son "malos".

En tales circunstancias, surge la ansiedad en el niño. Puesto que la ansiedad no resuelta es un estado particularmente doloroso, el niño podrá intentar la creación de defensas psicológicas contra el mismo. En el caso de un conflicto entre las necesidades del niño y las demandas de una conciencia estricta, el niño podrá tratar de tener a raya a sus impulsos inaceptables, y de controlar por lo tanto su ansiedad, mediante pensamientos (obsesiones), acciones o impulsos de actuar (compulsiones), o una mezcla de ambos. A menudo el pensamiento obsesivo o la compulsión no sólo ayudan a controlar y obstaculizar la toma de conciencia de impulsos inadmisibles, sino que, a modo de un seguro doble, sirven para enfatizar lo contrario del impulso inaceptable. De tal modo, el niño que desea andar sucio y desaliñado, o que quiere entregarse a prácticas sexuales "sucias", como la masturbación, puede mostrar compulsiones a ser extremadamente limpio o expresarlas en forma de un lavarse constantemente las manos. Los pensamientos obsesivos, constantemente recurrentes, de limpieza pueden cumplir una finalidad semejante. Como señalamos anteriormente, es como si el niño estuviese diciendo: "Miren, no puedo sentir esos impulsos a entregarme a una acción sucia. Veán cuánto me preocupa el andar limpio" (formación reactiva). De manera semejante, en el caso del ritual de muchos niños norteamericanos que los lleva a no pisar las grietas del pavimento mientras van cantando "Si pisas la grieta, le partes la columna a tu madre", el niño parece estar diciendo "No puedo de verdad sentir hostilidad contra mi madre, ya que estoy evitando cuidadosamente una acción que podría hacerle daño" (el pisar la grieta). Las obsesiones y las compulsiones benignas son comunes en los años de la niñez media, especialmente hacia los 8,9 y 10 años de edad (33) y no tienen por qué ser motivo de gran preocupación. Por otra parte cuando las obsesiones y compulsiones son más severas, constantes o excepcionales (por ejemplo, las obsesiones de lavarse las manos) será conveniente solicitar auxilio psicológico o psiquiátrico. Como sería de esperarse, las neurosis graves obsesivo-compulsivas son más frecuentes en niños de padres excesivamente estrictos, quisquillosos y exigentes, que hacen presión en el niño para que logre cosas, sujetan al niño a normas exageradamente severas de pensamiento y de conducta y le dejan poco espacio para la expresión de los impulsos y deseos normales de la niñez (33).

### **Problemas de conducta**

Entre los trastornos más frecuentes de la conducta social que pueden ser reflejo de problemas psicológicos, especialmente durante el comienzo de la niñez media, figuran el mentir y el robar, En el caso del mentir, es importante distinguir entre casos más bien inocuos de "estirar la verdad" a veces, en interés del cumplimiento mental de deseos y a menudo de manera por demás imaginativa, y las conductas más sintomáticas. A veces el niño tiene que recurrir a la mentira porque teme no poder estar a la altura de las expectativas sociales o de sus padres. Para determinar los antecedentes de tal miedo es importante examinar si

esas expectativas eran exageradamente rígidas y también si los padres u otros adultos son en exceso exigentes, punitivos Y carentes de afecto o de comprensión. El mentir persistentemente puede ser reflejo de problemas más profundos, como en el caso de un mentir que parece ser arbitrario, carente de una motivación obvia y que no va acompañado de ansiedad. Este tipo de conducta puede ser reflejo de perturbaciones más graves en el desarrollo de la conciencia o en la capacidad para distinguir la realidad de la fantasía.

También el robar puede variar en lo tocante a las motivaciones que expresa, así como en su gravedad. Puede indicar simplemente un irreflexivo ceder a un impulso momentáneo o un ajustarse a la conducta de los coetáneos. Sin embargo, puede indicarnos la existencia de un grave trastorno psicológico, ya que el robar puede servir de sustituto simbólico de un sentimiento de falta de amor y de atención, especialmente de parte de los padres, o como un medio de expresar hostilidad contra los padres, al violar sus normas y al crearles dificultades por haber sido capturado. El robar y ser atrapado puede ser para el niño una manera inconsciente de llamar la atención sobre sí mismo y sus problemas, y de pedir ayuda o de castigarse a sí mismo por infracciones reales o imaginadas. Muchas de estas motivaciones quizás figuren también en otros problemas infantiles de conducta, como son el vandalismo, el incendiarismo y el ausentismo para vagabundear.

## DESARROLLO DE LA CONCIENCIA Y DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Durante los años preescolares, los niños comienzan a manifestar, de forma rudimentaria, una conciencia o superego. Al identificarse con los padres y esforzarse por asemejarse a ellos, los niños se apropian de los valores, las actitudes y las normas de conducta, del "bien" y del "mal" de sus padres. Guían su propia conducta de acuerdo con estas normas y se sienten culpables y ansiosos cuando las infringen. De hecho, adquieren un regulador interno que juzga y norma su conducta. Se castigan a sí mismos cada vez que hacen algo por lo que creen que sus padres los castigarían; "a través de la identificación con los padres, el hijo se ha apropiado (e incorporado en sí mismo) de las actitudes de condena de quienes infringen" (50, 541), y al incorporar los valores y las actitudes de los padres, el niño adopta las reglas y normas de su sociedad y su grupo cultural.

Las primeras señales de conciencia se hacen evidentes por lo general en el segundo año de vida y están relacionadas con prohibiciones aprendidas en contra de actos específicos. Gradualmente, la conciencia del niño se interioriza más, se vuelve menos simplista y comprende normas más idealizadas, las que incluyen no sólo prohibiciones sino también metas y concepciones de lo que *debe* hacerse. El desarrollo de la conciencia, del superego, se refleja en una amplia variedad de respuestas, opiniones y juicios: por ejemplo, no decir mentiras; obedecer reglas y regulaciones; resistir a las tentaciones de hacer trampa, mentir, robar; actuar de maneras bondadosas, consideradas para con los demás, altruistas; tomar en

cuenta los derechos y el bienestar de los demás; tratar a las personas de modo igualitario; formular juicios morales en los que la justicia esté moderada por la misericordia.

### *Juicio moral*

Así pues, la conciencia tiene componentes cognoscitivos lo mismo que conductuales. Sin embargo, hasta hace poco la mayor parte de la investigación en torno al desarrollo moral concentró su atención en los primeros de los mencionados, es decir, en la comprensión infantil de las cuestiones morales, en sus juicios y opiniones, más que en su conducta. Piaget fue uno de los primeros en investigar los aspectos cognoscitivos del desarrollo moral y lo hizo entrevistando directamente a los niños, formulándoles preguntas acerca de cuestiones morales o de los personajes y sucesos descritos en narraciones breves. Por ejemplo, en una conversación con un niño, le preguntaba, ¿por qué no debes hacer trampas en un juego? O, después de contarle un cuento acerca de una madre que le había dado la porción más grande del pastel al más obediente de sus hijos le preguntaba al sujeto acerca de la justicia de su acción. Piaget mostró que desde los 5 hasta los 12 años de edad, el concepto de justicia del niño pasa de ser una noción rígida e inflexible de bien y de mal, aprendida de sus padres, a un sentido de la equidad en los juicios morales que toma en cuenta a la situación específica en que se ha producido una infracción moral. Por ejemplo, el niño de 5 años de edad suele considerar que mentir es malo, independientemente de la situación o de las circunstancias en que se haya producido. Al ir aumentando de edad, el niño se vuelve más flexible y se percata de que hay excepciones para esta regla estricta; esto es, que hay algunas circunstancias en que el mentir puede estar justificado (63).

Las observaciones de Piaget sugieren también que a medida que el niño va formando parte de grupos de iguales más amplios y variados, las reglas y los juicios morales se van haciendo menos absolutos y autoritarios y más dependientes de las necesidades y los deseos del grupo. El "relativismo moral", basado en la cooperación y el respeto por los demás sustituye finalmente al "realismo moral": "Para el niño muy pequeño, una regla es una realidad sagrada porque es tradicional; para los mayores depende del acuerdo mutuo" (63 192). Por ejemplo, a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años se les contaron relatos en los que se describía un conflicto entre la obediencia a los padres y un sentimiento de justicia o igualdad y se les pidió que resolviesen el conflicto. Mientras que la mayoría de los niños de 6 años de edad eligieron soluciones que consistían en la "obediencia a los adultos", el porcentaje de niños que eligió esta solución fue disminuyendo constantemente con la edad.

En otra fase de esta investigación, se pidió a los niños que pusiesen ejemplos de lo que consideraban como injusto. "Las conductas prohibidas por los padres" fueron mencionadas por el 64°10 de los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, pero sólo por cerca del 7°10 de los del grupo de edad de 9 a 12

años. Por otra parte, la desigualdad en el castigo y en el trato fue mencionada por el 73°10 de los que tenían entre 9 y 12 años de edad, pero sólo por el 27°10 de los de 6 a 8 años.

Basándose en numerosos estudios de esta clase. Piaget sacó en conclusión que:

Hay tres grandes periodos en el desarrollo del sentido de la justicia en el niño. Un periodo, que dura hasta los 7-8 años, en el que la justicia está subordinada a la autoridad de los adultos; un periodo contenido aproximadamente entre los 8-11 años y que es el del igualitarismo progresivo; y, por último, un periodo que empieza aproximadamente hacia los 11-12, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve atemperada por consideraciones de equidad (63,314).

Otros investigadores han repetido o desarrollado algunos de los estudios de Piaget. Por ejemplo, en uno de estos estudios, se interrogó a niños y niñas del segundo, el quinto y el octavo grados de la primaria norteamericana acerca de lo que era correcto hacer cuando un niño le pegase a otro (19). Los niños mayores propendieron más que los menores a preguntar por las circunstancias particulares de la infracción moral y el motivo del acto agresivo. En otro estudio reciente (74), el 55% de los niños de los primeros años de la primaria, pero sólo el 7% de los últimos años, expresó la idea de que una regla nunca debe quebrantarse. Nueve de cada diez niños mayores dieron respuestas que indicaban que dependía de las circunstancias o de la moralidad de la regla misma. Estos descubrimientos corroboran la hipótesis de Piaget, de que los niños mayores examinan la violación de una regla dentro del contexto total en el que aparece, y de que en su reacción influyen tanto factores de la situación como la moralidad de la regla misma.

Se observa una progresiva reducción en el número de sugerencias para resolver conflictos mediante subordinación a las demandas de los adultos o de la aceptación de la autoridad (sin exceptuar la regla de la mayoría) entre los 6 y los 13 años de edad (42, 43). Durante este mismo periodo, las soluciones basadas en el relativismo moral, la reciprocidad y la igualdad van aumentando. Resumiendo estos cambios en los conceptos morales, Murphy dice: "El realismo moral va cediendo su lugar gradualmente durante la niñez a una ética basada en la reciprocidad; lo bueno o correcto moralmente ya no se define ahora en términos de una necesidad evidente de suyo e inherente, sino en términos de un sentido de equilibrio o justicia. Lo justo es una cuestión de mutua consideración de las necesidades" (50,386).

Kohlberg y sus colaboradores se han interesado en el estudio de las ideas y los conceptos de las bases de la conducta moral. Para investigar el desarrollo del pensamiento y el razonamiento morales, les presentaron a niños de distintas edades y diferentes extracciones culturales una serie de dilemas morales, les pidieron formular juicios acerca de los mismos y expresar las razones de sus juicios. Los niños evaluaron unas veces acciones incorrectas a las que



acompañaron recompensas y otras veces acciones correctas que trajeron consigo castigos. Por ejemplo, un dilema era que un pobre asaltaba una farmacia para robar un medicamento caro que podía salvar la vida de su esposa. Al niño se le preguntó si había obrado bien el esposo y por qué pensaba eso (37, 38, 39,41).

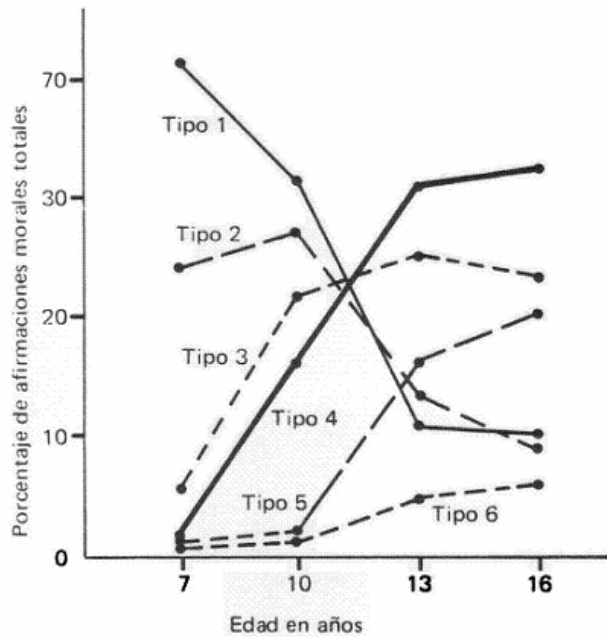
Un análisis cuidadoso de las respuestas individuales llevó a los investigadores a definir 6 tipos de desarrollo, agrupados en 3 niveles morales. En el nivel más bajo de todos (el "premoral") el niño estaba guiado por una orientación hacia el castigo y la obediencia (Tipo 1) o por una ingenua clase de hedonismo (Tipo 2). En un nivel intermedio ("moralidad de acatamiento a las reglas convencionales") la moralidad se consideraba como cuestión de conservar la aprobación de los demás y de mantener buenas relaciones con ellos, y era una "moralidad de buen chico-buena chica" (Tipo 3) o de un apoyarse en los preceptos de la autoridad (Tipo 4). En el nivel más alto de todos ("moralidad de los principios morales aceptados por uno mismo") el niño era capaz de entender la moralidad en términos de obligaciones contractuales de una ley aceptada democráticamente (Tipo 5) o "moralidad de los principios individuales de conciencia" (Tipo 6).

Los niños de 4 años de edad se inclinaron a juzgar una acción moralmente en términos de su reforzamiento; es decir, en función de si daba lugar a un castigo o a una recompensa y no en términos de la regla. Los niños de 5 a 7 años de edad evaluaron la acción en relación con su etiqueta moral, es decir, en función de si se la consideraba buena o mala, y no en relación con su reforzamiento en el relato. Sin embargo, los niños mayores siguieron mencionando las posibilidades de un futuro castigo como razones para calificar de malo a un acto, de modo que la distinción entre calidad de malo y reforzamiento situacional se hizo en función del reforzamiento a largo plazo en comparación con el reforzamiento a corto plazo. Hacia la preadolescencia, una mayoría de niños formuló juicios "desinteresados" y expresó algún concepto de un yo moralmente bueno (37).

Resultados algo semejantes se obtuvieron en un reciente estudio acerca de la formación de las ideas de "reglas, justicia y acatamiento" desde el jardín de niños hasta la universidad (74). Cuando se les preguntó "¿qué es una regla?", los niños de edades comprendidas entre la del jardín de niños y la del segundo grado de la primaria propendieron a hacer hincapié en la *prohibición*; es decir, definieron una regla como directriz que prohibía determinadas acciones. Los niños de edades comprendidas entre las del cuarto y el octavo grado de la primaria norteamericana destacaron cada vez más la idea de *prescripción*; es decir, propendieron a definir una regla como "directriz regulativa, neutral y general" (74,237). En grado menor, los niños mayores destacaron también algo a lo que los investigadores calificaron de aspecto *benéfico racional*, es decir, "una directriz razonable, personal o socialmente intencionada" (74, 237). Por ejemplo, un niño de primaria dio esta respuesta prohibitiva: "Una regla es no corretear, no pegarle a nadie, no romper nada." Pero un chico del octavo grado destacó sus aspectos prescriptivos y benéfico/racional: "Bueno, una regla es principalmente algo que hay que respetar, para hacer que el lugar sea mejor" (74, 237-238).

De manera semejante, cuando se les preguntó "¿por qué deben las personas obedecer reglas?", los alumnos de primaria mencionaron en primer lugar el evitar las consecuencias negativas; los de los años intermedios dieron respuestas indicativas de que consideraban como lo más importante el acatamiento de los mandatos sociales, a lo cual siguió un hincapié en obrar de acuerdo con principios generales de carácter racional, benéfico, utilitario. Los jóvenes de edad universitaria pusieron en primer lugar lo "racional/benéfico/utilitario, seguido de lo que Kohlberg llamaría "conducta fundada en principios".

Es interesante señalar, sin embargo, que cuando se les preguntó además: "¿por qué acatas *tú* (las cursivas son de los autores) las reglas?", las respuestas de la mayoría de los que se encontraban en la niñez media, así como de los adolescentes, se desplazaron hacia niveles anteriores más "primitivos", aun cuando fuesen cognoscitivamente capaces de comprender razones más altas y estuviesen de acuerdo con las mismas. De tal modo, el 60% de los niños de los primeros años de la primaria, el 47% de los que se encontraban en los años intermedios y aun el 25% de los adolescentes mayores que ellos citaron el "evitar consecuencias negativas"; ninguno de los niños menores, sólo el 7% de los que estaban en los años intermedios y el 22% de los adolescentes mayores que éstos adujeron razones de carácter racional/benéfico/ utilitario.



**Figura 8.2.** Uso de seis tipos de juicios morales a cuatro edades. (Tomado de L. Kohlberg. The development of children's orientation toward a moral order: 1. Sequence in the development of moral thought. *Vira Humana* (Nuevo título: *Human Development*), 1963, 6, 16. (Karger. Basilea-Nueva York 1963). (Con autorización.)

Para Kolberg estos descubrimientos corroboran la concepción general del desarrollo de la moralidad de Piaget, aun cuando difiere de la misma en algunos puntos específicos. En su propia obra, encontró un considerable traslapamiento entre las diversas edades respecto del uso de seis tipos morales (véase la fig. 8.2), aun cuando la frecuencia de los tipos más primitivos disminuía con la edad y la de los tipos maduros aumentaba con la edad. En comparación con la teoría de Piaget, "los datos sugieren que los aspectos <<naturales>> del desarrollo moral son continuos y constituyen una suerte de reacción a todo el cuerpo social, en vez de ser producto de una determinada etapa, un determinado concepto. . . o un determinado tipo de relaciones sociales. . ." (37,322-323).

Evidentemente, el desarrollo de la conciencia madura requería una maduración cognoscitiva, así como cierto número de complejos procesos psicológicos basados en el aprendizaje. Como señala Kolberg, con la clase de desarrollo cognoscitivo descrito en el capítulo 6, el niño es incapaz de llevar a cabo el grado de pensamiento abstracto que se requiere para el desarrollo de normas generalizadas, en contraposición al de prohibiciones concretas, muy específicas (38, 39). Tampoco sería capaz el niño de pasar de las normas rígidas y absolutas a las normas más flexibles y relativas, en las que, por ejemplo, la intención del motivo, y ya no el simple hecho mismo, es lo que se toma en cuenta para estimar la responsabilidad o determinar la culpa. Muchas funciones cognoscitivas desempeñan un papel en el desarrollo de la conciencia. A medida que los niños van desarrollando los conceptos de "tiempo", satisfacciones futuras, consecuencias, de bueno y malo, de valores e ideales", se van percatando paulatinamente de los efectos de sus actos (37, 58). Su percepción de los sentimientos de los demás se vuelve también más aguda y comienzan a darse cuenta de la necesidad lógica de que las personas cooperen unas con otras en interés de todos (37).

Sin embargo, el desarrollo de la conciencia dista de ser únicamente, o siquiera Primordialmente, una función de la maduración cognoscitiva. Aun cuando el desarrollo cognoscitivo de un niño puede producir una mayor conciencia de los valores y las normas morales, la voluntad de ajustar la propia conducta a los mismos dependerá de otros factores, como los de la identificación con los padres y la probabilidad de experimentar sentimientos de culpa por causa de las violaciones. Toda una variedad de estudios (1,2,24,28,44,71,75) indica que el desarrollo de la conciencia -según queda manifestado por las reacciones internas a las infracciones en forma de culpa o mediante la adopción de normas morales que el niño se siente obligado a mantenerse ve fomentado por la presencia de la cordialidad y el amor de los padres (10).

Esto parece ser razonable en función de dos mecanismos que al parecer intervienen en el desarrollo de la conciencia: la identificación y el miedo a la pérdida del amor o de la aprobación. Si un padre responsable es una figura cordial y amada para que el niño se pueda identificar con ella y modelar su propia

conducta de acuerdo con ella, es más probable que se lleve a cabo la adopción de las normas de los padres ("interiorización") y luego las violaciones de dichas normas se hacen dolorosas y algo que hay que evitar, porque tienen como consecuencia una pérdida de la buena imagen de sí mismo. El segundo mecanismo probable tiene un carácter más negativo. Si el niño ha sido recompensado con la aprobación y el amor de los padres, las infracciones de las normas de éstos pueden producir ansiedad basada en el miedo de su desaprobación y a la suspensión del amor. La mayoría de los niños siente algo de ansiedad al menos ante la idea de pérdida del amor de sus padres y adquieren las normas de éstos, por lo menos en parte, a fin de mantener baja esa ansiedad y tenerla bajo control. Este proceso, por supuesto, supone que los padres, como agentes socializados, han adquirido valor de recompensa, en primer lugar, a través del afecto y los cuidados que han proporcionado. En otras palabras, el temor a la supresión del amor de los padres no servirá como motivación si no hay amor que perder (1, 10, 24).

Evidentemente, las normas de los padres mismos y el carácter de las relaciones padres-hijos rigen la fuerza que tendrá la conciencia en desarrollo de los niños. El padre cuya propia conciencia es defectuosa -ya sea en función de un déficit o en función de una rigidez y una severidad excesivas mal podrá servir de modelo adecuado para el desarrollo normal del superego del niño. Además, la naturaleza de la relación padres-hijo determinará, en gran medida, el que el niño adopte o no las normas de los progenitores. Idealmente, puede considerarse que el desarrollo normal del superego en el niño se facilita cuando: (1) la conciencia y las normas morales de los propios padres son maduras y razonables, y no excesivamente estrictas, severas e inflexibles y (2) la adopción de las normas de los padres por el hijo o la hija se basan en una identificación y modelamiento positivos.

#### La conducta prosocial

La conducta moral de los niños no siempre es plenamente congruente con sus creencias y juicios morales. Niños que sostienen elevadas actitudes morales a menudo fallan en lo que respecta a obrar de conformidad con sus creencias. Recientemente, los psicólogos han comenzado a estudiar los antecedentes de las acciones morales sociales, o de la *conducta prosocial*, en la que podemos incluir el no decir mentiras, la generosidad, la bondad, el altruismo, la obediencia a reglas y regulaciones, la resistencia a las tentaciones de hacer trampa y de mentir, la consideración para con los derechos y el bienestar de los demás. Como era de esperarse, la observación de los modelos que constituyen los padres y la identificación con éstos últimos tienen importancia capital para el desarrollo de estas clases de conducta. Así por ejemplo, como muestran los datos de un estudio, los chicos generosos (los que compartieron muchos de los caramelos que habían ganado en un juego con sus amigos) dijeron tener padres mucho más generosos, capaces de sentir simpatía, compasivos y prestadores de cuidados que los chicos que no se mostraron dispuestos a compartir sus ganancias. Puede inferirse que los padres de chicos generosos sirvieron de modelos de

generosidad, que su afectuosidad y los cuidados que prestaron fomentaron la identificación de los hijos con ellos y, por lo tanto, la emulación de su generosidad y simpatía (68).

Los estudios de adultos que han mostrado ser excepcionalmente altruistas y dispuestos al sacrificio nos proporcionan también indicios que confirman la hipótesis de que la identificación es factor decisivo en el desarrollo de la conducta prosocial. Por ejemplo, un determinante importantísimo de la conducta de los no judíos que arriesgaron sus vidas tratando de salvar a judíos de los nazis durante la Segunda Guerra Mundial fue la fuerte identificación con padres que tenían firmes convicciones morales y actuaban de acuerdo con ellas (46).

En otra investigación que viene muy al caso, a trabajadores en pro de los derechos civiles de la década de 1960, plenamente comprometidos en esta lucha –personas que participaron en el movimiento pro derechos civiles durante largos periodos, y renunciaron a menudo a sus hogares, sus empleos y su educación para llevar a cabo esta labor- fueron comparados con trabajadores *parcialmente comprometidos* que mostraron menos activos e hicieron menos sacrificios personales a favor de los derechos civiles. Las entrevistas en profundidad revelaron que las personas a favor de los derechos civiles. Las entrevistas en profundidad revelaron que las personas que se habían comprometido plenamente tuvieron padres que frecuentemente habían modelado la conducta prosocial y la preocupación por el bienestar de los demás. Cuando los futuros trabajadores en pro de los derechos civiles eran pequeños, estos padres trabajaron vigorosamente a favor del bienestar humano, y su dedicación y esfuerzos fueron contemplados por los hijos que llegaron a compartir sus emociones. Además, estos padres mantuvieron con sus hijos relaciones plenas de afecto, respeto y amor. En cambio, los padres de quienes se comprometieron parcialmente no fueron buenos modelos de altruismo y no obraron de forma que sus hijos pudiesen identificarse con ellos. Aun cuando manifestaron verbalmente su apoyo a las causas humanitarias, no tomaron parte en actividades prosociales. Además, en sus relaciones con los hijos se mostraron evasivos, fríos, negativos o ambivalentes, con lo que no podían favorecer una fuerte identificación con ellos (65).

Es un extremo difícil duplicar con éxito las situaciones del hogar de la vida real en ambientes experimentales, pero esto fue lo que se llevó a cabo en un excelente estudio de los efectos del modelamiento en la conducta de ayuda. La modelo era muy conocida por los niños de edad de guardería que participaron en el estudio, pues fue la que se encargó de ellos durante cada día escolar a lo largo de dos semanas y, de tal modo, había establecido relaciones significativas con ellos. Además, modeló para ellos, en diversas ocasiones, conductas altruistas (77).

Los investigadores emplearon varias tareas para estimar las propensiones a ayuda de los niños. En un caso, a cada niño se le mostraron ilustraciones de niños o animales en apuros -por ejemplo, un niño que sangraba de la rodilla

porque se había caído de la bicicleta- para determinar cuáles de los niños expresaban fácilmente simpatía y servicialidad. Así también, en el transcurso de sus actividades normales de juego los niños tuvieron oportunidad de presenciar varias situaciones reales de apuro, como la de un gatito enredado en una madeja y tratando de llegar hasta su madre o la de un niño con la mano vendada que quería abotonarse su suéter. Las respuestas de los niños, consistentes en sus intentos de ayudar, de mostrar simpatía o de evitar la situación, fueron debidamente anotadas.

Luego de terminadas las estimaciones originales, los niños observaron a la modelo cuidadora mientras prestaba ayuda de diversas maneras. Con algunos niños, modeló únicamente un altruismo "simbólico", utilizando para ello algunas reproducciones en miniatura de escenas llamadas *dioramas*. Por ejemplo, en el primer diorama se veía a un monito tratando de coger un plátano y la modelo decía: "Oh, señor Mono, debe tener hambre. No puede llegar hasta su comida. Lo ayudaré. Aquí tiene su plátano. Ahora ya no tendrá hambre". El niño participante tenía un duplicado de cada diorama y podía emular el altruismo del modelo. "Si el niño cogía el plátano y se lo daba al mono, el adulto le decía Creo que el mono se siente mejor porque le diste su alimento. Ahora ya no tiene hambre. Si el niño no ayudaba, el adulto pasaba al juego siguiente de dioramas y repetía los procedimientos" (77, 246).

A otro grupo de niños se le hizo contemplar esta clase de modelamiento y, además, el modelamiento de un altruismo realista, "vivo". En un punto del entrenamiento, una persona adulta entraba en la habitación, trataba de recoger algo que estaba debajo de la mesa, se golpeaba la cabeza y actuaba como si sintiese dolor. La modelo reaccionaba compasivamente, le ponía la mano en el hombro a la persona afectada y le decía "espero que no te hayas lastimado. ¿No quieres sentarte un poco?" La víctima respondía dando señales de aprecio.

Respecto de la mitad de los niños de cada situación de modelamiento, la modelo se mostraba *cuidadora* y *atenta*. Iniciaba interacciones amistosas, ofrecía ayuda y apoyo generosamente, simpatizaba y se mostraba protectora, expresaba confianza en las habilidades de los niños y los elogiaba frecuentemente. Respecto de la otra mitad de los niños, no se mostraba atenta a sus necesidades sino distante, sin hacer caso de sus peticiones, no proporcionando más que un mínimo de ayuda y hacienda caso omiso, por lo general, de sus realizaciones.

Dos días después de la última sesión de entrenamiento, las respuestas altruistas de los niños fueron sometidas nuevamente a tests con otro conjunto de ilustraciones y dioramas más dos incidentes conductuales reales. Luego, dos semanas más tarde, en un test final para estimar la durabilidad y la generación de los efectos del entrenamiento, se llevó de uno en uno a los niños a una casa cercana para visitar a una mamá con su bebé. Mientras se encontraron allí, tuvieron oportunidad de ayudar a la madre recogiendo una canastilla de carretes que se habían caído o los juguetes que el bebé había tirado desde la cuna. El

nivel de altruismo de cada niño se juzgó a través de sus intentos espontáneos de solución del problema.

La observación del "altruismo simbólico" únicamente (altruismo expresado únicamente en dioramas o ilustraciones) demostró ser mucho menos efectiva que la observación del altruismo simbólico *más* la ayuda real en las interacciones humanas. En los tests administrados dos días después de terminado el entrenamiento, aquellos a quienes se entrenó exclusivamente con dioramas mostraron un aumento de su altruismo *sólo* en las situaciones de diorama; los efectos no se generalizaron a las situaciones de las ilustraciones o de los incidentes conductuales. Las consecuencias diferenciales de los 2 tipos de modelamiento se pusieron de mayor relieve aun dos semanas más tarde, cuando aquéllos que habían observado un modelamiento amplio de un adulto que les prestaba atenciones y cuidados expresaron más simpatía y proporcionaron más ayuda a la madre o al bebé en el ambiente del hogar que los niños de cualquiera de los demás grupos. El 84% de estos niños proporcionaron ayuda espontáneamente en esta situación, aun cuando sólo el 24% de los mismos habían ayudado en los incidentes conductuales del preentrenamiento.

Extrapolando a partir de los resultados de este estudio, sus autores hicieron algunas sugerencias prácticas acerca de la socialización a través de los padres:

El padre que trasmite sus valores al niño didácticamente, como principios claros y precisos, y nada más, no conseguirá que el niño haga algo más que ese aprendizaje. El altruismo generalizado al parecer se aprende mejor de los padres que no sólo tratan de inculcar los principios del altruismo, sino que también 10 manifiestan en las interacciones de la vida cotidiana... El hincapié en el papel que desempeña la conducta solidaria en el ambiente donde se efectúa la crianza no parece ser suficiente. Los datos demuestran su importancia junto con el modelamiento específico, acompañado de las comunicaciones verbales del modelo (77,256).

Otros Investigadores han examinado los efectos de otras prácticas de entrenamiento de los padres así como de sus prácticas disciplinarias sobre otros componentes de la conducta prosocial (22, 27, 28). En un estudio, se estimó el grado de Consideración que tenían para con los demás niños del séptimo grado de la primaria norteamericana pidiéndoles a todos que dieran los nombres de tres compañeros de clase "que con mayor probabilidad tomaran en cuenta los sentimientos de otros niños" y que "con mayor probabilidad salieran en defensa de un niño del que se estuviese burlando un grupo". Se estimaron las técnicas disciplinarias de los padres presentando a éstos varios ejemplos de mala conducta de un niño -por ejemplo, destrucción del juguete de otro niño- y pidiéndoles que dijese de qué manera habrían de reaccionar con toda probabilidad, para lo cual podían elegir en una lista de 14 posibilidades (por ejemplo, dar unos azotes al niño, explicarle como habría de sentirse el otro niño por causa de la destrucción del juguete).

El *hacer valer el poder* del padre, es decir, el control mediante la fuerza física o recursos materiales (entre los que se contaban los castigos físicos, la privación de privilegios, las amenazas) y la *inducción* (el razonar con el niño, señalándole las dolorosas consecuencias que la conducta del niño tendría para otros) tuvieron efectos significantes pero opuestos en la consideración del niño para con los demás. El uso frecuente del poder por parte de la madre estuvo asociado a *bajos niveles* de consideración para con los demás, mientras que el uso de la inducción estuvo positivamente correlacionado con este tipo de conducta prosocial. Se descubrió que la estructura disciplinaria constituida por el uso frecuente de la inducción y el uso escaso del poder era lo que más conducía a la obtención de elevados niveles de conducta prosocial.

Estos descubrimientos se explican en términos de *empatía* -"respuestas emocionales compartidas que el niño experimenta al percibir la reacción emocional de otro" (20)- que para muchos teóricos es el motivo principal de la conducta prosocial. Al usar la inducción, los padres entrenan a sus hijos a considerar los efectos de sus acciones en otros niños y a regular sus actividades de acuerdo con ello. De tal modo, la inducción puede ser una técnica potente que haga surgir "la proclividad natural del niño a la empatía" (27), lo cual conduce a una comprensión de los sentimientos de los demás y a que se intente ayudarlos. Pero cuando los padres utilizan técnicas de uso del poder, les enseñan a los niños que deben actuar como las autoridades quieren que lo hagan. Subsiguientemente, estos niños se inclinarán a ajustarse a reglas prescritas por autoridades, y ya no a reaccionar con fundamento en la consideración de los efectos posibles de sus acciones en otras personas.

La confirmación de estos descubrimientos acerca de la influencia del uso del poder y de la inducción en la conducta prosocial proviene de otros estudios de niños de diferentes edades. Por ejemplo, entre los niños de edad de guardería, el frecuente uso materno de la inducción, junto con un empleo reducido del poder es un precursor significativo de la sensibilidad a las necesidades de los demás y de la disposición a prestar directamente ayuda a los coetáneos (28). Mediante el uso de la inducción para la disciplina, las madres estimulan a sus hijos e hijas preadolescentes a mostrarse considerados con los demás y esto, a su vez, probablemente habrá de fomentar la conducta consistente en ayudar a otros. Al clasificar a sus valores personales, los niños de madres que han usado la inducción califican muy alto al altruismo. En cambio, los niños de madres que hacen valer el poder mostraron falta de consideración para con los demás, fueron tacaños a la hora de dar y asignaron calificaciones elevadas a los valores centrados en sí mismos (18).

Las exigencias de conducta madura que hacen los padres -normas elevadas para los hijos y presiones para que asuman responsabilidades y se propongan realizaciones de acuerdo con sus capacidades- fomentan también el desarrollo de elevados niveles de responsabilidad social, según se reflejan en el altruismo y en la voluntad de ayudar a otros (6).



En resumen, el desarrollo de elevados niveles de altruismo y de otras conductas prosociales depende de todos los procesos fundamentales de socialización en la familia, identificación, modelamiento e imitación, así como del entrenamiento directo. Cada uno de estos procesos contribuye a la producción de los demás efectos y los amplifica. Quizás la identificación con los padres y la incorporación de sus normas proporciona a los niños su orientación inicial hacia las cuestiones morales; a través del modelamiento y de las técnicas disciplinarias que experimentan, los niños se van haciendo sensibles a los aspectos específicos de la conducta moral y se entrenan para responder a los mismos.

## EL APRENDIZAJE SOCIAL EN EL HOGAR

Hemos venido describiendo investigaciones en las que se seleccionan para el estudio rasgos de la personalidad o tipos de respuestas sociales, se miden diferencias individuales y se tratan de descubrir los antecedentes familiares de esas diferencias. La mayoría de los estudios de socialización se ajustan a este modelo. Sin embargo, algunos investigadores han trabajado en sentido inverso y partido de cualidades amplias globales (molares) o condiciones del hogar y del ambiente familiar como son la afectuosidad de los padres, los cuidados y atenciones de los mismos, su permisividad y control, la expresión del afecto, la democracia y el autoritarismo, la facilidad de la comunicación entre padres e hijos, la punitividad severa de los padres (maltrato del niño) o la separación de los padres. Tratan luego de determinar cómo afectan las variaciones en estas dimensiones al desarrollo de rasgos y motivos específicos, o de los patrones de características de la personalidad.

Las dimensiones complejas y comprensivas del hogar y de la familia no son fáciles de evaluar y de medir objetivamente. Las *entrevistas* o los *cuestionarios* que tienen como sujetos a los padres son los métodos más comúnmente empleados, pero los datos procedentes de estas fuentes no son del todo satisfactorios, pues los padres, por lo común, no son observadores confiables y objetivos de su propia conducta y de la de sus hijos. Sus informes suelen estar prejuiciados e información importante se puede olvidar, retener o (consciente o inconscientemente) deformar. Durante una *visita al hogar*, un observador preparado especialmente va a la casa de un miembro del estudio y hace sus observaciones durante un periodo especificado, de dos horas diarias por ejemplo, viendo a los miembros de la familia mientras llevan a cabo sus actividades de costumbre, interactúan naturalmente y se comportan al modo habitual. Las observaciones se registran plenamente y subsecuentemente se codifican en categorías o califican. Durante las *observaciones estructuradas* a veces se reunía a un padre o madre con su hijo o hija, se les colocaba en una situación estándar y se les ponía un problema o una tarea. Por ejemplo, a una madre se le pueden dar juguetes didácticos y se le pide que enseñe a su hijo a usarlos. Las interacciones espontáneas entre ella y su hijo en esta situación, que son reflejo de sus maneras

"naturales" de relacionarse entre sí, son observadas y luego categorizadas o calificadas.

## EFFECTOS DE LAS "ATMÓSFERAS" HOGAREÑAS DEMOCRÁTICA Y CONTROLADA

En unos estudios longitudinales realizados en el Instituto Fels de Investigaciones, de Ohio, en los Estados Unidos, efectuados hará unos 35 años, los visitantes de hogares observaron interacciones familiares y calificaron a cada uno de los hogares participantes de acuerdo con 30 escalas cuidadosamente definidas. Se incluyó a dimensiones tales como las de hostil-afectuoso, despreocupado-ansioso, dictatorial-democrático, inactivo-activo, armonioso-conflictivo (3, 4). Estas escalas se agrupan en racimos o constelaciones que supuestamente miden algún aspecto común o tea de la conducta de los padres.

Dos de estos racimos, el de *democracia* y el de *control*, representan polos puestos de las relaciones entre padres e hijos. La atmósfera hogareña democrática e estos hogares de la clase media norteamericana estuvieron caracterizados por un grado razonable de permisividad, evitación de decisiones arbitrarias y un nivel elevado de contacto entre padres e hijos (consultas acerca de decisiones, explicaciones de las razones por las que existían reglas familiares y respuestas para satisfacer la curiosidad de los hijos). En los hogares controlados se hacía hincapié en restricciones tajantes de la conducta y, por consiguiente, la fricción a propósito del procedimiento disciplinario no era elevada. Los maestros de las guarderías y otros observadores calificaron la conducta de los niños en la escuela. Como era de esperarse, los niños provenientes de hogares de atmósfera democrática o controlada manifestaron estructuras de personalidad notablemente diferentes. Los provenientes de hogares democráticos fueron por lo general activos, competitivos, activos, creativos, originales y desenvueltos. También obtuvieron elevadas calificaciones relativas a agresividad, liderato, gusto por el juego y crueldad y propendieron a ser más curiosos, desobedientes e inconformistas, especialmente si, además de la democracia, tenía lugar en el hogar mucha interacción (actividad) padres-hijos. En hogares democráticos pero relativamente inactivos –caracterizados por un mayor desapego, un número menor de intercambios verbales y menos liderato en la relación padres-hijos estos efectos fueron menos marcados.

Los niños de hogares en los que se observó un control elevado presentaron la clase de personalidad opuesta: fueron poco pendencieros, menos negativistas, desobedientes, agresivos, juguetones, tenaces miedoso. Los hogares caracterizados por un *control autoritario* (elevado control y poca democracia) produjeron niños tranquilos, de buena conducta, no resistentes que carecían de agresividad social. En estos hogares, el acatamiento, asociado a una escasa curiosidad, originalidad y fantasía, se consiguió a expensas de la libertad de expresión.

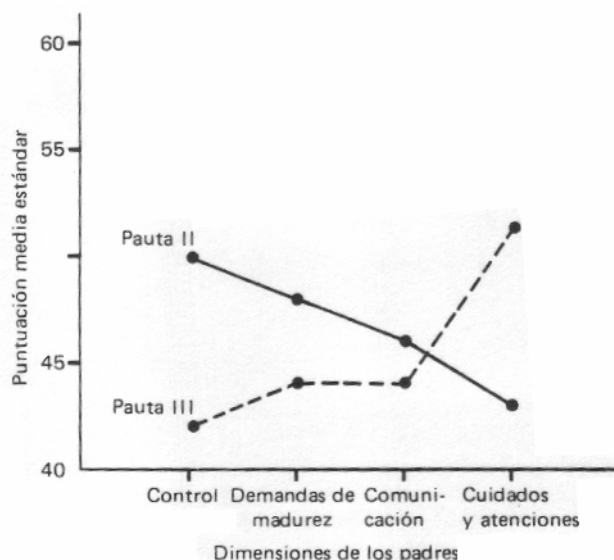
Las contrastantes estructuras de personalidad de los niños de los distintos tipos de hogares pueden entenderse como resultados de los diferentes patrones de recompensas y castigos. En el hogar democrático al niño se le recompensa por su curiosidad y actividad independiente; por su expresión espontánea, relativamente desinhibida de ideas, sentimientos y opiniones; y por la participación y el hacerse valer en las discusiones y la toma de decisiones de la familia. Estas respuestas recompensadas se hicieron fuertes y habituales en el hogar, y por consiguiente se generalizaron a otros ambientes, como la guardería y el campo de juego. En contraste, los niños que crecen en hogares autoritarios suelen ser castigados cuando manifiestan curiosidad, espontaneidad o tratan de hacerse valer; los recompensan cuando se muestran obedientes con los padres, se ajustan a las normas de los padres y suprimen su curiosidad. Las respuestas de conformidad y acatamiento se convierten, por lo tanto, en hábitos fuertes y se generalizan al mundo que queda fuera del hogar.

### **Antecedentes, en la crianza de niños, de la aptitud en la madurez.**

En una investigación más recientes acerca de las clases de relaciones padres-hijos que pueden contribuir a incrementar la aptitud y la madurez de los niños pequeños, Diana Baumrind estudió tres grupos de niños de guardería que tenían diferentes estructuras de personalidad (5, 6, 7, 8). Se asignó a grupo a los niños sobre la base de amplias observaciones realizadas en el hogar y en la escuela. Los niños de la estructura I fueron los más maduros, competentes, contentos, independientes, realistas, confiados en sí mismos, dotados de dominio de sí mismos, explorativos, afiliativos y sabían hacerse valer. Los niños de la estructura II fueron calificados de medianamente confiados en sí mismos y autocontrolados, pero relativamente descontentos, inseguros y aprehensivos, retraídos, desconfiados y poco interesados en la afiliación con iguales. Los niños de la estructura III eran los más inmaduros, más dependientes, menos autocontrolados y confiados en sí mismos que los niños de los otros dos grupos, así como más retraídos; es decir, mostraron propensión a retirarse de situaciones novedosas o difíciles.

Las prácticas de crianza de niños de los padres de los niños de los tres grupos fueron investigados mediante toda una variedad de procedimientos de estimación, entre los que figuraron las visitas a los hogares, las observaciones en situaciones estructuradas y las entrevistas con los padres. Se evaluaron 4 aspectos de las relaciones de los padres con los hijos: el *control*, o sea los esfuerzos realizados para influir en "la actividad orientada a meta del niño, modificar la expresión de la conducta dependiente, agresiva y de juego y fomentar la interiorización de las normas de los padres" (9, 54); la *demanda de madurez*, o sea las presiones ejercidas sobre el niño para el desempeño de sus actividades al nivel de su capacidad intelectual, social o emocionalmente; la *claridad de la comunicación padre-hijo*, mediante el uso de la razón, por ejemplo, para conseguir el acatamiento, preguntándole al niño sus opiniones y sentimientos; y los *cuidados y atenciones de los padres*, entre lo que figuró el efecto cordial (amor, cuidados y

compasión) y el interés en las realizaciones del niño, expresado mediante el elogio y las demostraciones de gusto.



**Figura 8.3.** Puntuaciones de la dimensión de los padres, provenientes de los datos de las visitas domiciliarias correspondientes a tres pautas de conducta infantil. (Tomado de D. Baumrind. Child care practices antecedent three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 1967, 75, 43-88. Con autorización.)

Las "puntuaciones" de los padres de estos tres grupos de niños, conforme a estas cuatro dimensiones de la crianza de niños, estimadas con base en los informes de las visitas a los hogares se encuentran en la gráfica 8.3. Los padres de los niños maduros y competentes obtuvieron calificaciones uniformemente elevadas en las cuatro dimensiones. En comparación con los demás padres estudiados, se mostraron cordiales, amorosos, capaces de dar apoyo, concienzudos y se comunicaron bien con sus hijos; al mismo tiempo, ejercían control y pedían de sus hijos una conducta madura. Aun cuando respetaban las decisiones y la independencia de sus hijos, por lo general se mantenían firmes en sus propias posiciones, y se mostraban claros y explícitos acerca de las razones de sus directrices. A esta combinación de un elevado control de parte de los padres combinado con el estímulo positivo de los esfuerzos autónomos e independientes del niño se la llamó control *autoritativo* por parte de los padres.

Patentemente, tales padres proporcionan una disposición para el aprendizaje conducente a la adquisición de una conducta que es, a la vez, socializada e independiente. "Enseñan" mucho, e integran los intentos de control de la conducta de sus hijos con el proporcionar información y el razonar. De tal modo, incrementan las destrezas sociales de sus hijos, alientan la independencia en la toma de decisiones y hacen hincapié en las maneras de pensar y de razonar maduras. Como son también cordiales y prestan los necesarios cuidados, estos

padres son probablemente reforzadores eficaces de la conducta madura e independiente de los hijos, y se valen del amor y de la aprobación como recompensas. Al mismo tiempo, proporcionan modelos excelentes de una conducta competente, decidida, razonable, serena, afirmativa y madura.

Los padres de hijos que mostraron mediana confianza en sí mismos, pero se mostraron a la vez relativamente descontentos; retraídos y desconfiados (estructura 11) obtuvieron menos puntuaciones en lo referente al control racional y mostraron ser más coercitivos; fueron menos cordiales, menos atentos a las necesidades de la crianza de sus hijos, así como menos afectuosos o simpatizantes con sus hijos. Se les llamó *autoritarios* porque controlaban mucho y se valían frecuentemente de la fuerza; no incitaron a sus hijos a manifestar su desacuerdo con las decisiones o reglas de los padres (5).

Los padres de los niños menos maduros (estructura 111) -los que menos confiaban en sí mismos, se autocontrolaban poco y no se mostraban muy explorativos- fueron *permisivos*, no controlaban, no exigían nada y se mostraban afectuosos. No eran eficaces en el gobierno de sus hogares, no se sabían organizar, se mostraron flojos en la disciplina y la recompensa de sus hijos, hicieron un número relativamente corto de demandas de conducta madura, las que hicieron fueron débiles, y prestaron poca atención al entrenamiento para la independencia y el valerse por sí mismos. Por consiguiente, en el ambiente de la guardería sus hijos se mostraron inmaduros y carentes de independencia y capacidad de valerse por sí mismos (5).

Más recientemente, Baumrind invirtió su procedimiento de investigación, comenzó por las tres estructuras fundamentales de autoridad de los padres -autoritativa, autoritaria y permisiva- y determinó sus efectos diferenciales en la aptitud, la independencia y la responsabilidad social de los niños de edad preescolar. Los resultados fueron congruentes en general con sus descubrimientos anteriores, aun cuando se observaron efectos diferenciales en chicos y chicas. Los padres autoritativos resultaron ser por demás eficientes en lo que respecta a fomentar el desarrollo de la aptitud, la independencia la actuación con un propósito y la orientación hacia las realizaciones en las chicas, así como la responsabilidad social en los chicos. Exigencias grandes de comportamiento maduro y firmeza en las cuestiones disciplinarias parecen estar asociadas tanto con el saberse hacer valer como con la responsabilidad social en los niños pequeños de cualquiera de los 2 sexos. Estudios de seguimiento mostraron que estas cualidades eran estables y duraderas. La responsabilidad Social y el altruismo durante el periodo de la guardería estuvieron correlacionados con una conducta equivalente, observada independientemente, 5 o 6 años más tarde, cuando los niños se encontraban en el cuarto y en el tercer grado de la primaria norteamericana (9).

De acuerdo con Baumrind, tanto los padres autoritativos como los autoritarios predicen la conducta responsable, pero sólo los autoritativos sirven realmente de modelos para esta clase de conducta. En consecuencia, sus niños se portan con

mayor responsabilidad en los primeros años de la niñez y más tarde. En contraste, los padres autoritarios no practican la clase de responsabilidad que predicán; lo que les interesa primordialmente son sus propias ideas y normas, olvidándose frecuentemente de tomar en cuenta los intereses y el bienestar de sus hijos. Como los padres permisivos no exigen simplemente mayores cosas a sus hijos y no recompensan la conducta de autosuficiencia o la responsable, sus hijos carecen relativamente de sentido de la responsabilidad y de orientación hacia las realizaciones. Ni el control autoritario ni la permisividad proporcionan a los niños el conocimiento y la experiencia que necesitan para aprender a actuar de manera independiente, valiéndose por sí mismos.

En resumen, los atributos de la aptitud competente, la independencia, la afiliación, el dominio de sí mismo y la confianza en sí mismo son propiciados por los ambientes hogareños en los que hay afecto y cuidados, y en los que se modelan, estimulan y recompensan las acciones independientes, las tomas de decisión personales y la conducta responsable y basada en la confianza en sí mismo. Los datos de Baumrind sugieren además que, en el contexto del hogar en que se atienden las necesidades de la crianza, los padres que combinan elevadas exigencias de madurez y normas de conducta claramente definidas con la comunicación abierta y con explicaciones de las razones por las que se sostienen dichas normas -pero *no* usan la disciplina autoritaria arbitraria, los castigos severos o la sobreprotección- fomentan el desarrollo de la madurez, la conducta competente y la responsabilidad social (5,6,7).

## LA INFLUENCIA DE LOS HERMANOS

Aunque las personalidades de los padres y la naturaleza de las interacciones padres-hijos tienen importancia capital en el desarrollo infantil, las relaciones con los hermanos, cuando los hay, pueden ejercer también influencias significativas en la personalidad y en la conducta social.

Más del 80% de los niños norteamericanos tiene hermanos. En sus interacciones con ellos, el niño puede aprender patrones de lealtad, ayuda y protección o de conflicto, dominio y competencia que pueden generalizarse a otras relaciones sociales. El número de hermanos que tiene el niño, el lugar que ocupa entre ellos (es decir, su orden en el nacimiento) y las relaciones que mantenga con sus hermanos o hermanas constituyen elementos importantes en la situación de aprendizaje del niño en el hogar y, por consiguiente, pueden influir en lo que el niño aprende allí. La influencia de los hermanos sobre el niño se ejerce probablemente con mayor fuerza cuando la criatura tiene entre 2 y 10 años de edad.

A los primogénitos se les suele tratar de manera diferente de la que experimentan los que nacen más tarde, y cada posición en la familia (posición ordinal) parece contar con su propio conjunto de ventajas y desventajas. Por ejemplo, los niños que nacen primero no tienen que compartir al principio a sus padres con otros

niños; por eso, probablemente reciben muchas atenciones y afecto, sus necesidades encuentran pronto satisfacción y reciben rápidamente auxilio cuando se encuentran en apuros. Aprenden fácilmente a depender de adultos y a relacionarse con los mismos. Sin embargo, tienen en su contra la relativa inexperiencia de sus padres. Quizás se les mime o proteja con exceso o tal vez se les trate más como adultos que a los hermanos nacidos después, quizás se espere más de ellos y se les empuje demasiado a las realizaciones. También es posible que se les haga ayudar a cuidar a niños menores antes de estar preparados para el desempeño de estos deberes y sólo ellos tienen que enfrentarse al problema de perder la calidad de "hijo único", la llegada de un hermano o hermana puede amenazar la seguridad y las relaciones del primogénito con los padres, sobre todo si esto ocurre cuando el niño tiene entre 3 y 6 años de edad.

Los niños nacidos más tarde encuentran una situación hogareña muy diferente. Desde los primeros momentos de su vida, interactúan no sólo con sus padres sino también con sus hermanos mayores. Estos últimos pueden ser considerados como competidores poderosos e invulnerables, dotados de privilegios y estatus especiales, pero también pueden hacer las veces de maestros, guías de modelos disponibles para la identificación y la imitación. Una de las desventajas que tiene el haber nacido "después" es la de un sentimiento de insuficiencia en comparación con un hermano mayor, particularmente si éste tiene entre 2 y 4 años más. Los que nacen más tarde suelen considerarse como menos competentes que sus hermanos mayores en varios aspectos importantes.

Sin embargo, la situación rara vez es sencilla. Los efectos potenciales del lugar ocupado en el orden de los nacimientos dependerán del sexo de los demás hermanos (así de los mayores como de los menores en edad), de la distancia que exista entre sus edades, del número total de niños de la familia y de las maneras en que los traten tanto el padre como la madre. Por ejemplo, en el Japón y en algunas otras sociedades tradicionalistas, al ser primogénito constituye un estatus especialmente privilegiado y trae consigo más ventajas, tanto financieras como sociales (por ejemplo, mantener el nombre y la propiedad familiares), así como mayores responsabilidades. En cambio, en las familias de la clase media norteamericana contemporánea a menudo se lleva a cabo un esfuerzo consciente para tratar a los hijos de cualquiera de los dos sexos con toda la igualdad y equidad que las circunstancias permitan.

No obstante, el orden de nacimientos parece ejercer una influencia en el desarrollo de la personalidad en la sociedad norteamericana, inclusive cuando se mantienen constantes otros factores que vienen al caso, como los de la clase social, el sexo de los hermanos y el tamaño de la familia. Los estudios realizados nos muestran que los primogénitos tienden por lo general a identificarse más con sus padres y a adoptar los valores de los padres -más que los de los coetáneos- y a mantener elevados estándares, de conducta para sí

mismos. Además, están más fuertemente motivados para el logro, se sienten más afiliativos y dependientes de otros para conseguir ayuda, más dispuestos a acatar la autoridad y las presiones sociales, más concienzudos y propensos a sentir culpabilidad, más preocupados por la cooperación y la responsabilidad, más inclinados a adoptar una profesión en la que desempeña el papel de padre-sustituto -como la de maestro- y, por último, suelen destacar en sus profesiones. En comparación con los primogénitos, los niños nacidos más tarde suelen padecer más un sentimiento de incompetencia, y tienden también a ser más realistas en las evaluaciones de sí mismos pero a mostrarse menos cautos en su conducta; por ejemplo, suelen participar más en actividades físicas peligrosas. En sus hogares, estos niños nacidos más tarde aprenden a tomar en cuenta las necesidades y deseos de los demás, a acomodarse a los niños y de esta manera pueden aprender importantes destrezas sociales. Estas destrezas interpersonales tienden a generalizarse a otras situaciones y, por consiguiente, sus interacciones con los iguales tienden a tener éxito y dan lugar a una mayor popularidad.

Los estudios mejor concebidos, más dignos de confianza y más informativos han sido los que han controlado el tamaño de la familia y el estatus socioeconómico, además de haber tomado en cuenta los efectos, no sólo del lugar ocupado en el orden de los nacimientos, sino también de variables interrelacionadas, como las del sexo y la distancia temporal entre hermanos. En una investigación cuidadosamente controlada, Helen Koch (34, 35, 36) estudió a 384 sujetos, de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años, de familias de dos hijos. Los cuatro tipos de combinaciones de hermanos (niño mayor-niña menor, niña mayor-niño menor, dos hermanas, dos hermanos) estuvieron representados igualmente y se formaron grupos de hermanos separados por unos o dos años de edad, por dos a cuatro años y por cuatro a seis años. Los maestros de estos niños observaron y calificaron a los niños y niñas en relación con toda una variedad de rasgos. Todas las variables principales-sexo, posición ordinal, y distancia temporal entre hermanos- influyeron en la personalidad del niño, siendo el sexo del hermano uno de los determinantes más importantes de la adopción de conductas tipificadas sexualmente.

### **Sexo del hermano**

En general, los niños con hermanos varones tuvieron rasgos más "masculinos" que los que tenían hermanas. Las niñas que tenían hermanos varones, en comparación con las que tenían hermanas, eran más ambiciosas, más agresivas y hacían mejor papel en los tests de aptitud intelectual. Las niñas que tenían hermanos varones mayores mostraban rasgos más "marimachos" que las niñas con hermanas mayores. Los chicos que tenían hermanas mayores eran menos agresivos y atrevidos que los que tenían hermanos, varones mayores. Son éstos resultados que nuestro conocimiento del proceso de identificación y la imitación que tiene lugar entre hermanos nos harían esperar obtener. En muchos casos, el hermano menor ve al mayor como una persona más fuerte, más competente y



capaz de alcanzar metas importantes que el menor desea lograr, pero aún no es capaz de hacerlo. El niño mayor es más fuerte, sabe más, puede quedarse despierto más tarde y come los alimentos de los adultos. Por consiguiente, el hermano menor se esforzará por asemejarse al mayor adoptando las conductas de éste último.

#### Posición ordinal

Los primogénitos propendieron a tener conciencias más fuertes que los nacidos en segundo lugar; solían ser más responsables, menos agresivos y más curiosos intelectualmente. Sin embargo, el efecto de la posición ordinal depende mucho del sexo del hermano y de la distancia temporal que exista entre ellos. Cuando los hermanos fueron del mismo sexo y no los separaron más de dos años de edad, se observaron pocas diferencias entre ellos. Cuando la distancia de edad aumentó hasta ser de cuatro años, o los hermanos no fueron del mismo sexo, las diferencias conductuales entre ambos fueron más notables. Por ejemplo, si un chico tenía un hermano varón cuatro años menor, era menos agresivo y más responsable que el chico que tenía una hermana cuatro años menor que él.

Al parecer, la posición ordinal es una variable psicológica importante porque duplica, en microcosmos, muchas de las importantes experiencias de interacción social de la adolescencia y de la edad adulta. Ser primero o segundo, tener mucho o poco poder, ponerse al lado de la autoridad o revelarse contra la misma, el sentirse culpable por mostrarse hostil o el ser capaz de "echar la culpa" son tendencias que comienzan a fortalecerse diferencialmente en uniformes los primeros años de la infancia a consecuencia de la posición en el orden de nacimientos ocupada por el niño

### **MALTRATO A LOS NIÑOS**

Hemos venido hablando de las variantes observadas en las prácticas de crianza de niños y de sus efectos en el desarrollo de las criaturas, pero no nos hemos ocupado aún de algunas clases de trato dado por los padres o de estructuras familiares que pueden constituir problemas o dificultades especiales para los niños que van creciendo. Por ejemplo, algunos padres usan una fuerza física excesiva cuando quieren disciplinar a sus hijos y, en casos extremos, los lesionan intencionalmente; a veces gravemente, o incluso mortalmente, al pegarles, quemarlos, empujarlos, tirarlos al suelo o asfixiarlos. En muchos casos la brutalidad del padre no cumple ningún propósito disciplinario. Más bien, sirve de válvula de escape para su propia y profunda cólera, sus sentimientos de frustración y desdicha; reacciones a las condiciones intolerables de su propia vida. Por desgracia, el maltrato infantil está muy difundido y parece estar aumentando en proporciones alarmantes, aun cuando sea difícil obtener datos exactos acerca de la incidencia, porque no se informa de muchos casos o no los reconocen como tales las autoridades. Un experto estima que hay cerca de 500,000 niños maltratados en los Estados Unidos (31). No se conoce con exactitud el número de los niños objeto de abusos, pero el problema social es lo

suficientemente grave como para que en la actualidad cada estado de la Unión norteamericana tenga leyes que obligan a los profesionales de la salud a informar de cualquier caso en el que puedan sospechar de que se ha cometido abuso en contra de un niño.

La frecuencia del problema en todas las clases sociales de los Estados Unidos ha conducido a la investigación de las causas posibles del mismo. Las investigaciones han sido en gran medida de carácter clínico, y han consistido en poner tests y hacer entrevistas a los padres que maltratan a sus hijos. En su mayoría son madres (cerca del 70%) -a menudo madres muy jóvenes- y sus blancos son frecuentemente sus hijos Varones. El maltrato a los niños no es un problema en culturas como la china en las que el castigo físico no se usa por lo común como medio para disciplinar a los niños (51).

Es mucho lo que queda por aprender acerca de los factores que predisponen a los padres a maltratar a un niño, pero frecuentemente se ha señalado que los padres que cometen abuso fueron a su vez víctimas de maltrato o de abandono durante su niñez.

Quizás lo más importante, como factor de la producción de su propia conducta abusiva más tarde, haya sido su propia privación de cuidados maternos básicos durante su infancia. . . definiendo la "privación de cuidados maternos" como una "carencia de un sentimiento profundo de ser cuidado por alguien y de importarle a alguien desde los primeros años de vida" vemos que constituye "un factor por demás básico en la génesis del maltrato de parte de los padres" (73,112).

Los investigadores están de acuerdo en que "hay un defecto de la -personalidad que permite la expresión demasiado libre de los impulsos agresivos" (51) -lo que no constituye una explicación muy buena, que digamos- pero no hay mayor acuerdo en lo tocante a la fuente de los impulsos agresivos. Ningún rasgo o estructura de rasgos pueden ser considerados como predisposiciones al maltrato de los niños. Algunos investigadores han descrito a los padres maltratadores como rígidos y dominantes, en tanto que otros los han caracterizado diciendo que son "impulsivos, inmaduros, egocentristas e hipersensibles" (32; 51,519).

Cualquier tensión grave -disputas matrimoniales, incapacidad de prestar los necesarios cuidados al niño, desempleo, insatisfacción en el trabajo, mala habitación- pueden dar lugar a un profundo sentimiento de frustración en los padres y luego al maltrato del niño o la niña (y, dicho sea de paso, a otras violencias intrafamiliares, como la de pegarle a la esposa). Los padres que maltratan a sus hijos suelen ser aislados sociales y tienen muy pocos amigos íntimos o relaciones sociales fuera de la familia inmediata. Tienden también a imponer esta clase de aislamiento a sus hijos, a quienes les prohíben participar en actividades recreativas, como las de las fiestas organizadas. Por consiguiente, a los niños les resulta difícil establecer amistades normales y también ellos habrán de convertirse probablemente (y seguir siendo) en aislados sociales.

El niño víctima de maltrato probablemente se convertirá en un individuo altamente agresivo, ya que el castigo físico en los padres a menudo está asociado a la agresión en los niños (véanse también págs. 329-331). Además, los padres que maltratan no proporcionan directrices claras a sus hijos y por lo general se muestran inconsecuentes de su disciplina. Esta clase de trato está relacionada con la delincuencia, la agresividad persistente y la resistencia a los intentos de extinción o de supresión de la conducta agresiva (17) (véanse págs. 330-331). Como hemos visto, la disciplina errática o inconsecuente puede servir para producir una "escalada" de intercambios agresivos entre padres e hijos, con lo que aumentará la probabilidad de que el castigo infligido por los padres se vuelva intenso y abusivo (véase pág. 330). El padre o la madre podrán luego justificar su abuso echándole la culpa al niño "que me obligó a hacerlo".

El maltrato de los niños es por lo general resultado de un proceso interactivo. Algunas características y conductas de los niños, como el mal comportamiento, la resistencia a la disciplina y la falta de atractivo físico pueden ser especialmente molestas y frustrantes para los padres y provocar, de tal modo, el castigo abusivo. Los bebés que pesan muy poco al nacer son blancos frecuentes del maltrato, quizás porque lloran y se agitan más, por lo que requieren más cuidados (alimentación más frecuente y manejo especial) que otros niños. Puesto que estos niños quizás tengan que ser hospitalizados y quedar separados de sus padres durante un periodo prolongado inmediatamente después del nacimiento, no es probable que se establezcan fuertes vínculos madre-hijo que por lo común actúan como frenos de las conductas injuriosas.

Se han diseñado varios programas terapéuticos efectivos para ayudar a los padres maltratadores a controlar sus acciones punitivas. Estos programas requieren un trabajo con toda la familia, junto con visitas al hogar y consultas con trabajadores sociales en psiquiatría (véanse, por ejemplo, 73, 557). Las técnicas de modificación conductual, complementadas con desempeño de papeles y modelamiento, han alcanzado éxito en lo que respecta a modificar las técnicas disciplinarias de los padres, y pueden emplearse técnicas semejantes para reducir la conducta provocativa de agresión de los niños.

Parece ser especialmente prometedor el programa de Patterson para reentrenar a padres de niños agresivos, del que hablamos anteriormente (véase pág. 331). Mediante el entrenamiento, el modelamiento y el ensayo de papeles, los padres pueden aprender mejores maneras de manejar a sus hijos y, al mismo tiempo, pueden hacerse más conscientes de los efectos nocivos del trato abusivo. Hay otros programas que también son terapéuticos y preventivos. Uno es el de los Padres Anónimos, una organización de grupos de autoayuda de padres (sin dirección profesional) en los que se discuten problemas de maltrato y los posibles métodos sustitutivos de disciplina, a la vez que los padres se proporcionan apoyo psicológico unos a otros. En otro - "programa de intervención, llamado *Parent Aides*, terapeutas no profesionales proporcionan consejos y apoyo a familias que tienen padres abusivos durante periodos prolongados. Servicios telefónicos de

emergencia para adultos maltratadores de niños prestan apoyo en una situación de crisis y tratan de prevenir el maltrato antes de que se produzca. Guarderías de urgencia proporcionan cuidados infantiles a corto plazo cuando sus padres se están enfrentando a grandes problemas, situación en la que probablemente propenderán a maltratar a sus hijos. Todos estos programas son prometedores, pero ninguno de ellos ha sido evaluado rigurosamente.

## **LOS PADRES DIVORCIADOS Y SUS HIJOS**

Al discutir la socialización en la familia hemos hecho alusión característicamente a "los padres" como si todos los niños fuesen criados tanto por sus madres como por sus padres a la vez. En realidad, en los Estados Unidos más de 10 millones de niños viven en hogares sin padre, debido en la mayoría de los casos a que los padres se han divorciado y a las madres se les ha dado la custodia de los hijos. Se ha estimado que alrededor del 40% de los matrimonios actuales terminarán en divorcio y la proporción de divorcios en los Estados Unidos va en aumento. De modo que, en el futuro norteamericano, es de esperarse que un número aún mayor de niños haya de ser criado primordialmente por sus madres.

Para comprender el impacto que causa el divorcio en el niño tenemos que tomar en consideración el contexto total del divorcio sin exceptuar a las reacciones de los padres ante el divorcio, los sucesos conducentes al mismo y las numerosas consecuencias -aumento de desdicha y de conflictos, interacciones alteradas dentro de la familia y las dificultades implícitas en el tener que ajustarse a un nuevo modo de vida. Las madres solas (divorciadas) tropiezan con muchos más obstáculos que las casadas: un número mayor de tareas de la crianza por ejecutar y una mayor cantidad de trabajo para el mantenimiento del hogar, obligaciones todas que generalmente se comparten con los padres en las familias intactas; apuros económicos; frustraciones sexuales; aislamiento social y, concomitantemente, falta de apoyo emocional y social; pérdida de la autoestima; y sentimientos de soledad, depresión e impotencia. Además, a las madres solas frecuentemente les resulta difícil disciplinar a sus hijos porque éstos, por lo general, consideran que sus padres tienen más poder y autoridad y, por consiguiente, se muestran más dóciles con ellos (15). No obstante, después del divorcio la madre, en la mayoría de los casos, tiene que pasar a desempeñar "el papel de <<pivote sobresaliente>> del padre y la forma en que sepa tratar y adaptarse a estas tensiones y problemas puede ser determinante en la configuración del desarrollo de sus hijos" (25, 6).

El ser criado por un solo padre puede tener consecuencias nocivas para el hijo o la hija. Por término medio, los hijos de madres solas, especialmente los varones, muestran déficits cognoscitivos que se reflejan en la obtención de peores calificaciones en la escuela y más bajas puntuaciones en los tests de inteligencia y de aprovechamiento que los niños de hogares intactos (71). Por fortuna, en muchos casos pueden evitarse estos efectos dañinos en el funcionamiento

cognoscitivo. Si las mujeres divorciadas mantienen un contacto suficiente con sus hijos, imponen una disciplina sensible pero firme, se comunican bien con sus hijos y alientan la conducta independiente y madura de los mismos, los niños no habrán de mostrar los déficits cognoscitivos antes mencionados. Tiene que tomarse en consideración tanto la calidad como la cantidad de la interacción maternal en familias en las que falta el padre o la madre. (25, 13).

En general, la separación del padre a temprana edad del niño es más perjudicial que la separación tardía. Las deficiencias intelectuales quizás no se aprecien durante el periodo preescolar y se pongan e manifiesto más tarde durante los años escolares e incluso después. Tanto los varones como las niñas de familia de un solo padre o madre tienden a mostrar una estructura característicamente "femenina" de aptitudes cognoscitivas, es decir, que suelen obtener calificaciones más altas en los tests verbales que en los cuantitativos. Estas dificultades cognoscitivas pueden ser atribuibles al hecho de que:

... en las familias de divorciados se observa una notable reducción del control adecuado y consecuente de los padres sobre los hijos, menores exigencias de conducta madura independiente y menos comunicación, explicación y razonamiento con los hijos. Estas prácticas paternas o maternales de mala calidad estuvieron asociadas a un grado elevado de distracción, impulsividad, breve duración de la atención y falta de persistencia en las tareas de parte de los niños, lo cual a su vez estuvo asociado a bajas en las puntuaciones de ejecución de tareas cuantitativas y de algunos tipos de tareas consistentes en solución de problemas. La solución de problemas y el éxito escolar requieren una capacidad de concentrarse y de persistir. Esta capacidad para concentrar la atención y mantenerla parece tener mayor importancia en tareas que requieren razonamiento, como las de la solución de problemas matemáticos, que en las relativas al vocabulario, por ejemplo. Esto nos permite comprender la tan mencionada discrepancia cuantitativa-verbal observada en niños de familias en las que sólo existe la madre (25,13).

A causa de las numerosas tensiones y conflictos de los padres divorciados, las relaciones entre padres e hijos, y especialmente entre madre e hijo varón, a menudo se deterioran. Esto se puso de manifiesto en los datos de un estudio longitudinal en el cual se sujetaron a test, se entrevistaron y observaron tanto a padres como a hijos durante dos años, después del divorcio de los padres. En comparación con los padres casados, los divorciados mostraron ser más inconsecuentes en su disciplina, menos afectuosos, ejercieron menos control sobre sus hijos, lucieron menos demandas de madurez y no se comunicaron bien con sus hijos. Las madres divorciadas mostraron menos reacciones positivas ante la conducta de sus hijos y utilizaron más técnicas negativas (como son las órdenes negativas, las prohibiciones y la oposición a peticiones) para manejarlos. "Los hijos varones de padres divorciados parecían estarla pasando mal y esto quizás explique en parte porque. . . los efectos adversos del divorcio son más graves y duraderos para los varones que para las mujeres" (25,21).

En comparación con chicos de familias nucleares, los niños separados de sus padres antes de la edad de 5 años con por término medio menos masculinos en su orientación y conducta (véanse, págs. 334-335), más dependientes y menos agresivos. Pero "cuando las madres divorciadas estimularon las conductas masculinas independientes, maduras y positivas y adoptaron una actitud positiva respecto de los varones y de sus exesposos, los chicos de las familias divorciadas no difundieron de los de las familias nucleares en lo que respecta a las medidas de tipificación sexual...

Además, cuando tales madres exhibieron también y valoraron la sensibilidad interpersonal y el prestar cuidados y atenciones, tuvieron hijos altamente andróginos que mostraron atributos positivos asociados tanto con la masculinidad como con la feminidad" (25, 18). Los hijos mayores y los adolescentes de sexo masculino de padres divorciados no difieren de sus iguales en lo que respecta a conducta y preferencias masculinas patentes, pero su identificación inconsciente puede seguir siendo femenina (11).

Las reacciones de los niños ante sus padres se generalizan a otras personas y situaciones. Fuera del hogar, los hijos varones de madres solas son más antisociales e impulsivos, menos capaces de controlarse, más rebeldes a la autoridad de los adultos, suelen carecer de un sentido de responsabilidad social y ser menos capaces de aplazar la satisfacción inmediata. Al formular juicios morales, lo que les preocupa primordialmente es la probabilidad de que los descubran o de que los castiguen por lo que hacen, y poco tienen que ver con normas interiorizadas. Las chicas propenden mucho menos que los varones a reaccionar ante el divorcio de sus padres de manera agresiva y antisocial; realmente, no se encontraron muchas diferencias entre las hijas de familias divorciadas y de familias nucleares.

Los efectos adversos del divorcio en un chico de edad preescolar, en lo tocante a su personalidad y su conducta social, se mitigan notablemente en aquellos casos en que los padres son personas equilibradas y mantienen contacto considerable con sus hijos varones. Así por ejemplo, Hetherington y col. han descubierto que:

Cuando existía un acuerdo en lo relativo a la crianza del hijo y una actitud positiva respecto del cónyuge, poco conflicto entre los padres, y cuando el padre era una persona emocionalmente estable, las visitas frecuentes del padre estuvieron asociadas a un ajuste más positivo y a un mayor autocontrol en el hijo. Cuando existió desacuerdo e inconsecuencia en las actitudes respecto del hijo o cuando el padre no mostraba un buen ajuste psicológico, el contacto frecuente con el hijo estuvo asociado con un mal funcionamiento madre-hijo y con perturbaciones en la conducta del hijo. Vemos de nuevo que no es una simple cuestión de posibilidad y de cantidad de contactos con el padre, sino de la calidad del contacto (25,26).

## RESUMEN

La socialización es el proceso por el cual los niños adquieren conductas, creencias, normas morales y motivos que son objeto del aprecio de su familia y de los grupos culturales a los que pertenece. Los padres son los agentes principales y más influyentes -aun cuando no sean los únicos- de la socialización, sobre todo durante los primeros años de vida, cuando mantienen característicamente interacciones más frecuentes e intensas con el niño que cualquier otra persona. Tres procesos o mecanismos fundamentales contribuyen a la socialización. Desde un principio, los padres entrenan a los pequeños al *recompensar (reforzar)* las respuestas que quieren fortalecer y *castigar* otras respuestas que desean reducir o eliminar. Muchas de las respuestas de los niños se adquieren mediante la *observación de otros* y la emulación de su conducta. Un tercer proceso más sutil, el de la *identificación*, explica la adquisición de otras pautas de conducta, motivos, normas y actitudes complejas.

En todas las culturas los niños tienen que ser socializados para ejercer algún control sobre sus motivos o respuestas agresivos. Las formas y las cantidades de agresión que un niño exhibe dependen primordialmente de las experiencias sociales, entre las que figuran la cantidad de re forzamiento recibido por tal conducta, la observación e imitación de modelos agresivos y el grado de ansiedad o culpa asociados a la expresión agresiva. La frustración produce a menudo un aumento de la agresión, pero los niños difieren ampliamente entre sí por lo que respecta a sus reacciones ante la frustración. La agresividad es una característica bastante estable; los chicos que son muy agresivos durante el periodo preescolar suelen ser también muy agresivos más tarde, en su niñez, adolescencia y edad adulta.

Los niños altamente agresivos crecen en medios agresivos. Los miembros de sus familias estimulan y perpetúan sus respectivas conductas agresivas y los padres y las madres se muestran inconsecuentes en su manejo de las respuestas agresivas, reforzándolas unas veces y otras veces castigándolas severamente. Los niños que son víctimas del maltrato de sus padres suelen volverse altamente agresivos.

La *tipificación sexual* designa a la adquisición de respuestas, características y aptitudes que se consideran adecuadas al sexo del individuo en su propia sociedad. La adecuada tipificación sexual es en gran parte resultado de la identificación con el progenitor del mismo sexo que el del niño, lo que da como resultado la adopción de las respuestas y atributos de ese progenitor, muchas de las cuales son típicas de uno o de otro sexo. El aprendizaje desempeña también un gran papel en la tipificación sexual. Desde la infancia y a través de la niñez y de la adolescencia, los padres y otras personas ayudan a configurar la conducta de papel sexual directamente al estimular y recompensar las respuestas adecuadas al sexo del individuo y, al mismo tiempo, desanimar la conducta que no se considera adecuada al sexo.

En los conceptos generales que los niños tienen de sí mismos influyen muchísimo sus relaciones con otros miembros de la familia. Las madres de chicos que obtienen elevados calificaciones en los tests de autoestima aceptan a sus hijos, les dan apoyo, se preocupan por ellos y son afectuosas. Estas madres

establecen reglas consecuentemente Y usan recompensas en vez de castigos en sus esfuerzos por cambiar la conducta de sus hijos. En contraste, los padres de hijos que carecen de confianza en sí mismos se muestran inconsecuentes en su disciplina, proporcionan poca orientación a sus hijos Y generalmente usan castigos severos.

Las prácticas de socialización duras, punitivas o muy restrictivas (imposición de normas de conducta demasiadas elevadas. evaluaciones negativas de la conducta Y las realizaciones de los niños, trato inconsecuente) pueden producir ansiedad intensa o excesiva en los niños. Para salvarse de los penosos sentimientos de ansiedad, los niños desarrollan mecanismos de defensa como la represión, la negación, la proyección, el desplazamiento, la racionalización, la formación reactiva, el retraimiento o retirada y la regresión.

Las primeras señales de desarrollo de la conciencia se ponen de manifiesto en el segundo año y están relacionadas con prohibiciones en contra de actos específicos. Gradualmente, la conciencia del niño, que tiene componentes tanto conductuales como cognoscitivos, se interioriza más Y paulatinamente se van desarrollando normas más idealizadas. Los años de la niñez media son un periodo crítico en el desarrollo de la conciencia. Según Piaget, antes de los 7 u 8 años de edad, el concepto de la justicia que se ha formado el niño se basa en nociones rígidas e inflexibles de bien y de mal aprendidas de sus padres, pero entre las edades de 8 a 11 años, se van desarrollando juicios que van siendo cada vez más igualitarios. El desarrollo de la conciencia depende del nivel de madurez cognoscitiva y también de las influencias paternas Y de otro carácter a que está sujeto el niño. El desarrollo normal de la conciencia se facilita cuando: (1) la propia conciencia Y las normas morales de los padres son maduras Y razonables pero no excesivamente rígidas, duras e inflexibles y (2) la adopción de las normas de los padres por parte del niño se basa en la identificación Y el modelamiento positivos.

La observación de modelos de los padres Y la identificación con éstos últimos poseen máxima importancia para la adquisición de conductas prosociales como son la veracidad, la generosidad, el altruismo, la bondad, la consideración por los derechos Y el bienestar de los demás. El uso frecuente del *poder* (el control mediante la fuerza física o recursos materiales) por parte de la madre está asociado a bajos niveles de conducta prosocial, en tanto que la *inducción* (el razonamiento, el señala- miento de las dolorosas consecuencias que puede tener la conducta del niño para otras personas) está positivamente correlacionado con esta clase de conducta. El *Control autoritativo* ejercido por los padres - combinación de cuidados y atenciones, control elevado Y aliento positivo a los esfuerzos para obrar con autonomía e independencia por parte de los niños- da lugar en el niño de edad preescolar al desarrollo de su madurez, capacidad, contento e independencia, así como de su dominio de sí mismo, del gusto por la exploración Y de una orientación social extrovertida.

Las relaciones con hermanos Y hermanas pueden ser también reguladores importantes de la personalidad Y de la conducta social del niño. Los primogénitos se identifican generalmente con sus padres, adoptan los valores de los mismos Y mantienen elevados niveles de motivación de logro. Tienden también a ser más



afiliativos y dependientes de los demás y a ser más conscientes y propensos a experimentar sentimientos de culpa que los niños nacidos más tarde. Estos últimos son más propensos a sentirse incompetentes pero, al mismo tiempo, propenden a adquirir destrezas que conducen al éxito social y a la popularidad. En todas las familias con varios hijos se produce alguna rivalidad entre hermanos, pero ésta suele ser mucho mayor cuando los niños se llevan poca diferencia de edad.

Más de 10 millones de niños de los Estados Unidos viven en hogares sin padre y son criados por sus madres. Por término medio, estos niños, especialmente los varones, tienen déficits cognoscitivos que se reflejan en calificaciones escolares bajas y puntuaciones inferiores también en los tests de inteligencia y aprovechamiento. Los varones separados de sus padres antes de los 5 años de edad suelen ser menos masculinos en orientación y conducta, más dependientes y menos agresivos que los varones de familias intactas. Los efectos adversos del divorcio en la personalidad y la conducta social de los varones de corta edad pueden reducirse considerablemente si sus padres son personas bien ajustadas y mantienen contacto con sus hijos.

## Lectura 4: DESARROLLO SOCIAL E INTELECTUAL.

---

LEFRANCOIS, R. Guy. "Desarrollo social e intelectual". En *Acerca de los niños*. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1980. p.p. 343-364.

Tal como es empleado en este texto, el término *desarrollo social* tiene connotaciones bastante amplias. Consiste en todo el comportamiento infantil que implique interacción con los demás y, por lo tanto, incluye asuntos tales como el juego, la moralidad, y el aprendizaje lingüístico. Evidentemente cada uno de ellos tiene aspectos que no guardan relación con el desarrollo social, de la misma manera que hay áreas del desarrollo intelectual o físico también vinculadas a la socialización. Por consiguiente, la selección de los temas analizados en esta sección, aunque no del todo, es algo arbitraria, pues enfocaremos cómo cada forma de interacción contribuye a la socialización del niño.

*El juego.* A diferencia de los adultos, los niños juegan para divertirse. Sus juegos no están destinados a impresionar, persuadir, embaucar o fastidiar; se juegan por el placer mismo, y ésta es, en esencia, la diferencia entre trabajo y juego: el juego no tiene otra finalidad más que su propio goce. El *trabajo*, por el contrario, puede consistir en las mismas actividades que el juego, pero se realiza no en nombre del placer sino por lo que puede ganarse como resultado. Un juego no necesariamente es jugar; y el trabajo no necesariamente es trabajo; pero jugar es, en realidad, jugar.

Si el párrafo anterior los confunde, no se desesperen todavía. Estoy jugando, es decir, estoy escribiendo simplemente por placer, aunque a mis vecinos, que prefieren quedarse en casa por las noches y pelear con sus esposas o mirar televisión les parezca un trabajo. Es en este sentido que el trabajo no necesariamente es tal. Pero resulta difícil arribar a una distinción aceptable entre trabajo y juego, puesto que hay muchas actividades placenteras que conducen a fines productivos fuera del simple placer; al mismo tiempo, numerosas actividades que aparentemente no tienen propósito alguno tampoco son agradables. A veces jugamos a las cartas en amables grupos de vecinos, aunque muchos de nosotros aborrecemos la sola idea de esta actividad. Es un juego, pero jugarlo no lo es. Frecuentemente los adultos se sienten confundidos, respecto de trabajar y jugar. Sólo los niños no experimentan confusión alguna a este respecto, pues casi todo cuanto hacen es jugar.

Si insisten ustedes en preguntar qué importancia tiene jugar, el psicólogo debe contestar que, puesto que todo lo que el niño hace se reduce a eso, entonces dicha actividad lúdica tiene que ser importante para casi todos los aspectos del desarrollo infantil. Si se acepta esto desde el principio, se me ahorrará tener que hacer una larga serie de triviales afirmaciones del tipo de las que frecuentemente aparecen en los manuales sobre el desarrollo del niño bajo encabezamientos tales como: *la importancia del juego para el aprendizaje; la importancia del juego para la motivación la importancia del juego para la adaptación la importancia del*

*juego para la salud mental; la importancia del juego para el bingó.* Habiendo aceptado que el juego es una parte fundamental y necesaria de las actividades infantiles, pasamos directamente a estudiar el juego de un niño.

Hay tres categorías generales de juego: sensoriomotriz, sociales e imaginativos.

El juego sensoriomotriz comprende la manipulación de objetos o la realización de actividades por la simple razón de las sensaciones que producen. Es el tipo de juego al que más frecuentemente se entregan los lactantes, por ser el único de que son capaces en las primeras etapas del desarrollo, cuando todavía no han logrado la internalización de la actividad, necesaria para otras formas de juego. Van incluidas en esta categoría actividades motoras tales como gatear, arrastrarse, caminar, correr, saltar, brincar, agitar una mano, un pie o cualquiera otra parte anatomía susceptible de ser movida. También incluye la manipulación de objetos, personas, partes del propio cuerpo o todo aquello que pueda manejarse con las manos. Se manifiesta en innumerables juegos solitarios de los niños pequeños, como por ejemplo, deslizar una mano por el abrupto precipicio del borde de la mesa y rugir "rrrrrrrrrr", con profundo sonido gutural, imitando el ruido de una bien templada motocicleta; correr alrededor de una habitación con los brazos extendidos, escupiendo como un desentonado avión "orrrrauorrrrruuuuooarr", o saltar sobre los elásticos de la cama repitiendo rítmicamente "arribaarribaarriba". Pero estas actividades no son simplemente sensoriomotrices; también pueden considerarse como *juegos imaginativos*.

El *juego imaginativo* es la clase de innumerables juegos de fingimiento que se vuelven tan predominantes durante los años preescolares. En realidad, todo juego en el que, o bien la actividad o las personas involucradas en la misma, se interpreten como algo diferente de lo que verdaderamente son, puede clasificarse como juego imaginativo. Así, el niño que corre por la habitación, asustando a su abuela con el sonido del motor de su aeroplano, no sólo está entregado a un juego sensoriomotriz sino también imaginativo: ha dejado de ser él para convertirse en un avión. Y su voz ya no es la suya, sino el rugido de un increíblemente poderoso motor de avión. La gastada alfombra se ha transformado en esponjas nubes y las migajas de pan esparcidas en ella son diminutas casas y personas allá abajo contempladas desde enorme altura por nuestro heroico aviador.

Para el niño, el mundo imaginario o fingido es casi real. ¡Está tan cerca y es tan fácilmente accesible, todo lo que necesita hacer es fingir o simular que existe. Desgraciadamente, es un arte que se pierde en algún momento del proceso de convertirse en un adulto; un arte del que tristemente carecemos los adultos que nos enorgullecemos de nuestra infalible certeza de saber lo que es real y lo que es imaginario. Nosotros que tenemos el perturbador temor de llegar un día a confundir lo imaginario con lo real. Temor que está bien fundado, pues el adulto que erróneamente toma por real lo imaginario, muy pronto se encuentra encarcelado en una institución que eufemísticamente denominamos manicomio

o, aún más eufemísticamente, institución. En verdad, tales instituciones están llenas de personas que no pueden establecer la diferencia entre el mundo de su mente y el universo más allá de sus sentidos. Esto, según definición de los adultos, es locura. Pero el niño que corre de un lado a otro gimiendo como un enloquecido espíritu que augura la muerte con sus lamentos, transformando su mundo en las densas y aterradoras selvas de una costa ecuatorial que debe ser vigilada en busca de enemigos, no es un loco. Simplemente es un niño.

El juego imaginativo incluye una variedad de actividades afines. Está el juego en el que el niño imagina ser alguien o algo diferente de sí mismo: Batman, un perro, una ballena, un árbol. Hay juegos en los que finge que las actividades que emprende son algo distinto de lo que realmente son, o que los objetos con los que juega son algo diferente (como lo ilustramos con el ejemplo del avión).

Hay un cuarto tipo de juego imaginativo que prevalece cada vez más a medida que aumenta la edad preescolar: las fantasías o ensueños. A diferencia de los dos primeros tipos de juegos imaginativos, en los que el niño interviene activamente en su fantasía, los ensueños se reducen a imaginar sin desplegar actividad alguna. Greenacre (1959) informa que los ensueños o fantasías se vuelven más frecuentes cuando el niño llega a la edad escolar. Antes de ese momento, el comportamiento orientado hacia la actividad no se prestaba a ilimitadas ensoñaciones.

Hurlock (1964) llama la atención hacia los posibles efectos perjudiciales de las ensoñaciones fantasiosas, declarando que el niño entregado excesivamente a las mismas sufre consecuencias físicas nocivas debido a la inactividad, y también psicológicas, porque puede ocurrir que llegue a depositar una exagerada confianza en sus fantasías idealizando así una personalidad con la cual, de otro modo, se siente desdichada. Pero también Hurlock advierte que el niño que no tiene ensoñaciones no sólo se priva de un gran placer, sino que además carece de imaginación para concebirse a sí mismo en un rol más deseable.

Pese a los posibles efectos negativos de las excesivas fantasías, es cierto que todos los niños normales las tienen y que cuando no se entregan a ellas pueden estar indicando que sufren serios trastornos. Como tampoco hay ninguna evidencia sustancial que sugiera la necesidad de que los padres y los maestros deban controlar las actividades de sus hijos, para asegurar- se de que se entregan a una cantidad óptima de ensoñaciones combinada con una saludable cantidad de actividades físicas y, que al mismo tiempo también se dedican a una sana cantidad de interacción social. Las evidencias con que contamos son simplemente descriptivas, no prescriptivas.

El juego social, el tercer tipo de actividad lúdica, comprende la interacción entre o dos más niños, que frecuentemente asume la forma de juegos con definidas reglas bastante precisas, que pueden ser respetadas o no por los jugadores, dependiendo, en gran medida, de su nivel de entendimiento y desarrollo. Si bien

los niños pueden jugar juntos antes del periodo preescolar, la naturaleza de sus juegos generalmente se considera "paralelo" más bien que verdaderamente social (Parten, 1932; Piaget, 1932); es decir que juegan juntos pero no interactúan, no comparten las actividades que el juego comprende, y no emplean ningún tipo de reglas aceptadas por todos. No obstante, el juego paralelo es una especie primitiva de actividad lúdica social, pues incluye a dos o más niños que aparentemente prefieren jugar juntos, aunque no entren en relaciones mutuas. Se trata de un periodo de transición entre los juegos solitarios de la primera infancia y el entretenimiento compartido del posterior periodo preescolar.

En una minuciosa investigación acerca del desarrollo de la actividad lúdica y los juegos infantiles, Piaget (1932) elaboró una clasificación de los mismos por las *estructuras* que los sustentan. Incluye los juegos *prácticos*, los que utilizan *símbolos* y los que tienen *reglas*. En realidad, el primer tipo es el juego sensoriomotriz al que nos referimos anteriormente; el segundo es el imaginativo; el tercer tipo es el juego social. Resulta interesante señalar que también se desarrollan siguiendo una secuencia, comenzando por los más sencillos y culminando con los más complejos. Por ejemplo, los animales y los bebés muy pequeños se entregan a los juegos prácticos (Piaget da el ejemplo de un gatito que hace rodar una pelota y la persigue); los juegos simbólicos no aparecen sino en la subetapa final del desarrollo sensoriomotriz, pues requieren imaginación, y la capacidad para simbolizar surge precisamente en dicha etapa; los juegos regidos por reglas comienzan a surgir entre los 4 y los 7 años pero no se vuelven comunes sino después de los 7.

*La moralidad.* Existe una estrecha relación lógica entre los juegos con reglas y el desarrollo de la *moralidad*. Precisamente la investigación que realizó Piaget sobre la moralidad del niño comenzó por un estudio de su progresiva comprensión de las reglas de los juegos, ya que la moralidad puede definirse como la internalización de normas. Mientras que las reglas que rigen los adiestramientos son específicos de cada uno de ellos, las normas de la moralidad gobiernan la vida, la cual también puede considerarse un juego; no muy divertido, pero juego al fin.

La comprensión que el niño tiene de las reglas de los juegos sigue dos caminos frecuentemente contradictorios: su concepto oral de la índole de las reglas, sus orígenes y su vigencia; y su comprensión de las normas tal como se refleja en su verdadera actuación. Piaget (1932) afirma que la auténtica conducta lúdica de los niños revela una etapa inicial en la que no hay adhesión a ninguna regla (aproximadamente hasta los 3 años de edad). A esta etapa sigue un periodo intermedio durante el cual el niño imita las normas pero no las entiende realmente y, en consecuencia, las cambia adaptándolas a su interpretación personal del juego (de los 3 a los 5 años). Cuando el niño alcanza la edad de 7 u 8 años empieza a jugar de una manera auténticamente social, con reglas aceptadas por todos los jugadores, que se ajustan rígidamente a ellas. A los 11 o 12 años es comprendida la verdadera naturaleza de las normas, cuando el niño toma plena

conciencia de que las reglas existen para hacer posible los juegos y que las mismas pueden alterarse por mutuo acuerdo.

Al mismo tiempo que el niño demuestra, con los hechos, su comprensión de las normas, puede expresar verbalmente dicho entendimiento. Piaget (1932) interrogó a un grupo de niños acerca de los orígenes de las reglas y sus características. Las respuestas (o su ausencia) sugirieron la existencia de tres etapas. La primera dura hasta los 3 años de edad y se caracteriza por una total falta de comprensión de las normas, lo cual también se refleja en la conducta misma del niño. Este periodo inicial es seguido por uno más largo durante el cual el niño cree que las normas emanan de alguna fuente exterior (por ejemplo, de Dios); son eternas e inmutables y, sobre todo, los niños no deberían meterse a cambiarlas. Esta etapa corresponde a la etapa de la vida del niño en que su comportamiento real en los juegos se caracteriza por un constante cambiar las normas. En la siguiente etapa de su conducta lúdica, no varía las reglas, pero gradualmente llega a aceptar que las mismas han sido establecidas por personas y que los jugadores las pueden cambiar si lo desean. Adviértase la clara contradicción entre sus creencias y su comportamiento exterior. Es una contradicción que también ha sido señalada en otros trabajos. Hartshorne y May (1928, 1929, 1930), por ejemplo, estudiaron los fraudes o trampas en los adolescentes, para descubrir la relación que existe entre su comprensión de las reglas morales y su conducta, y llegaron a la algo sorprendente conclusión de que la probabilidad de hacer trampas o no, se ve más afectada por la posibilidad de ser atrapado que por cualquier convicción que el niño pueda tener de que lo que hace está mal (véase capítulo XII).

Las consideraciones que Piaget hace respecto de las etapas del desarrollo de la moralidad en el niño derivan, en parte, de su observación de la forma como los niños internalizan las reglas del juego al que están entregados. Investigó, además, su concepción del mal relatándoles cuentos y pidiéndoles que emitieran sus juicios sobre la bondad o maldad de los personajes. Empleó una técnica similar para investigar su comprensión de la naturaleza de las mentiras. Por ejemplo, Piaget (1932) contaba el relato de un niño que accidentalmente rompía 15 tazas y le pedía al sujeto que comparara su comportamiento con el del niño que deliberadamente rompía una sola taza. A partir de las respuestas dadas a estos relatos, Piaget llegó a la conclusión general de que hay dos amplios estadios en la evolución de las creencias sobre la culpabilidad. En el primero, que dura hasta alrededor de los 9 o 10 años de edad, el niño *juzga* la culpa por las consecuencias objetivas del acto: el niño que rompió el mayor número de tazas, o robó la mayor cantidad de mercancías o de dinero, invariablemente es considerado más perverso que el que deliberadamente rompía una sola taza, robaba sólo unas pocas cosas o una reducida cantidad de dinero. A continuación de esta etapa, el niño juzga de modo más parecido al adulto: es más probable que tenga en cuenta los motivos que subyacen el acto, en lugar de juzgar según el valor cuantitativo de la transgresión.

Como un breve aparte, digamos que muchas veces los juicios morales de los adultos muestran las mismas características de la primera concepción infantil de la culpa. Mi hijo sabe perfectamente bien, como lo descubrí anoche, que si deja caer al piso un plato lleno de grandes montículos de comida revuelta es más probable que reciba una reprimenda que si deja caer el mismo plato cuando está vado, independientemente del hecho de que en ambos casos el acto sea aparentemente accidental. Con frecuencia, los adultos juzgan la culpabilidad moral del trasgresor por la magnitud absoluta del acto; en contradicción, muchas veces la persona que comete una infracción muy gran de es objeto de mayor admiración que la que comete delitos insignificantes. Reparemos en la jerarquía social de una cárcel: cerca del techo del edificio está el desfalcador que ha robado un millón de dólares; el ladrón vulgar es colocado en las celdas del primer piso.

Kohlberg (1969) ha dirigido extensas investigaciones sobre el desarrollo moral de los niños, y sus hallazgos apoyan, en general, las observaciones menos sistemáticas, menos detalladas y menos rigurosas, de Piaget. Para ambos, la moralidad evoluciona desde una etapa simple, *egocéntrica*, sumamente inestable, pasa por un periodo de cooperación mutua y finalmente culmina en una etapa en la que los aspectos legales de las normas llegan a ser comprendidos más claramente, respetándose los con devoción religiosa. El trabajo de Kohlberg es analizado con más detalles en el capítulo XII.

Aparte de estas investigaciones sobre el desarrollo infantil de la moralidad, existen numerosas explicaciones teóricas del desarrollo de la moral. Por lo general se acepta que las normas de conciencia que definen la moralidad son adquiridas o aprendidas. No es de extrañar pues, que a veces se usen modelos de aprendizaje para explicar la adquisición de dichas normas. Por ejemplo, Bandura y Walters (1963) se ocupan del desarrollo de características de la personalidad vinculadas a la moral, tales como la agresión y la conducta propia de cada sexo. Su explicación del desarrollo moral se basa en los observados efectos de la imitación; es decir: se supone que el niño aprende qué está bien y qué está mal, no sólo a través del reforzamiento o castigo por su comportamiento, sino también por la observación de modelos que, según él, se están comportando de modo apropiado o inadecuado, o porque ve modelos que son recompensados o castigados por su conducta.

Freud postula otra explicación del desarrollo moral, basada en su creencia de que el *superego* es el agente de la moralidad, en el hecho de que encarna todas las coacciones y restricciones sociales y religiosas impuestas al comportamiento del individuo. Recordemos (capítulo VII) que el *superego* se forma, primordialmente, como resultado de la identificación con los propios padres. Se supone que dicha identificación tiene lugar cuando se han resuelto los complejos del periodo fálico, o sea, cuando niño abandona su anterior competencia con su progenitor del mismo sexo por conquistar el favor sexual del progenitor del sexo opuesto. El proceso de identificación supone algo más que la simple imitación; incluye el afán

subconsciente por asumir la personalidad, los valores, las creencias, las metas y las aspiraciones de la persona con la que el niño - identifica, procurando volverse como ella, de modo que al hacerlo adopta sus creencias sobre lo que está bien o mal. De esta manera, el niño desarrolla su superego, o sea el plano de su personalidad que está en constante pugna con los deseos más primitivos e instintivos encanados por el *id*. El *superego* define su moralidad.

Pero es evidente que el niño en edad preescolar no desarrolla la moralidad y la conducta lúdica separadas de los otros aspectos de su desarrollo. Ya hemos bosquejado los desarrollos físico y motriz característicos de este periodo, los dos estrechamente entrelazados con su desarrollo social. Otra área de progreso íntimamente relacionada con la evolución social e intelectual del niño es el lenguaje.

*El lenguaje.* Investigamos los pasos que sigue la evolución del lenguaje en el capítulo X. También es importante analizar el papel que éste desempeña en el desarrollo intelectual del niño en edad preescolar. El lenguaje capacita a los niños para pasar del pensamiento prelógico dominado por la percepción, a los procesos más adultos y más lógicos del raciocinio. Los tres estudios que analizamos a continuación definen la parte específica desempeñada por el lenguaje en el desarrollo intelectual del niño en edad preescolar.

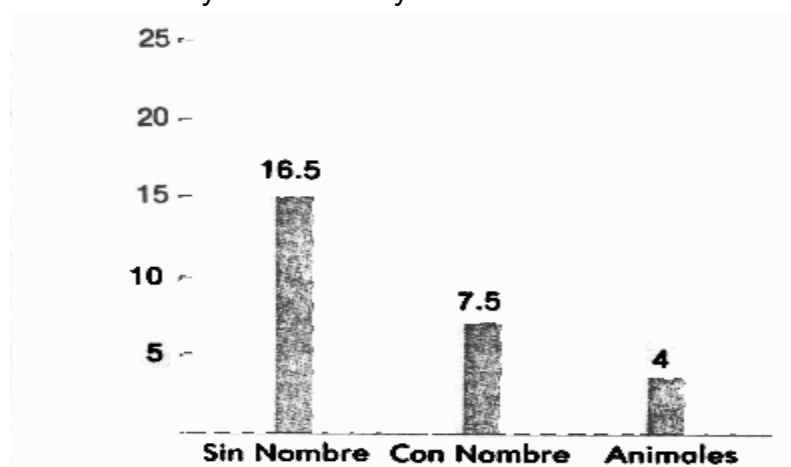
Mi abuela tenía un asombroso talento cuando se trataba de identificar vacas. Conocía a todas las suyas (y sus genealogías) y las de los vecinos, pero era totalmente incapaz de aprender a distinguir los numerosos cerdos que vagaban por el lugar. En realidad, no podía ni siquiera diferenciar a sus marranos de los que pertenecían a otros granjeros, defecto que a veces le acarreaba problemas con las esposas de esos hombres. Como ustedes lo sabrán, las vacas vienen en tamaños, formas y conformaciones más variados que los cerdos. Además, frecuentemente ostentan muchísimos colores. Por el contrario, los cerdos al parecer vienen en menos tamaños y formas y en su mayoría han sido dotados del mismo y plano color. Todo esto debería hacer que fuese considerablemente más fácil distinguir vacas que puercos.

Sin embargo, resultaba que la mayoría de las vacas con las que mi abuela estaba tan familiarizada eran vulgares vacas negras, todas las cuales me parecían casi del mismo tamaño. Por el contrario, había cerdos verdaderamente grandes, cerdos pequeños, cerdos negros, cerdos *rojizos*, cerdos manchados y cerdos del corriente color tostado. Sumad todas las posibles combinaciones de tamaño y color y comprenderéis que había una gran cantidad de cerdos de diferente aspecto. Abuelita sospechaba que era porque las vacas tenían nombres que se las podía distinguir. ¿Cómo cielos podría uno confundir a Betina con Rosita? En cambio, ¿cómo podría esperarse que una persona supiera que el enorme verraco negro pertenecía al viejo Taylor, pese al hecho de que era el único que poseía cerdos negros?



Tal vez abuelita estaba en lo cierto, como lo ha demostrado Pyles (19-'2). Esta investigadora enseñó a 80 niños, cuyas edades oscilaban entre los 2 y los 7 años, tres variaciones de una tarea de aprendizaje relativamente sencilla. Cada una de las variaciones incluía ocultar un juguete debajo de uno de cinco objetos distintos y darle luego el juguete al sujeto cuando éste acertaba con el objeto bajo el cual estaba escondido. Puesto que el juguete siempre era ocultado bajo el mismo objeto no era necesario aprender mucho. Los niños sólo tenían que aprender a diferenciar los cinco objetos estímulo, exactamente de la misma manera como abuelita había aprendido a reconocer un gran número de vacas (aunque no había logrado aprender a distinguir una cantidad más reducida de cerdos). La analogía se vuelve más aceptable en el caso de las variaciones experimentales. En una situación, los estímulos eran cinco formas animales conocidas, cada una nombrada adecuadamente por el experimentador. La segunda variación empleaba cinco formas desconocidas y sin nombre (lo que correspondería a los cerdos). En la tercera variante, los objetos también eran desconocidos pero se les adjudicaban nombres (equivalente al caso de las vacas y los nombres eran casi tan significativos como los de la mayoría de las vacas que yo he conocido: Mobie, Kolo, Tito, Gamie y Bokie). Se les presentaban a los sujetos cada una de las tres variaciones hasta que elegían el objeto estímulo correcto cuatro veces consecutivas, demostrando así que había "aprendido", o hasta completar 25 pruebas. En cada caso, la examinadora llamaba la atención hacia el nombre del objeto escogido, haciéndolo así para cada una de las tres primeras pruebas, y para cada tercera prueba de las siguientes. Cuando se usaban formas de animales, la experimentadora las nombraba sólo si el niño no lo hacía espontáneamente.

Los resultados del experimento apoyan la hipótesis de mi abuela (véase gráfica XI-I), demostrando claramente que los sujetos aprendían mucho más fácilmente con objetos conocidos cuyos nombres ya sabían.



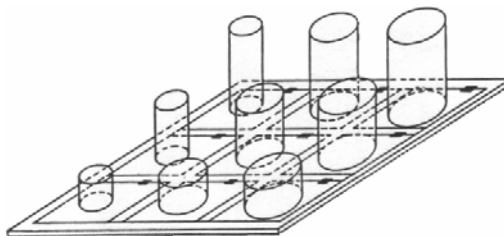
GRÁFICA XI-I. Promedio de pruebas equivocadas antes de elegir el estímulo correcto cuatro veces consecutivas. Los resultados ilustran que la verbalización facilita el aprendizaje. Basado en datos proporcionados por Marjorie Pyles Honzik. "Verbalization as a Factor in Learning", *Child Development*, J, 19~2, 108-11~. Copyright 19~2 por The Society for Research in Child Development Reproducción autorizada por The Society for Research in Child Development y la autora).

Además, la adjudicación de nombres a objetos desconocidos facilita enormemente su reconocimiento. Así pues, sólo el 54 por ciento de la muestra logró resolver la situación de objeto desconocido sin nombre, mientras que el 72 por ciento eligió el estímulo correcto cuando se les asignaba un nombre a los objetos. Pyles (1932) deduce, de este estudio, que la verbalización facilita el aprendizaje.

Bruner (1966) realizó un estudio similar más interesado en 1m procesos del pensamiento que en el aprendizaje de las distinciones. Comienza su descripción del papel desempeñado por el lenguaje en el pensamiento, señalando los errores que típicamente cometen los niños de menos de 7 u 8 años, en los problemas de conservación, y presentando la hipótesis de que dichos errores acaso se deban, en parte, al todavía poco desarrollado sistema de expresión verbal del niño, que le impide ver más allá de las engañosas características perceptivas del problema. Como sucede en el conocido ejemplo de la bola de plastilina, el niño en la etapa de evolución preconseración, casi invariablemente sostiene que la cantidad de plastilina cambia cuando se le da a la bola la forma de una serpiente. Supone que hay más plastilina cuando la forma es más larga o más ancha y que si es más delgada o chata ello indica una disminución de la cantidad de plastilina. Los cambios físicos del objeto producen variaciones perceptivas que luego se reflejan en el razonamiento del niño (Bruner, 1964).

En apoyo de su interpretación, Bruner cita un estudio de transposición (Bruner y Kenney, 1966). El equipo experimental consistía en una bandeja con nueve vasos de tres alturas y tres anchos diferentes, dispuestos en tres hileras de igual altura y tres columnas de diámetros iguales (véase gráfica XI. 2). Se pidió a niños entre 5 y 7 años de edad que realizaran una de tres tareas relacionadas con la disposición de los vasos: copiar el molde original cuando todos los vasos hubieran sido quitados; volver a colocar adecuadamente los vasos que faltaban, en una forma invariable en otro sentido; o reconstruir la disposición transportando uno de los elementos de las esquinas al ángulo diagonal. La actuación de los niños frente a esta última tarea es particularmente pertinente para comprender el papel que el lenguaje desempeña en el razonamiento.

Se alentaba a todos los sujetos a expresar verbalmente sus intentos por realizar las tareas asignadas. Además se les pedía que describieran la disposición de los vasos antes del experimento.

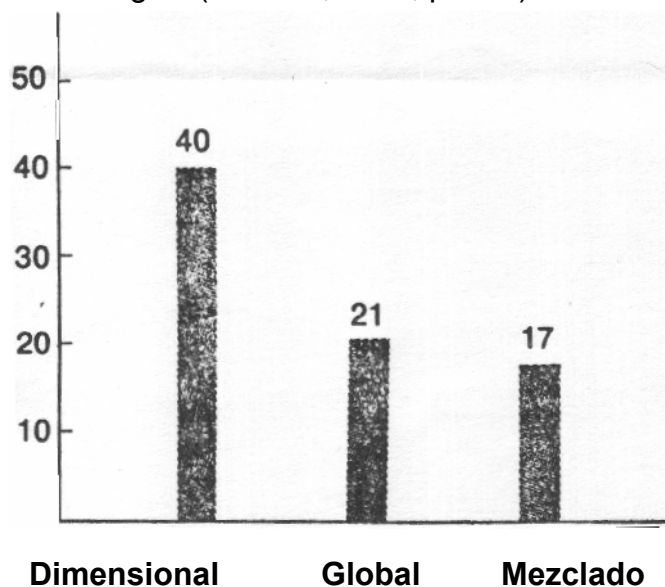


GRÁFICA XI.2. Matriz de vasos empleada en el experimento de Bruner y Kenney (Tomado de J. S. Bruner, Rose R. Olver y Patricia M. Greenfield, *Studies in Cognitive Growth*. Copyright 1966 por John Wiley & Sons Inc. Reproducción autorizada por John Wiley and Sons. Inc.)

Los experimentadores observaron tres clases de descripción verbal. La primera se refería a los sujetos más pequeños y notoriamente era la menos rebuscada. Consistía en lo que Bruner y Kenney (1966) denominan *descripciones globales*, en las que se utilizan términos tales como "más grande", "más pequeño", "más gigantesco", etc. Los niños mayores usaban *descripciones dimensionales*, con palabras específicamente relacionadas con una de las dimensiones de los vasos. Un ejemplo de este tipo sería: "Ése es más alto pero más angosto" o, incluso, "más bajo y más gordo". El tercer tipo de descripción verbal fue denominado *mezclado* puesto que incluía términos dimensional es y globales.

Los resultados del experimento sustentan sólidamente la afirmación de Bruner de que el lenguaje infantil se relaciona íntimamente con su nivel de pensamiento. Los niños que empleaban términos dimensionales para describir la disposición de los vasos tenían más probabilidades de realizar correctamente la transposición que aquellos que usaban descripciones, o bien globales o mezcladas (véase gráfica XI-3).

Tanto el experimento de transposición de Bruner y Kenney, como el estudio de aprendizaje de discriminación realizado por Pyles indican la gran importancia que el lenguaje tiene en los procesos pensantes del niño. Muchos psicólogos rusos (por ejemplo: Luria, 1959, 1961; Vygotsky, 1962; Sokolov, 1959) atribuyen al lenguaje un papel aún más esencial en el proceso del desarrollo que la mayoría de los psicólogos norteamericanos. Su principal argumento es que el lenguaje es algo más que un medio para representar la realidad o expresar ideas: es el medio para formular pensamientos y por el cual los individuos son capaces de hacer análisis, síntesis, abstracciones y generalizaciones. Según su criterio, el lenguaje es la materia prima de la lógica (Sokolov, 1959, p. 669).



GRÁFICA XI-3. Porcentaje de sujetos que logran hacer la transposición usando las descripciones dimensional global o mezclada de la forma inicial. (Tomado de j. S. Bruner. Rose R. Olver y Patricia M. Greenfield. *Studies in Cognitive Growth*, p. 162. Copyright 1966 por John Wiley and Sons, Inc. Reproducción autorizada por John Wiley and Sons, Inc.)

Luria (1961) informa acerca de una serie de famosos experimentos rusos acerca del papel del lenguaje en el comportamiento de los niños. Dichos estudios pretendidamente demuestran la existencia de tres etapas evolutivas de la *función reguladora* del habla (capacidad del Individuo para responder a instrucciones verbales). Esta facultad o función falta por completo en los niños de menos de 2 años. Luria señala, por ejemplo, que cuando un niño de esta edad está entregado a la tarea de ponerse un calcetín y se le ordena quitárselo, se vuelve incapaz de hacer lo que se le indica. Por el contrario, si no ha iniciado el acto responderá a las instrucciones (siempre que quiera). Una serie de experimentos en los que se instruye a niños a estrujar un globo respondiendo a una de dos luces, confirmaron la hipótesis de Luria. Se pidió a los niños que apretujaran el globo cuando una de las luces se encendía y que no lo hicieran al encenderse la otra. Los sujetos de menos de 18 meses típicamente no pueden seguir las instrucciones y, en consecuencia, aprietan el globo en respuesta a ambas luces. Cerca de los 2, o 2 años y medio, el niño aprende a responder a las órdenes. Lo sorprendente es que una vez que ha aprendido a seguir las instrucciones es incapaz de detenerse, aunque se le den órdenes contrarias. Cuando el niño está entregado al proceso de estrujar el globo, decirle "no aprietes" a menudo produce una intensificación en lugar de una cesación del estrujar. Luria afirma que a esa edad, el lenguaje tiene una función iniciadora, pero que aún no ha desarrollado la función inhibitoria, que también es necesaria para el comportamiento regulador. Posteriormente, durante el periodo preescolar, el lenguaje adquiere realmente su papel regulador. En este momento, tanto el habla exterior como el habla interior (pensamiento) desempeñan un rol importante en la conducta iniciadora, instructora e inhibitoria. .

## DESARROLLO INTELECTUAL

El niño normal que presenta Piaget es un niño oral. Al describir el curso normal del desarrollo, Piaget considera que puede definirse el desarrollo intelectual como la progresiva adaptación del niño a su medio ambiente, que se efectúa mediante la asimilación la acomodación y se refleja en una serie de etapas evolutivas, cada una cualitativamente diferente de la anterior y la que le sigue, y que pueden describirse ya sea en términos de las principales adquisiciones de ese periodo o de los rasgos más destacados del niño en dicha etapa. Recordemos que en el capítulo anterior se definió el desarrollo intelectual del niño como *sensoriomotriz*, denominación que alude a la característica más sobresaliente de la interacción del niño con su mundo y su comprensión del mismo. El desarrollo intelectual del niño en edad preescolar se denomina *pre-operacional* porque todavía no ha adquirido las capacidades lógicas que caracterizan las etapas posteriores del pensamiento y que incluyen operaciones. La primera parte del periodo pre-operacional recibe el nombre de preconceptual (de los 2 a los 4 años); la segunda subetapa se llama intuitiva (4 a 7 años). A continuación se describen los procesos pensantes en cada una de dichas etapas.

*Pensamiento preconceptual.* La principal diferencia intelectual entre el niño sensoriomotriz y el preescolar estriba en la forma como cada uno representa el

mundo y razona sobre él. La inteligencia del bebé es perceptiva y motora; utiliza lo que Bruner (1964) llama formas *inactiva* e *icónica* de representación. La primera supone actividad; la *representación icónica* comprende imágenes y está más relacionada con la percepción y más directamente internalizada. En contraste, la inteligencia en desarrollo del niño en edad preescolar utiliza cada vez más la *simbolización*: proceso que es enormemente ayudado por su desarrollo de las facultades lingüísticas. Mientras que las imágenes (iconos) se parecen directamente a los objetos que re- presentan, los símbolos son arbitrarios y más sintéticos. Veamos por ejemplo, la diferencia que existe entre el dibujo de un objeto y el solo nombre del mismo. Si un dibujo vale más que 10 000 palabras, probablemente ello se deba al hecho de que una imagen exige que en el cerebro haya almacenado otro tanto más de "espacio cognoscitivo".

Cuando el niño empieza a simbolizar y desarrolla la concomitante capacidad de internalizar objetos y hechos de su medio ambiente, forma *conceptos*, pero no tan completos y lógicos como los del adulto, por lo cual se llaman *preconceptos*. Pese a ser incompletos, permiten al niño hacer las clasificaciones simples que necesita para identificar algunos de los objetos del mundo. Así, por ejemplo, reconoce a un hombre porque tiene un brote de concepto que le dice que *hombre* es todo aquello que camina en dos piernas, tiene pelo, usa pantalones y habla con voz bronca. Captando sus características, puede identificar perros, pájaros, elefantes y casas, Lo que frecuentemente no puede hacer, sin embargo, es distinguir entre diferentes miembros pertenecientes a la misma especie. Piaget ilustra esto con un ejemplo de su hijo, Laurent, quien le señaló cierto día un caracol a su padre, mientras daban un paseo. Al parecer, dijo: "Regardez l'escargot", con el tono educado de un niño *suizo* de principios de la década de 1920. No se sabe cuál fue la réplica de Piaget a esta observación, pero en cambio dice que varios minutos más tarde encontraron otro caracol y el niño exclamó que allí estaba otra vez el mismo animalito. La evidente incapacidad del niño para reconocer que objetos similares puedan pertenecer a la misma clase y sin embargo, ser distintos -o sea, que pueden conservar una identidad propia- es un ejemplo de *preconcepto*. Un caso parecido es el del niño en edad preescolar que firmemente continúa creyendo en Santa Claus, aun después de haber visto a *diez* de estos personajes distintos en un mismo día, Para él todos son *idénticos* (Lefrancois, 1967),

Hay dos sorprendentes rasgos característicos de los procesos razonadores del niño durante el periodo preconceptual, a los que se aplican los imponentes nombres de *razonamiento transductivo* y *razonamiento sincrético*.

El primero hace deducciones sobre la base de casos particulares o de atributos singulares de los objetos. Dicho razonamiento es lo contrario del razonamiento deductivo, que procede de lo general a lo particular, o de su opuesto, el razonamiento inductivo, que comienza por una cantidad de casos particulares y pasa a una formulación general. Razonar de lo particular a lo particular, sólo

contadas veces da por resultado una conclusión correcta, ya que por lo general lleva a error. Veamos el siguiente ejemplo:

A vuela:  
B vuela:  
por consiguiente B es A.

Resulta claro que si A es un pájaro y B también lo es, entonces A es un B y viceversa. Pero si A es un aeroplano y B es un pájaro. el mismo proceso razonador lleva a una conclusión incorrecta.

Hay numerosos ejemplos de razonamiento transductivo en los procesos pensantes del niño en edad preescolar. Mi hijita de 2 años y medio, al ver un animal durante un picnic del domingo pasado, exclamó: "¡Gatito, papi! ¡Hay un gatito! ¡Hay un gatito! ¡Hay un gatito! ¡Papi, hay un gatito!" Y repitió sus palabras varias veces hasta que me di vuelta y vi un encantador zorrillo absolutamente salvaje. La evidencia del razonamiento transductivo resulta clara: los gatitos están recubiertos de pelo; esa cosa tiene pelo: por consiguiente, esa cosa es un gatito.

La forma como un niño en edad preescolar clasifica, también se caracteriza por su empleo del *razonamiento sincrético*, por el cual agrupa objetos dispares según sus propios criterios limitados y frecuentemente cambiantes. Por ejemplo, si se pone a un niño de 2 años frente a una mesa donde hay una cantidad de objetos de diferentes clases y colores, y se le pide que agrupe a los que combinan entre sí, podría proceder más o menos de esta manera: el camión va con el camión porque ambos son camiones, y esta cosa va con ellos porque es azul y ese camión es azul. Aquí hay una pelota y aquí, una canica, y ambas van juntas, y aquí hay un camión que es rojo como la pelota, de modo que también va con ellas.

*El pensamiento intuitivo.* El periodo del *pensamiento intuitivo* comienza alrededor de los 4 años y termina aproximadamente a los 7. Recibe el nombre de *intuitivo* porque gran parte del pensamiento del niño se basa en la comprensión inmediata, más bien que en los procesos lógicos, racionales. Resuelve correctamente muchos problemas, pero lo hace apoyándose más en la captación directa que en la lógica. Piaget menciona un problema en el que se le muestran a un niño tres cuentas ensartadas en un alambre, que luego se introduce en un tubo hueco de cartón de modo que el niño deja de verlas. Las cuentas son azules, rojas y amarillas. Al principio, el niño sabe perfectamente cuál de las cuentas está en la parte superior cuando se sostiene el tubo verticalmente frente a él. Luego lo hacen girar 180° y se le pregunta al sujeto cuál de las cuentas está ahora arriba. Alternadamente, se puede hacer rotar el tubo una vuelta completa, una vuelta y media, dos vueltas, etc. Piaget descubrió que mientras el sujeto podía continuar *imaginando* la posición de las cuentas dentro del tubo, contestaba correctamente. Resalta interesante señalar que el niño no podía establecer una regla respecto

de la relación entre las distintas cantidades de vueltas o medias vueltas y la ubicación de las cuentas. En otras palabras, la solución era lograda más a través de imágenes mentales intuitivas que del razonamiento lógico.

El pensamiento intuitivo se caracteriza, además, por el egocentrismo, por una limitada capacidad para clasificar, y una marcada confianza en la percepción. A continuación ilustramos una de estas características.

La limitada capacidad del niño en edad preescolar para clasificar, queda demostrada en una clásica serie de experimentos en los que se presentan al sujeto una colección de objetos formados por dos subclases. Los objetos pueden ser cuentas de madera, 15 de color castaño y 15 azules; o 25 flores, de las cuales 19 son rosas y 6 margaritas. Se le pregunta al sujeto qué cosas son. "Son cuentas de madera" dice orgulloso e inteligentemente. Luego el experimentador los divide en dos subclases, cuentas castañas y cuentas azules y le pregunta si hay más cuentas castañas o más cuentas de madera. ¡El truco es obvio!, dicen ustedes. No para el niño en esta etapa de desarrollo. "Hay más cuentas castañas" contesta con orgullo pero un poco menos inteligentemente. La respuesta refleja la incapacidad del niño para clasificar, pues para él, al dividirse una clase en subclases se destruye la clase originaria (en este caso, cuentas de madera).

## **BLOQUE 4**

# **LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS.**

### **Lectura 1.**

## **DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD ENTRE LOS 2 Y LOS 6 AÑOS.**

**HIDALGO, V.** y Palacios, J. "Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años". En *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza editorial. Madrid, 2002. p.p. 257-282.

Las personas nos parecemos mucho unas a otras porque compartimos influencias gen éticas como miembros de la misma especie e influencias ambientales como miembros de un determinado grupo sociocultural. Pero por estas mismas razones las personas diferimos notablemente unas de otras: cada cual tenemos una herencia particular y cada uno vivimos en una serie de contextos y recibimos una serie de influencias ambientales que tienen también mucho de personal. La conjunción de estas influencias, junto al hecho de que a medida que crecemos vamos participando en contextos más numerosos, más variados y más personales, hace que poco a poco se vaya configurando una trayectoria vital propia e irreplicable para cada persona. Mucho del carácter propio y particular que tiene la realidad psicológica de cada persona tiene que ver con el ámbito de la personalidad, una faceta crucial del desarrollo que no tiene una definición sencilla, que a veces se entiende como el conjunto de todos los rasgos psicológicos (todos ellos participan en la configuración de nuestra individualidad) y otras veces se limita a los aspectos afectivos y emocionales. Desde una perspectiva poco restrictiva, en este capítulo y en el 13 nos adentraremos en este ámbito evolutivo desde un marco conceptual que aboga por estudiar el desarrollo de la personalidad no de forma aislada, como conjunto de propiedades intrínsecas que evolucionan en el niño y la niña independientemente de otros aspectos de su desarrollo y al margen del mundo que les rodea y en el que están inmersos, sino a partir de una visión integral del desarrollo de los niños y entendiendo a éstos como participantes activos de ese mundo social, un mundo que termina al principio en el entorno familiar inmediato y que luego se amplía progresivamente a la escuela y a otros escenarios sociales. En esta diversidad de contextos y a través de las interacciones que mantienen con las otras personas, niños y niñas irán obteniendo las experiencias y la información necesarias para elaborar sus representaciones tanto de ellos mismos, como del mundo que les rodea.

Comenzaremos con una mirada histórica que nos llevará a tratar, muy brevemente, los planteamientos psicoanalíticos de Freud y Erikson, así como la descripción realizada por Wallon. A continuación, nos centraremos en los contenidos que nos parecen más relevantes en relación con el desarrollo de la



personalidad durante los años preescolares: el conocimiento y la valoración de sí mismo, y el desarrollo emocional. De acuerdo con el marco conceptual planteado, nos referiremos luego al sistema familiar como principal contexto de socialización durante estos años, contexto en el que niños y niñas interactúan y participan de forma cotidiana y de donde reciben las principales influencias de cara a avanzar en la construcción de su desarrollo socio personal. Finalmente, analizaremos las diferencias ligadas al género, que forman parte tan esencial de nuestro ser personal y de nuestra conducta social.

Algunos de los contenidos tratados en este capítulo y luego en el 13 son típicos del estudio del desarrollo de la personalidad. Otros están en la frontera con el desarrollo cognitivo (el auto concepto, la identidad de género) y con el desarrollo social (algunas de las influencias familiares, los roles de género). Se traten en un lugar o en otro, en función de una distribución de contenidos que siempre tiene mucho de arbitraria, lo importante es retener la idea de que el niño o la niña en desarrollo no funcionan por parcelas o contenidos estancos, sino como una realidad integrada en la que se entre mezclan los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales. Etiquetas como «conocimiento social» y «desarrollo socio personal» traslucen a las claras esta realidad de entrecruce de dimensiones que todos llevamos dentro desde los inicios de nuestro desarrollo.

## **1. Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad**

En el estudio del desarrollo de la personalidad ha ocurrido lo que en el capítulo 1 se describió más en general para los diferentes ámbitos de que se ocupa la psicología evolutiva: hemos pasado de modelos teóricos generales del desarrollo, a un mayor énfasis en la acumulación de datos de investigación y, si acaso, a la elaboración de teorías de ámbito mucho más restringido y limitado. Pocos investigadores considerarán vigentes en estos momentos los grandes modelos que se ocuparon del desarrollo de la personalidad entre otras cosas por la acumulación de datos de investigación que frecuentemente no los han confirmado; sin embargo merece la pena referirse brevemente a algunos de los más destacados y no solo por rendirles tributo histórico, sino también para destacar algunas de las coincidencias existentes entre ellos a pesar de que han sido sus divergencias lo que más ha llamado habitualmente la atención.

### **1.1 DESCRIPCIONES PSICOANALÍTICAS: FREUD Y ERIKSON**

Sin lugar a dudas, la teoría psicoanalítica de Freud constituye una de las aportaciones que más peso ha tenido durante mucho tiempo en el ámbito del desarrollo de la personalidad. Tal y como se describe en el capítulo 1, para Freud el desarrollo de la personalidad está ligado al curso de las pulsiones sexuales a lo largo de una sucesión de estadios invariables que conducen desde la sexualidad pregenital infantil hasta la sexualidad genital adulta. Los distintos estadios del desarrollo psicosexual descritos por Freud (véase el Cuadro 1.1 del capítulo I) suponen la aparición de sucesivas zonas erógenas (boca, ano, pene) en las que

se va a ir centrando el autoerotismo infantil. Las fases oral, anal y fálica no se suceden simplemente unas a otras, sino que se integran y coexisten. La forma en que se resuelvan los conflictos que deben afrontarse en cada fase entre las pulsiones libidinales del niño y las expectativas y normas sociales, supondrá la aparición y fijación de determinados rasgos de personalidad que acompañarán al sujeto hasta su etapa adulta.

En la descripción de Freud (1938), los dos o tres años anteriores al inicio de la escuela primaria se corresponden con la *fase fálica*, etapa en la que la zona erógena predominante son los genitales externos. Niños y niñas obtienen placer mediante una exploración y manipulación de sus genitales que conlleva, entre otras cosas, el descubrimiento de las diferencias entre los genitales de niños y niñas. En el plano psíquico, este descubrimiento provoca sentimientos de angustia y miedo a la castración en el caso de los niños y el complejo de castración en el caso de las niñas. Pero el contenido psicológico más importante asociado a la etapa fálica es, sin duda el *complejo de Edipo* en el caso de los niños, y el de *Electra* en el caso de las niñas. En esencia, estos conflictos se desencadenan debido al deseo sexual que experimentan niños y niñas por el progenitor del otro género, deseos que tratan de conseguir una relación privilegiada con él o ella y que, con frecuencia, provocan tensiones y hostilidad en las relaciones con el progenitor del mismo género. El miedo al castigo y el principio de realidad ponen fin a estos conflictos y los deseos edípicos son sustituidos por la identificación con el progenitor del mismo género, del que se adoptan las características y valores predominantes. Este resultado es posible porque en este momento se forma el *súper-yo*, que supone la interiorización de las normas y valores sociales predominantes en el entorno. A partir de este momento, las relaciones que se establezcan entre el ello, el yo y el *súper-yo*, determinan la personalidad de cada sujeto.

De muchos seguidores de Freud, Ericsson destaca por sus aportaciones en el campo del desarrollo sociopersonal. Aunque comparte los puestos psicoanalíticos básicos de la teoría de Freud, la *teoría psicosocial* de Erikson atiende más los aspectos sociales que los biológicos, resaltando la importancia de las experiencias sociales vividas en las distintas etapas del desarrollo. Como se indicó en el capítulo 1, en cada una de las etapas descritas por Erikson (1963, 1980), que van desde el nacimiento hasta la muerte, hay un conflicto psicosocial básico que tiene que resolverse entre dos polos opuestos; si la resolución de los sucesivos conflictos es positiva, el niño y la niña irán adquiriendo las actitudes, destrezas y competencias que les convertirán en miembros activos de su grupo social.

Según Erikson, entre los 3 y los 6 años la tensión evolutiva está entre el polo de la *iniciativa* en contraposición con el de la *culpabilidad*. La autonomía ganada en la etapa anterior conduce a experimentar nuevas capacidades y destrezas: niños y niñas se dedican a explorar el mundo que les rodea, probándose a sí mismos y constatando los límites que el entorno social pone a sus conductas. Cuando los padres, aun dentro de ciertos límites, favorecen estas iniciativas, los niños pueden

desarrollar un verdadero sentimiento de autonomía (el polo de la iniciativa). Por el contrario, cuando las restricciones y las exigencias de autocontrol son excesivas, los niños desarrollarán un sentimiento de culpabilidad relacionado con la violación de las normas establecidas.

## 1.2 LA DESCRIPCIÓN DE WALLON

En la descripción de Wallon (1934), la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años está volcada en la construcción del yo; se trata de una fase de importancia crucial para la definición de la personalidad infantil; en la terminología walloniana, estamos en el *estadio del personalismo*. Este estadio se inicia con *la crisis de posición o cabezonería*, alrededor de los 2-3 años, que, como se señaló en el capítulo 3, es interpretada por Wallon como una forma de fortalecer y afianzar una identidad recién descubierta al final de la primera infancia. Niños y niñas intentan afirmar su yo oponiéndose a los demás y tratando de hacer prevalecer siempre su voluntad.

Pero mediante esta actitud constante de oposición y negativismo los niños no consiguen el cariño y la aceptación de los demás, algo que necesitan y buscan por encima de todo durante estos años. Este conflicto de intereses obliga a niñas y niños, una vez que cuentan con un yo más fortalecido, a esforzarse por encontrar estrategias que les permitan asegurarse ese afecto y aprobación de los demás que tanto necesitan. En un primer momento, alrededor de los 4 años, durante el denominado *período de la gracia*, niños y niñas intentan traerse la atención de los demás y ganarse su aplauso y reconocimiento haciendo un despliegue de todas sus habilidades y destrezas, especialmente aquellas que parecen ser más admiradas por los otros.

Pero esta ostentación de las propias habilidades no siempre consigue los resultados pretendidos: llega un momento en que las «gracias» ya no llaman la atención o no reciben el reconocimiento que antes obtenían. Así, entre los 4-5 años, niños y niñas descubren la estrategia más eficaz para garantizarse la aprobación y el afecto incondicional: *la imitación de los demás*. Imitando a los adultos más cercanos y significativos, cada niño y niña se aseguran la aprobación de esas personas. Se trata de un proceso de delimitación que empieza en los rasgos más externos (la niña quiere vestirse como su madre, el niño imita los gestos de su padre), pero que termina afectando a los aspectos más psicológicos e internos, hasta concluir en un verdadero proceso de *identificación* con los adultos más cercanos.

## 1.3 COINCIDENCIAS DESCRIPTIVAS

Las tres descripciones anteriores están a primera vista hablando de cosas diferentes, y la diversidad parecería todavía mayor si hubiéramos incluido descripciones procedentes de la investigación transcultural o de la teoría del aprendizaje social, coincidentes ambas en señalar que las conductas que niños y

niñas de estas edades manifiestan no son sino un reflejo de patrones de reforzamiento social diferentes, de manera que, por ejemplo, cuando observamos que hay una mayor tendencia de una niña a buscar la compañía de su padre, ello no obedece a impulsos sexuales, sino al simple hecho de que los padres son más restrictivos con los hijos del mismo sexo y más permisivos con los del otro sexo: y lo mismo puede decirse del hijo respecto a la madre.

Pero por debajo de las divergencias descriptivas y explicativas, merece la pena subrayar las coincidencias que se dan entre los diferentes modelos de desarrollo de la personalidad en estas edades. Para empezar, porque en todos ellos hay una coincidencia unánime en señalar a los padres y al contexto familiar como moldeadores del desarrollo de la personalidad infantil. La forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos (Freud), la forma en que responden a sus conductas exploratorias y a sus iniciativas (Erikson), la forma en que actúan ante su cabezonería o sus gracias (Wallon), la forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos (aprendizaje social), son consideradas esenciales en el desarrollo de un carácter más apocado o más omnipotente. más seguro de sí mismo o más cauteloso, más confiado o más inseguro.

Además, en las descripciones clásicas antes resumidas se observa que la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años se considera crucial para la estructuración de la personalidad infantil. Se trata de una etapa que implica cierta conflictividad en las relaciones cotidianas, conflictividad que tiene que ver, en gran parte, con el desarrollo de la propia identidad el deseo de ser uno mismo y de poner en práctica una autonomía recién adquirida. La imitación de los modelos adultos, la interiorización de normas y valores, y la identificación con los otros significativos parecen ser la forma de resolver los conflictos y tensiones de estos años.

La formación de la conciencia moral está también presente, con una u otra formulación, en las distintas descripciones: qué está bien, qué es incorrecto, qué puedo hacer, qué está prohibido, etc. Podemos llamarle súper- yo, identificación con normas y valores, interiorización de las prácticas de socialización... y estaremos hablando de contenidos muy similares.

Como se ha indicado, ninguna de las descripciones clásicas analizadas puede ser considerada en pleno vigor en la actualidad. Si las hemos incluido es porque se ocupan de contenidos no analizados en muchas de las perspectivas actuales y porque (más allá de las divergencias entre unas y otras), tanto la temática a la que se refieren, cuanto la línea evolutiva general que trazan y que hemos tratado de resumir en este apartado, conservan una pertinencia que trasciende su no actualidad.

## **2. EL CONOCIMIENTO DE SI MISMO**

Históricamente, disponemos en psicología de una muy rica tradición de aproximaciones a toda la problemática del yo. Al otro lado del Atlántico, las primeras formulaciones se remontan a principios de siglo y llevan a James y su distinción entre el «YO» (el sujeto, el que conoce) y el «mi» (el yo como objeto, como lo conocido); llevan también a las primeras propuestas del interaccionismo simbólico a través de autores como Cooley, Mead o Baldwin, que insistieron en el yo como una construcción social, enfoque paradigmáticamente reflejado en la fórmula de Cooley de «el yo como espejo» (es decir, las personas significativas para el niño constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como su propia forma de verse a sí mismo ).

Pero las propuestas a este lado del Atlántico no eran menos ricas. Históricamente, las primeras corresponden a los puntos de vista de Freud, para quien el yo constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, una instancia sujeta a un largo proceso de desarrollo. Están además los puntos de vista netamente socio genéticos propuestos por Wallon (1932) en Francia (el yo como «bipartición íntima» de las relaciones con el otro. con el que al principio está confundido en una simbiosis de «sociabilidad sincrética») y por Vygotski (1932-34/1996) en la Unión Soviética (la individualidad «se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas).

En la aproximación evolutiva más actual sobre el conocimiento de si mismo, es posible encontrar retornadas muchas de estas formulaciones tempranas. Así, la postura dualista respecto al yo defendida por James es claramente reconocible en la distinción que realizan Lewis y Brooks-Gunn (1979) entre el «yo existencial» (la conciencia de uno mismo como diferente de los demás) y el «yo categoría» (el yo como objeto, constituido por las capacidades. actitudes y valores que componen el propio concepto de sí mismo) para referirse al surgimiento del conocimiento de sí mismo durante la primera infancia, distinción ya analizada en el capítulo 3. Igualmente, los presupuestos integracionistas y constructivistas presentes tanto en los planteamientos de Mead y Cooley, como en los de Wallon y Vygotski, han sido ampliamente retornados en los análisis evolutivos más recientes, entre los que predomina una forma de entender el desarrollo del conocimiento de sí mismo como un proceso de construcción social, íntimamente relacionado con el conocimiento que elaboramos acerca de las otras personas y del mundo social, en el que se destaca la importancia de las interacciones sociales y en el que, desde los primeros momentos de la vida, se atribuye un papel activo a la persona.

Aunque gran parte de la investigación de que vamos a dar cuenta se ha dirigido a aportar sobre todo datos descriptivos y normativos referidos tanto al aspecto más cognitivo del yo (el auto concepto), cuanto a su aspecto más valorativo (la

autoestima), el trasfondo conceptual en uno y otro caso tiene mucho que ver con los marcos conceptuales a que nos hemos referido.

## 2.1 DESARROLLO DEL AUTO CONCEPTO ENTRE LOS 2 Y LOS 6 AÑOS

El auto concepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciamos de los demás. El auto concepto se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo.

Como se mostró al final del capítulo 3, el auto concepto empieza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la forma en que niños y niñas conciben y expresan su auto concepto varía notablemente de una edad a otra en función tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las experiencias sociales. La visión que de sí mismos ofrecen niños y niñas entre los 2-3 años y los 6 años puede resumirse con los rasgos que analizan a continuación y se resumen en el cuadro 9.1

Cuadro 9.1 el auto concepto en el periodo 2-6 años			
Estructura organización	Contenidos más destacados	ejemplos	Valoración y exactitud
Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación	Características concretas y observables; atributos categoría les relativos sobre todo a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen	“Me visto yo sola” “Juego la pelota” “Tengo dos hermanos “ “Tengo el pelo largo”	Valoración idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el yo ideal del real

inicialmente, las descripciones que niñas y niños de 3-4 años realizan de sí mismos suelen basarse en *términos simples y globales* del tipo de «bueno» o «malo», «grande» o «pequeña», no siendo habitual que a estas edades se realicen discriminaciones más finas. Poco a poco, y aun antes de los 6 años, el auto concepto se hace cada vez más complejo, más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos, de forma, por ejemplo, que una niña puede describirse a sí mismas como «buena» para algunas cosas y como «mala» para otras.

Durante mucho tiempo, la característica que más solía destacarse del auto concepto de los niños preescolares era la tendencia a *describirse habiéndose en*

*características concretas y observables*. No obstante, los datos más recientes (Damon y Hart, 1992; Eder, 1990) hacen necesario matizar la afirmación anterior, porque si bien es cierto que en las descripciones que hacen de sí mismos los niños y niñas de estas edades abundan los atributos personales externos y observables, especialmente las características relacionadas con el *aspecto físico* «<tengo el pelo largo») y las *actividades* que realizan habitualmente «<juego mucho a la pelota»), también es posible encontrar ciertas características de índole psicológica en las auto descripciones de niños incluso de 3 años «<me gusta jugar con los otros niños», «casi siempre hago lo que me dicen mis padres»), sobre todo cuando se utiliza una metodología menos basada en la producción espontánea y más en el reconocimiento de afirmaciones.

Cuanto más pequeños son los niños, menos sistemáticos son en su auto evaluaciones. Así, inicialmente el auto concepto suele basarse en la información que se recaba de experiencias concretas ocurridas en momentos determinados (por ejemplo. un niño puede decir que es «malo» porque un día se enfadó y le pegó a otro niño), fundamentándose así en evidencias externas \ cambiantes. Esto hace que el auto concepto suela ser durante estos durante estos pocos años poco coherente, arbitrario y cambiante.

En sus auto descripciones, las niñas y los niños más pequeños suelen referirse exclusivamente a sí mismos, definiéndose además en *términos absolutos* «(soy alta». «soy fuerte»), sin tender a matizar dichas afirmaciones «(soy alta para mi edad»), ni hacer uso de las comparaciones sociales ((soy el más fuerte de mis amigos»). A medida que crezcan, niños y niñas irán haciendo un uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenido sus auto conceptos.

## 2.2 La autoestima: dimensiones y determinantes

El conocimiento de sí mismo de que acabamos de hablar se completa con una dimensión valorativa y enjuiciadora del yo: en qué medida valoro mis características y competencias, cómo de satisfecho o insatisfecho, de contenta o descontenta, me siento respecto a como soy. Esta visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia, el aspecto evaluativo del yo, es lo que conocemos como autoestima.

Como se ha señalado en otro lugar (Palacios, 1999a), la autoestima no es comprensible si no es en relación con las metas que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros. Así, el alumno que aspira a sacar la nota más elevada puede sentirse muy desgraciado al ser «sólo» el segundo de la clase; pero el alumno que estaba seguro de suspender, estará encantado con simplemente aprobar. En sentido parecido, aquel para quien una actividad deportiva es muy importante, se sentirá muy mal si no logra dominarla, mientras que sus dificultades con el aprendizaje de idiomas extranjeros a él le importan poco. La autoestima es un producto psicológico que

unas veces se acompaña de un signo positivo y otras de un signo negativo; cuando la distancia entre los datos de la realidad y nuestras aspiraciones y deseos es corta o inexistente, el signo es positivo; por el contrario, cuando percibimos que lo que hemos conseguido o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones. el signo toma un valor negativo. Obviamente, nuestra subjetividad determina no sólo las metas y aspiraciones que nos son significativas, sino también la valoración de la distancia entre lo soñado y lo alcanzado, porque para algunos una pequeña distancia puede resultar martirizante, mientras que para otros una distancia mucho mayor puede ser indiferente.

Una de las cuestiones que más se han debatido acerca de la autoestima es si se trata de una entidad global, que puede resumirse en una única puntuación, o si por el contrario tiene más bien un carácter específico, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales caracterizados por distintas valoraciones. Los datos acumulados en las revisiones más recientes (Harter, 1998; Schaffer, 1996) permiten sostener que la autoestima tiene un carácter esencialmente multidimensional, estando formada por un conjunto de facetas que muestran bastante independencia una de otras.

Así una niña puede tener una autoestima “física” cuando se siente orgullosa de sus destrezas y habilidades corporales (aspecto que valora y en el que resulta ser competente), al mismo tiempo que tiene una autoestima «escolar» no tan buena si sus logros académicos no son acordes con sus aspiraciones en este terreno.

Las dimensiones que son relevantes en la autoestima de niños y niñas han cambiando con la edad y, al igual que ocurre con el auto concepto, el perfil evolutivo habitual muestra una mayor diversificación y complejidad de la autoestima con la edad. Centrándonos en la etapa que ahora nos ocupa. y tomando como referencia el instrumento diseñado por Harter y Pike ( 1984) Y utilizado profusamente para evaluar la autoestima entre los 4 y los 7 años, podemos hablar de al menos cuatro dominios distintos y relevantes I.'n estas edades: ,competencia física, competencia cognitivo-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres. Desde los años preescolares, niños y niñas parecen ser capaces de describir cómo son de competentes o hábiles en cada una de las dimensiones anteriores, pudiendo variar su autoestima de forma considerable de unos dominios J otros. Así, conocer la valoración que un niño hace de sí mismo en una de estas facetas no nos asegura que podamos saber lo que ese niño siente respecto a las otras. No obstante, al mismo tiempo que niños y niñas pueden auto valorarse en una serie de facetas distintas, van desarrollando una valoración general de si mismos no ligada a ningún área de competencia específica. Como señala Schaffer ( 1996), lo que resulta más interesante es que, en contra de lo que ocurre con la autoestima relativa a áreas específicas, esta autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7-8 años, momento en .:1 que niños y niñas parecen empezar a ser capaces de autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas, momento también en que las evaluaciones de sí mismo



empiezan a ser más objetivas, pues, como se muestra en la última columna del Cuadro 9.1, la autoestima en el período que ahora nos concierne, entre los 2 y los 6 años, tiende a ser más idealizada, adoptando un sesgo generalmente positivo y con una cierta confusión entre el yo real y el yo ideal.

Dado que empíricamente se ha constatado su relación con aspectos como el éxito escolar, la competencia social o el equilibrio emocional, la autoestima se ha convertido en un rasgo psicológico de gran interés. Esta es la razón por la que muchos investigadores se han centrado en explorar los factores asociados con una alta o baja autoestima. De obligada referencia en este terreno es el trabajo pionero realizado por Coopersmith (1967), que puso de manifiesto que el grado de aceptación de las personas más significativas y cercanas, así como el tipo y calidad de las relaciones que con ellas se establecen, parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima. Así, es habitual que niños y niñas de alta autoestima se sientan queridos y aceptados por las personas que les rodean con las demás mantienen unas relaciones cálidas y positivas. Aparece aquí de nuevo la metáfora del «yo como espejo», pues para que un niño se valore a sí mismo necesita sentirse valorado por las personas que le rodean. Durante los años que ahora analizamos, las personas más cercanas y significativas para niños y niñas suelen ser los miembros de su familia más inmediata, especialmente sus padres. Esto hace que la reflexión sobre los determinantes de la autoestima durante estos años remita en gran parte a los estilos de educación familiar de que nos ocuparemos un poco más adelante.

### 3. Desarrollo emocional

Durante muchos tiempos ensombrecidos por el valor otorgado a la cognición, las emociones constituyen uno de los elementos centrales de todas las actividades humanas y, desde luego, son esenciales de cara a la comprensión del funcionamiento de la personalidad. El estudio del desarrollo emocional incluye la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás. Mientras los contenidos relativos a la comprensión de las emociones de los otros se tratan en el capítulo siguiente (y luego en el 14) dentro del marco del conocimiento social, en este capítulo y en el 13 abordaremos los contenidos del desarrollo emocional que tienen que ver con la expresión, comprensión y regulación de las emociones propias.

#### **3.1 LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES**

Desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de distinta índole, como se mostró ya en el capítulo 5. Un bebé de pocos meses sonríe a placer cuando es acariciado en brazos de su padre o su madre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja solo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante

distintas situaciones (agrado al ser alimentado o acariciado. malestar cuando tiene hambre o sueño) con un importante valor comunicativo. Pero éstas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar. más tarde la cólera y la sorpresa, y finalmente el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia (Harris, 1989).

Al final de la primera infancia (entre el segundo y el tercer año de vida) tiene lugar un logro importante en relación con el desarrollo emocional. Además de las emociones básicas que estaban presentes durante el primer año, niños y niñas van a ser capaces de experimentar un conjunto de emociones más complejas de las que algunos autores han destacado lo que tienen de descubrimiento de uno mismo (hablando entonces de emociones auto conscientes) y otros han destacado lo que tienen de manifestación de la relación con los demás (hablando entonces de emociones socio- morales). Como ya se analizó en el capítulo 5, las más importantes de estas emociones son la vergüenza, el orgullo y la culpa. Como se muestra en el Cuadro 9.2, el análisis detallado de las características de estas emociones pone de manifiesto que su aparición tiene mucho que ver tanto con el desarrollo del yo y la autoconciencia, como con la relación con otros y la adaptación a las normas. Para que un niño o una niña pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica, al menos, tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores, y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores. El sentimiento de culpa, por su parte, tiene mucho que ver con el desarrollo sociomoral y guarda una estrecha relación con la aparición de las conductas prosociales (Saami, Mumme y Campos, 1998).

Cuadro 9.2. Características de las emociones auto concientes o socio morales			
Emoción	Objetivo	Percepción en relación consigo mismo	Percepción en relación con los demás.
Vergüenza	Mantener el efecto de otros. Preservar la autoestima	No soy digno (la autoestima se debilita).	Alguien/todos perciben lo poco que valgo
Orgullo	Mantener la acepción de uno mismo y de los demás	Soy competente (la autoestima se fortalece).	Alguien/todos perciben lo mucho que valgo
Culpa	Ajustarse a los propios valores y normas interiorizadas	He hecho algo contrario a mis normas	Alguien ha sufrido por mi conducta

Fuente: adaptado de Sarna, Mumme y Campos, 1998.

El mayor dominio del lenguaje que tiene lugar hacia los 3-4 años va a tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional. El lenguaje

<b>Tendencia de acción</b>	<b>Función adaptativa</b>	<b>Manifestaciones fisiológicas</b>
Retratamiento, evitación de los demás	Comportarse adecuadamente; su misión a los otros y a las reglas sociales.	Ritmo cardiaco se lentifica; rubor, voz baja.
Conductas de exhibición de los propios logros.	Comportarse adecuadamente; capacidad para adaptarse a las reglas.	El ritmo cardiaco se acelera; cierta tensión; se eleva el tono de voz
Acercamiento a los otros para reparar el daño; auto castigo.	Comportarse prosocialmente; tener buenas intenciones	El ritmo cardiaco acelerado, y respiración irregular; tensión.

constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales: «estoy triste», «tengo miedo»; asimismo, etiquetar los distintos sentimientos y estados emocionales ayuda a transformar las emociones globales en emociones específicas. En conjunto, conforme el desarrollo avanza a lo largo de los años que ahora analizamos, las distintas emociones se hacen cada vez más diferentes entre sí, cambian las situaciones que provocan ciertas emociones; hay una mayor discriminación a la hora de relacionar las distintas situaciones con determinadas emociones, y éstas se expresan con mayor intensidad y rapidez. Así, aunque la cólera y el enfado estaban presentes desde el primer año de vida (por ejemplo, cuando se le quitaba al bebé un objeto que le atraía o se le impedían ciertos movimientos), entre los 2 y los 6 años las situaciones que suelen provocar este tipo de emociones tienen que ver principalmente con los conflictos que se mantienen con los iguales, sucesos muy frecuentes durante estos años y donde se observan reacciones emocionales de gran intensidad. Otra emoción que adquiere gran protagonismo en estas edades es el miedo: son muchos los niños y niñas de estas edades que sienten miedo a la oscuridad o a monstruos imaginarios, que a menudo toman forma casi real en las frecuentes pesadillas. No obstante, los cambios más importantes a partir de los 3 o 4 años en el desarrollo emocional no tienen que ver solo con las manifestaciones externas, sino también con la comprensión y el control de los estados, aspectos que analizamos a continuación.

### **3.2 LA COMPRESIÓN Y EL CONTROL DE LAS PROPIAS EMOCIONES**

La expresión y la comprensión de las emociones tienen ritmos evolutivos diferentes. Que un bebé experimente y exprese una amplia variedad de emociones no implica necesariamente que comprenda su significado. Así, aunque emociones básicas como alegría o enfado se experimentan y expresan desde los primeros meses de vida, no es hasta varios años después cuando niños y niñas empiezan a comprender estas emociones en términos de los estados mentales que conllevan. Desde los 3-4 años, niños y niñas conocen que ciertas situaciones provocan

determinados estados emocionales: la regularidad de muchas experiencias cotidianas permite que se elabore una especie de guiones que ayudan a los niños a comprender los estados emocionales (recibir un regalo: alegría; ser castigado: tristeza). No obstante, para niños y niñas de 3-4 años la utilidad de estos guiones que relacionan situaciones concretas con emociones específicas es relativa, ya que el estado emocional que provoca un determinado acontecimiento implica un proceso evaluativo personal en general no accesible todavía a estas edades: en esa valoración se hace un balance entre los deseos y el resultado conseguido, de manera, por ejemplo, que aunque el guión genérico sea castigo-tristeza, el impacto emocional de un castigo concreto para una niña depende la gran medida de si el castigo consiste en retirar un privilegio que deseaba ardientemente, o en prescindir de algo que le resulta bastante indiferente. Es a partir de los 4-5 años cuando ese proceso de valoración suele aparecer, permitiendo que las emociones comiencen a contextualizarse, posibilitando a niños y niñas comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado finalmente alcanzado.

Un ámbito que ha permitido explorar la evolución de la comprensión y el control emocional es el relativo a la capacidad que desarrollan niños y niñas para ocultar sus emociones, aprendiendo a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa. Como es bien conocido, entre las normas sociales figuran ciertas reglas relativas a la expresión emocional: así, hay que mostrarse agradecido cuando se recibe un regalo, guste o no: no hay que reírse cuando alguien tropieza y se cae, aunque la escena nos resulte simpática. Como señala Harris (i 989), los niños parecen pasar por dos etapas distintas en la adopción y comprensión de las normas de expresión. En un primer momento, desde los 3-4 años, niños y niñas empiezan a poder ocultar sus emociones en determinadas situaciones (por ejemplo, al recibir un regalo que no les agrada pueden ocultar su decepción e incluso emitir una sonrisa de compromiso), pero no son del todo eficaces porque están actuando más conforme a lo que les han enseñado sus padres, que de acuerdo con una estrategia de disimulo bien comprendida. Es en un segundo momento, a partir de los 5-6 años, cuando niños y niñas parecen comprender realmente la diferencia entre una emoción real y una emoción expresada: a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los, propios estados emocionales, empezando entonces a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no sólo para ajustarse a las normas sociales.

#### **4. LA FAMILIA COMO PRINCIPAL CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN**

Tanto en las descripciones más clásicas como en los distintos contenidos que hemos abordado a lo largo de las páginas anteriores, ha quedado claramente de manifiesto que el desarrollo de la personalidad y de las emociones entre los 2 y los 6 años están íntimamente relacionados con los procesos educativos y de socialización. Así, la mayor o menor autoestima de un niño depende

fundamentalmente de cómo el niño se sienta de valorado por las personas más significativas para él: la intensidad de determinadas emociones y el aprendizaje de su regulación van a depender de procesos de socialización y de intercambios afectivos que tienen lugar en el interior de la familia. Durante los primeros años de la infancia, el contexto más habitual en el que niñas y niños crecen y se desarrollan es, sin lugar a dudas, la familia, por que es necesario referirse a ella y a su diversidad a la hora de tratar de entender tanto el desarrollo normativo de la personalidad cuanto sus aspectos diferenciales.

Desde hace mucho tiempo existe entre los investigadores un amplio consenso en analizar la familia como totalidad, superando el antiguo énfasis exclusivo en las relaciones madre-hijo: en analizar las influencias en la familia no como un proceso unidireccional del adulto hacia el niño, sino como un conjunto de influencias bi y multidireccionales: en analizar las relaciones padres-hijos en el contexto de otras relaciones que ocurren dentro y fuera de la familia (la relación de un padre con su hija depende en parte de cómo vayan las cosas en la pareja padre-madre. así como en las relaciones niña-compañeros de clase). Por todo ello, para estudiar las influencias de la familia sobre el desarrollo es inadecuado limitarse al análisis de las relaciones diádicas que se producen en su seno; el análisis debe partir de una concepción sistémica y ecológica en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas; un sistema que, además, no está aislado del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos importantes para el desarrollo de sus miembros (el trabajo de los padres, las experiencias escolares de los hijos), al tiempo que unos y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influencia superiores (como el contexto cultural), sometidos a cambios sociales e históricos (Palacios y Rodrigo. 1998; Rodrigo y Palacios, 1998).

## **4.1 LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES**

Los abundantes y continuos intentos por explicar cómo influyen los procesos de socialización familiar en el desarrollo de niños y niñas han dado lugar durante cuatro décadas a una vasta producción de literatura acerca de los distintos estilos con los que padres y madres abordan las tareas de crianza y educación de sus hijos e hijas. A pesar de proceder en muchos casos de perspectivas distintas, Maccoby y Martin (1983) encontraron que en la mayoría de estos estudios se observa una importante coincidencia al resaltar dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres:

➤ **Afecto y comunicación:** es posible diferenciar entre unos padres y otros en función del tono emocional que preside las relaciones padres- hijos, de la mayor o menor sintonía que se da entre ellos y del nivel de intercambios y comunicación existentes en su relación. Así, hay padres y madres que mantienen unas relaciones cálidas y estrechas con sus hijos e hijas, en las que muestran una gran sensibilidad ante las necesidades de los niños, que además les alientan a expresar y verbalizar. En el otro extremo se situarían relaciones en las que la falta de

expresiones de afecto, la frialdad, la hostilidad (hasta llegar al rechazo) y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes;

➤ **Control y exigencias:** la otra dimensión que se pone en juego en las relaciones padres-hijos tiene que ver fundamentalmente con las exigencias y la disciplina; por una parte, si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que supongan un reto para los niños y les requieran ciertas dosis de esfuerzo; por otra, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

Evidentemente, ambas dimensiones deben entenderse, como señalan Ceballos y Rodrigo (1998), en el marco de unas diferencias tanto cuantitativas como cualitativas que se presentan en la forma de un *continuum* entre ambos polos. Es en esta perspectiva en la que debe entenderse la tipología de estilos educativos a la que da lugar la combinación de estas dos dimensiones (véase Cuadro 9.3), tipología bastante similar a la descrita inicialmente por Baumrind ( 1971 ):

➤ **Estilo democrático.** Se caracteriza por niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencias. Se trata de padres y madres

**CUADRO 9.3 TIPOLOGIA DE ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES**

	AFECTO Y COMUNICACIÓN	
	Alto ←————→ Bajo	
Control y exigencias	Afecto y apoyo explícito; aceptaciones e interés por las cosas del niño; sensibilidad ante sus necesidades.	Afecto controlado, no explícito; distanciamiento; frialdad en las relaciones; hostilidad y/o rechazo
<p style="text-align: center;">Alto</p> <p>Existencia de normas y disciplina; control y restricciones de conducta; exigencias elevadas.</p> <p style="text-align: center;">↕</p> <p style="text-align: center;">Bajo</p> <p>Ausencia de control y disciplina; ausencia de retos y escasas exigencias.</p>	<p><b>DEMOCRÁTICO</b></p> <p><b>PERMISIVO</b></p>	<p><b>AUTORITARIO</b></p> <p><b>INDIFERENTE</b></p>

Fuente: Basado en palacios. 1999c

que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos. Con una actitud dialogante y sensible a las posibilidades de cada niño, estos padres suelen establecer normas que mantienen de forma coherente, aunque no rígida: a la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. Asimismo, estos padres animan a que niños y niñas se superen continuamente, estimulándoles a afrontar situaciones que les exigen un cierto nivel de esfuerzo, pero que están dentro del ámbito de lo que les es posible;

➤ **Estilo autoritario:** se caracteriza por valores altos en control y exigencias, pero bajos en afecto y comunicación. Son padres que no suelen expresar abiertamente su afecto a los hijos y que tienen poco en cuenta sus intereses o necesidades. Su excesivo control puede manifestarse en ocasiones como una afirmación de poder, pues las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación. Son padres exigentes y propensos a utilizar prácticas coercitivas (basadas en el castigo a la amenaza) para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos;

➤ **Estilo permisivo:** se caracteriza por altos niveles de afecto y comunicación unidos a la ausencia de control y exigencias de madurez. En este caso, son los intereses y deseos del niño los que parecen dirigir las interacciones adulto-niño, pues los padres son poco propensos a establecer normas, plantear exigencias o ejercer control sobre la conducta de los niños; tratan más bien de adaptarse a sus necesidades, interviniendo lo menos posible con actuaciones que supongan exigencias y petición de esfuerzos;

➤ **Estilo indiferente o negligente:** se caracteriza por los niveles más bajos en ambas dimensiones, dando lugar a padres con una escasa implicación en las tareas de crianza y educación. Sus relaciones con los hijos se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento, muestran una escasa sensibilidad a las necesidades de los niños, no atendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas. Generalmente, estos padres presentan una ausencia de normas y exigencias, pero en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Además de establecer la tipología descrita, los estudios sobre estilos educativos han descrito las consecuencias que tiene para niños y niñas crecer en familias caracterizadas por uno u otro estilo. De forma sintética (véanse más detalles en Moreno y Cubero. 1990, y en Palacios y Moreno. 1994) podemos decir que los *hijos de padre son democráticos* son los que presentan las características que nuestra cultura actual considera más deseables: suelen tener una alta autoestima, afrontan nuevas situaciones con confianza y son persistentes en las tareas que emprenden. Asimismo, suelen destacar por su competencia social, su autocontrol y la interiorización de valores sociales y morales. Los *hijos de padres autoritarios* suelen tener una baja autoestima y escaso autocontrol, aunque se muestran obedientes y sumisos cuando el control es externo; son poco hábiles en las

relaciones sociales y pueden presentar conductas agresivas en ausencia de control externo. Los *hijos de padres permisivos* se muestran a primera vista, como los más alegres y vitales; sin embargo, son también inmaduros, incapaces de controlar sus impulsos y poco persistentes en las tareas. Por último los *hijos de padres negligentes* tienen problemas de identidad y baja autoestima; no suelen acatar las normas y son poco sensibles a las necesidades de los demás; en general, son niños y niñas especialmente vulnerables y propensos a experimentar conflictos personales y sociales.

Éste es el cuadro de influencias habitualmente descrito en la literatura de investigación en las últimas décadas. No obstante, como han argumentado ampliamente Ceballos y Rodrigo (1998), y Palacios (1999b), este modelo de socialización peca de ser demasiado rígido y simplista. Por un lado, porque describe las influencias familiares como un proceso simple y unidireccional, en el que son únicamente las prácticas de los padres las que producen directa e irreversiblemente una serie de características en sus hijos.

Como se ha señalado antes, la concepción actual de la familia insiste en el papel activo que desempeña el propio niño; en el terreno de los estilos educativos, esto se traduce en que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños de características distintas, al tiempo que la individualidad psicológica de cada niño influye con toda probabilidad en las prácticas educativas que sus padres ponen en marcha. Así, por ejemplo, el control y las exigencias que funcionan muy bien con cierto tipo de niños y niñas, tal vez no sean lo más adecuado en el caso de otros (por ejemplo. niños tímidos con mucha tendencia a la inseguridad); habrá también situaciones que se prestarán a un estilo más razonador, parsimonioso e inductivo. y otras que reclamarán una actuación más imperiosa y expeditiva. Además, y como acertadamente señalan Parke y Buriel (1998), la realidad familiar y las influencias que se dan en su seno son bastante más complejas de lo que durante mucho tiempo hemos supuesto; la influencia familiar sobre el desarrollo es multicausal y para comprenderla en toda su amplitud es necesario atender no sólo a las relaciones bidireccionales que se establecen entre padres e hijos, sino también a las que se mantienen entre los distintos hermanos, entre padre y madre, entre la familia y otros sistemas sociales, etc. Todas estas relaciones no son independientes entre sí, sino que son totalmente interdependientes.

Por otro lado, el modelo más clásico de socialización familiar daba por supuesto que los padres actúan siempre de la misma manera, es decir, que una vez que un padre es clasificado como autoritario, por ejemplo, su control impositivo le acompaña a lo largo del tiempo y en cualquier circunstancia. A pesar de que una cierta estabilidad suele acompañar al estilo educativo de cada adulto, sus prácticas pueden cambiar en la medida que también los adultos experimentan procesos de cambio y desarrollo (por ejemplo. no se afronta igual el proceso de convertirse en madre a los 18 que J los 38 años). Y. por otra parte, esas prácticas



no tienen por qué suponerse idénticas ni con los distintos hijos ni, como se ha señalado, en diferentes situaciones con el mismo hijo.

En conjunto, estos argumentos nos hacen sostener 'que las cosas que ocurren dentro de la familia no son ni tan simples ni tan lineales como el modelo tradicional de socialización familiar sostenía. Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres se encuentran bajo la influencia de muy diversas fuentes de determinación, tanto intra como extra familiares, y difícilmente pueden comprenderse sin tener en cuenta, en cada caso, las características específicas de la situación y de los participantes, El estilo democrático, hipostasiado como el estilo educativo más deseable en cualquier caso y situación, contiene indudables ventajas y aspectos positivos, pero puede que no sea igualmente apropiado para niños de características distintos ni para todas las situaciones educativas; en todo caso, no parece que la norma en que en ese estilo se resuelve la combinación exigencias control/afecto-comunicación sea la única saludable fórmula la socialización familiar. Ciertamente que la expresión de afecto y la comunicación son inquestionablemente positivas y psicológicamente saludables; cierto que un determinado nivel de exigencias y de control tienen efectos positivos; pero que estos ingredientes tengan que estar presentes no necesariamente significa que tengan que combinarse siempre de una determinada manera, de acuerdo con la fórmula magistral del estilo democrático.

En síntesis, parece que la tendencia actual va en el sentido de entender los procesos de socialización que se producen dentro del contexto familiar como un proceso de construcción conjunta, como un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan, más que como un simple trasvase del tipo de conducta manifestada por los padres a una serie de características psicológicas inevitables en los hijos (Palacios, 1999b).

#### **4.2 INFLUENCIAS FAMILIARES SOBRE DISTINTOS ÁMBITOS DEL DESARROLLO PERSONAL**

Que los procesos de socialización dentro del contexto familiar sean más complejos de lo que encierra la conocida tipología de estilos educativos no debe entenderse, en todo caso, como una imposibilidad de analizar estos procesos y sus consecuencias sobre el desarrollo infantil. Prueba de ello es que resulta posible identificar y concretar las influencias familiares que ayudan a configurar algunos aspectos del desarrollo de la personalidad que hemos abordado en las páginas precedentes, tal como mostramos a continuación.

Como ya pusimos de manifiesto algunas páginas atrás, entre los determinantes de la autoestima figuran, en lugar destacado, las prácticas educativas que los padres llevan a cabo con sus hijos. La mayoría de los coinciden en señalar que los niños con alta autoestima tienen padres que se ajustan, en gran medida, al patrón que

define su afecto a aceptación, que se interesan por sus pequeñas cosas y son sensibles y receptivos a sus necesidades y opiniones. Al mismo tiempo, son padres firmes y exigentes con sus hijos, con los que suelen utilizar estrategias de disciplina no coercitivas.

Por lo que al control y la regulación emocional se refiere, también en este ámbito las prácticas educativas familiares dejan sentir su influencia.

Desde muy pronto, padres tratan de promover en sus bebés, las emociones positivas, mismo tiempo que procuran inhibir las negativas (se incita a los bebés a reír con cosquillas, que les distrae para que dejen de llorar) según van creciendo, los niños reciben instrucciones directas de relación a las normas de expresión emocional de niño, control que el niño terminará interiorizado. Los padres sensibles a las necesidades del niño suelen «preparar» a sus hijos de cara a afrontar situaciones de gran intensidad emocional (el internamiento en un hospital; el nacimiento de un hermano; la entrada en la escuela). Cuando los padres son capaces de ofrecer a los niños estrategias que les permitan hacer frente a sus emociones y controlarlas, los niños terminarán siendo competentes de cara a la autorregulación emocional.

Por lo demás, aunque es evidente que las prácticas educativas familiares influyen de forma decisiva en el desarrollo personal de niños y niñas, es evidente que ni tales influencias son simples, ni son las únicas que contribuyen a la construcción del desarrollo infantil. Las bases del desarrollo de la personalidad descansan en gran medida en los procesos de socialización que tienen lugar dentro de la familia, pero su configuración final se va a ver igualmente influida por lo que ocurre en otros contextos e interacciones extra familiares, por ejemplo, en las interacciones con los iguales de las que se habla *in extenso* en el capítulo 11.

## **5. EL GÉNERO Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO PERSONAL**

Terminamos el capítulo analizando el desarrollo del género y las diferencias ligadas al género, contenidos que podrían ser ubicados en muy diversas partes de este libro, pues comprometen a contenidos relacionados con lo cognitivo, con lo emocional y con lo social. Al incluirlo en este capítulo queremos resaltar el hecho de que esta temática está profundamente imbricada en el auto concepto, formando parte esencial de la visión de nosotros mismos y de las reacciones que tenemos ante *los demás* y suscitamos en ellos.

En efecto, el género es uno de nuestros rasgos más identificativos y definitorios, sea cual sea nuestra edad. Desde muy pronto, niños y niñas aprenden a describirse tanto a sí mismos *como* a los demás en función del género, siendo la pertenencia al grupo de los niños o de las niñas *uno* de los primeros contenidos que entran a formar parte del auto concepto infantil. Pero el papel del género en el desarrollo no concluye cuando la pertenencia al grupo masculino o femenino se convierte en *uno* de *los* elementos centrales de nuestra identidad personal; a las

etiquetas de niño o niña, *hombre* o *mujer*, y de acuerdo con *los* valores y estereotipos predominantes en cada grupo social y cultural, se suelen añadir *todo* un conjunto de expectativas y atribuciones relativas a cómo deben ser y comportarse un niño y una niña, un hombre y una mujer. Cuando nos referimos al aspecto más conceptual del desarrollo del género hablamos de *identidad de género*. El progresivo conocimiento de *lo* que se espera y considera adecuado para los miembros de cada grupo sexual da lugar a la adquisición de los *roles de género*. Las influencias biológicas y educativas y, *como* consecuencia de la interacción entre ambas, el desarrollo de la identidad y los roles de género a lo largo de la infancia hacen que, de hecho, se encuentren importantes diferencias en distintos ámbitos conductuales al comparar los grupos de niñas y niños. Empezando por ésta última, a continuación abordamos el análisis evolutivo de los contenidos mencionados, siempre a propósito del desarrollo entre los 2 y los 6 años.

## **5.1 DIFERENCIAS LIGADAS AL GÉNERO**

Desde los primeros meses de vida es posible observar ciertas diferencias entre los bebés de distinto sexo. Así, y tal y como se ha descrito en el capítulo 2, los procesos madurativos presentan diferencias entre niños y niñas que han llevado a hablar de dimorfismo sexual. Las niñas suelen mostrar un perfil madurativo ligeramente más aventajado que los niños, aunque es importante señalar que tanto en los aspectos físicos como en los psicológicos, las diferencias dentro de un grupo sexual suelen ser mayores que las diferencias entre un grupo y otro: en otras palabras, entre un niño y otro podemos encontrar más diferencias que las que hay entre la media de los niños y la media de las niñas: y lo mismo vale, naturalmente, para las niñas.

Resulta polémico si la ventaja madurativa que las niñas presentan sobre los niños se traduce en una ventaja psicológica generalizada de ellas sobre ellos. En conjunto, en la mayor parte de los ámbitos estudiados las semejanzas predominan sobre las diferencias. No obstante, no son infrecuentes las investigaciones (por ejemplo, Feingold, 1992) que encuentran una ligera ventaja lingüística en las niñas (que suelen emitir más vocalizaciones que los niños, aprenden antes a decir sus primeras palabras y tienen un desarrollo gramatical y léxico algo más avanzado que el de los niños), ni aquellas otras (Feingold 1993; Kerns y Berenbaum, 1991) en las que se encuentra una ligera ventaja de los niños en las habilidades espaciales y matemáticas.

Pero si se observan ciertas diferencias ligadas al género en el ámbito cognitivo-lingüístico, más evidentes son las diferencias en el desarrollo social y de la personalidad. Es suficiente con pasar unos minutos observando el patio de una escuela infantil para comprobar las diferencias entre niños, Y niñas en aspectos como el grado de actividad, el tipo de juego o la elección de los compañeros, como se analiza en el capítulo 11. Desde los primeros años, los niños suelen ser más activos que las niñas y se implican en juegos más vigorosos; las diferencias en la

elección de juguetes son bien conocidas (niños: juegos de construcción, juegos de pelota, coches y camiones, niñas: muñecas, cocinitas, disfraces y, en general, actividades más sedentarias como ver cuentos o dibujar). Está además la tendencia a elegir como compañeros de juego a otros del mismo sexo, para cuyo análisis remitimos al capítulo 11.

Junto a las diferencias en las preferencias de juego y elección de compañeros, también se ha acumulado a una cierta evidencia empírica acerca de las diferencias de género en el ámbito de la personalidad. Desde los 2-3 años, las niñas muestran ser más sensibles emocionalmente que los niños, diferencia que se mantendrá hasta la adultez (Sarna, 1993). Así, con excepción de la ira, las niñas expresan más abierta e intensamente sus emociones y sentimientos.}

## **5.2 IDENTIDAD, ESTABILIDAD Y CONSTANCIA DEL GÉNERO.**

El género al que se pertenece constituye uno de los primeros aspectos que integran tanto el auto concepto como el conocimiento que las niñas y los niños tienen de las otras personas. Esta toma de conciencia acerca del género se desarrolla gradualmente a lo largo de la infancia, siendo posible diferenciar tres hitos importantes.

Tras el proceso de identificación que implica la identidad de género, niños y niñas tienen que descubrir la llamada estabilidad de género, consistente en comprender que el género es un rasgo que permanece estable a lo largo del tiempo. En torno a los 3-4 años, niños y niñas ya saben que nacieron siendo un niño o una niña y que de mayores se convertirán, respectivamente, en un hombre y una mujer. No obstante, todavía pueden atribuir la pertenencia a uno o otro género a los atributos externos y, en consecuencia, pensar que dicho género puede cambiarse si cambian esos atributos (por ejemplo, un niño podría convertirse en una niña si se deja el pelo largo y se pone un vestido).

Finalmente, hacia el inicio de la escuela primaria (6-7 años) aparece la llamada *constancia del género*: niños y niñas toman conciencia de que el género es un rasgo invariante de las personas y que no se modifica por más que se cambien aspectos externos como el tipo de ropa o la longitud del pelo. La adquisición de la constancia del género está relacionada tanto con los avances en el desarrollo cognitivo como con la experiencia social. Algunos niños descubren esa constancia en la misma época que adquieren las nociones de conservación descritas por Piaget como típicas de los 6-7 años. Pero otros niños, más familiarizados desde pequeños con las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, dan muestras de este logro desde los 3-4 años (Ruble y Martín, 1998).

## **5.3 LOS ROLES DE GÉNERO**

Los roles de género hacen referencia a las atribuciones y estereotipos relacionados con lo que un niño y una niña, un hombre y una mujer, deben hacer;

cómo deben comportarse y, en conjunto, a todo los que de ellos y ellas se espera por el hecho de pertenecer a uno u otro género. Los roles asignados a cada género no son estáticos, sino que han ido cambiando a lo largo de la evolución histórica, variando además de una cultura a otra. En nuestro contexto cultural, los roles de género se han ido atenuando cada vez más, de forma que un hombre puede trabajar de matrón en un paritorio, o puede llevar un pendiente o tener el pelo largo, y una mujer puede ser árbitro en un campo de fútbol o llevar la iniciativa en las citas y las relaciones de pareja. A pesar de este igualitarismo creciente, siguen existiendo muchos estereotipos ligados al género, estereotipos de los que a veces es más fácil ser consciente que otras y que se transmiten a niños y niñas en el proceso de socialización.

Desde muy pronto, niños y niñas empiezan a tomar conciencia de estos estereotipos, de forma que incluso ya a los 2 años reconocen como pertenecientes a uno u otro grupo las cosas (ropas u accesorios) que se relacionan con cada género. No obstante, aunque van adquiriendo cierta conciencia de los roles de género, los niños y niñas de 3-4 años no suelen mostrar conductas muy tipificadas y, de hecho, en estas edades admiten que se puedan realizar conductas no acordes con los estereotipos predominantes.

Evidentemente, todas estas diferencias no se quedan de la piel para afuera afectando sólo a la conducta externa, sino que tienen también que ver con los distintos aspectos de la personalidad, de los que se, ha hablado en las paginas anteriores. Por una parte, hemos Visto que el género forma parte desde muy pronto de la definición de la propia identidad. Además, si les dan más importancia a su aspecto físico y los chicos muestran más condiciones atléticas y deportivas, o si unas y *otros* van a percibir un distinto énfasis en la importancia que se da a su logro académico en función del género, todo ello tiene que ver con influencias educativas que van a incidir sobre la autoestima que desarrollen, pues las diferencias en aspiraciones y las expectativas se van a traducir en diferencias en la autovaloración. Y si a ellas se les expresan más emociones, o si en ellas se tolera más la expresión de ciertas emociones, eso va a repercutir también en su emocionalidad y en su capacidad para expresar y controlar esas emociones. Además, los padres pueden variar sus niveles de afecto y comunicación, por un lado, y de control y disciplina, por *otro*, en función del género de sus hijos. Hablar de género no es, por tanto, referirse simplemente a conductas y estereotipos; es también abordar uno de los aspectos mas nucleares de la personalidad.

## Lectura 2.

### SOCIALIZACION Y PERSONALIDAD DE LOS DE LOS 3 A LOS 6 AÑOS.

---

GRATIOT, H. Et. al. "Socialización y personalidad de los 3 a los 6 años". En Tratado de psicología del niño. Morata. Madrid, 1980. p.p. 101-117.

En esta edad, haya menudo armonía en las relaciones sociales dentro de la familia y en la escuela: el niño se da cuenta de que está en camino de progresar con facilidad, integra sin demasiada dificultad las normas de comportamiento que favorecen su necesidad de dominar los diversos aspectos del medio; descubre con alegría, principalmente en la escuela materna, un mundo de percepciones, de juegos, de relaciones libres. Se ha hablado de una edad de la gracia. Podemos pensar que ese equilibrio se hace posible gracias a los considerables progresos en el lenguaje, que favorecen la adaptación del niño a las consignas y le permiten diferenciar objetos y situaciones. Pero hay que tener en cuenta la atmósfera de juego en que se desenvuelve su vida cotidiana: todavía no se halla sometido a las estrictas y angustiosas obligaciones de la clase, a las rivalidades que cultivan y ponen a prueba su amor propio. Por lo menos en la mayor parte de las enseñanzas.

Sin duda los psicoanalistas han insistido demasiado sobre las dificultades en la resolución del complejo de Edipo y sobre el complejo de castración. Algunos niños manifiestan hacia su padre, o hacia un hermano, sentimientos de hostilidad que se traducen en ruminaciones constantes que unas veces favorecen, otras se oponen al desarrollo intelectual y social. Tendríamos que examinar si no se originan, en gran parte, en perturbaciones de la personalidad de los padres. También es verdad que en este período se aprecian en el control de sí mismo grandes progresos, que se pueden relacionar con el esfuerzo que el niño realiza para disciplinar sus relaciones afectivas. Pero podemos preguntarnos si el origen se encuentra principalmente en el esfuerzo para superar el Edipo o si no se halla más bien en la construcción de un ideal *social* del yo.

Llama la atención, en efecto, sobre todo al finalizar este período, la solicitud con que el niño busca reglas generales que le sirvan para organizar sus acciones, justificantes para explicar sus actos; solicitud que rebasa los cuadros de la vida corriente y lleva al niño a hacer preguntas muy generales sobre la vida y la muerte. Es que descubre, al salir de su familia, nuevos tipos de relaciones sociales, en la escuela, cuando va a hacer compras en las tiendas, en las historias que le cuentan. Es el inicio de comparaciones parciales, sorpresas, tentativas de elucidación. Padres y maestros se esfuerzan por responder a esas esperas: los cuadros de referencia del niño se enriquecen; establece, si bien de modo burdo, una perspectiva de superación: "escuela de mayores", oficio, matrimonio, hijos...

Se examinarán sucesivamente la transformación de las actitudes interpersonales en la familia, el advenimiento de nuevas relaciones sociales en la

escuela maternal, y la influencia de los personajes así constituidos en la evolución de las funciones psicológicas.

## **1 | LA SOCIALIZACIÓN DE LAS ACTITUDES FAMILIARES**

El apego a los padres se transforma, al ensancharse el radio de las relaciones interpersonales y al hacerse el niño consciente, todavía de un modo parcial, de los contactos sociales en cuyo seno está situada la familia. De igual manera se modifican las identificaciones, que se dirigen hacia una especie de separación por sexos. El conjunto de esos cambios es lo que los psicoanalistas entienden, por complejo de Edipo: se puede descubrir aquí con FROMM (1971) la búsqueda de un nuevo tipo de autonomía, impuesta por el surgir de nuevas capacidades y nuevas servidumbres.

### **a) *Las relaciones con los padres***

Antes de los 3 años, el amor del niño hacia sus padres consiste en algo así como un deseo de posesión junto con una especie de confianza, de don de sí. El resultado es una fijación no exenta de algo de ansiedad. La relación es intensa, pero entretrejida de emociones; no ha alcanzado todavía el nivel del sentimiento, que exigiría la conciencia de los motivos del afecto, cierta justificación. Además, no es lo mismo hacia el padre que hacia la madre, a causa de la actitud, a menudo absorbente, de la madre; de la tendencia del padre a tratar al niño como si fuera "mayor": pero esas diferencias siguen siendo infra-representativas. En fin, el paso del afecto a la repulsa, es brusco en los "caprichos".

Después de los 3 años, el afecto a la madre se hace menos posesivo; se expresa de modo menos emotivo, con más reflexión, teniendo en cuenta sus necesidades: por ejemplo, el niño, de 4 a 5 años, querrá ayudar a su madre en las faenas de la casa, tendrá en cuenta su cansancio y evitará molestarla esporádica, pero conscientemente con el desorden o el ruido. Le gustará acompañarla cuando va a hacer algún recado y procurará participar de sus preocupaciones (GESELL, 1949, pp. 355, 360). Esas actitudes se ven, sin embargo, entorpecidas por ciertos comportamientos maternos: D. M. LÉVY (1943) ha demostrado que la superprotección (contactos demasiado intensos, atenciones tipo *bebé* prolongadas, negación de autonomía), al acompañarse de una inquieta tendencia al dominio, favorecen la dependencia. SEARS y col. (1953) han hallado que ésta va ligada a la frecuencia de frustraciones y castigos, siendo las hijas más sensibles que los hijos al castigo de la madre. Superprotección y frustración aúnan sus efectos: la madre demasiado solícita y por lo mismo ansiosa se inclina a la amenaza cuando el niño quiere conquistar su autonomía, creando en él redoblada ansiedad con lo que el niño no se atreve a abandonar el apoyo que ella le proporciona, se encuentra todavía más dependiente, encadenado a las recompensas que recibe cuando da testimonio de su sumisión.

Al padre se le percibe como cumplidor de una función económica (FINCH, citado por WATSON, 1959, pp. 406-407), al mismo tiempo que participa en un

cierto número de actividades hogareñas. El hecho de que esté menos tiempo en casa, que nuestra sociedad vea en él al jefe de la familia, detentador de la autoridad, que la madre le presente como quien ha de juzgar en último extremo, todo ello contribuye a que los niños le vean menos próximo a ellos y que encuentren a la madre más afectuosa, menos inclinada al castigo, menos autoritaria que el padre (KAGAN. *ibid.*). Este modo de percibirle no tiene nada de desvalorización, pues se reconoce al padre una función social superior. De ello resulta un sentimiento complejo, mezcla de afecto a causa de la protección que el padre procura, de estimación por el prestigio que le confiere su trabajo, y de temor por razón de su papel de censor.

Vemos en qué sentido puede decirse que la relación con los padres se socializa. Sigue fundándose en un núcleo de actitudes egocéntricas, que se organizan en función de las satisfacciones y de las frustraciones dispensadas por los padres. Pero en ese núcleo opera la imitación del adulto autónomo, ya desde los 15 o los 18 meses. Ese deseo de autonomía alcanza nuevo vigor de los 3 a los 6 años. Debido, principalmente, a la integración del niño en el grupo de sus compañeros. Se orienta cada vez más hacia comportamientos que le permitirán manifestarse él mismo y su propia independencia; tomar parte en los trabajos de sus padres; evitar que le reprendan y merecer sus felicitaciones, organizando sus actividades de acuerdo con sus indicaciones: pero también resistirse a cumplirlas. Desobedecerles, oponerse a sus argumentos, comparar sus experiencias de colegial con las de hijo o hija, interesarse por la profesión de los suyos... En todas estas tentativas de liberación intervienen los progresos en el razonamiento. Recuerda los discursos que le han hecho y sabe descubrir las contradicciones que encierran, si ve en ello algún provecho; compara, esporádicamente, la conducta de su padre y la de su madre; la de sus padres y la de los padres de sus compañeros. Es así como se organiza una defensa del yo más indirecta que anteriormente: antes de los 3 años, se basaba en la oposición caprichosa, pues no sabía definir sus miras, pero después se va convirtiendo paulatinamente en crítica de los demás (S. ISAACS).

### **b) El descubrimiento de los demás**

La existencia de crítica no debe llevarnos a la conclusión de que exista una *representación* de los demás a esta edad, si entendemos por representación no solamente la percepción de los demás con sus características activas y afectivas, sino también sus conocimientos científicos según cuadros nacionales preconstituidos. En el plano de la apercepción de los demás (TAGIURI. 1969; HEIJER. 1958) los indicios de los estados emocionales intencionales de los demás, se captan cada vez con más precisión, como lo demuestra el estudio de los estímulos de la simpatía, realizado por L. B. MURPHY (1937): los niños en la edad preescolar pueden manifestar comprensión y simpatía, no solamente en presencia de mímicas emocionales (gritos, cubrir el rostro con las manos, expresión de tristeza) sino también ante sucesos que se suponen dolorosos (accidente. ataque. situación penosa: frío. posición desagradable), de frustraciones (privación de un



juguete, interrupción de un juego, partida de un pariente), de señales de algún mal físico (mercuriocromo, etc.). Responden con una conducta de participación (ayudando, atacando al agresor, consolando, llamando al adulto. con ansiedad). Un estudio de los estímulos de la simpatía gozosa, llevará a análogos resultados: se comprende la alegría de los demás por la participación en *sus* risas y en sus movimientos. Podemos pensar que en ese fenómeno actúan, a la vez, un condicionamiento y un contagio emocional, de suerte que el niño siente la situación del otro como suya propia.

Pero también la apercepción de los demás va estrechamente ligada a la acción y se lleva a efecto por medio de una *coacción*. Tan pronto queda ésta excluida, al niño le cuesta descubrir el sentido que tienen las mímicas del otro: GATES (1923, citado por TAGIURI) cree que, a los 3 años, el niño descubre en las fotografías las mímicas de la risa; y a los 5 años aproximadamente, las del sufrimiento; a los 7, las de la cólera; a los 9, las del miedo... A. LÉVY-SCHOEN (1964) presenta a niños de 4 a 13 años fotografías y dibujos de caras que se parecen entre sí, bien por tres gestos (alegría, tristeza, neutralidad); bien por tres adornos y los manda clasificarlos por sus semejanzas: los niños de 4 a 7 años toman principalmente los accesorios como criterio (160 aproximadamente, entre 240. contra 20 ó 40 que siguen el criterio de las mímicas), invirtiéndose la proporción pasados los 8 años: el niño de 4 a 6 años, sabe distinguir las mímicas de gozo y pena, pero las juzga menos discriminantes que los caracteres objetivos (llevar o no llevar sombrero). La autora, sin embargo, comprueba (p. 81) que si les pide que agrupen las fotos en montones, los niños de 6 años asocian las fotos (al principio. por lo general de dos en dos) por los accesorios; pero algunos de ellos se fijaron en las mímicas para emparejarlas. Lo mismo si la orden es hallar la foto que va con una cara sonriente, "la mayor parte de los niños descubre que es posible la asociación por la sonrisa; después completan esta nueva clasificación separándolas según las tres expresiones" \*. Estos resultados no dejan de tener alguna analogía con los obtenidos por VIGOTSKY (1962), BORELLI-VICENT (1951). PIAGET e INHELDER (1959), en sus experimentos de clasificación de objetos. El niño comienza por un criterio importante (color antes que forma, forma antes que tamaño...), y sólo más tarde, aunque siempre antes de los 6 años, llega a tener en cuenta varios criterios simultáneamente. En el trabajo de clasificación de los rostros estudiados por A. LÉVY-SCHOEN, el primer criterio seguido es el de la diferencia en los vestidos, pues tratándose de reconocerlos, los individualizan mejor que las mímicas, que cambian constantemente.

Pero el mayor obstáculo que para la percepción de los demás encuentra el niño, reside en la falta de cuadros generales de representación de la persona: su "egocentrismo" consiste en su incapacidad para desembarazarse de las impresiones, de los deseos, de los temores que los demás suscitan en él; no puede alcanzar sus intenciones, situar sus conductas en el tiempo. Por eso a los 6 años, todavía no se comprende el paso del tiempo en la vida (por ejemplo: el orden de nacimiento del padre y del hijo. W ALLON, 1945). Si se trata de definir una persona buena, valiente o descortés, el niño ha de hacer siempre referencia a

experiencias personales cortas, de tipo emocional. Las categorías de la diferenciación personal no se formarán hasta después de los 8 o los 10 años (G. W A- LLON, 1949).

### **c) La percepción de los sexos**

Después de los 2 años, el niño sabe que es niño, la niña sabe que es niña; a los 2.6, el niño constituye un *nosotros* con el padre y los hombres en general; la niña con su madre y las mujeres. Se trata de uno de esos "conocimientos" ambiguos, constituidos, acoplando las palabras, por procesos de diferentes niveles: esquemas perceptivos (vestidos, corte de cabello); inferencias (de la percepción de los órganos urinarios de los niños y las niñas, el niño de 3 años llega a la imagen genérica confusa de que los hombres tienen tal órgano, las mujeres tal otro); conocimientos transmitidos por la sociedad, a propósito de la división del trabajo por sexos o del papel de la madre antes del nacimiento. Esos contenidos cognoscitivos van aislados; hacia los 4 años, el niño no tiene todavía un verdadero concepto de lo que son sexo masculino o femenino: hombre, padre, muchacho, varón-hembra, madre, hija, mujer no forman dos conjuntos organizados (cf. GESELL, 1949, pp. 333-337).

En éste área se aprecia la interacción entre un sistema de actitudes y un cuadro de referencias. El primero se construye a partir de la sensualidad infantil y de los deseos adquiridos bajo la influencia de las tradiciones sociales (curiosidad, ansiedad por lo que se refiere a la vida sexual). El segundo se transmite insensiblemente por la sociedad y va desde el vocabulario relativo a la sexualidad hasta las ideologías de lo viril y lo femenino, de su función en el campo del trabajo y en la vida social. Para que el cuadro de referencias se enriquezca con nuevos elementos cognoscitivos, hace falta cierta estructura del sistema de actitudes. Una vez realizada esa asimilación permite al sujeto, en vías de personalización, la transformación de su sistema de actitudes anterior. En este vaivén es donde se originan los dramas que el psicoanálisis pone en evidencia.

Aquí los examinaremos en la medida que interesan a la adaptación del niño a las normas del grupo: aceptación de su sexo y de los papeles sociales que le corresponden. Esa adaptación significa para el niño identificación con el padre, con los modelos masculinos en el plano de lo imaginario y en los proyectos inciertos que pueda hacer para cuando sea mayor. Y *mutatis mutandi* para la niña. Hay que considerar, pues, lo que llegan a ser las identificaciones en ese período.

*En los niños*, el apego a la madre entraba en conflicto, ya antes de los 3 años, con algunos modelos masculinos que halla, no solamente en su padre, sino también en sus compañeros y en sus juegos. Puede resultar de ello algo de agresividad hacia la madre ya que, al aficionarse a ella, no puede dejar de valorizar sus actividades e imitarla, lo que le aparta cada vez más del grupo social, que espera de él actividades masculinas. Forzosamente brotará una tendencia de oposición a su madre, ya que esa agresividad es el síntoma de cierta dificultad

para elegir. Pasados los 3 años, los modelos masculinos que se le ofrecen son más numerosos y, sobre todo, se organizan en la definición de un personaje viril que se realizará con el pasar de los años; son los principales:

- Las incitaciones de la madre misma, sobre todo indirectas, inspiradas en el tabú del incesto y de las normas pedagógicas, que prohíben el afeminamiento del hijo.
- Los juegos: GESELL nota que a los 4 años se opera cierta separación en los grupos de niños por razón del sexo (*ibíd*), 10 que puede comprobarse en las escuelas maternas; a los 5 años, ya no quieren jugar con juguetes de niña. Separación que se va afirmando progresivamente hasta que, a los 8 años, es general.
- Los puntos de vista del oficio: el niño sabe que la sociedad le reserva algunos de ellos, le aparta de otros;
- El ejemplo que le dan su padre y su hermano mayor, que tratan a sus hermanas como futuras mujeres (con reserva, jovialidad, condescendencia...).

Esas influencias varían mucho según las familias (actitudes recíprocas de los padres, número de niños y niñas en la familia, apertura de la familia a las normas de división de las actividades por sexo). Pero se puede decir que, en general, de los 3 a los 6 años, los cuadros de referencias relativos a esa división, constituyen para el niño una barrera poderosa para su identificación con los papeles femeninos, pues crean en él necesidades de personalización del orgullo, de la independencia, del "valor", de la combatividad deportiva, que son, en nuestra sociedad, características de los papeles masculinos.

*Las niñas* siguen diferentes caminos para la diferenciación de los sexos, según las primeras identificaciones que hayan vivido. Cuando han tendido a identificarse con muchachos, con su hermano mayor, p. ej., o con su padre, encuentran después dificultad en renunciar a esas identificaciones para adoptar las de feminidad. Dicha adopción será más fácil cuando la madre se presente como un modelo, cuya feminidad se reconoce como un valor por los que la rodean, cuando los juegos permiten la exaltación de los papeles de la mujer. Eso supone que el medio ambiental no supervaloriza el sector masculino y reconoce la igualdad de los sexos, dentro de sus diferencias. Si, por el contrario, los modelos femeninos se imponen, pero junto con la idea de que son inferiores, la personalización en lo que al sexo se refiere es difícil.

La adhesión al sexo está, sin embargo, entrecruzada de preguntas sobre la sexualidad y el nacimiento. Las preguntas que se hace el niño dan a entender que desearía comprender su relación con los padres, su pasado devenir, pero también su porvenir y el hecho de que también él podrá procrear (GESELL, 1949, pp. 334-335). Responde a todo con construcciones imaginarias que rechazan las

explicaciones que le dan los adultos (artificialita; para su modo de pensar resulta inadmisibles que los órganos no sean resultado de una actividad finalista). Los silencios o las respuestas embarazadas de los adultos a propósito de la función de los órganos sexuales, suscitan además redoblada curiosidad, que no puede satisfacerse con la exploración de los órganos genitales del otro sexo: se desarrolla un sentimiento de atracción y de encogimiento, que se difundirá en muchas situaciones, favoreciendo la curiosidad por la sexualidad en los animales, por los cuentos embebidos de temas sexuales, manifiestos o latentes. Se trata, ciertamente, de una socialización: con esas prohibiciones y esas ambigüedades, el niño entra en posesión de su sexo con más o menos interrogantes, con más o menos inquietudes, con mayor o menor avidez, según sea su educación. Presentimientos de algo a descubrir que le parece todavía lejano, aunque alguna afición al sexo contrario, niño o niña según el caso, llegue a tener carácter de pasión, ya hacia los 5 años. y vaya acompañada de promesas de matrimonio.

La relación con los demás se muestra siempre, en la familia, como una relación de intimidad y propiedad, por razón de los vestigios de identificación primaria que el, ella subsisten. "Mi" madre. "mi" padre, son cosa mía, están a mi disposición, yo participo de ellos: cuando el niño habla de sus padres, habló de sí mismo. Aquí se basa otra identificación que se ha constituido con la adopción de los papeles correspondientes al sexo para ir a parar a la valorización del objeto elegido; el padre para los niños, la madre para las niñas. Aquí apunta una perspectiva para el porvenir, un proyecto poco consciente de sí mismo. Esas elecciones no significan ni mucho menos, preferencia: la madre o el padre que no han sido elegidos, pueden seguir siendo admirados y queridos.

En estas relaciones fundamentalmente egocéntricas no faltan, sin embargo, algunos conflictos: cuando los padres le manifiestan su oposición, revelan al niño irritado por su actitud, que existe en él un "yo" malo, y que debe esforzarse para rechazarlo. Pero, al mismo tiempo, ellos mismos se hacen extraños y. en primer lugar, es a ellos a los que el niño tiene tendencia a rechazar, a tomar por adversarios. La hostilidad que entonces siente hacia ellos, es provisoria y no basta a provocar la objetivación de sus conductas, porque le faltan los cuadros de referencias (por ejemplo el conocimiento de las "cualidades" y de los "defectos" que la psicología corriente atribuye a los individuos). Sin embargo, es indicio de un progresivo desligarse de ellos.

El ingreso en la escuela abre la puerta a otras relaciones sociales bien diferentes.

## **2. I LA ESCUELA MATERNAL Y LOS COMPAÑEROS DE JUEGO**

Muchos niños empiezan a ir a la escuela hacia los 3 o los 4 años. Allí se integran en grupos muy diferentes del formado por sus hermanos, ya que, al menos en la ciudad, están constituidos por niños que tienen todas las mismas

edades, sometidos a las órdenes de una maestra cuyo poder de dirección no se discute; descubren allí la posibilidad de elegir sus camaradas, de escoger sus interlocutores.

También fuera de la escuela, en los patios y en los campos de juego -cuando al urbanizar se ha pensado en la posibilidad de que existan niños, lo que suele ser raro, se forman grupos más libres en los cuales los mayores sirven de modelo.

El ingreso en la escuela maternal, revela al niño actividades culturales sistematizadas, de las cuales los juegos de su casa no le daban sino una idea imperfecta: agrupar, relacionar, observación del medio ambiente y, en su caso, ejercicios de lenguaje, iniciaron al simbolismo de su escritura, a la formación de series, a las clasificaciones...; se trata de tareas que exigen cierto control: atención a las órdenes, memorización y distinción de las señales; tienen principio y fin, y la maestra les pide que "acaben", que sigan un orden en las actividades, que respeten el empleo del tiempo. Se trata, pues, de una iniciación a la conducta de, trabajo por medio de algo que parece juego.

La escuela, además, hace entrar al niño en relaciones de nuevo tipo. La maestra está en posesión de, una autoridad bien diferente de la de la madre y que es resultado, en gran parte, de la influencia que el grupo ejerce en cada niño: tanto más fácilmente se doblega cada uno a la regla prescrita cuanto mejor la obedecen todos. Se trata de una *autoridad social*. a la cual se mezclan algunas transferencias del afecto que brota de las relaciones con la madre. A veces, también transferencias de temor y hostilidad. Se constituye una nueva forma de dependencia: hacia la sociedad y sus leyes.

El niño tiene además a sus compañeros. ¡ Cuántas actividades nuevas le posibilitan!, pues con ellos se puede jugar en colaboración, aunque ésta sea elemental: es una cooperación entre dos que marchan juntos, entre dos "aviones" que se esquivan y chocan, entre dos o más constructores que se coimitan en sus inventos, que rivalizan y se animan por la comunicación de significaciones imaginarias: en efecto, al explicarse los niños, los unos a los otros, los fines fantásticos que persiguen, se suministran mutuamente un cuadro siempre cambiante, pleno de lo imprevisto, manantial de diálogos e historias imaginadas. Entre los camaradas se encuentran amigos: personas que no son ni protectoras ni directoras; el niño no se siente ni superior ni inferior a los otros; confía en ellos y ellos confían en él, y establecen un pacto implícito de colaboración contra los demás; los amigos le hacen parecer importante, le socorren. A diferencia de sus hermanos, ellos son verdaderamente sus iguales. Con ellos pueden afirmarse en competiciones libres, fuentes de animación.

Esos dos aprendizajes, el del trabajo-juego y el del grupo de camaradas, son ocasión de relaciones interpersonales entretejidas de conflictos.

*La profesora* es para los niños la persona que les hace descubrir sus capacidades.

S. ISAACS (1933) ha analizado con precisión la conciencia que, de los 3 a los 6 años, tienen los niños de la aportación de la educadora (pp. 266-272) tanto en el plano individual como en el plano colectivo; ella hace más segura la confianza que tienen en sí mismos, aceptando sus sugerencias, suministrándoles modelos, mostrándoseles exigente o premiándoles según las circunstancias, yendo en socorro de uno de ellos que está en pugna con el grupo. Además, ella es la presencia organizadora que mantiene el orden en la clase, la tolerancia recíproca y la ayuda mutua. Todo esto da por resultado un afecto hacia ella, que puede llegar a los límites de la adoración o la veneración. S. ISAACS cree que no es debido tanto a la ayuda que el adulto proporciona en las dificultades exteriores como a su papel de aliado en la lucha que el niño sostiene contra sus propios impulsos disgregadores, contra su agresividad y la ansiedad resultante. El adulto desempeña la función de un superego, que ayuda al niño a ser bueno y a estar satisfecho de sí mismo. Ese punto de vista parece aceptable si añadimos que esa satisfacción la constituye, en gran parte, el sentimiento de hallarse en vías de progreso, de superación, y que ese mismo sentimiento está suscitado, en gran medida, por las felicitaciones de los que rodean al niño y orientado en los cuadros generales que le proponen; está, por tanto, en relación con las evaluaciones colectivas y puede ser tan discutible como aquéllas: por ejemplo, puede darse el caso de que el niño, a los 5 años, adopte actitudes patriotas o racistas, si bien de manera pasajera (GESELL. 1949).

Pero también puede ser la maestra objeto de odio, o al menos de hostilidad, a causa de la violencia que obliga al niño a ejercer sobre sí mismo. Según ISAACS, se puede distinguir la hostilidad individual y la hostilidad del grupo. La primera se manifiesta frente a las prohibiciones de la maestra; al sentirse privado de su autonomía, sucede que el niño recae en actividades de carácter regresivo, y hace responsable a la maestra de sus fracasos y de sus faltas, ISAACS cita el caso de un muchachito que habiéndose dado un cabezazo contra una niña, echa la culpa de ello a la maestra contra toda evidencia, proceso clásico de la proyección (p. 230). El sentimiento de inferioridad es un foco habitual de odio; además, como los trabajos encomendados por la maestra son ocasión propicia para que brote, de ahí que el niño acaba resolviéndose contra ella. Puede suceder que ese sentimiento se avive por la existencia del grupo: hay, observa ISAACS, una especie de complementariedad entre la estimación de los amigos y el odio hacia los enemigos (p. 252). En una edad en que los niños hallan una nueva fuerza en el hecho de verlos reunidos, oponerse en grupo a las prohibiciones de la maestra, da más contención a su asociación. Los débiles se alían contra el más fuerte y esa oposición favorece el nacimiento del sentimiento del *nosotros*. Ya en la familia, el grupo de los hermanos puede unirse pasajeramente contra el *nosotros* de los padres; pero las rivalidades entre los hermanos y las actitudes divergentes frente a los padres, hacen esa alianza más frágil.

Vemos la complejidad de las relaciones con la profesora. Conciernen a su función cultural, a los aprendizajes, afortunados o fallidos con los cuales el niño tiene que valorizarse, angustiarse o aburrirse. Conciernen a su papel de detentadora de autoridad sobre el grupo, de dispensadora de favores desiguales: el sentimiento de lo justo y lo injusto está en vías de formación. Conciernen también a su situación de sustituto de la autoridad familiar, y los niños se dirigen a ella con todo el bagaje de actitudes que han formado en sus contactos con los padres. Esa complejidad aparece tanto mayor si se tienen en cuenta las actitudes de la profesora misma, sus concepciones del trabajo, de la infancia, de las tareas educativas.

Esa complejidad nos permite comprender el carácter variable de los sentimientos del niño con respecto a la profesora. Varían siguiendo dos fórmulas: o bien rápido paso del amor a la agresividad, o bien ambivalencia, coexistencia de sentimientos de opuesta orientación.

*Las relaciones entre compañeros* son también variables. Para describirlas correctamente habría que captar la finalidad de las conductas del grupo, la estructura de los juegos y sus fines de personalización.

Dichos juegos consisten en representaciones de escenas complejas inspiradas por escenas de la vida cotidiana o por cuentos, incesantemente enriquecidos con descubrimientos espontáneos, cuya combinación con la trama habitual provoca animación y risas (CHATEAU. 1946 A Y B). En cuanto tienen de imitación, los juegos dan testimonio de la aspiración del niño a crear obras como los adultos. Se trata de identificarse con los papeles que desempeña y superar imaginariamente su dependencia. Pero en los juegos hay también fantasía, negación de la vida real, transformación mágica de situaciones y papeles, lo que con ello se busca sigue siendo una su ración de la dependencia, junto con la capacidad de crear y dirigir todo un mundo de símbolos. Los juegos son, desde ese punto de vista, preludio de actividades artísticas. Tienen además un tercer aspecto: hacen intervenir a los personajes en situaciones de conflicto. Al jugar a las muñecas, se enfrentan dos seres desiguales, y lo mismo sucede en los juegos de oficios o de guerras: representación de las relaciones con los padres, que el niño trata de invertir, pero también de una sociedad en la que la desigualdad es regla general; presentimiento de que la vida es lucha, y que el individuo necesita procurar ser el primero, el más fuerte.

Si en este período el niño se apasiona de tal modo por sus camaradas, es porque gracias a ellos, el juego puede cumplir sus funciones de personalización. Incluso cuando juega solo, tiene necesidad de un *partenaire* imaginario a quien confiar sus impresiones. Los camaradas ayudan a hacer creer en la realidad del mundo ficticio: queda autenticado al ser ocasión de que el grupo se reúna. Jugar con muchos, es encontrar en cada uno de los otros, un personaje con el que poder identificarse y ocasión de ser imitado a su vez: incluso el que dirige, se complace en identificarse con sus dirigidos. El juego, en esta interacción, lleva a

consecuencias imprevistas, es manantial de risas y hace que cada uno se sienta dichoso al poder hacer reír a sus compañeros: la ley de la facilitación social - aumento del "rendimiento" por la presencia de un público o, mejor todavía, por su colaboración- halla en los juegos su demostración deslumbradora. En fin, en este período el juego se dirige cada vez más a menudo hacia la distribución de papeles antagónicos: policías y ladrones, los niños (con gusto se disparan con el índice y el pulgar en los recreos de la escuela maternal); profesora y discípulas, las niñas es el modo de oponerse y afirmarse.

Los juegos de grupo confirman lo que el niño había descubierto en sus padres y en sus hermanos: los otros son fuentes de invenciones y revelaciones. Satisfacen porque dan y reciben a la vez, porque son modelos e imitadores. También porque ofrecen una resistencia que pudiera llegar a proporcionar el placer de superarla.

Sin embargo, dicha resistencia pudiera provocar muchos dramas. Es, en efecto, señal de un fracaso en la lucha por la autonomía, que se infiltra callada en el juego. El niño juega para escapar de la tutela, de la tiranía de las órdenes y prohibiciones de los adultos, al menos esa es una de sus motivaciones. Pero, inevitablemente llega a identificarse con su agresor durante el curso mismo del juego (FREUD, 1949), y acaba por agredir a sus camaradas lo que provoca, por lo general, una contra-agresión. Queda abierto el camino a toda clase de conflictos.

S. ISAACS lo describe de modo notable. En su forma, las agresiones van de las reacciones ligadas a la cólera primitiva, morder, dar puñetazos, puntapiés, arañazos, arrojar los objetos que pertenecen a otro -a reacciones más socializadas- apoderarse de las cosas del adversario para burlarse de él, expresarle de palabra odio o desprecio, esencialmente con un vocabulario escatológico, embromarle, boicotearle, excluirle del grupo... La cólera está algo así como cultivado, y pasa de las reacciones espontáneas casi animalescas a tentativas de herir al individuo en sus esperanzas, en su amor propio.

Desde el punto de vista de la motivación, S. ISAACS distingue cuatro clases de agresión: protesta por la posesión de un objeto; lucha con miras a asegurar el poder sobre el grupo; rivalidad por la conquista de los favores del adulto; sentimiento de inferioridad o de superioridad, siempre mezclado con ansiedad. No son más que los diversos campos en que interviene la agresión. En realidad, podemos decir que siempre que se produce, está fundada en la ansiedad desarrollada en los dos ambientes en que el niño vive familia o escuela. La falta de libertad que es víctima si no es bastante constante para acarrear resignación le induce a buscar, en el Juego de grupo, múltiples compensaciones: un niño tratará de afirmarse por la posesión de objetos que le permitan formarse un dominio de su propiedad y que valoriza tanto más cuanto más claramente aprecia que son de otro y, por lo tanto, prohibidos (R. MAUBLANC, 1938). Querrá tener un grupo bajo sus órdenes y poder mandarle como le mandan a él o deseará granjearse el apoyo y la confianza de un adulto o de otro niño mayor que él. Esos deseos hacen brotar rivalidades. Se trata, p. ej., de un juguete un poco raro que todos codician: habrá



que establecer un turno para que todos se adapten a las circunstancias. O bien hay dos niños que se disputan la cooperación de un tercero, pero rehusan colaborar entre sí.

La agresividad puede dirigirse preferentemente hacia ciertos camaradas que aparecen como cabeza de turco; los recién llegados se consideran sospechosos porque parece que infundan temor los desequilibrios que pudieran crear en su favor. El agredido puede hacer frente, junto con el agresor, al adulto que le defiende, por solidaridad con el grupo infantil. En general, el que titubea es agredido con más facilidad: llevan a mal su indecisión.

La escuela maternal es una ocasión para poder profundizar de modo extraordinario las actitudes hacia los demás.

### **3 | PERSONAJES DEL NIÑO Y PROGRESOS PSICOLOGICOS**

Dos son las transformaciones que parecen esenciales en este período: el niño realiza experiencias de socialidades muy diferentes, ya que las relaciones interpersonales difieren profundamente en la familia, en la escuela, en el grupo de juego, y afirma las perspectivas temporales de su porvenir. El resultado deberá ser modificaciones importantes en las actividades psicológicas.

#### **a) *Los personajes del niño***

Cada una de las socialidades en que participa, favorece la formación de actitudes específicas. Las relaciones son, sobre todo, afectivas, en la familia, alternando de modo diferente según las pedagogías, la confianza y el temor, la búsqueda de contacto o el rehuirlos. En la escuela, la relación con la profesora, hecha a la vez de afecto y respeto, va reforzada por el asentimiento colectivo. En los juegos, el niño muestra su habilidad para dirigir o su preferencia por los papeles escondidos, en función de las actitudes constituidas en la familia o entre sus hermanos. Sin duda no existe división entre esos diversos tipos de la vida social. S. ISAACS (1933) cree que las actitudes hacia los padres, sirven de marco a las relaciones con la profesora; a su parecer, hay reacciones de dependencia o agresividad que están favorecidas por el ambiente familiar; la envidia se desplaza del padre o la madre que le frustran. a los hermanos o d. los camaradas. Esas observaciones son, "x actas, pero no pueden explicar los caracteres dominantes que presentan los diversos tipos de relaciones interpersonales dimanantes de la especificidad de los grupos desde el punto de vista del número, de la edad, del sexo, de los *partenaire*, de la naturaleza de las actividades que en él se despliegan, de la finalidad que ve en ellos el niño.

Este se resiente de esa diversidad y lo muestra encasillando sus conductas de tal modo que, en cuanto alumno, parece no recordar nada de lo que hace o piensa en su casa y. como hijo, permanece mudo en cuanto se refiere a lo vivido en clase. Los padres se extrañan de recibir tan pocas confidencias sobre las actividades

escolares. ¿Lo ha olvidado todo en cuanto ha salido de la escuela? ¿La mantiene en secreto? ¿Será debido a que la importancia de la situación vivida hace de pantalla frente a las representaciones del pasado? Esta última hipótesis parece verosímil. Pero parece también que encuentre gusto en encerrarse: eso le proporciona liberaciones sucesivas; la escuela le libera de la tutela familiar y ésta le conforta contra las agresiones de los camaradas o los imperativos escolares.

Esta diversificación no deja de ensanchar el campo de las perspectivas. El niño, fuera de la familia, aprende mucho sobre los oficios, el desenvolverse de la vida. y ello le lleva a hacerse preguntas: sobre el nacimiento y la muerte, sobre el envejecer, sobre el orden entre los acontecimientos de una existencia individual: paso a la "escuela de los mayores", aprendizaje de un oficio, matrimonio, etc. A todas esas preguntas se responde de un modelo imaginario apoyándose especialmente en lo que sabe de los héroes de las historias que se le cuentan, donde la vida se resume en algunos episodios esenciales. Dichos héroes están estructurados de tal modo por la imaginaria colectiva, que le resulta posible identificarse con ellos. Son buenos, inteligentes, valientes, bromistas, les suceden aventuras angustiosas de las que siempre salen airoso, gracias, por lo general, a la ayuda que les presta un genio tutelar. Le permiten superar con la imaginación las insuficiencias que le hacen sufrir: su dependencia, su inferioridad, su agresividad, su timidez, su ignorancia. El objeto de la identificación puede ser un animal, un adulto, un niño: el drama puede ser natural (enfermedad, cataclismo) o sobrenatural (provocado por un genio maléfico); en todo caso, el niño está en grado de construir, basándose en el cuento, una serie de sucesos personales imaginarios; de ese modo se manifiesta, a través de los personajes vividos, un primer tipo ideal del yo.

Por medio de los cuentos, el niño se presenta, en efecto, una primera forma de objetivación de la vida en cuanto drama que, si bien imaginaria, parece esencial para iniciarle en la representación del porvenir. Encontramos ahí un encadenamiento de actos y situaciones que se determinan mutuamente, el paso de un estado de desequilibrio hacia otro de equilibrio y, por fin, un ideal de liberación. Hay aquí una forma primitiva y engañadora de proyecto, ya que el niño no es consciente de la significación real de los sucesos que cuenta. Pero en el estilo de esas fantasías, en las que predominan, según el modo de ser de cada niño, afán de dominio, agresividad, afectividad, dedicación o comicidad, se cristalizan actitudes que se refuerzan gracias a las imágenes con las que ellas ligan al sujeto. Cultivando sus fantasías llega a creerse un personaje imaginario que podrá servir como molde de las reacciones sociales reales.

Los juegos tienen función análoga a la de los cuentos. El niño desempeña en ellos papeles en armonía con los que tiene tendencia a desempeñar en las demás relaciones sociales: es director o se deja dirigir, busca en ellos tareas y dificultades con miras a demostrarse a sí mismo que él es capaz de superar la infancia (CHATEAU. 1946 B. p. 89). El juego socializaba al niño ya a los 2 o los 3 años en

la medida que reproducía situaciones sociales (relaciones con la madre. entre los individuos. en el trabajo) en las ficciones de nivel inferior. De los 4 a los 6 años, los juegos comienzan a organizarse siguiendo reglas, algunas de las cuales obedecen al deseo de dar una representación de lo vivido; comportan la crítica de las tentativas equivocadas (PIAGET. 1945: CHATEAU. 1946 B) Esta creciente solicitud por el orden, que se manifiesta también en la complacencia con que el niño se entrega a los ejercicios de clasificación en la escuela maternal, se explica por el interés con que trata de dominar sus comportamientos. de adaptar los medios al fin, de demostrar sus progresos tanto a los demás como a sí mismo; al tomar nota de las palabras libres pronunciadas durante los juegos, se descubre un gran número de: *hay que*, yo sé hacer, voy a hacer, yo no puedo, qué es lo que se hace después. Etc. Que indican una inquietud por alcanzar la afirmación del yo social, de sus aptitudes y de su autonomía. Desde antes de los 3 años, el niño tendía a realizar algunas *obras*; después de los 3 años se interesa en los procedimientos a seguir para su realización (CH. BUFFIER. 1928. pp. 97. 166).

Más allá de la representación elemental de las relaciones sociales por medio de procesos simbólicos, puede haber conflictos entre los diferentes papeles. Resulta penoso para algunos niños no hallar en la escuela el clima de afecto que reina en la familia, adaptarse al carácter impersonal de las relaciones con la maestra (eso es especialmente verdad cuando se trata de padres "liberales"). En los contactos entre camaradas puede darse el caso de que el mayor tenga tendencia a mandar a sus compañeros iguales como manda a su hermano menor, lo que da origen a disputas que GESELL nota particularmente desarrolladas hacia los 3.6-4 años y. sobre todo. a los 6.

Es que para el niño resulta difícil hallar los comportamientos adecuados para cada tipo de socialidad. Hijo. Alumno, hermano, compañero, comienza por transferir a las nuevas relaciones las actitudes y los comportamientos que iban bien en las relaciones anteriores, Pero la maestra no responde a sus muestras de afecto como lo hacía la madre, el compañero reacciona de modo diferente que su hermano: tiene que cambiar de camino, aprender de nuevo, según las respuestas que reciben sus avances, según lo que toleran o prohíben las personas que ahora trata. Esa acomodación se hace tanteando, ya que un niño de 3 a 6 años no dispone de cuadros cognoscitivos que le permitan darse cuenta de las características de cada socialidad, y resulta muy delicada para aquellos que se han fijado a una persona, que se hallan en el centro de un problema, por lo general relativo a las relaciones con padres y hermanos, radicando en los tres primeros años. Esos sujetos están dominados por continuos sueños de venganza contra el padre o la madre o el hermano agresores; de compensaciones y dominio ficticios, dando origen a actitudes que ellos transfieren a sus nuevas relaciones sociales. Existe el riesgo de que ese cerrarse a los demostrado iniciado en la vida familiar persista en los juegos y en la vida escolar si los adultos no se dan a tiempo cuenta de ello (RAMBERT, 1945).

## **b) Socialización y progreso de las funciones psicológicas**

A los 3 a los 6 años, las funciones cognoscitivas realizan importantes progresos, preparando el devenir de la inteligencia operante. PIAGET ha definido un gran número de ellas: especialmente, el paso de las colecciones figurales a las colecciones no figurales, en el curso de un estadio (11 estadio. según PIAGET) en que las clasificaciones se hacen por retroacciones y anticipaciones titubeantes, con esbozos de sub-colecciones por parejas (1959); la existencia de imágenes estáticas, que dibujan esquemas rígidos y dejan de lado las transformaciones (1966); una causalidad artificialista o animista, a base de asimilación egocéntrica fundada sobre una narración simbólica, un mito (1945). Hay que tener en cuenta también el progreso de la sintaxis (SINCLAIR. 1967; FE- RREIRD. 1971) Y el de la inteligencia práctica (A. REY. 1937).

Existe una interacción entre las adquisiciones cognoscitivas y las estructuras de las relaciones sociales. La cooperación en los juegos progresa en función de la aptitud para prever las situaciones venideras, dado que la obediencia a la orden resulta más fácil cuando el niño puede representarse los resultados que podrá obtener con ella. Es más corriente que la "percepción" de los demás no se funde simplemente en la acomodación. Sin duda los demás se comprenden en función de la experiencia que el sujeto tiene de su benevolencia o de su hostilidad merced a la interpretación de sus mímicas o de sus actitudes. Pero por encima de esa aprensión, a la vez por simpatía y por condicionamiento, podemos definir sus preferencias por algunas cosas o algunas personas, de terminar una tarea (cf. GESELL, 1949. cap. 5).

No se puede descuidar la influencia de esas actitudes de autocontrol sobre el desarrollo de la previsión en el curso de las tareas intelectuales. Estas no pueden ejecutarse sin la inhibición de las distracciones G. SOUNALET (1969) descubren, entre los 3 y los 6 años, conductas de previsión que permiten, en actividades de alineación, prolongar el tiempo de trabajo y disminuir las distracciones; suspender momentáneamente el trabajo para comprobar sus resultados y su conformidad con el modelo (y, por lo tanto, un ir y venir del presente al pasado y al futuro). Esas reacciones no pueden comprenderse más que en el progreso del personaje de trabajador, una de las formas esenciales de la personalidad.

Insistir sobre la importancia de las reacciones sociales en la construcción del pensamiento conceptual y causal, de la memoria, del proyectar, no es hacer de ellas la causa ni siquiera una, simple condición de éstas. Se trata de una génesis recíproca. Las funciones cognoscitivas tienen su origen, en el transcurso del primer año, en las reacciones sensomotoras hacia los objetos, pero hallan en la vida social la ocasión de transformarse en profundidad, gracias a la identificación que modela las conductas del sujeto según las conductas culturales, y las penetra de las actitudes voluntarias que caracterizan a estas últimas, por una parte, y, por otra, gracias a la integración de los conocimientos que permiten al niño categorizar

las situaciones y analizar las complejas a fin de distinguir entre ellas los estímulos de cada una de las acciones que debe realizar para responder a las expectativas de los adultos.

## **LECTURA III**

### **DESARROLLO EMOCIONAL.**

---

AUSUBEL, P. David y Sullivan, E. V. "Desarrollo emocional". En *Desarrollo infantil 2 el desarrollo de la personalidad*. Paidós. México, 1999. p.p. 175-221.

Pese a que el concepto de "emociones" es compartido sin excepción por los legos, su estudio sistemático se mantiene a la zaga del de otros temas aparentemente menos atractivos. La emoción como tal puede definirse como un estado intensificado de experiencia subjetiva, acompañado de respuestas esquelético-motoras y autonómico-humorales y de una fase selectivamente generalizada de bajos umbrales de respuesta. En este trabajo consideraremos tanto las emociones placenteras que el niño trata de prolongar como las desagradables que intenta evitar o acabar, acercándose y retirándose, respectivamente, de las condiciones estimulantes imperantes en cada caso.

La instigación de una respuesta emocional comprende la siguiente secuencia: 1) fase *interpretativa*, que es la percepción a previsión de un acontecimiento que se interpreta como amenazador o como acrecentador de una necesidad, objetivo, valor o atributo que implican al *yo*; 2) fase *reactiva preparatoria*, que consiste en una reducción selectivamente generalizada de los umbrales de respuesta correspondientes a una emoción determinada; 3) fase *reactiva con sumatoria*, que viene acompañada de componentes subjetivos, autonómico-humorales y esquelético-motores, y 4) fase *reactiva reflexiva*, que implica la conciencia subjetiva del estado impulsivo y de las respuestas viscerales y esqueléticas.

### **DETERMINANTES GÉNICOS Y AMBIENTALES**

La potencialidad de desarrollar emociones conformes a un modelo es genicamente inherente a todos los seres humanos, aunque la reactividad afectiva en el nacimiento se limita a una excitación indiferenciada en respuesta a cualquier estímulo intenso o prolongado. Además, existen predisposiciones *modeladoras* determinadas genicamente, tanto con respecto a las categorías generales de estimulación que provocan una emoción en particular, como con referencia a las formas generales en que se expresa ese afecto. Así, la frustración (al menos en las etapas iniciales de la diferenciación emocional) inspira principalmente cólera y con menos frecuencia temor, mientras que la percepción de una amenaza a la seguridad personal provoca más a menudo miedo que ira, La sonrisa, en el bebé de tres meses, aparece como una respuesta no aprendida a la visión del rostro humano, y la risa es la reacción típica del bebé de seis meses cada vez que alguien le hace cosquillas.

La jerarquía de las respuestas que pueden emitirse en relación con un estado emocional particular (vale decir, la probabilidad relativa de que se produzcan de acuerdo con la reducción selectiva de los umbrales de respuesta), también está determinada, en parte, por factores génicos. El escape y la evitación tienden a estar vinculados con el miedo, y la agresión con la ira. El hecho de que en bebés de sólo diez meses aparezcan expresiones faciales que pueden ser correctamente identificadas (conforme a juicios adultos) con experiencias emocionales específicas sugiere que el *lenguaje* de las expresiones (emocionales) se estructura sobre un núcleo de pautas de reacción naturales que difícilmente pueden atribuirse al entrenamiento. Una conclusión similar surge de la comprobación de que las expresiones faciales que asumen los niños normales al experimentar diversas emociones son en alto grado comparables a las exhibidas por niños ciegos y sordos en las mismas circunstancias. Otra comprobación que respalda esta conclusión es que hay una mayor similitud en las pautas de la sonrisa y del miedo a los extraños entre los gemelos idénticos que entre los gemelos fraternos.

Los factores ambientales ayudan a determinar tanto las uniformidades como las diferencias interculturales en el modelado de las emociones. Junto con los factores génicos, las clases universales de relaciones interpersonales y las condiciones de adaptación a los ambientes personal y social determinan los aspectos *psicobiológicos* de la conducta emocional. Las diferencias *psicosociales* en la configuración emocional son determinadas por variaciones culturales específicas en las condiciones que provocan ciertas emociones en particular por formas institucionalizadas de elaborar la expresión afectiva y por preferencias culturalmente estilizadas respecto del tipo de respuesta emocional que se juzga adecuado a una situación dada. Las diferencias *idiosincrásicas* en este campo están determinadas tanto por la variabilidad experiencial como por diferencias interindividuales en los rasgos temperamentales. Los niños no sólo difieren en cuanto a la conformación de respuestas autonómicas a los estímulos emocionales, sino que también demuestran una auto coherencia de esas pautas en distintas situaciones. También hay diferencias individuales persistentes en el grado en que los componentes autonómico y visceral están representados en la respuesta emocional total. Algunos niños reaccionan con más vigor en el aspecto motor, otros con más fuerza en la esfera autonómica, y hay otros que responden con la misma intensidad en ambas esferas.

En razón de que las emociones obedecen a una *determinación múltiple*, es imposible, incluso en un contexto cultural preciso, predecir cuál será la reacción emocional solamente a partir del estímulo productor. La interpretación del estímulo por parte del individuo está siempre influida por su experiencia idiosincrásica y su constitución temperamental, como también por factores situacionales tales como los objetivos existentes, la familiaridad del escenario conductual y la relación entre el agente instigador y la persona que reacciona. Por último, como veremos más adelante, la respuesta emocional está también determinada en parte por las diferencias evolutivas (nivel de edad) en la madurez cognitiva y social y en la estructura del yo.

### **Accesibilidad e identificación de las emociones**

Las emociones varían tanto en la medida en que son accesibles a la conciencia como en el grado de precisión con que pueden ser identificadas. Esta variabilidad se aplica a todas las fases de la secuencia emocional. Algunas veces es el elemento excitante (v.g. índole de la amenaza, causa del enojo) lo que resulta relativamente inaccesible o no identificable; en otras ocasiones el niño no tiene conciencia o no es capaz de identificar el campo de interés personal al que se dirige el excitante (v.g. lo que se amenaza). Aun otra posibilidad es que el niño puede no tener conciencia de sus sentimientos subjetivos o de la relación entre estos sentimientos, el excitante y el referente. Esto tiende a ser especialmente cierto en el caso de situaciones y reacciones emocionales difíciles de verbalizar.

Como consecuencia de las presiones culturales que lo obligan a suprimir ciertas clases de respuestas emocionales, el niño tiende a inhibir aquellos aspectos de la manifestación emocional que son socialmente más visibles, o sea las reacciones motrices y orales. Los componentes subjetivos de la emoción son más difíciles de inhibir, y como se los puede ocultar de la observación pública sólo están sujetos a la coerción de ciertas presiones internas, como la vergüenza y la culpa. Los aspectos fisiológicos de la reacción emocional son los que menos se prestan a la supresión y no hay ninguna presión que los pueda inhibir; por estas razones, cuando las otras formas de respuesta están bloqueadas, pueden constituirse en el principal canal de la reactividad afectiva. Así, la susceptibilidad visceral a los estímulos emocionales según se miden por la respuesta electrodérmica (*RED*)- es mucho más pronunciada en los niños mayores que en los de menos edad; entre los adolescentes tiende a prevalecer una relación inversa entre la reactividad autonómica, por una parte, y la actividad motriz, la locuacidad, la animación y la seguridad en sí mismo, por la otra. En los niños emocionalmente perturbados se correlaciona la *RED* elevada con una escasa actividad motora y un afecto menos apropiado, mientras que lo contrario sucede en el caso de sujetos con *RED* baja. Al recordar una experiencia emocional del pasado, la inaccesibilidad a la conciencia puede producirse en cualquiera de los puntos de la secuencia emocional, y la inhibición de la respuesta se puede deber a cualquiera de las mismas razones que intervinieron en la excitación original.

La noción de la existencia de emociones «fluctuantes" (o sea, estados emocionales no conectados fenomenológicamente con ningún excitante en particular ni con pautas de respuesta selectivas) carece de asidero en el terreno psicológico. La ilusión de "fluctuación" se crea por la falta de accesibilidad e identificación de las emociones y por la demora en producirse la fase de reacción con sumatoria; esto deja al individuo en un estado prolongado de alerta o de vigilancia, sin que tenga conciencia de la presencia de un excitante con sumatorio pertinente.

### **Modelado autonómico**

Uno de los principales interrogantes en el estudio de las emociones reside en el grado en que los modelos fisiológicos se correlacionan con distintas respuestas emocionales. El modelado autonómico de los distintos estados emocionales es mucho más complejo que la diferenciación, demasiado simplificada, que se hace entre las reacciones vegetativas" (parasimpáticos) y las "subitáneas" (simpáticas). Los conocimientos que se tienen hasta el presente sugieren que el aparente control de las reacciones emocionales por obra de circunstancias viscerales tiene un carácter bastante difuso y global. Diversos estudios han demostrado que existe un modelado diferencial entre el miedo y la hostilidad, y entre el temor y la ira, pero estas diferencias por sí solas no son suficientes como para poder predecir una conducta emocional particular a partir de ellas. Mandler<sup>1</sup> probó que los sujetos perturbados por estímulos sexuales muestran un mayor aumento de la temperatura corporal que los individuos menos alterados. Sin embargo, los datos disponibles indican que los cambios viscerales no producen emociones sino que son acompañantes necesarios de éstas. Si bien los estados emocionales pueden caracterizarse, en general, por un nivel elevado de actividad simpática, tienen pocos (o no tienen) aspectos fisiológicamente distinguibles. Para explicar en forma adecuada el fenómeno de la diferenciación de las emociones es necesario incluir los factores cognitivos y los procesos del sistema nervioso central.

### **IMPULSO, ACTIVACIÓN Y EMOCIÓN**

El *impulso* es un estado neuroconductual inferido que origina fluctuaciones transitorias en la propensión del organismo a responder a la estimulación con su repertorio disponible de tendencias reactivas. Esta diferencia momentánea en la reactividad puede atribuirse a la existencia de un estado de impulsión (v.g. hambre o sed) consistente en una disminución parcialmente generalizada pero selectiva de los umbrales de respuesta y de percepción conforme a la capacidad de éstos para dar término al estado de impulsión operativo. Aunque de ninguna manera son sinónimos, las emociones y los impulsos están estrechamente relacionados. *En primer lugar, muchos de los determinantes del impulso también (pero no necesariamente) tienden a generar emociones;* pero aun cuando los impulsos y las emociones no estén determinados simultáneamente por los mismos factores, las repercusiones subjetivas de los estados de impulsión y de sus consiguientes respuestas y resultados (satisfacción o negación de la necesidad) a menudo producen emociones. En todo caso los componentes

<sup>1</sup> G. Mandler: "Emotion". En E. Galanter, G. Mandler, R. Brown y E. H. Hess (comps.): *New Directions in Psychology*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, vol. 111, págs. 1-50.

subjetivo y visceral de la emoción y muchas veces la necesidad o el deseo de prolongar o dar fin a sus cualidades afectivas- son determinantes adicionales que influyen en la continuación o la cesación de los estados impulsivos. En segundo lugar, incluso cuando las emociones se suscitan con independencia de cualquier conexión con determinados impulsos, una de sus consecuencias principales es la



de reducir los umbrales de respuesta de una manera selectivamente generalizada. Así, aunque los determinantes de los impulsos y de las emociones no se superpongan totalmente cuando se suscita un estado emocional ya sea en asociación con los determinantes o efectos de un impulso o con total prescindencia de éstos, la propia emoción sirve invariablemente como agente impulsivo.

De modo análogo, el concepto de *activación* también guarda una relación estrecha, pero distinta, con la emoción. La activación se define como un proceso en el que interviene la actividad de la corteza cerebral y, en el plano conductual, como un estado que abarca desde el sueño hasta la emoción violenta. El nivel de activación por lo general se vincula en la esfera neurológica con la actividad del sistema reticular ascendente. Es evidente que la expresión emocional se acompaña a menudo de altos niveles de activación, lo cual probablemente se deba a la intervención del sistema nervioso simpático. El concepto de activación no constituye una explicación adecuada de la conducta emocional pues no ofrece una interpretación exhaustiva de los hechos que controlan esta conducta. Como señala Mandler:

Podemos decir que una de las condiciones necesarias es la presencia de un organismo activado, e incluso podemos dar un paso más y asumir que existe cierta correspondencia (aunque no identidad) entre el concepto de activación y el de impulsión en la moderna teoría del aprendizaje... Pero la afirmación de que la emoción generalmente involucra la activación no implica, por supuesto, que la situación inversa también se cumpla. El individuo que intenta levantar una carga de 100 kg por sus propios medios tiene que estar muy activado... pero, ¿está, necesariamente, en un estado emocional?<sup>2</sup>

Junto con el concepto de activación, como en el caso del modelado autonómico, se necesita contar con otros factores para lograr una explicación apropiada de la respuesta emocional.

### ***Interacción emocional y cognitiva***

El desarrollo emocional y el cognitivo se interrelacionan de muchas maneras complejas. En lo que respecta a la prioridad de los desarrollos, es indiscutible el hecho de que los niños pequeños revelan sentimientos intensos y bien diferenciados mucho antes de que su capacidad para pensar en forma lógica sea notoria. De manera similar, las emociones preceden al razonamiento en la escala filérica. No obstante, aun en las etapas iniciales de la expresividad emocional, los hemisferios cerebrales agregan dos características importantes, la diferenciación y la sensibilización, a la respuesta emocional. Como ya se hizo notar, los cambios viscerales y la activación son condiciones que acompañan, pero que no explican las respuestas emocionales. La expectativa cognitiva parece ser un determinante principal de los estados emocionales; por ejemplo, una simple activación simpática inducida por la epinefrina puede producir euforia o ira dependiendo de cuáles sean las expectativas cognitivas del sujeto. Las cogniciones que surgen de la situación inmediata, interpretada

según la experiencia anterior, proporcionan el marco en el que el individuo llega a comprender y a clasificar sus sentimientos.

<sup>2</sup> G. Mandler: "Emotion", *op. cit.*, pág. 322.

Es probable que se haya exagerado la dimensión de la brecha evolutiva entre la aparición de emociones diferenciadas y la del pensamiento lógico. Así mismo, aunque sin duda el pensamiento tiende a liberarse, en cierto modo, de las influencias autísticas y subjetivistas a medida que el individuo va siendo mayor, hay abundantes pruebas indicativas de que las actitudes y los deseos continúan deformando el pensamiento lógico de las personas de todas las edades. No sólo los sentimientos tienen influencia sobre el pensamiento, sino que también el nivel de refinamiento cognitivo (tema que se tratará en breve) ejerce una profunda influencia sobre la reactividad emocional. Después de todo, es la interpretación cognitiva del elemento excitante percibido, más que la gravitación de éste por sí mismo, lo que determina la índole de la respuesta emocional.

## **TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO EMOCIONAL**

### ***Diferenciación de emociones específicas***

Uno de los primeros aspectos del desarrollo afectivo es la diferenciación de emociones específicas a partir del estado de excitación general que limita la reactividad emocional en el nacimiento. Este desarrollo tiene lugar aproximadamente entre la segunda mitad del primer año y el tercero; más adelante estudiarlos por separado para cada estado emocional. A manera de introducción general, será suficiente puntualizar que el proceso de diferenciación afecta a los excitantes, a los matices del sentimiento y a las modalidades de expresión, y que en su mayor parte depende de 1) la formación de un concepto de sí mismo y de otros atributos del yo que proporcionen referentes de la personalidad suficientemente notorios como para asegurar la investigación de tratados emocionales, y 2) el desarrollo de un perfeccionamiento cognitivo suficiente como para hacer posible la interpretación diferencial de los hechos percibidos y previstos que impliquen una exaltación o una amenaza para el yo. También hasta cierto punto, la aparición de nuevas capacidades reactivas (v.g. agresión y evitación volitivas) y de respuestas autonómicas diferenciales propicia las propiedades distintivas de las emociones diferenciadas; pero estos aportes sólo son reflejos y secundarios, puesto que las propias reacciones esqueléticas y viscerales que acompañan a los estados emocionales están determinadas por diferencias interpretativas (cognitivas) en la respuesta a excitantes con referencia propia. De acuerdo con este criterio, el hipotálamo no sería un determinante primario de la cualidad emocional por derecho propio, sino un centro de coordinación para la expresión de reacciones emocionales ya determinadas en un plano cortical perfeccionado.

### ***Cambios en los factores de excitación***

Al aumentar la edad, se producen cambios sistemáticos en las propiedades de los estímulos que provocan reacciones emocionales, o en la susceptibilidad de los niños a distintas categorías de estimulación emocional. Algunas de estas

modificaciones reflejan, sin duda, la acción de un entrenamiento familiar y cultural *específico* con referencia a las condiciones bajo las cuales la expresión de determinadas emociones se considera apropiada. Muchos de estos cambios, sin embargo, son atribuibles a incrementos acumulativos en la madurez cognitiva y de la personalidad resultantes de la maduración neural y de la experiencia incidental, así como del entrenamiento en estas *otras* esferas (cognitiva y de la personalidad) del desarrollo. A medida que declinan sus nociones de omnipotencia y aumenta su tolerancia a la frustración, los niños reaccionan con menos intensidad ante la coartación de su voluntad. Cuando el respeto por sí mismo y la autocrítica adquieren mayor primacía en el sistema de la organización de la personalidad, los niños se vuelven más susceptibles a los sentimientos de ansiedad. Por último, a medida que aumenta la capacidad cognitiva, se puede esperar que el alcance de la reactividad emocional se extienda hasta abarcar nuevas situaciones y que ciertos excitantes de respuestas afectivas de las etapas iniciales del desarrollo pierdan su eficacia.

La gama de estímulos que provocan reacciones emocionales se amplía inevitablemente en cuanto a su sutileza y complejidad cuando los niños se hacen más capaces de percibir, prever e imaginar implicaciones potenciales de sí mismos en situaciones de la vida más intrincadas. La susceptibilidad al temor de los bebés se intensifica cuando éstos maduran lo bastante como para captar las implicaciones amenazadoras de lo extraño y de otros riesgos hasta entonces no reconocidos. Así, los preescolares más inteligentes se atemorizan ante ciertas situaciones a una edad más temprana que sus contemporáneos con menos dotes intelectuales. Los niños mayores responden más que los menores a los excitantes emocionales menos tangibles y más simbólicos; reaccionan no sólo ante las propiedades preceptuales inmediatas de un estímulo emocional, sino también en relación con los efectos de largo alcance que pueden deducir.

En tanto que el alcance de la susceptibilidad emocional se va extendiendo hasta incluir excitantes más sutiles, abstractos y complejos, al mismo tiempo el niño se va desensibilizando frente a otras clases de estímulos emocionales. Por obra del mismo aumento en la madurez cognitiva, es capaz de desestimar los excitantes —adecuados— fundado en concepciones erróneas, malas informaciones, inexperiencia y falta de capacidad para enfrentar problemas. A medida que se vuelve más crítico y menos sugestionable, y que va acumulando experiencias positivas en el manejo de diversas situaciones, manifiesta menos excitación emocional ante muchos estímulos que previamente le resultaban provocativos. Al tiempo que se alteran los objetivos e implicaciones del yo y los estados endocrinos internos como sucede, por ejemplo, durante la adolescencia, el niño se torna menos susceptible a ciertos estímulos (v.g. hechos excitantes, aventuras) y más a otros (v.g. intereses heterosexuales).

## **Cambios en la expresión**

Paralelamente a los cambios que se producen en las respuestas a diferentes clases de excitantes según el nivel de edad, se presentan modificaciones evolutivas en la modalidad de la expresión. En general, las respuestas emocionales se hacen menos difusas y más específicas, dirigidas y adaptativas al aumentar la edad. En lugar de reaccionar en forma indiscriminada y con intensidad exagerada y uniforme frente a todos los excitantes, el niño de más edad tiende a utilizar una gradación selectiva de la intensidad de respuesta, apropiada a la situación correspondiente. Al mismo tiempo, la respuesta se hace mucho más diferenciada o distintiva en relación con los sentimientos que involucre la situación.

Las nuevas capacidades reactivas que se adquieren (evitación, agresión) se superponen a un modelo principal de expresión genéricamente determinado. El bebé sólo puede llorar y patear; el niño pequeño puede esconderse, escaparse corriendo, golpear, desafiar a gritos o protestar con insistencia. Más tarde, el entrenamiento culturalmente dirigido restringe aun más la gama de alternativas aceptables y especifica el tipo de reacción apropiado y el tiempo, lugar y condiciones en los que es lícito exponerla. En la cultura norteamericana, los niños de clase baja aprenden a expresar sus emociones a través de la actividad motriz; a los niños de clase media, en cambio, se les enseña a manifestar sus sentimientos en una forma más abstracta e ideacional. En todos los niños, la tendencia hacia una expresión afectiva más sutil, simbólica e indirecta es un acompañante infaltable del desarrollo emocional. Pero a pesar de la utilización cada vez más selectiva de componentes expresivos encubiertos, la correspondencia entre las dos clases de reacciones tiende a mejorar a medida que aumenta la edad, lo que señala un tipo más integrado de respuesta organística total.

De modo invariable, a medida que los niños crecen la cultura les va exigiendo un mayor grado de supresión de la emocionalidad manifiesta, a lo cual ellos corresponden con el aprendizaje de un creciente control emocional. Son acompañantes inevitables de esta tendencia el aumento en la potencia del componente autonómico y el correspondiente decrecimiento en la fuerza del componente esquelético-motor del comportamiento afectivo, situación que tiende a hacer que la respuesta emocional sea menos superficial y de efectos más duraderos, listo queda ilustrada por la paulatina disminución del llanto como forma de expresión emocional. Sin embargo, a cierta edad la frecuencia del llanto varía en forma considerable de acuerdo con los factores situacionales: es menor en la escuela que en el hogar, cuando no hay observadores comprensivos y cuando los daños que lo provocan son accidentales más que deliberadamente causados. Las presiones que se ejercen a efectos de que el niño aprenda a controlarse también varían entre las distintas culturas, sub culturas y núcleos familiares en cuanto al tipo de expresión emocional que se debe suprimir y al grado de inhibición requerido. Los niños de clase media, por ejemplo, son sometidos a mayor presión que los de clase baja a efectos de que repriman los componentes físicos de la

agresión. Se espera que los varones repriman más que las niñas el miedo y el llanto, pero se les permite una mayor manifestación de agresión física.

## MIEDO

En un sentido genérico, el miedo es una experiencia emocional diferenciada que denota la percepción cognitiva de una amenaza contra algún aspecto muy significativo del concepto que el individuo tiene de sí mismo (v.g. su bienestar físico o su autoestima). Prescindiendo de otras maneras en que puedan clasificarse, todos los excitantes del miedo entrañan alguna amenaza de este tipo. Aunque las etapas del miedo incluyen, por lo general, reacciones autonómico-humorales, reducción selectiva de los umbrales preceptuales y de respuesta pertinentes, pautas algo variables de respuestas motrices y las repercusiones conscientes de estas distintas reacciones, el único componente *esencial* de la experiencia del miedo es la conciencia subjetiva de la amenaza resultante de la interpretación cognitiva de un excitante adecuado. Los efectos concomitantes autonómico-esqueléticos del miedo, ya sea que se induzcan por la estimulación hipotalámica directa, por la inyección de adrenalina o por la abrupta pérdida de apoyo físico en los niños mayores, no pueden por sí mismos (en ausencia de una amenaza percibida) generar genuinos estados de miedo. Además, debido a las presiones culturales, los aspectos somáticos del miedo o bien se reprimen con frecuencia o bien constituyen derivados muy modificados y variables de las respuestas neuromusculares y de evitación originales, modeladas genéricamente.

Aunque no se deben subestimar los efectos mal adaptativos del miedo intenso en la solución de problemas y en la ejecución de tareas delicadas, tampoco se debe despreciar el importante papel que cumple, el miedo como agente protector motivador y socializante. El miedo promueve el prudente alejamiento del peligro y el ejercicio de una cautela razonable. Alerta al individuo ante una amenaza potencial y moviliza sus capacidades de reacción. Pero lo más importante es que el temor al castigo, a la censura social, al fracaso, a la culpa y a la pérdida de status son factores omnipresentes e indispensables en la adquisición de una conducta socializada y moral y en la concreción de los objetivos relativos al status y a la madurez del yo.

### Clasificación de los estados de miedo

Mediante la determinación de si el excitante que provoca el temor es una amenaza presente o prevista y de si lo amenazado es el bienestar físico o la autoestima del individuo, es posible clasificar la experiencia genérica del miedo en cuatro subcategorías (véase el cuadro 2). *Miedo* (en el sentido específico) y *ansiedad-miedo* se refieren a los estados producidos como respuestas a amenazas presentes, en tanto que *inseguridad* y *ansiedad* aluden a la previsión de amenazas. Tanto el *miedo* como la *inseguridad* implican reacciones afectivas frente a amenazas dirigidas contra la seguridad o la continuidad física del individuo como entidad biológica y psicológica, mientras que en el caso de la *ansiedad-*

*miedo* y la *ansiedad* el individuo percibe que el ataque se dirige hacia su autoestima. Los estímulos que inician la ansiedad resultan, por lo general, más difíciles de identificar que los que provocan las reacciones de temor.

Las amenazas varían en su grado de acceso a la conciencia y en su carácter identificable, tanto en lo que respecta a sus fuentes (origen o índole de la amenaza) como a sus objetivos (el aspecto del yo sujeto a la amenaza). La represión perceptual (inaccesibilidad) reduce el miedo transitoriamente, pero a la larga resulta maladaptativa, dado que no permite que el individuo enfrente la amenaza de manera constructiva. Las amenazas no identificables tienden a generar más temor que las que se pueden identificar, en razón de que al individuo le es imposible preparar sus defensas en forma adecuada cuando no puede determinar la fuente ni el objetivo del peligro. Por este motivo, aparece el mecanismo habitual del desplazamiento: se le da una referencia externa concreta a la fuente de amenaza intrapersonal vaga o desagradable, y se transfiere el objetivo de la amenaza de un aspecto no especificable de la autoestima a otro más tangible (y manejable) de la seguridad personal. Las *rabias* son, precisamente, ejemplos de temores desplazados.

CUADRO 2 - Clasificación de los estados de miedo

Posición temporal de la amenaza percibida	Lo amenazado	Autoestima
Presente	Bien estar físico	Ansiedad-miedo
Prevista	Miedo inseguridad	ansiedad

Adaptado de D. P. Ausubet: "Ego development and the personality disorders."

La persistencia de "miedos irracionales" en los niños, es decir la aprensión ante situaciones que están fuera de toda proporción con la probabilidad real de que ocurran (miedo a los animales salvajes, a los fantasmas, al fracaso escolar, etc.), probablemente represente una forma de fobia o de miedo desplazado. En estos temores, con frecuencia intervienen fuentes de amenaza intrapersonales (v.g. sentimientos de inadecuación, sentimientos de culpa, impulsos agresivos) que operan por encima de los riesgos objetivos que afronta el individuo. En ciertos casos, el miedo aparentemente exagerado a una catástrofe improbable (v.g. fracaso escolar) puede no ser irracional, si lo que provoca la reacción del niño son las consecuencias calamitosas que él imagina que se producirían en caso de que el hecho improbable realmente ocurriera, más que las probabilidades estadísticas de que ocurra.

### **Desarrollo del miedo en los bebés**

En los primeros seis meses de vida los estímulos potencialmente dañinos no se perciben como amenazas, por lo que originan estados vagos de excitación o

zozobra, más que temor. Antes de que la amenaza pueda ser percibida como tal, el bebé tendrá que ser capaz de percibir y discriminar entre personas y objetos, y entre lo familiar y lo extraño en su ambiente; también deberá poseer suficiente madurez cognitiva como para apreciar que ciertas personas y situaciones pueden amenazar la continuidad de su existencia como individuo, y es evidente que las amenazas no podrán ser referidas al propio individuo (por lo cual no tendrán suficiente intensidad como para producir temor) hasta que exista una noción funcional de identidad.

Una vez cubiertos los requisitos previos para poder experimentar miedo, los estímulos adecuados que inicialmente provocan esta emoción se coextienden en la práctica con los factores instigadores de la excitación general (por ejemplo, cualquier estímulo intenso), siempre que también estén presentes los elementos de lo repentino, lo inesperado o lo desconocido. Durante la primera infancia, el miedo se origina más comúnmente en ruidos fuertes y súbitos, desplazamiento espacial rápido o abrupto, dolor, acontecimientos extraños y movimientos repentinos.

Sin embargo, esos estímulos no deberían concebirse como "originales" en un sentido análogo al acordado a los reflejos; más bien parece que en este nivel primitivo de la madurez cognitiva *únicamente* los estímulos rudimentarios, concretos e inmediatos como los citados tienen implicaciones amenazadoras. Uno de los componentes de la reacción temerosa puede ser una consecuencia de la maduración; en sus etapas iniciales, el miedo a los extraños corresponde a las reacciones de huida observadas en los mamíferos inferiores. Es probable que en el temor a los extraños operen factores genéticos pues los gemelos idénticos revelan mayor semejanza que los gemelos fraternos en cuanto a la forma y al momento en que sienten miedo. Pero el miedo aparece a medida que aumenta la madurez cognitiva. Por ejemplo, el temor a los extraños exige que haya una interacción habitual con el ambiente, por lo cual su inicio se presenta entre los seis y los nueve meses, y este temor a los extraños también parece estar correlacionado con la capacidad de discriminar entre las personas familiares y las no familiares. La presencia de la madre disminuye o inhibe de manera sustancial la respuesta temerosa ante los extraños. Es probable que la capacidad de diferenciar rostros familiares y distorsionados marque el comienzo de este proceso inicial de discriminación.

### **Cambios evolutivos**

*Modificación de la susceptibilidad.* Las modificaciones evolutivas en la susceptibilidad al miedo se reflejan en los cambios que se producen en la gama y en las propiedades de los excitantes a medida que los niños se van haciendo mayores. Muchos estímulos que transmiten un temor real durante los primeros años se vuelven menos adecuados cuando los niños adquieren más experiencia, comprensión y capacidad para afrontar situaciones conflictivas. Al mismo tiempo,

hay muchos otros factores que incrementan la susceptibilidad al miedo. Cuando aumenta la experiencia física y psicológica del niño mayor con respecto a ciertos excitantes con los cuales tiene una experiencia directa relativamente escasa (v.g. oscuridad, soledad, abandono, animales salvajes, tormentas, personajes criminales, figuras sobrenaturales, muerte y fenómenos metafísicos) aumenta también su miedo ante estas situaciones; al mismo tiempo, aprende a temer nuevas amenazas, tales como el fracaso escolar, el ridículo social y la inadecuación personal. Esta tendencia persiste, e incluso se hace más pronunciada, durante los años de la escuela primaria. Este período también se caracteriza por el aumento en el empleo de vocablos indicativos de distintos temores y en la mención de estados corporales.

**Características expresivas.** De acuerdo con las tendencias evolutivas generales de la expresión emocional, la expresión del miedo se vuelve más sutil, abstracta e indirecta, y menos transparente y manifiesta a medida que el niño crece. Se reprimen no sólo los componentes motores más evidentes del temor (llorar, temblar, aferrarse a la madre, esconderse, contraerse, escapar) sino también el contenido subjetivo de éste. Si la represión subjetiva es imposible, el niño puede o bien no reconocer sus sentimientos como miedo o bien no establecer ninguna relación entre ellos y los excitantes correspondientes. En cual quiera de los dos casos, se acrecienta el componente autonómico-humoral de la respuesta.

Los motivos de estas tendencias son bastante evidentes por sí mismos. En primer lugar, dado que los excitantes del miedo se van tomando más imaginarios, simbólicos, difíciles de identificar e intrapersonales en su origen, la respuesta manifiesta ya no es tan posible. En segundo término, en muchas culturas la expresión del miedo se considera vergonzosa y como una confesión de debilidad o cobardía, por lo que se la trata con desprecio y se la ridiculiza; a medida que el niño aprende a temer el ridículo, también aprende a temer la expresión de sus propios miedos. La internalización de esta norma cultural hace que el reconocimiento del propio temor sea un motivo suficiente de auto desprecio, con lo cual favorece la supresión de la conciencia subjetiva del miedo.

### **Otros factores que afectan la disposición a atemorizarse**

En los niños, la disposición a atemorizarse es afectada por las influencias culturales, por las diferencias individuales en la estructura de la personalidad y por los factores situacionales. La forma que asume el miedo está moldeada, en gran parte, por los estereotipos culturales, o sea por las expectativas sociales, por los criterios tradicionales de lo que constituye un estímulo adecuado y por las formas particulares en que los adultos utilizan los temores en el proceso de socialización. En la cultura de los Estados Unidos, de acuerdo con la diferenciación de las expectativas sociales, las niñas exceden a los varones en casi todas las categorías de la expresión del temor. La cultura Norteamérica sólo hace referencias indirectas si bien muy sugestivas a cucos, brujas y duendes como instrumentos disuasivos, mientras que ciertas comunidades aborígenes de los Estados Unidos recurren a la



representación de estos papeles por parte de parientes disfrazados, como medio principal de disciplinar a los niños y obligarlos a acatar las normas sociales.

Las diferencias interindividuales en la disposición a atemorizarse están relacionadas con ciertos rasgos temperamentales como la timidez y la impasibilidad, con la incompetencia real o los sentimientos de inadecuación, y con el grado en que los niños (o los padres) utilizan el miedo como medio de obtener atención y afecto o de prolongar la dependencia ejecutiva. Los niños son más susceptibles al miedo cuando los rodea una atmósfera de aprensión, inseguridad y hostilidad, cuando se los abrumba prematuramente con problemas y preocupaciones propios de los adultos y cuando se los somete de manera constante a la amenaza, a la intimidación, a castigos severos y a exigencias que están por encima de su capacidad. También se muestran más temerosos cuando los padres los sobreprotegen o les manifiestan su propio temor puesto que el miedo no sólo es una emoción contagiosa sino que en este caso también priva a los niños de su fuente principal de apoyo y confianza. Por lo tanto, existe una elevada correlación positiva entre la cantidad de miedos que poseen los niños y la de sus madres. Los primogénitos, los nacidos a intervalos muy espaciados y los huérfanos internados demuestran más temor ante las personas extrañas y ante los objetos. Angelino y otros<sup>3</sup> y Sidana<sup>4</sup> informaron sobre la existencia de diferencias, según la clase social, tanto en la cantidad como en la calidad de las expresiones de temor. Además, los niños son más propensos a sentir miedo en ambientes físicos no familiares y en situaciones sociales no estructuradas en las que las pautas de la conducta aceptable son ambiguas.

## ANSIEDADS

La ansiedad es una variedad especial del miedo que se experimenta en respuesta a una amenaza prevista a la autoestima. Siempre incluye las fases reactivas interpretativa y preparatoria de una experiencia emocional. Pero la fase con sumatoria, con sus componentes subjetivo, autonómico-humoral y motor (y las repercusiones reflexivas de éstos), se puede experimentar como una reacción adelantada antes la amenaza prevista o bien demorarse hasta que ésta se concrete o hasta que la autoestima del individuo sufra un perjuicio real. En los dos últimos casos, la respuesta es idéntica en su contenido a la de *ansiedad- miedo* excepto que es iniciada por un estímulo anticipatorio e incluye una prolongada fase preparatoria. Así, la ansiedad y la inseguridad implican tanto una emoción que se experimenta en el momento, como una "batería de emociones" para responder afectivamente a una amenaza prevista; y puesto que estas reacciones implican aspectos de la estructura del yo tan estables y destacados como los sentimientos de adecuación y de seguridad, también ellas llegan a conceptualizarse como atributos del yo en relación con el concepto de sí mismo.

<sup>3</sup> H. Angelino y otros, "Trends in the fears and worries, of school children as related to socio-economic status and age". *J. Gene/. Psychol.*, 89. 1956, págs. 263-276.

<sup>4</sup> U. R. Sidana: "A comparative study of fears in children". *J. Psychol. Res* 11 (1), 1967, págs. 1-6.

<sup>5</sup> B. K. Rusbush ("Anxiety". En H. W. Stevenson [comp.]: *Child Psychology*. Parte I. *Sixty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago University of Chicago Press, 1963 págs. 460-516) realiza una revisión de la bibliografía sobre la ansiedad en la que se tratan la teoría de los datos normativos y los problemas metodológicos,

Por consiguiente, independientemente de la existencia de amenazas previstas *particulares*, un individuo tiende a concebir como *característica* propia la manifestación de un determinado nivel afectivo de ansiedad e inseguridad.

Salvo por las diferencias mencionadas, la ansiedad y la inseguridad comparten todas las propiedades de los estados de miedo ya descritos. Varían en su grado de accesibilidad, en su posibilidad de ser identificadas y en su desplazamiento, tanto con respecto a la fuente como al objeto de la amenaza; y los aspectos componentes de la respuesta afectiva también pueden sufrir represiones en diversos grados. En nuestra opinión por lo tanto, ni la lógica ni los datos empíricos justifican los numerosos intentos que se han hecho para diferenciar entre el miedo y la ansiedad sobre bases tales como que en la ansiedad la fuente de la amenaza es supuestamente menos accesible, identificable y exógena, que el objeto de la amenaza es más central y que la respuesta tiene mayores posibilidades de ser tanto desproporcionada como subjetivamente inaccesible. La amenaza a la seguridad física en los estados de miedo siempre es psicológicamente saliente, con frecuencia no es identificable y también puede derivar en gran medida de sentimientos de inadecuación, culpa y hostilidad, mientras que en muchos casos de ansiedad la amenaza es externa y especificable, el individuo es totalmente consciente de los sentimientos que origina, y la respuesta (salvo en la ansiedad neurótica) es completamente proporcionada con respecto a la magnitud objetiva del peligro en cuestión.

### ***Variedades de ansiedad***

¡Problema fundamental para clasificar los estados de ansiedad es el de distinguir entre la ansiedad como entidad patológica (ansiedad neurótica) o como un tipo normal de conducta situacional o evolutiva que está justificada en ciertas circunstancias. En razón de que todo afecto neurótico o de otra clase debe ser instigado por un estímulo *subjetivamente* adecuado, sólo es posible designar como "*neurótica*" a la ansiedad en la que la amenaza exógena o endógena a la autoestima no es *objetivamente* adecuada como para ocasionar temor sino que al individuo le parece *subjetivamente* adecuada a causa de un deterioro ya existente en su autoestima (el verdadero objetivo de la amenaza). Reacciona con un temor exagerado, no porque su autoestima se vea amenazada por riesgos, fracasos o sentimientos de culpa y hostilidad objetivamente adecuados, sino porque *cualquier* amenaza trivial a un dominio de la autoestima en que el yo esté implicado es *realmente* calamitosa para un individuo cuyo amor propio ya está deteriorado y que carece de un margen razonable de seguridad. Por consiguiente, en la ansiedad neurótica el miedo es desproporcionado con respecto al grado objetivo de la amenaza que se origina en fuentes distintas del objeto de la amenaza misma (la propia estima).

. Es razonable suponer que el nivel de deterioro de la autoestima que predispone a la ansiedad neurótica se encuentre únicamente en niños que no han experimentado la satelización en el curso de su desarrollo en primer lugar, estos niños carecen del status derivado que proporciona un núcleo corriente o residual de autoestima intrínseca con prescindencia de las vicisitudes ambientales en la búsqueda de status primario. En segundo término, sus sentimientos de adecuación extrínsecos son muy vulnerables al deterioro en virtud del rechazo crónico, la desvalorización brusca fuera del hogar (en el caso de los niños sobre-valorados) y las aspiraciones muy faltas de realismo.

**La ansiedad *transicional*** normal se presenta durante períodos de crisis en el desarrollo del yo. Su fuente está dada por presiones inherentes a la propia naturaleza de la transición evolutiva, En consecuencia, se presenta en forma más o menos universal en todos, los individuos y en todas las edades en que se hace necesario un rápido cambio de la personalidad. Los factores pertinentes que componen la amenaza son: nuevas expectativas sociales en relación con el abandono de un status biosocial y la obtención de otro; la necesidad de llevar a cabo nuevas tareas evolutivas; un período intermedio de desorientación actitudinal y status marginal, e incertidumbre respecto de si el nuevo status podrá ser alcanzado o no (un estado de cosas que la cultura propicia deliberadamente para incitar a un nivel de motivación elevado y sostenido con referencia a la adquisición de una mayor madurez del yo y de nuevas metas respecto del status).

En virtud de la exposición a ciertas actitudes paren tales indeseables, se comprende que la ansiedad transaccional puede ser más severa en algunos niños que en otros, Los chicos sobreprotegidos y excesivamente dominados se sienten especialmente amenazados por la necesidad de renunciar al status derivado y de esforzarse en procura del status primario y de independencia volitiva. En el curso de la socialización, el niño sub dominado debe enfrentarse con la ansiedad que surge de la ausencia de controles eficaces, internos y externos, sobre sus impulsos agresivos. Los niños cuyos padres son poco comprensivos y demasiado críticos pueden experimentar serias dudas en cuanto a su capacidad para adaptarse a los nuevos requerimientos y normas del status distintivo de una personalidad más madura. En el caso de los niños rechazados y en el de los sobre valorados, los excitantes de la ansiedad transicional les pueden suministrar la ocasión de generar por primera vez la ansiedad neurótica o bien de liberar la ya existente.

**La ansiedad *situacional*** es el tipo normal de ansiedad que aparece en relación con amenazas exógenas contra la autoestima. Es una reacción auto protectora limitada a la duración de la situación que la origina y proporcional a la magnitud objetiva de la amenaza correspondiente. La ansiedad situacional está implícita en casi todas las tareas o problemas que ponen al individuo frente a la posibilidad de sufrir frustración, fracaso o la pérdida de la autoestima. La susceptibilidad a la ansiedad situacional se acrecienta por diversos factores: por cualquiera de los

agentes situacionales, personales e interpersonales que elevan la disposición a atemorizarse; por experiencias pasadas con acontecimientos traumáticos tales como accidentes, intervenciones quirúrgicas, separaciones, sustos violentos y privaciones súbitas, y por predisposiciones a la ansiedad neurótica. También influyen en la susceptibilidad general a la ansiedad situacional ciertos factores culturales tales como el grado en que la sociedad valora intrínsecamente al individuo (como tendencia opuesta a la de coaccionarlo para que compita por una posición jerárquica); la disponibilidad del status extrínseco por el cual los individuos se ven culturalmente motivados a esforzarse; y la influencia de crisis culturales y desorganización social.

**La ansiedad endógena** es similar a la situacional salvo por el hecho de que la amenaza surge del interior del individuo más que de su ambiente. A diferencia de la ansiedad neurótica, en este caso la amenaza es objetivamente adecuada respecto de la reacción que provoca y su fuente no es inherente a un deterioro de la autoestima. Un tipo común de ansiedad endógena deriva de incapacidades objetivas en los aspectos físico, motor, intelectual y social, las que constituyen una amenaza para la autoestima en la medida en que exponen al individuo al ridículo y al ostracismo, a la pérdida de status y al fracaso en diversas situaciones adaptativas. La hostilidad y otros impulsos y actitudes socialmente inaceptables generan ansiedad porque amenazan al individuo (si los expresa) con la pérdida de la aceptación que le dispensan las personas de quienes depende para su status derivado y con represalias por parte de los representantes de la autoridad que controlan su status primario.<sup>6</sup> De modo indirecto, al suscitar sentimientos de culpa (conciencia de culpabilidad moral y auto reproche), estos impulsos ponen en peligro la autoestima y provocan ansiedad.

**Evaluación de la ansiedad.** La evaluación de la ansiedad en los niños depende de la edad de éstos y del interés particular del investigador. La ansiedad en la primera infancia hace necesaria la observación de la conducta del niño y el empleo de técnicas de entrevistas clínicas con los padres o tutores. Los niños de más edad pueden responder a pruebas escritas destinadas a evaluar su ansiedad, que se agregarían a las técnicas de observación directa. Las prácticas particulares de evaluación a utilizar dependerán de si la ansiedad que se estudia es general o específica y neurótica o normal. Ruebush<sup>7</sup> menciona técnicas clínicas tales como la observación del comportamiento en el aula, evaluaciones por parte de los padres y los docentes, y observaciones y entrevistas con los niños. También se cuenta, para diversos propósitos, con dispositivos de medición objetiva de la ansiedad. Al respecto, el Children's Manifest Anxiety Scale (Escala de ansiedad manifiesta en los niños [EAMN]) es un test que aplican los docentes para estimar los estados de ansiedad generales o crónicos más que los problemas situacionales específicos. Sarason<sup>8</sup> elaboró una escala general de ansiedad que también puede emplearse para medir la relación entre la ansiedad en situaciones específicas y las formas de ansiedad más generales. También se dispone de las Test Anxiety Scales for Children (Escala para la prueba de ansiedad en los niños [EPAN]).<sup>9</sup>

## **Desarrollo de la ansiedad**

En los recién nacidos se observan síntomas precursores de la respuesta a la ansiedad en los ciclos de angustia que se producen sin que haya un trauma específico

<sup>6</sup> El temor a la represalia física y a la pérdida de auxilio generado por los impulsos agresivos es, en realidad, una forma de inseguridad.

<sup>7</sup> B. K. Rubush "Anxiety", op. cit.

<sup>8</sup> S. B. Sarason y otros: *Anxiety in Elementary School Children*. Nueva York, Wiley, 1960.

<sup>9</sup> La discusión de la confiabilidad y la validez de estas diversas técnicas escapa al alcance de este trabajo.

La inseguridad se puede diferenciar dentro de la excitación general, varios meses después que el miedo, pues requiere la capacidad de prever el peligro o de percibir una amenaza futura a la seguridad a partir de indicios presentes. Se manifiesta por primera vez alrededor del octavo mes, en respuesta a la separación repentina de la figura materna acostumbrada. El bebé tiene noción de su dependencia ejecutiva y por ello percibe la privación de su brazo ejecutivo como una amenaza para su bienestar físico. La intensificación simultánea de la conducta de apego y de la ansiedad ante los extraños parece corroborar esta interpretación, aunque hay algunas pruebas de que el estado ansioso frente a individuos desconocidos se produce antes que la ansiedad causada por la separación de la madre. Después de haberse verificado la satelización y cuando el niño ya identifica su seguridad con la aceptación parental, la desaprobación se convierte en el precipitante más importante de los sentimientos de inseguridad. Así, la ansiedad aparece relativamente tarde en el horizonte emocional. Presupone la capacidad del niño de conceptualizar su propio status biosocial, de reaccionar ante la depreciación de dicho status con una disminución de sus sentimientos de adecuación y de anticipar futuras amenazas a la autoestima. Por lo tanto, la ansiedad puede manifestarse por primera vez sólo después de la aparición de un sentido primitivo de adecuación que refleje inicialmente la tendencia del bebé a percibirse como volitivamente omnipotente e independiente. Los desafíos graves a este status, como los que tienen lugar durante el período de desvalorización del yo, amenazan la autoestima lo bastante como para producir ansiedad transicional. Pero como la desvalorización generalmente se da en un entorno de benevolencia y afecto, esta ansiedad tiende a ser eclipsada por el negativismo.

En el curso de los años preescolares y de los iniciales de la enseñanza primaria, la ansiedad se origina en relación con conflictos entre padres e hijos y entre el niño y sus pares. Entre los preescolares, la presencia de un grado elevado de ansiedad fomenta en las niñas una conducta de dependencia. Es probable que la ansiedad y la dependencia sean resultado de la amenaza de perder el status derivado. A medida que el refinamiento cognitivo se acrecienta en correspondencia con la edad, y que el funcionamiento del yo se hace más complejo, el niño se vuelve susceptible a un conjunto más amplio, más sutil, más abstracto, más remoto y menos identificable de situaciones que amenazan su autoestima lo Los

retos al status primario (fracaso escolar, inadecuación personal) pasan a ser los principales excitantes de la ansiedad y, como en el caso del miedo, son sometidos cada vez más a la represión. Los niños con bajo índice de ansiedad probablemente la repriman menos; esto se observa en que su reacción frente a palabras cargadas de elementos emocionales es más rápida. En consecuencia, es posible vincular la ansiedad con los cambios que se producen en las presiones psicosociales al aumentar la edad del individuo, los que pueden diferir entre las distintas culturas.

<sup>10</sup> Las mediciones empíricas de la ansiedad (EAMN) no han señalado diferencias claras de acuerdo con la edad. Véase Ruebush (*op. cit.*) para una revisión completa de los datos normativos. Los puntajes de las Escalas para la prueba de la ansiedad en los niños (EPAN) revelan un incremento lineal con la edad (Ruebush, *op. cit.*).

### ***Personalidad y dimensiones psicosociales de la ansiedad***

Todavía no se puede explicar el hecho de que se desarrollen diferentes tipos de ansiedad en los niños. La variedad neurótica se caracteriza por el deterioro de la autoestima y la consiguiente reacción de miedo ante la percepción de amenazas a la propia estima. Por ejemplo, en comparación con los niños que tienen un grado bajo de ansiedad, los que manifiestan una ansiedad intensa son mucho más sensibles a la experiencia del fracaso. El análisis del desarrollo normal de la personalidad y los estudios clínicos sugieren que un individuo nunca desarrollará una ansiedad neurótica mientras disfrute de sentimientos intrínsecos de respeto por sí mismo, lo que implica una profunda convicción íntima de su propia importancia y de su valor, independientemente de lo que realmente pueda hacer o lograr y de la posición que ocupe en la vida. Mientras posea este respeto intrínseco por sí mismo, el fracaso para alcanzar una aptitud o una posición superiores será intenso, muy sentido y desalentador, pero siempre periférico respecto de su autoestima fundamental y, en consecuencia, nunca será catastrófico. Si el niño es valorado extrínsecamente, tiende a atenerse a su competencia ejecutiva. Cuando su autoestima se deteriora como consecuencia de alguna experiencia frustrante muy traumática, se vuelve cada vez más sensible a posibles acontecimientos futuros. Si esa frustración se concreta, ya no será periférica sino central, puesto que ahora no tendrá base ninguna (intrínseca o extrínseca) para sentirse valioso como ser humano. Dado que el sentido de adecuación de una persona es puramente una función de su competencia o de su reputación, si una de éstas sufre un deterioro grave, no le quedará más que un reducido respeto por sí misma.

Como hemos visto los sentimientos de autoestima intrínseca se pueden desarrollar de una sola manera: que el niño se identifique con sus padres en un sentido dependiente. Podrá hacerlo si percibe que es aceptado y valorado por sí mismo. Sus padres concebidos como seres todopoderosos y omniscientes, tienen la facultad de dotar a todos los objetos incluidos él mismo de valor intrínseco, con sólo proponérselo. Si le responden como a una persona digna de mérito e importante por derecho propio simplemente aceptándolo como tal, el niño tenderá

a reaccionar de igual manera respecto de sí mismo ya que no cuenta con otras normas de valoración que las de sus mayores. Adquiere así un sentido de adecuación intrínseca, una posición delegada que deriva de su relación de dependencia .y que no tiene que ver con sus aptitudes reales.

A medida que crezca, el niño se esforzará cada vez más por obtener un status más primario fundado en sus propios logros y desarrollará sentimientos de autoestima sobre la base de su rendimiento. No obstante, siempre conservará un residuo del valor que sus padres le confirieran "por decreto" cuando él concebía que tenían el poder de hacerlo.

Sin embargo, según puntualizamos más atrás, no todos los niños tienen la suerte de ser aceptados e intrínsecamente valorados por sus padres. Algunos son rechazados abiertamente, y otros son aceptados pero valorados de manera extrínseca, o sea que se los admite sólo en función de su capacidad potencial para exaltar la personalidad parental convirtiéndose en individuos importantes y celebrados. Estos niños no pasan por el proceso de identificación con sus padres sobre la base de la dependencia, porque no pueden obtener ningún status delegado, ni sentimientos intrínsecos de autoestima a partir de esa relación. Desde un principio, su respeto por sí mismos se convierte en una función de lo que son capaces de hacer y de lograr, y su ansiedad se compone de formas de dependencia activas y pasivas. Por supuesto, la vulnerabilidad al deterioro de la autoestima no asegura, por sí misma, que dicho deterioro se deba producir de modo inevitable. Pero en la mayoría de los casos la ansiedad manifiesta parece correlacionarse con el concepto negativo de sí mismo, con el auto desprecio, con la mala adaptación clínica, con la inseguridad y con un status negativo entre los pares.<sup>11</sup> Es probable que el status negativo se produzca cuando el individuo intenta enaltecerse por medio del menosprecio hacia, los demás. Se pueden observar otras pruebas adicionales de los efectos de la evaluación extrínseca sobre la ansiedad de los niños en el hecho de que esos estados se presentan con mayor frecuencia en los niños de raza negra. En la cultura norteamericana, de acuerdo con la primacía de la satelización en las niñas, las amenazas a la autoestima producen menos ansiedad en las niñas que en los varones, en diversas situaciones.

### ***Correlatos conductuales de la ansiedad***

*Inteligencia.* Los resultados de las investigaciones indican en forma casi uniforme que se presenta una correlación negativa, baja pero significativa, entre la ansiedad y la inteligencia. Aunque los puntajes de ansiedad se vuelven menos estables cuando se incrementan los intervalos entre los tests aplicados para medirla, los cambios más notorios en la ansiedad guardan una proporción inversa con las modificaciones que se van produciendo en el cociente intelectual (CI) durante los primeros años de la escuela primaria. Estas conclusiones son coherentes, la relación inversa que existe entre la ansiedad y la capacidad para resolver problemas nuevos; sugieren que, cuando la situación que plantea el test

resulta amenazadora, los efectos negativos que tiene la ansiedad sobre las complejas tareas del aprendizaje contrarrestan sus efectos motivacionales positivos sobre el resultado del test. Otra interpretación aceptable es la de que el individuo con bajo índice de que puede sentirse generalmente ansioso como consecuencia de su menor rendimiento escolar. Una explicación menos probable es que la ansiedad puede reducir realmente el desarrollo de la inteligencia, más que simplemente disminuir el rendimiento en un test de capacidad intelectual.

**Efectos de la ansiedad sobre el aprendizaje.** Ya hemos postulado que la ansiedad neurótica es la hiperreacción de un individuo, cuya autoestima está deteriorada, a la amenaza prevista en situaciones adaptativas. Las implicaciones intimidatorias de éstas derivan de su capacidad de dañar aun más la propia estima en presencia de un sentimiento íntimo de inadecuación para enfrentarse a ellas. La ansiedad normal, por el otro lado, es el miedo provocado por la previsión de amenazas objetivamente riesgosas para la autoestima. Los individuos normales no dan muestras de ansiedad cuando se ven frente a situaciones adaptativas comunes, porque no carecen de confianza en su capacidad para adquirir las respuestas necesarias.

<sup>11</sup> el carácter general de estos descubrimientos queda cuestionado por un estudio que indica una relación negativa y el status sociométrico cuando se realizan comparaciones intersexuales.. (K.T. Hill: "Relation of test anxiety, defensiveness and intelligence sociometric status". *Chil develop.*, 34, 1993, pags 767-776)

La relación entre la ansiedad y el aprendizaje se complica por el hecho de que si bien los individuos muy ansiosos muestran una *motivación* superior al término medio (es decir, aunque tiendan de modo original a manifestar un impulso excesivo para la afirmación del yo y se sientan más impelidos al rendimiento como único medio practicable de reducir su ansiedad), su propio nivel elevado de ansiedad también tiende a crear un efecto desorganizador en lo que se refiere a la solución de problemas *nuevos*. Así, por lo general se observa que la ansiedad facilita el aprendizaje de memoria y las clases más sencillas de recepción significativa, pero que también ejerce un efecto inhibitorio sobre otros tipos más complejos de tareas del aprendizaje que son en gran medida desconocidas o que dependen más de la facultad de improvisación que de la perseverancia. Estos tipos de situaciones que entrañan una temática intrincada resultan muy amenazadores para los individuos ansiosos y tienden a provocarles un nivel de ansiedad que los incapacita. Sin embargo, parece que la ansiedad puede *acrecentar* el aprendizaje de tareas complejas cuando éstas no amenazan gravemente la autoestima, es decir cuando no son nuevas o excesivamente significativas, cuando la ansiedad que los incapacita. Sin embargo, parece que la ansiedad puede *acrecentar* el aprendizaje de tareas complejas cuando éstas no amenazan gravemente la autoestima, es decir cuando no son nuevas o excesivamente significativas, cuando la ansiedad sólo es de grado moderado o cuando el sujeto cuenta con mecanismos eficaces para hacer frente a la ansiedad. El aprendizaje de materiales verbales complejos en un ambiente escolar típico, por ejemplo, parece constituir una tarea relativamente familiar y libre de amenazas en comparación con las situaciones que implican la solución de problemas nuevos. Estos descubrimientos se corresponden con las características observadas en



individuos sumamente ansiosos, quienes, en contraste con los menos ansiosos, revelan una menor discriminación visual ante cuadros representativos de escenas sociales, muestran menos curiosidad, más rigidez, un cierre perceptual más temprano y menos preferencia por los juguetes nuevos.<sup>12</sup>

*Efectos de la ansiedad sobre el rendimiento escolar.* Tal como sería razonable prever, el efecto de la ansiedad sobre el rendimiento escolar es comparable al que tiene sobre el aprendizaje, salvo por el hecho de que en el largo plazo su influencia destructiva es mucho menos intensa. Después de todo, las tareas que determinan el rendimiento escolar tienden a perder sus implicaciones amenazantes a medida que los alumnos se hacen más experimentados en su manejo. No obstante, los niños muy ansiosos se muestran más negativos en sus actitudes hacia los conceptos relacionados con la escuela. En el nivel de la enseñanza primaria, la ansiedad generalmente provoca una disminución del rendimiento.

<sup>12</sup> La "preferencia generalizada por la novedad" en los niños poco ansiosos, según la interpretación de G. Mendel ("Children's preferences for differing degrees of novelty". *Child Develop.*, 36, 1965, págs. 453-465), puede cuestionarse en razón de que la novedad no siempre interactúa con el estado de ansiedad del niño para producir cambios en la predilección de juguetes.

el ciclo secundario, cuando los efectos motivacionales de la ansiedad se hacen más fuertes en relación con sus resultados destructivos, la correlación negativa entre la ansiedad y el rendimiento disminuye, particularmente en el caso de los varones, y es más débil o enteramente inexistente cuando se emplean calificaciones como índice del rendimiento. Kight y Sassenrath<sup>13</sup> dan cuenta de una relación positiva entre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje altamente estructuradas tales como la instrucción programada. Esta conclusión se condice con el hecho de que los alumnos ansiosos, en especial los impulsivos, se desempeñan mucho mejor en situaciones de aprendizaje muy estructuradas en las que la novedad y la necesidad de improvisar son mínimas.

## **IRA Y AGRESION**

La ira es una experiencia emocional diferenciada, instigada por la amenaza a un aspecto del yo en el que la conciencia del peligro (y sus consecuencias preparatorias, autonómico-humorales y motoras) se reemplaza parcial o totalmente por un contenido subjetivo agresivo y la correspondiente actividad en las esferas autonómico-humorales y motoras. Con frecuencia, la ira se origina en amenazas al bienestar físico y a la autoestima, en ataques a la propiedad o a la reputación, en la frustración de los deseos volitivos o en la interferencia con actividades físicas dirigidas hacia un objetivo. En el pasado, se consideraba que la frustración era el antecedente primario de la ira y la agresión, pero las investigaciones contemporáneas desestiman ese argumento. La frustración fomenta, por cierto, la ira y la agresión, pero estos estados no se originan exclusivamente en la frustración. Que un niño responda a la frustración con una actitud agresiva depende, en apariencia, de que haya observado ese tipo de respuesta a la frustración por parte de adultos que para él son importantes, y de que también

haya visto el resultado conductual de dicha respuesta. Por ejemplo, los niños responden con actitudes coléricas y agresivas de índole más imitativa si han tenido ocasión de observar a un modelo adulto a quien se ha recompensado por su comportamiento agresivo. También los pares pueden servir como ejemplos para la expresión del enojo y la agresión en los casos en que el niño resulta frustrado o maltratado. Pero así como la ira puede ser instigada por otros excitantes fuera de la frustración, ésta también puede conducir a otros resultados distintos de la ira y de la agresión. En el curso del aprendizaje, la frustración puede llegar a asociarse con el temor, la inseguridad y la ansiedad, con la evitación del sometimiento, con la dependencia y con satisfacciones y regresiones compensatorias no específicas.

La ira y el miedo están estrechamente relacionados. Intervienen factores similares en la provocación y el aumento de la susceptibilidad a una y a otra, y cualquiera de ellas puede acompañar o dar lugar a la otra. La conciencia que tiene el individuo de su propia hostilidad a menudo le provoca miedo y, a la inversa muchos actos agresivos son incitados por el temor. Sin embargo, en los niños la ira se presenta con más frecuencia que el miedo, porque se despierta con más facilidad,

<sup>13</sup> H. R. Kight Y J. M. Sassenrath: "Relation of achievement motivation and test anxiety to performance in programmed instruction". *J. Educ. Psychol.*, 57, 1966, págs., 14-17.

es menos evitable y tiende a ser más eficaz para lograr la satisfacción del objetivo.

Debido a que la tolerancia parental y cultural a la manifestación agresiva invariablemente disminuye cuando los niños abandonan la primera infancia, la expresión de la ira está sujeta a diversos grados de inhibición. Por lo general, sólo se inhiben los componentes verbales y motores de la cólera, pero en ciertas ocasiones también se reprime el componente subjetivo. Muchas veces, cuando se reprime la expresión motriz-verbal franca de la agresión por miedo al castigo o a la represalia, se pasa a utilizar formas indirectas, disfrazadas y encubiertas (v.g. sabotaje pasivo, amistad exagerada e imaginación o deseo de dañar a otros). La cantidad de agresión manifiesta que expone un niño no es una indicación precisa de la cantidad que alberga íntimamente. Korner<sup>14</sup> sólo obtuvo correlaciones positivas bajas entre la agresión real y distintas clases de ataques imaginarios, y Sears<sup>15</sup> halló que los niños preescolares a quienes sus madres castigaban en exceso por su comportamiento agresivo tendían a exhibir una frecuencia baja de actos ofensivos en la escuela pero alta en cuanto a la agresión hacia sus juguetes.

Los resultados de otros estudios respaldan el criterio de que la cantidad de agresión manifiesta y la de agresión fantasiosa están positivamente correlacionadas en los niños, siempre que éstos no sientan un temor excesivo a que se los castigue por sus impulsos agresivos.<sup>16</sup> Sin contar con nuevos datos derivados de las entrevistas, es imposible precisar el grado en que esa agresión imaginaria accede a la conciencia y se la reconoce como tal. La represión subjetiva del excitante y el referente como también de los propios sentimientos- tiende a producirse en especial cuando la hostilidad está acompañada ya sea de

sentimientos de culpa o de una ansiedad intensa. Es posible que los niños también se protejan de las consecuencias de su propia hostilidad dejando de percibir actos agresivos dirigidos contra ellos.

Todos los factores que promueven la inhibición de la agresión también favorecen el desplazamiento del objeto o la persona contra los cuales se dirige la ira. El enojo que sienten los niños hacia sus padres y otros individuos representativos de la autoridad se desplaza con frecuencia hacia animales, hermanos y condiscípulos, o se expresa en forma de rabonas, delincuencia, actitudes antisociales y prejuicio racial. A veces los chicos vuelven su ira contra sí mismos y procuran herirse con el fin de provocar sentimientos de culpa o dificultades personales y financieras a sus progenitores. Krall<sup>17</sup> encontró que un grupo de niños propensos a accidentarse exhibía mucha más agresión en el juego con muñecos que otro grupo compuesto de niños no afectados por accidentes. Así mismo

<sup>14</sup> A. F. Korner: *Some Aspects of Hostility in Young Children*. New York, Grune and Stratton, 1949

<sup>15</sup> P. S. Sears: "0011 play aggression in normal young children: Influence of sex, age, sibling status, father's absence". *Psychol. Monogr.*, 65 (223), 1951.

<sup>16</sup> Los alcances de la agresión manifiesta y de la fantaseada se correlacionan en alto grado cuando ambas tienen el mismo objetivo e igual modo de expresión. Véase J. Kagan: "The measurement of aggression from fantasy". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 1956, págs. 390-393.

<sup>17</sup> V. Krall: "Per5(J)Jality characteristics of accident repeating children". *J. Abnorm. Soco Psicol.* 48, 1953, págs. 99-

### **Diferencia entre ira y excitación**

Como sucede con el miedo, la diferenciación de la cólera respecto de la excitación general presupone el desarrollo de un concepto funcional del propio ser y la suficiente madurez cognitiva como para apreciar el significado de la amenaza. Además, antes de que se pueda provocar la ira en respuesta a la frustración volitiva, debe existir primero un sentido de volición. Así, la restricción por sí misma incluso el acto de atarlos a la cuna- no provoca respuesta alguna en los recién nacidos, en tanto que la restricción brusca, igual que cualquier otro estímulo intenso, sólo da lugar a una excitación indiferenciada. Más tarde, cuando el bebé se vuelve más susceptible a la interferencia por sí misma como forma de frustración, la limitación persistente a sus movimientos le causa excitación. Si el bebé está acostumbrado a que se lo confine a la cuna, no experimenta esta restricción como una frustración sino que, de hecho, rompe a llorar y no puede conciliar el sueño si se lo saca de allí.

La verdadera cólera no se observa hasta alrededor del décimo mes de vida, momento en que las necesidades se expresan de manera volitiva. Al principio, resulta instigada más comúnmente por la restricción corporal y la demora en satisfacer las necesidades viscerales, pero el estímulo adecuado pronto se generaliza hasta abarcar cualquier interferencia a la actividad dirigida hacia un objetivo. La violencia de la respuesta afectiva a la frustración volitiva es atribuible,

en parte, a la previsión de actitudes complacientes (por parte de los demás) vinculadas con el concepto' omnipotente de sí mismo <sup>18</sup> Debido a su intensidad, a la dificultad para controlarla, a su duración y a sus propiedades auto perpetuantes, la ira se hace fácilmente incontenible y se mantiene hasta mucho después de que el niño haya dejado de tener conciencia de la causa de su excitación. La ira también constituye el núcleo de la reacción negativista a la desvalorización del yo, debido a que las presiones responsables de este cambio en la estructura del yo son un reto a la noción de independencia volitiva del niño y a la actividad dirigida hacia, objetivos concretos que se basa en esa independencia.

### **Cambios evolutivos**

*Modificación de la susceptibilidad.* Muchos factores operan tanto para incrementar como para reducir la susceptibilidad a los excitantes de la ira a medida que los niños se hacen mayores. Así, la frecuencia relativa de los estallidos de cólera en una edad determinada es resultado de estas influencias opuestas. En parte por esta razón y en parte porque la expresión manifiesta de la ira tiende a someterse cada vez más a la inhibición con el paso de los años, las pruebas den que se cuenta en relación con las tendencias según la edad son excesivamente

---

<sup>18</sup> Los niños criados en orfanatos y sujetos a una desatención crónica no desarrollan nociones de omnipotencia y, en consecuencia, revelan una emocionalidad leve y superficial.

Ambiguas. Por ejemplo, Goodenough<sup>19</sup> halló que los arranques de ira alcanzan su máxima frecuencia a los <sup>18</sup> meses y que luego declinan con regularidad durante el período preescolar; sin embargo, Appero estableció que después de los cuatro años los efectos posteriores del enojo son más frecuentes y prolongados que en los niños de menos edad. Estas conclusiones son corroboradas por el estudio de Jersild y Markey<sup>21</sup> sobre los conflictos sociales en los preescolares, pero otros investigadores o bien no han descubierto ninguna tendencia cronológica coherente con éstas, o bien han encontrado tendencias opuestas. La agresión en el juego con muñecos muestra un cierto incremento de frecuencia entre los tres y los cuatro años, pero se mantiene relativamente constante entre los cuatro y los cinco.

Por lo general, la maduración cognitiva amplía el campo de la susceptibilidad infantil a los estímulos que provocan ira El ensanchamiento de los horizontes intelectual y social y la aparición del esfuerzo dirigido al logro de objetivos en un contexto social proporcionan muchas nuevas ocasiones para que se produzcan estados de frustración e ira. La restricción al movimiento físico y las rutinas del entrenamiento pierden importancia como excitantes del enojo, mientras que el conflicto con los pares y con la autoridad adulta, la oposición a las actividades desarrolladas y la percepción de actitudes injustas y parciales se vuelven más importantes. El mayor refinamiento cognitivo y la creciente capacidad motriz, por otro lado, permiten que el niño enfrente las dificultades en forma más adecuada y, en consecuencia, que disminuyan las posibilidades de frustración. Al aumentar su

comprensión del ambiente en que se desenvuelve y su facultad de autocrítica, el niño tiende a enfurecerse con menos facilidad por el daño no intencional y está mejor preparado para establecer objetivos realistas.

Los cambios normativos en el desarrollo del yo también afectan la susceptibilidad a la cólera. Cuando las pretensiones de omnipotencia van declinando y aumenta, por lo tanto, la aceptación de la autoridad parental, los niños se muestran menos insistentes en hacer cosas imposibles y más dispuestos a tolerar la postergación de sus satisfacciones, a aceptar restricciones realistas en relación con sus deseos volitivos y a someterse ante lo inevitable. La tolerancia a la frustración también se incrementa a medida que el niño va aprendiendo que, en un medio generalmente benévolo, la negación de sus legítimas necesidades suele ser sólo temporaria, y que la frustración inicial en las situaciones que le exigen resolver problemas puede soportarse hasta la aparición de soluciones satisfactorias. El niño de más edad aprende a pasar por alto muchas situaciones frustrantes o a interpretarlas como menos amenazantes para sus objetivos volitivos.

*Características expresivas.* La primera expresión de la ira está tipificada por el berrinche generalizado, explosivo y desenfrenado. A mayor edad, la cólera se controla mejor y tiende a dirigirse de modo adaptativo contra el excitante u obstáculo percibido. Durante el ciclo preescolar, el llanto, los gritos y los ataques físicos (golpes, empujones, puntapiés) van declinando para ser reemplazados por técnicas de tipo verbal como la intimidación, el insulto, las protestas, la reyerta, el menosprecio y la burla. En la medida en que la tolerancia y la indulgencia culturales respecto de la agresión disminuyen al aumentar la edad del niño, las modalidades ofensivas directas y francas también ceden el lugar a manifestaciones más indirectas.

<sup>19</sup> F. L. Goodenough: "Anger in young children". *Inst. Child Welfare Monogr.*, (9), 1931.

<sup>20</sup> M. H. Appel, "Aggressive behavior of nursery school children and adult procedures in dealing with such behavior". *J. Exptl. Educ.*, 11, 1942, págs. 185-199.

<sup>21</sup> A. T. Jersild y F. V. Markey: "Conflicts between preschool children". *Child Develar. Managr.*, 21,1935.

### **Factores que afectan la disposición a encolerizarse**

*Diferencias según el sexo y la clase social.* El sexo es un importante determinante de la frecuencia y la forma de la agresión en los niños. Prácticamente todos los estudios sobre la agresión efectuados con preescolares indican que los varones son mucho más agresivos que las niñas. Lo mismo indican las evaluaciones realizadas por padres, pares y docentes y también los estudios experimentales sobre el tema. El hecho de que estas diferencias no se observen antes de los dos años sugiere que se originan a partir de expectativas parentales diferenciales, del distinto modelado basado en el progenitor del mismo sexo y de la disponibilidad diferencial de status derivado y extrínseco y de la madre como modelo emuladorio. Estos factores determinan las diferencias sexuales en la forma de expresión y también en la frecuencia de la agresión después de los dos años:

una pronunciada declinación de la agresión física en las niñas y de los gritos y el llanto en los varones, así como mayor utilización de formas verbales de agresión por parte de aquéllas. Las diferencias según el sexo en la manera de expresar la agresión aumentan durante los años preescolares, pero disminuyen gradualmente de allí en adelante. Que las expectativas culturales cumplen una función importante en la expresión de la agresión queda demostrado por el hecho de que las niñas pueden llegar a ser tan agresivas como los varones si se les asegura que nadie tendrá conocimiento de su actitud. Quizá debido a una mayor tolerancia parental a la agresión, a una menor supervisión paterna y a una mayor privación materna, los niños de clase baja tienden a ser físicamente más agresivos que los de clase media en las situaciones recreativas.

*Influencias parentales.* La frecuencia de los estados de ira y de agresión en los niños depende en gran medida de determinantes parentales. Los padres son los agentes iniciales en la transmisión de los valores culturales; los estudios interculturales revelan con claridad que la agresión interpersonal se produce en los medios que la recompensan y no se presenta en las culturas en que no resulta compensatoria. La frustración habitual y excesiva incrementa la susceptibilidad al enojo, mientras que el entrenamiento para tolerar la frustración mediante una dosificación gradual da lugar al efecto contrario. El hecho de que se suscite la ira, sin embargo, depende de la forma en que el niño vea reaccionar a los adultos y a sus pares ante la frustración. La probabilidad de que se presenten reacciones coléricas se basa, por lo tanto, en los modelos que contribuyen a la socialización del niño, en las recompensas y los castigos, y en las actitudes permisivas con que se responda a su agresión. La ira se produce con mayor frecuencia en los niños cuyos padres los amenazan, los engatusan o los regañan, o bien estimulan activamente la agresión y la perdonan, o les permiten asumir actitudes agresivas, especialmente fuera del hogar. Los estallidos coléricos también se presentan con más frecuencia en los niños cuyos padres son ansiosos, hipercríticos, absolutistas, incoherentes o condenatorios, y en los niños cuyos padres se desenvuelven en un medio de extrema permisividad y en el que no se les exige el autocontrol.

El castigo es un antecedente importante y complejo de la agresión en los niños. Sus efectos son difíciles de interpretar por el hecho (que en parte depende de la índole del castigo) de que al mismo tiempo incrementa y reduce la fuerza de las inclinaciones agresivas y también inhibe sus expresiones manifiestas. Aun en las mejores circunstancias, los niños encuentran que el rol autoritario de sus padres es restrictivo y frustrante. Por consiguiente, tienden a reaccionar con cierto grado de agresión, siempre que ésta realmente cumpla la función vengativa de herir y enojar a los progenitores (lo que se manifiesta en las respuestas coléricas o punitivas de éstos). Los niños a quienes se somete a castigos más severos en el hogar exhiben el nivel más elevado de hostilidad latente en el juego con muñecos, mientras que los que no sufren castigos por parte de su madre despliegan menor agresividad en dicho juego. El castigo severo para las expresiones agresivas en el medio hogareño a menudo se vincula con la mayor frecuencia de éstas fuera del hogar. En este caso, el adulto que aplica el castigo parece servir como modelo para el

acto agresivo en situaciones que no dan lugar a una consecuencia punitiva inmediata. Los chicos a quienes se castiga con mucha seriedad por su agresividad dentro del hogar, o que demuestran un miedo considerable a ser castigados, exhiben un alto grado de agresión fantasiosa pero relativamente poca agresión manifiesta. En circunstancias como éstas, los sentimientos agresivos contra los padres tienden a desplazarse hacia otros niños, especialmente si tal comportamiento es aprobado y recompensado por los padres. Por consiguiente, en las culturas en que los padres castigan con severidad los actos agresivos durante el período de socialización inicial, los adultos tienden a ser relativamente agresivos y, en consecuencia, a manifestar una ansiedad considerable respecto de la agresión. Si en determinados casos el castigo es también irrazonablemente riguroso, caprichoso, discriminatorio o indicativo de rechazo, los niños desarrollan un profundo resentimiento que puede encontrar una expresión indirecta en el matonismo, en la crueldad hacia los animales y en la delincuencia. Por la misma razón cuando el castigo se aplica con benevolencia y los niños lo aceptan como justo, tiende a fomentar más el remordimiento que la reacción agresiva. En esos casos, la inclinación a adquirir impulsos agresivos en respuesta al castigo de los padres se debilita por el temor a nuevas reacciones punitivas y por la necesidad de evitar los sentimientos de culpa que acompañan a la agresión. Así, según lo apuntado por Dennis<sup>22</sup> los niños de la tribu hopi se sienten más resentidos ante el rol autoritario formal del tío materno que ante el de sus padres, pues éste forma parte de una relación afectiva más profunda.

<sup>22</sup> W. Dennis: *The Hopi Child*. Nueva York, Appleton-Century-CroftS. 1940.

*Influencias de los pares.* Los efectos de las influencias que ejercen los pares van asumiendo mayor importancia a medida que el niño crece, debido a que éste establece contactos sociales cada vez más frecuentes fuera del núcleo familiar. Los pares, además de los progenitores, pueden actuar como agentes para el modelado del comportamiento agresivo y ser eficaces agentes socializantes de la agresión. Los modelos proporcionados por los pares masculinos parecen provocar una mayor agresión imitativa tanto en las niñas como en los varones. La imitación de otros niños constituye sólo un factor del comportamiento agresivo infantil; las relaciones interpersonales son también determinantes significativos. Los niños considerados menos populares por sus pares parecen demostrar más ira, agresividad y otros tipos de conducta antisocial. Lippitty Gold<sup>23</sup> hallaron que los alumnos de cuarto y sexto grado de la escuela primaria que sufrían el rechazo de sus compañeros expresaban menos afecto positivo al clasificar en forma sociométrica a los demás, e incurrían con mayor frecuencia en comportamientos hostiles. Otros estudios puntualizan que los niños a quienes sus pares consideran muy agresivos son también más punitivos hacia los demás niños cuando ejecutan tareas colectivas. Tanto los varones como las niñas están de acuerdo en que el comportamiento agresivo es más objetable que el inconformismo; esto hace que los niños propensos a la agresión sean juzgados en forma más desfavorable por sus pares. No obstante, la conducta agresiva se tolera más en los varones que en las niñas. Por último, la probabilidad de que la ira y la agresión se manifiesten en

los niños es mayor en situaciones sociales ambiguas, en áreas recreativas físicamente atestadas y en los casos en que hay muchos hermanos y personas adultas en el hogar.

*Otros aspectos.* Ciertas condiciones como la fatiga, el hambre, problemas transitorios de la salud y factores temperamentales como la dominación y el excesivo despliegue de energías, incrementan la susceptibilidad a la frustración y al enojo. La catarsis mecanismo para reducir la agresión mediante la representación dramática y el desahogo carece de base en la investigación psicológica. Algunos estudios en los que se expuso a los niños a modelos agresivos por medio de filmes indicaron que la participación en, actividades agresivas tiende a aumentar, antes que a disminuir, la frecuencia y la intensidad de la agresión. A medida que los niños crecen, aumenta su capacidad de percibir la violencia. Por último, los niños adoptados tienen más probabilidades de manifestar agresividad que los no adoptados.

## CELOS Y ENVIDIA

Los celos constituyen un estado afectivo compuesto, que combina los elementos

<sup>23</sup> R. Lippitt Y N. Gold: "Classroom social structure as a mental health problem". *J. Socio Issues*, 15, 1959, págs. 40-58.

del miedo y el enojo genéricos, en el cual un individuo se siente amenazado cuando percibe que su posesión *exclusiva* de una fuente de seguridad, de status o de afecto resulta amenazada por las necesidades, aspiraciones y actividades de otros. La envidia es una emoción afín, pero más compleja y de desarrollo posterior, en la que la amenaza contra la autoestima surge de la percepción de que otras personas son superiores en materia de status, realizaciones o posesiones. La mera búsqueda del status primario o derivado no presupone necesariamente la presencia de competencia, celos o envidia. Para que surjan los celos es necesario que se produzca una clase especial de situación competitiva, en la cual la disponibilidad de un objeto o relación deseados esté restringida y en que la posesión tienda a existir sobre una base excluyente. Una vez que existe esta situación, los celos se desarrollarán si el individuo desea o reclama la titularidad exclusiva, si percibe un desafío a su pretensión y si se siente amenazado en virtud de esta percepción. Más tarde, aun cuando posea fuentes abundantes y exclusivas de status y de seguridad y aunque no perciba a nadie que intente directamente compartirlas o privarlo de ellas, igualmente podrá sentirse amenazado por la percepción del status superior de otros (envidia); es como si su propio valor y su autoestima resultaran automáticamente degradados por la existencia misma de competencia en otros individuos y por el re- conocimiento que se les acuerda. Por consiguiente, la envidia se funda en el concepto de que "cuanto más y mejor se expande la esfera del propio ser de una persona, tanto menos queda disponible



para los demás" y que "nadie puede en- grandecerse o defenderse sin invadir el autoengrandecimiento y la autodefensa de otros individuos".<sup>24</sup>

Las condiciones interpersonales y sociales necesarias para la generación de los celos y la envidia existen casi universalmente, pero por supuesto varían mucho en cuanto a su grado de extensión, tanto entre las distintas culturas como en cada una de ellas. La envidia prospera en especial en un medio cultural en el que "el individuo no puede disfrutar simplemente los aspectos físicos o sociales elementales de su propio ser... sino que debe compararse continuamente con una norma establecida en su interior o con una pauta objetiva definida por la autosatisfacción de que disponen los demás".<sup>25</sup> Pero incluso en este tipo de clima social de aguda competencia, la susceptibilidad a la envidia varía de acuerdo con muchos factores del temperamento, de la personalidad y de las relaciones interpersonales.

### *Celos entre hermanos*

Los celos entre hermanos constituyen el tipo de celos más común e importante durante la niñez. Este estado emocional parte del deseo de posesión exclusiva de la atención afectuosa de los padres y de la fuente de status derivado presente en el hogar. Ciertas condiciones inevitables de la organización familiar hacen que esta aspiración sea universalmente inalcanzable cuando y dondequiera que exista, salvo, por supuesto, en el caso de las familias con un solo hijo. Los recién nacidos necesitan que se les dispensen grandes cuidados y mucha protección; y dado que son más indefensos y menos tolerantes a la frustración, sus necesidades se consideran prioritarias y las exigencias que se les plantean son mucho menores que en el caso de sus hermanos mayores.<sup>26</sup> Por consiguiente, éstos no sólo deben compartir la atención y el afecto con el recién llegado sino que también deben cederle la parte del león. No es sorprendente, por lo tanto, que los celos entre hermanos hayan sido observados en una amplia variedad de culturas. La intensidad de esta emoción, no obstante, difiere considerablemente según las prácticas culturales y familiares y de acuerdo con la conformación de la personalidad de padres e hijos. Mucho depende de la brusquedad y del grado en que el hermano mayor es "destronado" y de si hay otros parientes disponibles (como en el grupo familiar extenso) para proporcionarle cuidados y atención. Por ejemplo, a los bebés de la isla de Bali se los hace objeto de burlas deliberadas hasta la época del destete, sobre el hecho de que su anterior posición preeminente ha sido usurpada por un nuevo hermano; aun en el caso de no existir ese hermano, los padres piden que se les preste un bebé para este propósito.

<sup>24</sup> G. Murphy: *Personality A Biosocial Approach to its Origins and Structure*. Nueva York. Harper, 1947.

<sup>25</sup> G. Murphy. *op. cit.*

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que no todos los conflictos y discordias entre hermanos indican que exista una rivalidad respecto del afecto parental. Los niños que comparten el mismo ambiente doméstico se interfieren mutuamente y compiten por cosas materiales, por la dominación y por otras formas de status

primario. La burla, el fastidio y la intimidación son también manifestaciones de exuberancia, de comportamiento revoltoso y de travesura en las diversiones y juegos, observadas en las crías de otras especies primates; estas actitudes son también parte de un modelo institucionalizado de maniobras astutas destinadas a mejorar la posición del niño en sus relaciones con los pares. De todos modos, es evidente que la presencia de rivalidad y celos no excluye la posibilidad de que haya una gran cantidad de amistad, afecto y lealtad genuinas en la relación entre hermanos.

*Canales de expresión.* Los celos entre hermanos se expresan directamente (en particular por parte de los niños más pequeños) a través de ataques físicos o verbalmente en forma de menosprecio, burlas o chismes. Algunas veces los padres y el hermano rival se convierten simultáneamente en destinatarios de la ira del niño celoso. Con el aumento de edad, dado que tal comportamiento está sujeto a castigos y reacciones de desaprobación cada vez más pronunciados, tiende a ser reemplazado por formas de agresión más indirectas. La hostilidad latente respecto del bebé de la familia puede desplazarse hacia hermanos mayores y pares o suscitar fantasías vengativas que se "ejecutan" en el juego con muñecos. En los niños mayores, los celos toman a menudo la forma de una extrema actividad competitiva para obtener prestigio y desempeñarse con éxito; no hay una intención ostensible de expresar sentimientos hostiles, pero es probable que cada uno de los rivales se esfuerce más por procurar la humillación del otro que por lograr un triunfo propio. También se utilizan con frecuencia diversas técnicas de retraimiento: la indiferencia estudiada, la despreocupación jactanciosa, la Insensibilidad persistente e incluso la abierta negación de la existencia del hermano menor. El niño mayor puede tratar de atraer la atención de los padres a través de una regresión a los hábitos infantiles en la toma de alimentos, en la vestimenta, en el descanso nocturno, en el control de esfínteres, como también simulando miedo recurriendo a la necesidad y a las travesuras de antaño, y pavoneándose para hacerse notar. Puede tratar de ganarse el favor parental mediante la sumisión exagerada, la obediencia y el cumplimiento de servicios, y hasta mostrando extrema solicitud por el bienestar de su rival.

<sup>26</sup> Esta situación evidentemente facilita el proceso de desvalorización del yo.

A medida que los niños desarrollan nuevos intereses, relaciones y fuentes de status fuera del hogar, la rivalidad respecto del afecto parental tiende a ser menos intensa, y como deben competir más por la posición y el prestigio en la escuela y en el grupo de pares, los hermanos son reemplazados por otros niños como destinatarios de los celos, y a su vez los celos son suplantados por la envidia.

*Factores que afectan la disposición a sentir celos.* Parece razonable suponer que los niños que están génica y experiencialmente predisuestos a la dominación, la autosuficiencia y la independencia (y que por consiguiente dependen menos del status derivado o primario para adquirir sentimientos de adecuación) se verán menos amenazados por la posición de otros, y por la necesidad de compartir el afecto parental que los niños "sensibles", sumisos,

dependientes y tímidos.<sup>27</sup> Los niños criados en un *kibutz* revelan menos rivalidad con sus hermanos porque están más acostumbrados a los ordenamientos sociales difusos. También podría anticiparse una menor susceptibilidad a los celos por parte de las niñas que están predisuestas, por temperamento o por presiones familiares y culturales, a adoptar actitudes maternales hacia los bebés. Por el otro lado, se podría esperar que los niños inseguros o carentes de sentimientos de adecuación intrínsecos se sintieran especialmente amenazados por la pérdida de la posesión exclusiva de la atención parental. Y por el éxito de sus hermanos. En consecuencia, la manifestación excesiva de celos o de envidia a menudo es sólo uno de los muchos síntomas de maladaptación en los niños. También se debe tomar en cuenta la etapa del desarrollo de la personalidad por la que atraviesa el niño. Durante el período de desvalorización del yo, el "destronamiento" es un nuevo agravio que se agrega al ya existente, mientras que en el de desatención, cuando el niño depende menos del cuidado y del afecto parental puede hasta llegar a competir con sus padres por brindar protección al bebé"

Las variables intrafamiliares quizá constituyan los factores más significativos que afectan la susceptibilidad a los celos entre hermanos. Los conflictos conyugales, el favoritismo, la discriminación y la distribución desigual del afecto evidentemente tienden a fomentar el desarrollo de los sentimientos de celos. Con frecuencia, el niño rechazado desplaza hacia un hermano el resentimiento que tiene hacia sus padres, en especial si percibe que ese hermano goza de favoritismo. Los celos son menos probables cuando la diferencia de edad entre los hermanos supera los 42 meses. Hacia esta edad, la desvalorización del yo ya está más o menos completada y el niño comienza a encontrar intereses fuera del hogar. Además, el nuevo hermano es tanto menos competente que no afecta el campo de sus actividades (por lo menos durante la fase de la primera infancia). También hay un menor desarrollo de los celos cuando la diferencia de edad es pequeña (menos de 18 meses) debido a que el hijo mayor todavía requiere y recibe mucho cuidado y protección. A semejanza de los gemelos, los hermanos de edades cercanas resultan ser más compatibles como compañeros de juegos. En las familias numerosas, en que los niños están más habituados a compartir el afecto de los padres y a cuidarse entre sí, la manifestación de celos es menos pronunciada. En esas circunstancias, dado que el "destronamiento" es un destino que toca sistemáticamente a cada individuo en algún momento, es menos probable que sus predecesores interpreten su propia experiencia a este respecto como una afrenta puramente personal.

<sup>27</sup> Los niños iatmules, a quienes se educa para que sean volitivos y ejecutivamente independientes desde una edad muy temprana, muestran una notoria falta de celos hacia sus hermanos bebés.

## AFECTO

Se ha prestado una atención más sistemática a la repercusión del afecto parental (o a la falta de afecto) en el desarrollo de los niños que a la formación del afecto en los propios niños. Al analizar el desarrollo del yo durante la edad preescolar, hemos considerado la importancia del afecto parental como parte de

una pauta mayor de aceptación y valoración intrínseca, necesaria para la satelización y para el desarrollo de sentimientos intrínsecos de seguridad y adecuación. En los puntos que siguen nos proponemos considerar el afecto y el apego en un contexto evolutivo más específico.

### *Apego inicial*

Si bien la potencialidad para desarrollar sentimientos afectuosos es indudablemente inherente a todos los seres humanos, también es notorio que el bebé se encuentra antes en condiciones de recibirlos que de otorgarlos. Sin embargo, el bebé no es pasivo, y se ha argumentado a este respecto que posee pautas conductuales innatas como el seguimiento, el asimiento, la succión, la sonrisa, etcétera, los que aun, entran las posibilidades del intercambio afectivo. El bebé, físicamente indefenso, cubre la distancia entre sí mismo y quienes lo atienden mediante la visión y la audición, y con respuestas tales como la mirada, la sonrisa y la vocalización. La formación de sentimientos de apego no depende del hecho de que el niño esté siendo alimentado por la madre, pues en muchos casos los establece con personas que nunca intervinieron en su cuidado ni en su alimentación. Los estudios realizados con animales también indican que el factor alimentario no es esencial en la formación de apegos.

Los comienzos de una señal clara de afecto y de apego ocurren alrededor del tercer trimestre del primer año. Schaeffer<sup>28</sup> postula un proceso de tres etapas en la formación del comportamiento inicial de apego. Durante la primera etapa, todos los constituyentes de su ambiente excitan al bebé. La segunda se caracteriza por la preferencia de seres humanos antes que objetos inanimados. Por último, la tercera fase está marcada por la inclinación del bebé hacia determinados individuos de su ambiente. Por consiguiente, el comportamiento de apego es indiscriminado al principio; durante el segundo y el tercer mes el bebé protesta cuando cualquier persona, ya sea familiar o extraña, deja de prestarle atención, hacia los siete meses, el niño comienza a temer a los extraños y llora en su presencia.

<sup>28</sup> H. R. Schaeffer: "Some issues for research in the study of attachment behavior". En B. Foss (comp.): *Determinants of Infant Behavior*. Londres, Methuen Press, 1963, vol.II, págs.179-196.

Otra indicación de la formación de vínculos de afecto y apego reside en el acto de sonreír. Antes de los seis meses, la sonrisa in discriminada puede ser provocada por todo lo que se parezca a un rostro humano. Esta respuesta se hace mucho más selectiva hacia el final del primer año, y por lo general sólo la provocan determinadas personas significativas que atienden al bebé. Junto con la sonrisa discriminada y con la ansiedad ante los extraños, aparece lo que Piaget denomina constancia objetal. Schaeffer y Emerson<sup>29</sup> sientan la hipótesis de que, para que se formen los apegos, el bebé debe percibir que hay entidades separadas de sí mismo e independientes en tiempo y espacio. Hasta el tercer trimestre del primer año, según Piaget, el niño no hace ninguna distinción entre él y el ambiente que lo rodea, ni percibe que los objetos tienen existencia propia. Después de haber adquirido un concepto funcional de sí mismo el niño aprecia su incompetencia

ejecutiva, el papel causal que cumplen sus padres en la satisfacción de sus deseos y su dependencia de ellos para sobrevivir; entonces, su sentido de seguridad pasa a depender de la disponibilidad física de sus progenitores. Según Gewirtz<sup>30</sup> antes de esto los adultos pueden influir en el comportamiento de apego de los bebés mediante el refuerzo eficaz de la atención. Una vez constituidos los apegos, los sentimientos del niño hacia los adultos a quienes se apega contienen una valencia positiva en razón de que percibe a esos individuos como proveedores de seguridad y de alivio contra la inseguridad. Es probable que estos hechos constituyan las primeras manifestaciones afectivas. Sin embargo, aunque la criatura exhiba eventualmente un afecto espontáneo respecto de quienes la atienden, en la etapa que tratamos se inclina más a responder a las muestras de cariño que a tomar la iniciativa de ofrecerlas. Los sentimientos afectivos se hacen más espontáneos y notorios cuando el niño obtiene su principal fuente de seguridad y adecuación de una relación cariñosa y satelizante. Por lo tanto, no se puede esperar que un niño rechazado exprese mucho afecto por sus padres. Por el otro lado, si bien los niños sobrevalorados reciben por cierto mucho afecto de sus mayores, los motivos ulteriores que fundamentan este tratamiento no posibilitan la satelización ni inspiran impulsos afectivos en los hijos.

<sup>29</sup> H. R. Schaeffer y P. E. Emerson: "The development of social attachments in infancy". *Monogr. SOCIO RES. Child Develop.*, 29 (3), 1964, N° 94.

<sup>30</sup> J. L. Gewirtz: "The cause of infant smiling in four child-rearing environments in Israel", En B. Foss (comp.): *Determinants of Infant Behavior*. Londres, Methuen (Nueva York, Wiley), 1965. vol.III.

### *Manifestaciones posteriores del afecto*

Más allá del punto tratado, la observación cotidiana y la inferencia lógica (en ausencia de datos empíricos) sugieren la existencia de ciertos cambios en el desarrollo del afecto. En primer lugar, las condiciones que provocan respuestas afectivas se van ampliando, desde la simple recepción de auxilio y status derivado, para pasar a incluir la obligación moral, la gratitud, la lealtad y la noción de la importancia de otros individuos, fin segundo lugar, se agregan otros componentes emocionales a la expresión afectiva. Cuando aumenta la edad, los sentimientos afectivos se unen a actitudes altruistas, compasivas y protectoras, a despliegues imitativos del romanticismo adulto, y por último (después de la pubertad) a la representación de un rol sexual biológico. En tercer término, los objetos destinatarios de la manifestación afectiva van aumentando poco a poco. Además del que se siente por los padres, el afecto se extiende a los hermanos, a otras personas, a los animales domésticos y a ciertos objetos inanimados del hogar, y más adelante a individuos adultos y a pares fuera del medio familiar. No obstante, el desarrollo de esas relaciones más allá del círculo familiar tiende a restringirse si los lazos afectivos con los padres son ya sea inexistentes o bien excesivamente fuertes. El niño sobre- protegido es aislado emocionalmente de otras personas por medio de barreras físicas, miedos inducidos y manifestaciones agobiantes del amor parental. El niño rechazado está ansioso de establecer relaciones afectivas con otros, pero tiende a considerarse indigno del cariño ajeno; por consiguiente, trata de no comprometerse emocionalmente a fin de evitar nuevos desaires

traumáticos. Por el otro lado, el niño sobrevalorado está tan habituado a *recibir* afecto y alberga un concepto tan grandioso de sí mismo, que desarrolla escasa capacidad para querer a otros.

## PRIVACION DEL AFECTO

Lo que se ha escrito sobre el desarrollo del afecto en los niños ha quedado eclipsado por la inmensa cantidad de estudios referidos a los efectos adversos de la privación emocional parental sobre el desarrollo infantil. Bowlby<sup>31</sup> comprendió muchos de estos estudios, los que a pesar de su falta de precisión y de su carácter simplista y subjetivo, revelan una observación ingeniosa de las privaciones reales sufridas por los niños en los orfanatos o como consecuencia de la guerra.

### *Privación materna*

Los primeros estudios efectuados sobre la privación materna han llegado a conclusiones indicativas de que a partir de los seis a nueve meses, la privación prolongada o aguda del cuidado materno o la separación abrupta de la figura materna habitual durante los primeros tres años de vida, a menudo (pero no necesariamente) tiene consecuencias muy graves sobre el desarrollo del niño.. En el período preescolar, los efectos inmediatos pueden describirse como sigue: 1) retardo en el desarrollo motor, lingüístico e intelectual; 2) desnutrición y una tasa de mortalidad infantil excepcionalmente elevada aun con una excelente atención médica, y 3) un síndrome conductal de agitación y llanto seguido de apatía, pasividad, desinterés por el ambiente, movimientos estereotipados de balanceo, hostilidad y creciente susceptibilidad a las infecciones. Este síndrome, designado como "depresión analítica", aparece de modo típico después de una separación brusca de la madre y por lo general desaparece poco después del retorno de ésta.

<sup>31</sup> J. Bowlby: "Maternal care and mental health". *World Health Organization Monogr.* (2), 1952.

Antes de considerar los efectos de largo alcance de la privación o de la separación, es necesario hacer algunos comentarios acerca de la conceptualización de los efectos de la privación. En primer lugar, los primeros estudios efectuados, debido a su falta de precisión, sólo pueden ser considerados sugerentes y no definitorios. En segundo término, la bibliografía correspondiente trata la privación materna y la separación materna como temas sinónimos, con el resultado de que los efectos que se atribuyen a la separación a menudo se deben a otras condiciones problemáticas del cuidado materno. Por último, el significado de las experiencias de privación o separación y las posteriores a la desvinculación-varía de acuerdo con los individuos y con factores experienciales como la etapa evolutiva del niño en el momento de la separación, el carácter de la relación con la madre antes del abandono, la índole de la institución en que se interne al niño y sus posibilidades de atención adecuada, el motivo de la separación y las diferencias individuales en cuanto a la vulnerabilidad a la separación,

Los primeros trabajos de investigación sobre la "privación materna" han sido aplicados a una serie de condiciones diferentes que, solas o combinadas, producen las consecuencias generales informadas. Ya se han investigado por lo menos tres condiciones principales de la privación, pero en muchos aspectos no se estableció la correspondiente distinción entre una y otra. Antes que nada, se debe tener en cuenta que puede haber privación cuando un bebé o un niño pequeño viven en una institución en la que no reciben cuidado materno, y en consecuencia carecen de oportunidades suficientes para interactuar con una figura materna. La privación también puede existir cuando el niño vive con su madre o con quien se encarga de su cuidado pero no tiene suficiente interacción con ellas, Este tipo de condición recibe la denominación de "privación enmascarada", Por último, el estado de privación puede verificarse a causa de la incapacidad del niño para interactuar con una figura materna, presumiblemente como resultado de reiteradas desvinculaciones o de experiencias anteriores de privación.

. El concepto de "privación materna" puede distinguirse ahora del de "separación materna" si consideramos que este último cubre aquellas situaciones en las que existen discontinuidades en una relación ya constituida. La angustia resultante de la interrupción del apego puede ser diferente, en muchos casos, de los efectos de la privación, a menos que la separación dé lugar a una experiencia de privación.

*Efectos a largo plazo de la separación y la internación en institutos.* Cuando se encuentran relaciones entre las experiencias tempranas de separación y las características posteriores de la personalidad, es necesario proceder con cautela antes de asegurar la existencia de una causalidad. La mayoría de los datos referentes a los efectos de largo alcance de la separación proviene de estudios que tienen una índole retrospectiva. Estos estudios retrospectivos identifican un conjunto de síntomas o de rasgos de la personalidad e investigan la historia del individuo que exhibe el síndrome para descubrir antecedentes o condiciones probables que pudieran haber dado lugar a estos síntomas o peculiaridades de la personalidad. Bowlby tomó una muestra de 44 ladrones juveniles y realizó el clásico estudio de vincular la delincuencia con experiencias tempranas de separación. Catorce de los jóvenes fueron caracterizados como "individuos carentes de afecto", y un análisis histórico retrospectivo reveló que 12 de estos 14 muchachos habían sido separados de sus madres cuando eran bebés o en el período preescolar. Muchos otros estudios apoyaron este descubrimiento al revelar una mayor frecuencia de separación materna en los niños caracterizados como de personalidad psicopática o sociopática. La literatura sobre las investigaciones que utilizan el método retrospectivo señala que la proporción de casos de separación es mucho más elevada en las categorías diagnósticas de la esquizofrenia, la neurosis, la depresión y los desarreglos psiconeuróticos y psicósomáticos. Pero al mismo tiempo, existen pruebas discrepantes que impiden llegar a una conclusión general en relación con la privación y la separación; en varios estudios no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de las experiencias tempranas de separación entre los pacientes perturbados y los individuos

normales utilizados como control. El momento en que ocurre la separación puede ser un determinante importante, en razón de que la pérdida de la madre sólo será un factor de las perturbaciones psicóticas si se produce antes de los 10 años. Por lo general, los niños con trastornos graves son los que fueron internados en establecimientos antes de cumplir su primer año, mientras que los más estables son los que pasaron por la experiencia de la separación (antes de su internación) después de los dos años.

El estudio de seguimiento proporciona pruebas más sólidas que el método retrospectivo porque" permite documentar en detalle la experiencia de la separación y diagramar una historia continua. Sin embargo, los estudios de seguimiento revelan resultados y discrepancias similares a los de los estudios retrospectivos. Se efectuaron estudios con niños internados en orfanatos desde los primeros meses hasta los tres años y luego colocados al cuidado de padres adoptivos, se hizo un seguimiento de estos niños hasta la adolescencia y se los comparó con controles compuestos por niños no sometidos a la experiencia de internación. Los primeros mostraron varias características distintivas: 1) tendían a tener un cociente intelectual persistentemente deprimido (un promedio de 75); 2) exhibían un retardo especial en la aptitud lingüística y en la conceptualización; 3) mostraban marcada tendencia a distraerse, incapacidad de concentración, hiperactividad y resistencia al control exterior; 4) revelaban escasa capacidad para prever las consecuencias de su conducta o para adquirir un control inhibitorio normal, y 5) incurrían en berrinches frecuentes y en un comportamiento agresivo, impulsivo y antisocial sin una ansiedad apropiada. Su emocionalidad y sus relaciones interpersonales eran superficiales; exigían atención y afecto de modo indiscriminado; se adaptaban mal a sus pares y mostraban una falta notoria de independencia ejecutiva y volitiva. Provence y Lipton<sup>32</sup> también informaron sobre niños criados en hogares de adopción que tenían dificultades para entablar relaciones afectivas estrechas y problemas en el control de los impulsos y en el pensamiento conceptual. Sin embargo, como sucede con los métodos retrospectivos, los estudios de seguimiento no siempre descubren consecuencias tan graves. Diversos trabajos indican que la perturbación grave de la personalidad no es un resultado inevitable de la privación materna y que depende en alto grado de otros factores que se combinan con el hecho de la separación.

Los descubrimientos actuales no permiten llegar a una conclusión general acerca de los efectos de largo alcance de la separación materna sobre las características ulteriores de la personalidad. Los resultados variados y discrepantes que se obtienen pueden deberse al hecho de que los estudios abarcan muchas variables además del mero acontecimiento de la separación materna. La conclusión primitiva de que el bebé es sensible a los matices más sutiles de las actitudes parentales y de que si no se mantienen niveles muy elevados de atención materna, se producirá un daño psicológico permanente, debe ser cuestionada, sin duda, a la luz de la investigación actual. La experiencia de la separación no puede ser considerada como el único factor etiológico; a este respecto, hay varias calificaciones que se deben tener en cuenta. En primer lugar,



no se han establecido los efectos de la separación antes de los seis meses, y la mayoría de los observadores concuerda en que el período que va de los nueve meses hasta los tres años es el más decisivo en este sentido. Antes de este período la madurez perceptual y conceptual es insuficiente como para que el bebé, establezca relaciones interpersonales expresivas o aprecie el significado y las consecuencias de la pérdida de apego.

En segundo lugar, el grado de trauma que acompaña a la separación aparece como un factor importante en el resultado final. Las experiencias subsiguientes pueden ser decisivas, dado que la separación puede tener consecuencias leves si al niño se le proporciona una figura materna, en lugar de las insuficientes experiencias de interacción que caracterizan a los establecimientos de internación.

Por último, además del hecho de que los efectos de la privación y la separación pueden revertirse, es importante distinguir entre el rechazo y la indiferencia ostensible. La primera actitud no implica, necesariamente, una falta de atención personal o de estimulación adecuada, y sólo la pueden percibir los niños de más edad o de mayor madurez perceptual.

*La hipótesis de los periodos crítica y la cuestión de la irreversibilidad de los efectos de la privación y la separación.* La "hipótesis de los períodos críticos" ha sido propuesta para explicar la Tesis de que ciertas formas de privación y de separación que se producen en determinados momentos del desarrollo infantil ocasionan un perjuicio irreversible a este proceso. La hipótesis sostiene que la irreversibilidad del desarrollo conductual se debe a la extrema susceptibilidad a ciertos tipos particulares de estimulación durante los breves períodos del desarrollo individual en los que ciertas clases de comportamientos se moldean o conforman para toda la vida. Por esto mismo, si se priva al individuo de la necesaria estimulación durante el período crítico, cuando es más susceptible a ella para actualizar sus capacidades potencia- les específicas o desarrollarse en nuevas direcciones, se juzga que es inevitable que se produzca cierto grado de retardo permanente. Numerosos ejemplos de la existencia de etapas críticas se pueden encontrar en el desarrollo perceptual, motor y social de los mamíferos infrahumanos. Las crías de chimpancé que son aisladas de la estimulación táctil normal exhiben defectos en el aprendizaje cinestésico y en la localización cutánea, y las que son criadas en la oscuridad no reconocen ni se fijan en objetos familiares, ni tampoco parpadean en res- puesta a un objeto amenazante. Los corderos domésticos recién nacidos, criados a biberón y aislados del rebaño durante 10 días, experimentan más tarde dificultades para adaptarse al conjunto y tienden a pastar por su cuenta. Los cachorros aislados durante nueve semanas o más son incapaces de adaptarse socialmente a otros perros, y si no se los sustrae de la camada cuando tienen alrededor de tres meses resulta difícil domesticarlos más adelante. De manera análoga, las chimpancés hembras privadas de cuidado materno muestran más tarde pautas sexuales arbitrarias y tienen grandes dificultades para copular y para cuidar sus crías. La "impronta" en los animales es también una manifestación del fenómeno de los "períodos críticos". Por ejemplo,

un pato recién nacido y aislado seguirá servil mente al primer objeto o criatura que vea moverse. La elevada susceptibilidad a la estimulación durante este período explica tanto la naturaleza no específica de la respuesta impresa como su "canalización" (la adquisición prioritaria de la categoría de respuesta en cuestión); este último aspecto, por supuesto, también refleja el aislamiento de los animales de los estímulos de la competencia

<sup>32</sup> S. Prover.ce y R. C. Lipton: *infants in institutions*. Nueva York, Internacional Universities Press, 1962.

El tema de los "períodos críticos" en el desarrollo infantil humano adquiere importancia cuando se considera la reversibilidad o irreversibilidad de algunos de los síntomas producidos por experiencias tempranas de privación y separación. Las interpretaciones psicoanalíticas plantean que estas experiencias adversas tempranas ponen en marcha ciertos procesos dinámicos que luego se arraigan y se enquistan y que, por consiguiente, se hacen irreversibles aunque luego se modifique la situación real que los originó. En fecha más reciente, las teorías etológicas de la "impronta" incitaron a los psicólogos a considerar la hipótesis de los "períodos críticos" en el dominio de los efectos del apego y la privación. El fenómeno de la "impronta" en los animales se considera análogo al comportamiento de apego en los bebés. Por ejemplo, la respuesta de seguimiento visual del ser humano sería equivalente al seguimiento motor de las aves. La hipótesis de los "períodos críticos" parece utilizarse de dos maneras distintas: 1) hay una etapa crítica *más allá* de la cual un fenómeno determinado no se presentará, y 2) hay un período crítico *durante* el cual un organismo es especialmente sensible a varios modificadores evolutivos que, si se introdujeran en otro momento del ciclo vital, tendrían poco o ningún efecto (es decir, un período de máxima susceptibilidad). Los estudios de la "impronta" en las especies subhumanas subrayan el primer aspecto que acabamos de señalar, y la extrapolación de esta posición teórica en el estudio de la privación y la separación humanas apunta a la posibilidad de que haya cambios *irreversibles* que pueden producirse en caso de que estas condiciones prevalezcan en ciertas etapas del desarrollo infantil. Es indudable que la edad del bebé al producirse la separación y la duración de ésta constituyen variables muy significativas, tanto en relación con los efectos inmediatos de la desvinculación como con las consecuencias de largo alcance sobre el desarrollo socioemocional del niño; pero al tiempo debe considerarse en conjunto con otros factores que operan durante los períodos de privación o separación. Por lo tanto, parece injustificado y confuso juzgar que los efectos de una y otra guardan una analogía con la hipótesis de los "períodos críticos" en la "impronta", ya que no se trata de fenómenos similares.

El fenómeno de la "impronta" presume que el aprendizaje es irreversible, que tiene lugar en un período de sensibilidad limitado, que es supraindividual y que influye en las pautas conductuales aún no desarrolladas dentro del repertorio del organismo.

Los estudios sobre la privación materna que consideran la *edad* del niño como una variable importante han sido interpretados en el contexto de la hipótesis de los períodos críticos. Por ejemplo, los datos normativos sobre el comportamiento de apego y la ansiedad de separación toman en cuenta la edad en lo que respecta a que las reacciones a la separación temporaria o permanente son en apariencia menos graves en la primera infancia -o sea antes de que se haya entablado una relación afectiva estable con la figura materna- que después de los seis meses, cuando el apego ya se ha desarrollado. También se hace una analogía con el concepto de la impronta, sosteniendo en este caso que si la separación se produce antes de que se hayan establecido relaciones y si el niño nunca ha tenido ocasión de experimentar una relación personal cálida durante el "período crítico", entonces su capacidad de entablar relaciones quedará deteriorada para siempre.

Sin embargo, las analogías trazadas entre la *impronta* y los *períodos críticos* en los animales inferiores, y los fenómenos de privación y separación en los seres humanos parecen confundir, más que clarificar, los aspectos subyacentes en estos últimos. En primer lugar, los escritos sobre la privación, aun en los casos en que se pueden establecer paralelos con la *impronta*, en modo alguno se acercan siquiera a los criterios de ésta debido a que las pruebas de que haya sincronización e *irreversibilidad* son vagas y limitadas, ya que no se ha demostrado que el fenómeno sea supraindividual.<sup>33</sup> En segundo lugar, la preocupación por la *edad* tiende a hacer que se pasen por alto los acontecimientos interpersonales que van ocurriendo dentro de estos períodos críticos.

<sup>33</sup> Por ejemplo, H. R. Schaeffer y P. E. Emerson ("The development of social attachments in infancy". *Monogr. Socio Res. Child Develop.*, 29 (3), N° 94, 1964) indican que hay una cantidad considerable de variación en el momento en que se produce y en la intensidad que adquiere el comportamiento de apego.

Nadie puede negar que las relaciones de edad y de ordenamiento temporal existen como fenómenos estadísticos en la literatura sobre la privación. Lo que se cuestiona es la irreversibilidad de los cambios que se verifican durante estos "períodos críticos". Por ejemplo, Goldfarb<sup>34</sup> proporciona la mejor prueba de que el daño producido durante una privación temprana grave tiende a no revertirse por obra de un alivio posterior. Informa al respecto que determinados niños, que fueron separados de sus padres durante tres años a partir de su primera infancia, experimentaron perjuicios en sus funciones intelectuales; esta deficiencia no se superó (es decir que no se revirtió) después de haberse remediado la privación. No obstante, antes de interpretar que los cambios *irreversibles* son una consecuencia de los *periodos criticas*, sería prudente tomar en cuenta un campo de circunstancias de mayor amplitud, como el tipo de estimulación ofrecido en el establecimiento de internación, las condiciones de vida que precedieron y siguieron a la experiencia de la separación y las diferencias individuales específicas en relación con la vulnerabilidad a la separación, por el momento, es más seguro decir que al menos los aspectos específicos del funcionamiento psicológico pueden revertirse o alterarse cambiando determinados efectos ambientales malsanos. Rheingold<sup>35</sup> trabajó con bebés de seis meses internados en instituciones, y haciendo que durante ocho semanas recibieran atención individual (en oposición al cuidado múltiple, usual en esos establecimientos), pudo

incrementar la susceptibilidad de estos niños a otras personas. Un grupo de sujetos de control de igual edad no mostró variación en su susceptibilidad social en el curso del mismo período. Sin embargo, no se revelaron diferencias apreciables entre el grupo experimental y el de comparación con respecto al control postural ni a la inteligencia. El efecto de una interacción más *individualizada* dentro de la institución parece constituir un factor importante, pero las características particulares de la interacción deben evaluarse con cuidado. Al parecer, lo importante no es la cantidad de encargados por niño sino más bien la interacción coherente con uno o dos adultos. Rheingold<sup>36</sup> dio cuenta de que los bebés atendidos en el hogar reciben cuatro veces y media más dedicación que los internados en establecimientos. Estos hallazgos apoyan la recomendación de que, para los bebés muy pequeños, la adopción en hogares es preferible a la internación en establecimientos. Sin embargo, es posible hacer que la crianza en instituciones se torne más individual; a este respecto, los trabajos de Dennis y Najarian<sup>37</sup> y Rheingold y Bay ley<sup>38</sup> informan de la existencia de establecimientos en los que no se manifiestan efectos graves de la privación.

<sup>34</sup> W. Goldfarb: "Effects of early institutional care on adolescent personality". *J. Exptl. Educ.*, 12, 1943, pág. 106; "Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation.". *Amer J. Psychiat.*, 102, 1945, págs. 18-33; "Psychological privation in Infancy and subsequent adjustment". *Amer. J. Orthopsychiat.*, 15, 1945, págs. 247-255.

<sup>35</sup> H. L. Rheingold: "The modification of social responsiveness in infant babies". *Monogr. Socio Res. Child Develop.*, 21 (2), 1956.

<sup>36</sup> H. L. Rheingold, *op. cit.*

<sup>37</sup> W. Dennis y P. Najarian: "infant development under environmental handicap". *Psychol Monogr.*, 71 (todo el N° 436), 1957.

En conclusión, se debe tener presente que, como en la herencia biológica, las experiencias infantiles forman principalmente potencialidades al tiempo que aplican ciertas coerciones sobre la personalidad. Que estas potencialidades se concreten - y el grado en que lo hagan- dependerá de las condiciones sociales posteriores y de otras que estructuren las experiencias del individuo. Las condiciones externas de la vida adulta actualizan la conducta cuyas predisposiciones se aprendieron a través de las experiencias de la primera infancia y del período preescolar.

### *Otros aspectos*

*Multiplicidad de figuras maternas.* El hecho de que la separación entre el niño y sus padres con frecuencia lleva a un nuevo tipo de ambiente (institucional) en el cual varias personas asumen el rol de la madre ha dado lugar a numerosas especulaciones acerca de la difusión de la función materna. Los efectos perjudiciales que a menudo tiene el ambiente institucional han promovido el interés en estudiar las culturas en las que la multiplicidad de figuras maternas es la regla antes que la excepción, y también otras formas de atención de los niños fuera de los establecimientos específicos.

El *kibutz* israelí ofrece una forma culturalmente aceptable de crianza infantil que implica un tipo de ordenamiento basado en la multiplicidad de figuras maternas. Esta práctica incluye En frecuencia la separación de la madre y el hijo en la primera infancia, quedando el bebé a cargo de una madre sustituta (*metapelet*)

que se encarga de muchas de las actividades de la crianza. En contraste con lo que ocurre en las instituciones, en este caso la madre mantiene contacto con su hijo (con frecuencia lo amamanta durante varios meses), y los padres visitan a sus bebés con regularidad. Los niños del *kibutz* revelan un retardo evolutivo precoz, pero esto puede deberse a que la estimulación ambiental en su entorno es menor que la que se da en el hogar. Sin embargo, desde los últimos años de la etapa preescolar en adelante, esos niños no manifiestan ningún retardo intelectual ni problemas visibles de personalidad. Rabin<sup>39</sup> informa sobre los resultados de un estudio en el que se encontró que estos niños eran más maduros en cuanto a su control emocional y tenían mayor fortaleza yoica, lo probable que los niños del *kibutz* tengan tanto contacto e interacción con sus padres, tras la primera infancia, como los que se crían en un hogar convencional. Puede ser que esta temprana vida comunitaria con suficiente interacción parental provea un medio adecuado tanto para la satelización respecto de los padres, como para la resatelización con los pares, a edades mucho más tempranas que lo que normalmente se cree posible.

<sup>38</sup> H. L. Rheingold y N. Bayley "The later effects of an experimental modification of mothering". *Child Development*, 30, 1959, pág. 363.

<sup>39</sup> A. lo Rabín, "Some psychosexual differences between kibbutz and non-kibbutz Israeli boys" *Project. Tech*, 22, 1958, págs. 328-332.

Otro tipo de ambientes no institucionales en que se emplea la multiplicidad de figuras maternas son las casas de entrenamiento en la administración del hogar, para estudiantes de economía doméstica. Con frecuencia se retira a los niños de los establecimientos de internación y se los aloja en estas casas, donde son cuidados por varias jóvenes que están cursando el ciclo de entrenamiento. La directora de la casa proporciona un sentido de continuidad al compartir algunas de las responsabilidades del cuidado infantil. Los pequeños reciben considerable atención por parte de las estudiantes, hasta que eventualmente son transferidos a hogares de adopción. Los estudios de seguimiento de estos niños durante los años preescolares no revelan indicios de retardo intelectual o de trastornos graves de la personalidad. Estos ordenamientos de atención múltiple llevaron a que algunos cuestionaran visto el éxito obtenido- la tesis de que la única manera de contrarrestar o mitigar los efectos de la privación y la separación reside en la creación de establecimientos en los que el niño interactúe con una sola figura materna. Mead<sup>40</sup> sugiere, incluso, que el método de las "madres múltiples", cuando es adecuado, puede ayudar al niño a tener confianza en más personas y a generar mayor tolerancia frente a las experiencias de separación. Ainsworth<sup>41</sup> argumenta que aun cuando la multiplicidad de figuras maternas exista como institución social con resultados positivos, lo más probable es que el propio bebé sea monotrófico (o sea que tienda a apegarse primordialmente a una figura específica aunque extienda sus apegos a otras suplementarias). Para resolver la actual controversia teórica sobre este tema, será necesario efectuar estudios de observación más cuidadosos sobre las estructuras de la familia específica y del centro de atención materna múltiple.

### *Privación y separación paternas*

La inmensa mayoría de los estudios de investigación en relación con la separación y la privación se refiere principalmente a la madre, El interés por el rol paterno en el proceso de socialización se originó en los trabajos teóricos que ponían de relieve la identificación del rol sexual en los preescolares y en los escolares. La influencia de la teoría psicoanalítica en los problemas de la separación paterna se comprobó por primera vez cuando se notó la existencia de fuertes apegos a figuras paternas fantásticas entre los preescolares que habían tenido poco contacto con sus progenitores masculinos. Posteriores estudios interculturales indican que los varones criados en sociedades en las que el padre está ausente durante la primera infancia tienen conflictos de identidad respecto del rol sexual y exhiben conductas masculinas fuertes e hipercompensatorias ante la amenaza de la feminización. La ausencia del padre parece afectar a los varones y a las niñas de manera diferente. Al estudiar un grupo de niños de ocho y nueve años pertenecientes a familias de marineros noruegos, comparándolos con otros niños de familias convencionales, se encontró que los varones del primer grupo relavan una satelización inmadura e insegura con el padre e insuficiente adaptación a sus pares, y que las niñas eran excesivamente dependientes. Es probable que la ausencia del padre provoque la aparición de ciertas modalidades conductuales maternas, pues se observó que las madres de las familias de marineros eran más sobreprotectoras y autoritarias

<sup>40</sup> M. Mead: "A cultural anthropologist's approach to maternal deprivation". En *De-privation of Maternal Care* Public Health Paper N° 14, Ginebra, World Health Organization, 1962, págs. 45-62.

<sup>41</sup> M. D. Ainsworth: "The effects of maternal deprivation: A review of findings and controversy in the context of research strategy". En J. Bowlby (comp.): *Deprivation and Maternal Care, A Re-assessment of its Effects*. Nueva York, Schocken Books, 1966, págs. 289-357.

También se estudió la ausencia paterna en los casos en que el jefe de familia fue llamado a cumplir deberes militares. Stniz y otros<sup>42</sup> estudiaron núcleos familiares en los que el padre estuvo ausente durante la Segunda Guerra Mundial y hallaron que los niños varones de estas familias, en comparación con los de familias completas, ponían en evidencia un mayor caudal de fantasías femeninas y comportamiento abiertamente femenino, y entablaban relaciones más deficientes con sus pares. El regreso del padre también ocasionaba fricciones, porque ahora el niño debía competir por el afecto materno y porque el padre muchas veces se molestaba por los modales afeminados de su hijo. Otros estudios informan sobre la manifestación de fantasías agresivas en el juego con muñecos por parte de los varones cuyos padres estuvieron ausentes durante la Segunda Guerra Mundial. Carismith<sup>43</sup> encontró pautas intelectuales más femeninas (por ejemplo, mayor peso de las asignaturas de expresión oral que de las matemáticas) en los varones pertenecientes a familias con padre ausente; además, cuanto más temprana había sido, la separación entre el padre y el hijo, tanto más femeninas eran las pautas exhibidas.

Un problema interesante es el que plantea la observación de que es muy frecuente el comportamiento delictivo en los niños criados en hogares con padre ausente.

Los chicos de familias de clase baja en las que el padre no está presente por fallecimiento, abandono, divorcio o reclusión penitenciaria muestran una frecuencia mucho mayor de criminalidad adulta en comparación con los niños de familias completas. Hasta los estudiantes de medicina, según lo apuntado por Siegman<sup>44</sup> presentan antecedentes mucho más antisociales en coincidencia con la ausencia paterna durante la etapa preescolar. Es claro que operan otros factores junto con la ausencia del padre para producir conductas antisociales, y que la presencia de éste debe estar relacionada con ciertos tipos de interacción padre-hijo para que se alcancen resultados favorables. De hecho, Andry<sup>45</sup> señala que los delincuentes tienden a alejarse de ambos padres y no buscan sus consejos cuando se enfrentan con dificultades. Un tipo de "privación paterna enmascarada" puede darse en las familias de delincuentes, en las que, aunque el padre esté presente, sus hijos a menudo prefieren tratar con la madre cuando tienen algún problema. De nuevo se nota aquí la necesidad de investigar la privación y la separación como fenómenos distintos.

<sup>42</sup> L. M. Stolz y otros: *Father Relations of War-Born Children*, Stanford, California, Stanford University Press, 1954.

<sup>43</sup> L. Carismith: "Effect of early father absence upon scholastic aptitude", *Harvard Educ. Rev.* 34, 1964, págs. 3-21,

<sup>44</sup> A. W. Siegman: "Father absence during early childhood and antisocial behavior", *Abnorm. Psycho.*, 71, 1966, págs. 71-74.

<sup>45</sup> R. G. Andry: *Delinquency and Parental Pathology*, Londres, Methuen, 1960; "Paternal and maternal roles in delinquency". En J. Bowlby (comp.): *Deprivation of Maternal Care: A Re-assessment of Its Effects*, Nueva York, Schocken Books, 1966, págs. 223-236.

Las últimas investigaciones realizadas sobre las familias negras de clase baja revelan una estructura de índole esencialmente matriarcal, debido a que el padre es un componente ausente o está desmoralizado por su habitual situación de desocupado. En los Estados Unidos, las familias negras son mucho más inestables que las blancas y los niños suelen verse privados de los beneficios del afecto y la crianza compartidos por ambos padres; a menudo el niño negro está a cargo de una abuela o de una hermana mayor mientras su madre trabaja para mantener a la familia, que ha sido abandonada por el padre. Una consecuencia de esta atmósfera matriarcal es la franca preferencia por las niñas. Muchas veces los varones tratan de adaptarse a esta situación asumiendo características y modales propios del sexo femenino. Incluso cuando el padre está presente, la identificación sexual en la familia negra puede ser difícil para el labro porque al mismo tiempo observa una figura femenina fuerte y, a los efectos de la satelización, se enfrenta a un individuo masculino económicamente inadecuado.

Los estudios señalados apuntan al hecho de que no se debe dejar de considerar al padre en el análisis de los efectos de la privación y la separación. No obstante, el tratamiento de las consecuencias específicas según un criterio uní variable (es decir, privación del padre o privación de la madre en exclusividad) conduce a relaciones superficiales que aparecen y desaparecen de un estudio a otro. Tal como sucede con la privación y la separación materna, los efectos de estos dos fenómenos en el caso del padre se dan dentro de una compleja matriz social que también puede alterar el comportamiento materno hacia el niño. Los estudios futuros que se realicen sobre este tema tendrán que tratar en forma

creciente la interacción familiar, o su falta, como un proceso multivariado, en lugar de considerar a la madre y al padre como variables separadas e independientes. Además, la composición del núcleo familiar (existencia de hermanos) también interactúa de distintas maneras con la ausencia paterna.

*Hospitalización breve.* La experiencia de la hospitalización puede representar un tipo de fenómeno de separación, pero los efectos de ésta se componen de muchos otros factores concomitantes. Muchas veces, la separación breve de los padres a causa de la hospitalización del niño está acompañada de la amenaza de intervenciones quirúrgicas, enfermedades agudas y otros fenómenos que infunden temor. En apariencia, los bebés de menos de siete meses resultan menos traumatizados por la hospitalización, y responden más a las personas adultas extrañas, que los que superan esa edad. Asimismo, los bebés de más de siete meses se aferran con desesperación a su madre y lloran en forma continua tras su partida. La edad preescolar está marcada por cambios evolutivos en las reacciones a la hospitalización, los que probablemente respondan a modificaciones en el desarrollo del yo; por ejemplo, los niños de dos a tres años en proceso de satelización son los que reaccionan en forma más violenta ante la hospitalización. La intensidad de esta respuesta va decreciendo a medida que aumenta la edad, en coincidencia con la desatelización y la resatelización. Entre los seis y los diez años, los niños muestran menos ansiedad por la separación y sus temores se centran en las experiencias hospitalarias que les deparan o les pueden deparar dolor físico. El regreso del hospital está acompañado de reacciones diferenciales según la edad; los niños de menos de siete meses observan inexpresivamente y exploran lo que los rodea sin ningún interés interpersonal, en tanto que los de más edad, por estar más satelizados, revelan una excesiva ansiedad respecto de una separación materna prevista y un marcado temor a los extraños. Las experiencias traumáticas de la hospitalización pueden ser aliviadas si el establecimiento de internación incorpora procedimientos que reduzcan la ansiedad de la separación y el miedo a las lesiones corporales. Robertson<sup>46</sup> sugirió que se permitiera a la madre permanecer al lado del niño antes y después de una intervención quirúrgica. Por supuesto, los efectos de corto plazo de la privación materna a consecuencia de la hospitalización raras veces son similares a los producidos por una internación prolongada en otras instituciones.

En suma, ya se han investigado por lo menos tres condiciones principales de la privación, pero en muchos aspectos no se estableció la correspondiente distinción entre ellas. En primer lugar, puede haber privación cuando un bebé vive en un establecimiento en el cual no recibe cuidado materno, y en consecuencia carece de oportunidades para interactuar con una figura materna. En segundo lugar, también puede haber privación cuando el niño vive con su madre o con quien se encarga de su cuidado, pero no establece una interacción suficiente con ellas. Por último, la privación puede darse a causa de la incapacidad del niño para interactuar con una figura materna, lo cual puede ser resultado de repetidas desvinculaciones o de experiencias de privación anteriores.



## **ALEGRIA Y FASTIDIO**

Entre el segundo y el tercer mes de vida, la satisfacción y el alivio fisiológicos de las necesidades y las molestias físicas se acompañan con signos de emoción que son más positivos que la mera quietud o la ausencia de excitación. La sonrisa, la risa, los arrullos y los gorjeos que se manifiestan a esta edad en las circunstancias descritas son las primeras expresiones de placer o deleite. Constituyen respuestas hedónicas primitivas a la satisfacción visceral y no requieren la participación cortical<sup>47</sup> ni la existencia de un concepto de sí mismo. Cuando estas manifestaciones están condicionadas a la presencia de otras personas, con frecuencia se las toma por pruebas de afecto.

Tras la aparición del concepto de sí mismo, los estímulos que proporcionan placer se vuelven más importantes y provocan señales de regocijo más intensas y, activas, como grititos y palmoteos. Los estímulos productores también se amplían hasta incluir la estimulación extroceptiva y erógena y una actividad motriz desinhibida. Durante el período preescolar, la alegría y la felicidad se asocian en gran medida con las satisfacciones hedónicas y las actividades que se desarrollan en las vacaciones y en los cumpleaños. Pero a medida que los niños crecen, los factores que realzan la autoestima mediante la adquisición de nuevas capacidades y status primario se vuelven cada vez más importantes como determinantes del estado de alborozo. También es más frecuente el tipo de gozo efímero en el que la autoestima se acrecienta por obra de fantasías de grandiosidad o de la reducción temporaria de la facultad de autocrítica.

<sup>46</sup> J. Robertson: *Young Children in Hospitals*. Nueva York, Basic Books, 1958.

<sup>47</sup> Se pueden provocar expresiones de placer en los animales sin corteza cerebral pero no en los descerebrados.

El fastidio o el aburrimiento es un estado afectivo característico inducido por la ausencia de estímulos y actividades que supongan un desafío o por la sobrada satisfacción de una necesidad. Cuando los objetos y las actividades complacen las necesidades que los instigaron, su atractivo disminuye y, a menos que se los suprima por algún tiempo, dan lugar a la saciedad o al tedio. La repetición o la monotonía llevan con más rapidez al aburrimiento a los niños que a los individuos mayores, debido a que su capacidad para prestar atención y su tolerancia a la frustración son menores; a que se entregan con mayor entusiasmo a sus actividades y a que son menos capaces de aislar una experiencia de otra. Así, Kounin<sup>48</sup> demostró que, considerando una edad mental constante, la saciedad producida por actividades iguales o afines aparece con más rapidez en las personas jóvenes que las mayores. Sin embargo, los niños tienen menos probabilidades que los adultos de enfrentarse con la monotonía, dado que la gran mayoría de las experiencias vitales todavía les es desconocida

## **COMPASION**

La compasión se refiere al pesar que provoca la percepción de la desdicha ajena. Debido a la relativa madurez de las capacidades que presupone, esta emoción no suele aparecer antes de los dos años. Para poder sentir compasión, el niño debe

poseer suficiente madurez cognitiva como para apreciar indicios situacionales de desdicha en los que él mismo no esté amenazado. Si nunca experimentó personalmente dificultades similares, debe tener la capacidad de efectuar una extrapolación a partir de hechos y conocimientos afines. Las evaluaciones naturalistas y experimentales de la compasión en los niños indican que tanto las expresiones conductuales como las verbales de la compasión tienen relación directa con la cantidad de experiencia -real o por representación de roles- que haya tenido el niño como receptor de actitudes compasivas en momentos de aflicción. Así, un niño de tres años no se compadece cuando ve confusiones, muletas o funerales, pero sí reacciona compasivamente ante ciertos indicios de calamidades tales como los vendajes, las caídas, el confinamiento y la privación de juguetes, de alimento y de la madre. Por encima de esta apreciación cognitiva, la susceptibilidad a la compasión es también una función de la sensibilidad a los sentimientos de otros (empatía). Aunque sin duda hay grandes diferencias Interindividuales en todos los niveles de edad, la facultad empática depende en parte del grado de madurez y de experiencia social. Las diferencias según el sexo parecen ser muy marcadas entre los niños, ya que los varones manifiestan mayor empatía hacia los varones y las niñas hacia las niñas. Por último, el niño debe tener la capacidad de sentirse afectado por el informe que percibe en otros. En otras palabras, debe ser capaz de sentir afecto o afinidad emocional hacia los demás.

<sup>48</sup> J. S. Kounin: "Intellectual development and rigidity". En R. G. Barker, J. S. Kounin y W. F. Wright (comps.): *Child Behavior and Development* Nueva York, McGraw Hill, 1943, págs. 179-188.

Al aumentar de edad, el niño reacciona compasivamente a una gama más amplia y sutil de símbolos de desdicha. A medida que progresa en cuanto a competencia motriz, facilidad verbal y experiencia social, también le es posible responder en forma más activa y servicial -consolando, solicitando ayuda y eliminando la causa de la aflicción en lugar de limitarse a mirar y lloriquear. Cuanto mayor es su interés y su grado de respuesta ante los demás, tanto mayores serán las probabilidades de que sienta compasión; por consiguiente, dado que los niños socialmente activos participan con mayor intensidad en las relaciones interpersonales, tienden a ser más compasivos y también más agresivos que los que son socialmente flemáticos. La disposición al comportamiento compasivo también depende de si el niño es simplemente un testigo o bien la verdadera causa de la aflicción ajena. En este último caso, la necesidad de evadir la responsabilidad resulta evidentemente incompatible con la expresión de sentimientos compasivos. Algunos niños tienden a responder menos a la desgracia ajena una vez que han consolidado su propia posición en el grupo. En su caso, la compasión es en gran parte una proyección de su ansiedad o un intento de ganarse el favor del otro. Otros niños, intrínsecamente más seguros y capaces de tener actitudes generosas, se inclinan a ser más compasivos a medida que mejora su propio status. Se puede prever que una orientación del yo no satelizante origine menos expresiones de conmiseración y de altruismo que una orientación satelizante. Los padres de niños no satelizados son muy críticos respecto de los defectos de sus hijos y a menudo demuestran desprecio cuando éstos manifiestan

su aflicción, mientras que los progenitores de niños satelizados les expresan su apoyo y su preocupación cuando experimentan algún infortunio. Más aun, los padres que educan a sus hijos subrayando la importancia de las necesidades ajenas tienen niños más considerados que los que imponen una disciplina basada en el control y el poder.

## **HUMOR**

El humor es un estado complejo de alegría o exaltación inducido por la apreciación cognitiva de un hecho sorprendente o incongruente. No se compone de un solo contenido emocional que sea invariable en todos los casos, ni su estímulo adecuado puede reducirse a un único elemento psicológico. En lo subjetivo, sólo puede haber una excitación del ánimo en respuesta a una situación cognitivamente divertida. En muchas ocasiones, como en los casos en que una persona prestigiosa o representativa de la autoridad se expone al ridículo, el humor realza la autoestima o se constituye en una vía expresiva para descargar sentimientos hostiles. En otras oportunidades, sirve a los fines adaptativos de reducir los efectos del fracaso y la frustración, de proporcionar alivio a la tensión y a la ansiedad y de expresar intereses socialmente inaceptables.

La risa, según los estudios realizados, se expresa a partir del cuarto mes de vida como reacción a los estímulos sorprendentes (sonidos tintineantes, movimientos súbitos, el juego de esconderse y reaparecer, etcétera) y a las cosas que se tratan, en apariencia, de una manifestación expresiva estereotipada y no aprendida del humor, que es sumamente contagiosa en todos los niveles de edad. Durante los años preescolares, la risa se presenta sobre todo en situaciones sociales y muchas veces en el curso de actividades motrices especialmente cuando el niño participa en ellas. También en este período, las situaciones socialmente inaceptables y la apreciación de incongruencias y de superioridad relativa sobre otros se convierten cada vez más en importantes excitantes de la risa. El papel decisivo que cumple la cognición en cuanto al humor surge del hecho de que los niños más inteligentes ríen más a menudo en particular frente a situaciones absurdas e incongruentes que los de inteligencia promedio. El humor y el alborozo son provocados más que nada por los dibujos animados, que comportan exigencias moderadas para las capacidades cognitivas infantiles en expansión. Durante los años escolares, los estímulos adecuados para suscitar humor siguen siendo predominantemente visuales y auditivos, y del tipo de "golpe y porrazo". En los años de la escuela primaria, el humor del niño se vuelve cada vez más individual. Los alumnos de los primeros grados muestran una mayor homogeneidad en su percepción del humor que los niños de más edad. La incongruencia, la violación de las reglas y los temas prohibidos son instigadores comunes de una clase de alborozo grupal que con frecuencia es reprobada por los adultos. La apreciación del humor verbal (v.g. juego de palabras) requiere un considerable refinamiento intelectual y aparece relativamente tarde en el desarrollo. Cuando ese tipo de humor se hace más notorio, al comienzo del

período adolescente, los chistes favoritos adquieren mayor sutileza y eficacia y emplean disfraces más elaborados para expresar ideas prohibidas.

## **Lectura 4.**

### **LOS INICIOS DE LA COMUNICACIÓN, LA REPRESENTACIÓN Y EL LENGUAJE.**

---

VILA, Ignasi. "Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje". En *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza editorial. Madrid, 2002. p.p. 133-150.

La comunicación y la representación son dos capacidades íntimamente relacionadas en el ser humano. De hecho, el instrumento más importante que empleamos las personas para comunicarnos es el lenguaje, sistema de naturaleza simbólica que, entre otras cosas, permite «re-presentar» la realidad (volverla a hacer presente cuando no lo está). La estrecha relación de lenguaje con la comunicación y la representación no implica que el origen y desarrollo de estos procesos respondan al mismo tipo de mecanismos psicológicos. Así, a lo largo de la historia de la psicología evolutiva se han sucedido diferentes posiciones: algunas como, la teoría operatoria de Jean Piaget, han invocado orígenes y mecanismos comunes, mientras que otras proclaman orígenes distintos, como los llamados «teóricos de la mente», que distinguen entre mente social y mente física. Hoy en día es difícil mantener la posición piagetiana sobre su origen común, teoría según la cual la acción solipsista del bebé sobre su entorno le conduce a construir la función simbólica o semiótica que traduce o permite tanto la comunicación como la representación. Pero la alternativa no tiene por qué ser la dicotomía entre mente física y mente social; así, desde posiciones más cercanas a la teoría sociocultural de Vygotski se sostiene que la actividad comunicativa se encuentra en la génesis de la representación y viceversa (Rodríguez y Moro, 1999). En este capítulo abordamos la descripción y la explicación de los inicios de ambas capacidades y, para ello, comenzamos con una breve descripción de las posiciones que durante años han animado el

El capítulo está escrito partiendo de una concepción sobre la construcción del ser humano que hunde sus raíces en la creencia de que, en último término, la conciencia humana es contacto social con uno mismo, de que no es posible disociar el desarrollo cognitivo del desarrollo comunicativo, de modo que ambos tienen su origen en actividades socialmente organizadas en las que se implican activamente adultos y niños pequeños.

#### **1. Piaget y Vygotski: dos referentes imprescindibles**

Como se vio en el capítulo 1, en la década de 1960, una buena parte de la psicología y en concreto, de la psicología evolutiva, adopta un rumbo claramente diferente al de los años anteriores. Se deja de pensar en el bebé como un «libro en blanco» en el que el medio escribe y modela su futuro y, desde diferentes posiciones, se afirma la importancia de la propia actividad infantil y, en

consecuencia, del sujeto en su devenir futuro. Una de las teorías que más influencia tuvo en este cambio de perspectiva fue la concepción de Chomsky sobre el lenguaje humano y su proceso de adquisición. En concreto, este autor proclama que el lenguaje es un «órgano mental» con una determinación cuasi biológica y que, por tanto, su aparición responde a la maduración de especificaciones innatas que constituyen la esencia de la especie humana (Chomsky, 1975). Para Chomsky, el entendimiento o la cognición no tienen ningún papel en la aparición del lenguaje, controlada, según su punto de vista, por mecanismos específicos de naturaleza innata.

Esta posición, nuevamente en auge hoy en día en determinados círculos lingüísticos y psicológicos, tuvo un importante fracaso empírico en relación a las hipótesis que se derivaban de sus primeras formulaciones y ello hizo volver los ojos hacia otras posiciones que, si bien habían sido formuladas muchos años atrás, comenzaban a estar presentes en la actividad científica de los psicólogos gracias al derrumbe de la posición watsoniana que veía al recién nacido como un libro en blanco. En concreto, la teoría operatoria de Jean Piaget fue el referente más importante.

Este autor, a diferencia de Chomsky, afirma la primacía de lo cognitivo sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Para él, el lenguaje, entendido como representación, aparece, junto con otras conductas, como traducción o expresión de la función simbólica. Como se mostró en el capítulo 3, Piaget cree que, al final del estadio sensorio motor el niño, a través de la coordinación la diferenciación de los esquemas sensorio motores, construye la capacidad de representar objetos, sucesos, personas, etc., y de actuar de un modo diferente a la inteligencia práctica, con una inteligencia ahora basada en procesos mentales internos que se manifiestan en forma de símbolos (Piaget e Inhelder. 1969). De hecho, la posición de Piaget sobre la aparición del lenguaje es coherente con el conjunto de su obra según la cual existe una continuidad funcional y la lógica, continuidad que viene dada por su definición adaptativa de la inteligencia y sus mecanismos de funcionamiento. En último término, Piaget ve en dicho funcionamiento el origen de todas las capacidades humanas, incluidas las que al final del segundo año de vida se saldan en la función simbólica.

Esta posición tuvo una gran importancia, ya que supuso abordar el estudio de la adquisición del lenguaje desde sus «prerrequisitos» cognitivos; así, se desarrolló una ingente investigación para conocer aquello que era «anterior» a la aparición del lenguaje y que, de una u otra forma, era condición para su emergencia. Ciertamente, y de acuerdo con las tesis piagetianas, lo anterior remitía al desarrollo cognitivo y, más en concreto, a las distintas construcciones que realizan los bebés a lo largo de sus dos primeros años de vida (noción de objeto permanente, coordinación de medios fines, noción de causalidad etc.).

No obstante, la búsqueda de lo «anterior» al lenguaje no quedó limitada a la tesis piagetiana de los hitos cognitivos, sino que un buen número de

investigadores se lanzó a buscar los «prerrequisitos» comunicativos. En esta concepción, de naturaleza fuertemente socio genética, se sostiene que, desde el comienzo de su existencia, los bebés se implican en rutinas sociales con sus cuidadores, de modo que su actividad no se da en el vacío, sino que se produce en un contexto que está socialmente organizado por la cultura y las personas del entorno. En otras palabras, la cultura y quienes la representan (en este caso, aquellos con quienes se relacionan los bebés), suministran permanentemente pautas y procedimientos para organizar la actividad infantil en su entorno físico y social. Este planteamiento implica que existe un desarrollo comunicativo previo a la aparición del lenguaje, desarrollo que es específico y no dependiente del desarrollo cognitivo, y en el que la contribución de los cuidadores es tan importante como la del propio niño.

Pero la tesis no se limita a negar la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico, sino que va más allá y afirma la solidaridad de ambos desarrollos. Desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico, cada uno con sus mecanismos propios y específicos, forman una unidad de modo que uno depende de otro y viceversa. Estas ideas, formuladas por Vygotski (1934) en el primer tercio del siglo xx, manifiestan que lo individual la representación y lo colectivo la comunicación no se pueden separar en la explicación de la ontogénesis. Desde nuestra perspectiva, este es el punto de vista que aporta más luz para comprender la aparición y el desarrollo de ambas capacidades.

## **2. Los inicios de la comunicación y de la conciencia.**

A lo largo de la década de 1970, las investigaciones centradas en el primer año de vida de los bebés mostraron que éstos poseen un cierto grado de readaptación para incorporarse a rutinas de intercambio social con sus cuidadores y el lenguaje. Los bebés nacidos son seres activos, con un amplio repertorio de conductas que les permiten establecer una relación primaria con otros seres humanos, buscar la interacción, iniciarla y, a la vez, regular el grado de estimulación social. Muchas de estas conductas poseen al poco tiempo una función objetiva -regular y controlar la acción y la atención conjunta en el ámbito de la interacción social-, aunque evidentemente en su uso inicial no cumplen dicha función, de modo que su dominio por parte de los bebés se realiza en el ámbito de prácticas socioculturales iniciadas y controladas por el adulto. En esta perspectiva, los bebés no son «libros en blanco» sobre los que se escribe y moldea a base de contingencias y repeticiones. La comprensión actual del desarrollo consiste sobre todo en conocer cómo los adultos coordinan y sincronizan sus conductas con las que ya utiliza el bebé, dando lugar así a rutinas y prácticas interactivas en las que la comunicación juega un papel clave.

A los 3 meses de vida, no hay habilidad comparable a la comunicación. La vida social del bebé, relacionada fundamentalmente con su cuidado (higiene, alimentación, etc.), implica una simbiosis afectiva con sus cuidadores de la que surgen unos significados rudimentarios que son utilizados para regularla, pero que,

a la vez, se encuentran en la base de los inicios de la conciencia o. en otras palabras, de la subjetividad. Trevarthen (1979) utiliza el término de «intersubjetividad primaria» para designar la acomodación que los bebés hacen de su control subjetivo a la subjetividad de los otros, entendiéndose que en esta subjetividad están los inicios de la conciencia y la intencionalidad individual.

Respecto a la ínter subjetividad primaria que acabamos de referirnos, dos son los aspectos a destacar: primero, las características de las prácticas en que se inscriben las interacciones adulto-niño; segundo, la intencionalidad implícita en los primeros intercambios adulto-bebé.

## **2.1 Las características de las prácticas interactivas bebé-adulto**

Desde el inicio de la vida, adultos y bebés participan conjuntamente en prácticas en las que lo más sorprendente es la habilidad que despliegan los adultos para sintonizar sus conductas con las del bebé en una especie de «toma-y-daca» que recuerda al diálogo entre hablante y oyente. En rutinas cotidianas de alimentación, de limpieza, de expresión de emociones, el adulto busca situaciones del tipo «ahora me toca a mí-ahora te toca a ti», en las que cada participante adopta su turno («ahora me muevo yo-ahora tú», «ahora gorjeo yo ahora tú»). Este tipo de actividades posibilita que el bebé reconozca la pertinencia y la adecuación de sus conductas en relación con las conductas de sus cuidadores, condición sine qua non para la existencia de intercambios comunicativos. En la medida en que las interacciones se basan en la acción e interacción mutua sin referencia a objetos o situaciones externas, se habla de ínter subjetividad

El adulto acomoda su conducta a las pautas innatas infantiles y sincroniza sus movimientos, gestos y vocalizaciones en una especie de «diálogo» que Bateson (1971) denomina «protoconversación». Por ejemplo, en el ámbito de la atención conjunta. Fogel (1977) señala que, durante los tres primeros meses de vida, el bebé y el adulto se engarzan en numerosas situaciones diádicas en los momentos de afecto positivo, situaciones en las que ambos se miran de forma sostenida y mutua. El análisis de estas situaciones muestra el carácter simétrico de la interacción y, a la vez, el papel asimétrico de los participantes. Así, el bebé no puede sostener la mirada hacia y con el adulto hasta el infinito. ya que está limitado por constricciones biológicas que le obligan a retirar la cara, mientras que el adulto se pasa casi todo el rato mirando al niño y aprovecha los momentos de atención de éste hacia él para realizar una serie de conductas exageración facial, vocalizaciones. etc. que consiguen prolongar el período de atención. Así, no es descabellado pensar en el adulto como el principal responsable de la acomodación mutua, de modo que éste busca en todo momento coordinar su conducta con la del niño, encontrando ranuras en la actividad infantil para introducir sus propios movimientos en un intento no sólo de promover la interacción social, sino también de prolongarla.

Da la impresión que los adultos tienen un plan de actuación con sus criaturas (Kaye, 1979) basado en la «lectura» inmediata del niño, en la percepción de la interacción en curso y en la experiencia de interacciones previas. El adulto acostumbra a fijar el marco secuencial y sus límites, a la vez que repite los elementos básicos de la secuencia siempre de la misma forma, de modo que, cada vez que está en estado de alerta, el bebé encuentra un entorno estable y predecible que le permite «negociar» procedimientos comunicativos para acomodar su conducta a la del adulto.

Además, los adultos no sólo establecen unas situaciones rutinarias, relativamente predecibles por los bebés y que se rigen por reglas semejantes a las que se emplean en el ámbito del diálogo, sino que tratan a los recién nacidos como si ya fueran seres humanos con intenciones, deseos y sentimientos semejantes a los adultos (Newson, 1974): Así, si el bebé emite un sonido cualquiera, el adulto responde con un «¿qué me dices, que tienes hambre?», tratando como intencional y llena de contenido comunicativo la conducta del bebé. Todas las conductas del bebé son interpretadas según el contexto y son dotadas de significado y sentido para poder hacer cosas con ellas más allá de su simple realización, lo cual nos lleva al siguiente punto de nuestra discusión.

## **2.2 La intención comunicativa ¿innata o construida?**

Una de las cuestiones centrales en la comprensión de las primeras interacciones sociales se refiere a la cuestión de la intencionalidad. Algunos autores (Piaget, 1937; Bates y otros, 1979; Harding, 1982) adoptan una posición constructivista y proclaman (Piaget) que la intención en este caso, la intención comunicativa aparece a lo largo del estadio sensoriomotor cuando el bebé es capaz de coordinar secuencias de conductas dirigidas hacia una meta, es decir, cuando puede tomar conciencia de un objetivo y establecer un plan para conseguirlo. En esta posición subyace la idea, antes explicada, de que el desarrollo cognitivo guía las conductas comunicativas de los niños y las niñas de modo que es un prerrequisito para su aparición.

Esta posición se vio apoyada empíricamente al demostrarse que, hacia el final del primer año de vida, el niño era capaz de emplear al adulto como un medio para obtener un objeto (por ejemplo, coger la mano del adulto y llevarlo delante de un grifo para obtener agua) y, a la vez, podía emplear un objeto como medio para atraer la atención del adulto (por ejemplo, coger una muñeca y agitarla delante del adulto para que éste mire y haga comentarios). Las primeras conductas se clasificaron como protoimperativas («dame agua») y las segundas como protodeclarativas («mira mi muñeca») (Camaioni, Volterra y Bates, 1976).

Estas conductas aparecían al mismo tiempo que la capacidad de los bebés de usar un objeto para obtener otro objeto (por ejemplo, arrastrar una alfombra para conseguir un juguete que está sobre ella). En último término, los tres tipos de conducta respondían a la noción de causalidad elaborada por el bebé durante el



estadio sensorio motor. Se invocaba, pues, la existencia de un mecanismo cognitivo, construido a lo largo del primer año de vida, mediante el cual el niño podía utilizar de forma apropiada diferentes medios para conseguir un fin deseado. En el ámbito de la comunicación, el uso de un adulto como agente de una acción determinada y el uso de un objeto para reclamar la atención del adulto se consideraba como indicios claros de la existencia de intención comunicativa. En la terminología de Trevarthen (1979), estamos ahora ante una situación de «intersubjetividad secundaria», en la que la comunicación entre el bebé y el adulto gira no en torno a la relación entre ambos, sino en torno a objetos y situaciones externas.

Sin embargo, no todos los autores han estado de acuerdo con esta posición y, por ejemplo, Jerome S. Bruner, ya en 1973, pensaba que la intencionalidad era muy anterior. En concreto, este autor afirma que, desde el nacimiento, el bebé es capaz de realizar las distintas conductas que subyacen a un acto intencionalmente comunicativo, pero que es incapaz de secuenciarlas adecuadamente en relación a un objetivo. En esta perspectiva, se cree que el bebé tiene muy desde el principio preferencia por un tipo de estímulos y despliega conductas apropiadas para su consecución, de modo que, cuando observa los efectos de su conducta sobre dichos estímulos u objetivos, su conducta se torna intencional. Bruner no se arriesga a caracterizar la intencionalidad como innata, pero sí apuesta porque, en definitiva, lo decisivo en el establecimiento de la intención comunicativa es el hecho de que los adultos tratan todas las conductas infantiles como si ya fueran intencionales, de modo que, en poco tiempo, el bebé comienza a usarlas de acuerdo con su uso en el contexto humano, social y cultural en que se desarrolla.

Esta posición ha sido desarrollada por Trevarthen (1979) que cree en la existencia de diferentes «motivos» no influidos por el mundo exterior en los bebés para tratar con los objetos y para tratar con las personas, de modo que ante unos y otros despliega secuencias de conductas específicas (gestos, vocalizaciones, etc.) que, poco a poco, son controladas subjetivamente y se toman claramente intencionales en un contexto cultural determinado.

### **3. Sobre los orígenes de la intención comunicativa, la acción y la atención conjuntas**

En los últimos años se ha retornado nuevamente la discusión sobre los orígenes de la intencionalidad comunicativa desde los postulados que incorpora la «teoría de la mente». Así, hay datos que ponen en duda la existencia de una asociación desde el punto de vista del desarrollo entre las conductas en las que un objeto es usado para obtener un objeto, las producciones protoimperativas y las protodeclarativas. Sarriá y Riviére (1991, p. 50) hipotetizan «la diferenciación de los dominios social-comunicativo y físico en el período de aparición de la intención comunicativa». Otros trabajos realizados con gorilas y con niños autistas muestran también la incongruencia de mantener la existencia de unas estructuras cognitivas comunes para explicar las capacidades relativas al dominio del mundo físico y la

adaptación al medio social. Gómez (1990) muestra que una gorila, cuidada en un medio humano, puede utilizar a un ser humano como un objeto para obtener otro objeto y, a la vez, también puede solicitar a sus cuidadores que realicen una acción en beneficio suyo. Este autor distingue ambas actuaciones como «actos de manipulación intencional» y «actos de comunicación intencional» y muestra que, entre unos y otros, existe una distancia temporal de unos 10 meses. Así, el uso instrumental del adulto y la producción de una protoimperativa no pueden responder al mismo mecanismo cognitivo, ya que existe una separación importante en la aparición de ambas conductas. Si el mecanismo fuera exactamente el mismo, no aparecería una distancia tan importante entre la aparición de una y otra conducta. Además, no se observaron producciones protodeclarativas, lo cual abunda en la disociación de los tres tipos de conductas desde el punto de vista de los mecanismos que las hacen posibles.

Las investigaciones realizadas por Baron-Cohen (1989) con niños autistas muestran resultados semejantes. Este autor muestra que estos niños no tienen dificultades en comprender y usar el gesto indicativo protoimperativo y, en cambio, tienen enormes dificultades para hacer lo mismo con las indicaciones protodeclarativas. Estas investigaciones revelan de nuevo que las producciones protoimperativas y las protodeclarativas responden a mecanismos diferentes, ya que si no es imposible explicar por qué los niños autistas no tienen problemas en el uso de las primeras y encuentran enormes dificultades en el uso de las segundas.

Camaioni (1993) diferencia las producciones protoimperativas y las protodeclarativas en el sentido de considerar que las unas «(quiero X)» modifican el entorno y las otras «(mira X)» influyen en el estado interno del adulto: las primeras se sitúan en el ámbito del requerimiento de un objeto o de una acción y, por tanto, para su realización, lo importante es que el niño tenga una comprensión práctica de las relaciones entre la acción y la atención. Por el contrario, en el caso de las protodeclarativas o requerimientos de atención, el niño, además de controlar las relaciones anteriores, debe poder representarse al adulto como alguien que puede representarse algo como interesante. De hecho, esta autora cree que las producciones protoimperativas no evidencian, en sentido estricto, intenciones comunicativas, sino que éstas deben relacionarse con las producciones protodeclarativas. En concreto, afirma que las producciones protoimperativas necesitan tres habilidades: coordinar la orientación hacia un objeto o evento con la orientación hacia otra persona: percibir a los seres humanos como agentes autónomos y, a la vez, anticipar las acciones que pueden realizar en relación con ciertos objetivos: y, por último, utilizar modos dístales de interacción -vocalizaciones, gestos, etc. para influir sobre la conducta de los otros. Desde su punto de vista, ninguna de estas condiciones, ni de sus combinaciones, muestran la existencia de intenciones comunicativas, ya que no implican una representación de los demás como capaces de tener intenciones y de comprender las intenciones del otro. La intención comunicativa requiere una nueva habilidad: la construcción del otro como una persona capaz de atender selectivamente y de poseer estados

psicológicos independientes como, por ejemplo, mostrar interés por objetos o sucesos. Ésta es la habilidad que está presente en las producciones protodeclarativas. En el fondo, Camaioni asume una concepción sobre el lenguaje semejante a la de Werner y Kaplan (1963), seguirlos cuales el lenguaje fundamentalmente es una herramienta del conocimiento que permite contemplar y compartir la realidad con los demás antes que una herramienta que permite influir en la conducta de los demás.

Baron-Cohen (1994) adopta una posición semejante y relaciona la aparición de la intención comunicativa con la atención conjunta y las protodeclarativas o requerimientos de atención. En concreto, propone la existencia en el sistema neurocognitivo de un componente modular denominado MAC mecanismo de Atención Conjunta, que tiene como función «leer la mente» de los demás y, por tanto, funcionaria como precursor de lo que, a partir de los 4 años, niñas y niños son capaces de hacer: entender y usar el poder de las representaciones mentales. Por eso, los autistas no tendrían una «teoría de la mente», pues dicho mecanismo sería en ellos inexistente, lo cual explicaría la no aparición en ellos de producciones protodeclarativas. Este mecanismo serviría para representar si el sujeto y otro agente están simultáneamente atendiendo al mismo objeto o suceso y, evidentemente, sería innato, además de cumplir otras de las condiciones propuestas por Fodor sobre la organización modular de la mente y el cerebro. De este modo, la intención comunicativa, relacionada exclusivamente con la atención conjunta, aparecería de forma desligada del uso instrumental de un adulto para obtener un objeto o realizar una acción y su explicación residiría en mecanismos innatos que, cognitivamente, permiten la atención conjunta hacia los objetos o sucesos.

Sin embargo, hay otros puntos de vista. Tomasello (1995), por ejemplo, aborda el estudio de las diferentes capacidades que se requieren para poder «entrar» al lenguaje y la comunicación y afirma que, alrededor de los 12 meses de vida, se produce una auténtica revolución en las capacidades cognitivo-sociales de los bebés, semejante a la que se produce posteriormente a los 4 años de vida. En concreto, propone que a esta edad los bebés no sólo se perciben a sí mismos como seres intencionales, sino que son capaces también de percibir a los demás como personas que tienen intenciones. Pero, a diferencia de los defensores de la teoría de la mente y de la existencia de un mecanismo innato que permite la atención conjunta como origen de la comunicación, Tomasello (1995) considera que tanto la comunicación como la representación se originan en los intercambios sociales en los que el bebé se construye como un agente intencional y construye también al «otro» como un agente intencional, de modo que ambos pueden tener puntos de vista distintos sobre un toco de atención compartido.

Este autor argumenta que, alrededor de los 12-14 meses, niños y niñas son capaces de comprender y usar signos lingüísticos, lo que es determinante para justificar que son capaces de conocer al otro como un agente intencional. El uso de un símbolo implica una perspectiva particular del hablante en referencia al

objeto referido. Así, cuando un adulto y un niño se comprometen juntos en la construcción de una torre pueden referirse a sus elementos como «rojo», «grande», «cuadrado», etc. La posibilidad de que el niño se implique activamente" comporta obligatoriamente que sea capaz de especificar algo del foco de atención del adulto. Lo sorprendente es que en esas edades muestra dicha capacidad y responde de forma adecuada al símbolo empleado por el adulto e, incluso, es capaz «de reproducirlo en circunstancias nuevas apropiadas» (Tomasello, 1995, p.112) mostrando así que también puede adoptar una perspectiva particular sobre el referente en el que ambos, adulto y bebé, comparten su atención.

En este sentido, Tomasello ( 1995) no acepta la dicotomía de Camaioni (1993) sobre la acción conjunta y la atención conjunta y, aun aceptando la misma explicación para las protodeclarativas, cree que las protoimperativas se pueden explicar como «un intento del niño no sólo para obtener el objeto, sino para cambiar las intenciones del adulto» (Tomasello, 1995, p. 111). Este autor cree que lo determinante en el progreso de la comunicación es, por tanto, la construcción de una nueva habilidad socio cognitiva por parte de los bebés según la cual pueden percibir a los demás como seres intencionales y ello se expresa tanto en los procedimientos imperativos requerimientos de objeto como en los declarativos - requerimientos de atención.

En definitiva, este autor se muestra más interesado por el estudio de las modalidades a través de las cuales los adultos guían y conducen el quehacer comunicativo de los bebés, que por invocar mecanismos innatos que lo hacen posible. De lo que se trata es de conocer los mecanismos y los procesos mediante los cuales los niños progresan en unas capacidades cognitivas sociales que les permiten reconocerse a sí mismos y construir al «otro» como un ser intencional con creencias, pensamientos y sentimientos. El análisis que sigue se dedica, precisamente, al análisis de esos mecanismos y procesos.

#### **4. Jerome S. Bruner: Los formatos de atención y acción conjunta**

A lo largo del primer año de vida, las consecuciones infantiles suponen una auténtica revolución. Es verdad que, como se mostró ampliamente en el capítulo 3, el bebé llega a este mundo equipado con un conjunto de conductas que, desde una perspectiva etológica, le permiten reconocerse en su especie y. a la vez, que la especie lo trate de modo que se incorpore a sus características más específicas -el lenguaje y el entendimiento. Al inicio de este capítulo, señalábamos que la comunicación y la representación forman una unidad de modo que es en la actividad socialmente organizada en donde el bebé se construye como persona y construye a los demás. Probablemente, ha sido Jerome S. Bruner quien mejor ha mostrado este proceso.

Al inicio de la vida, el interés infantil está casi exclusivamente centrado en la interacción yo-tú del tipo inter subjetividad primaria, pero pronto se interesa también por los objetos. Así, hacia los 6 meses, el foco de atención de la vida

adulto-niño se diversifica enormemente y, además de la propia diada. el mundo exterior -el de los objetos- cobra un gran interés y se incorpora a la relación con los demás en interacciones yo-tú-objeto del tipo ínter subjetividad secundaria: en esta edad, el bebé es capaz de seguir la mirada de la madre mirar hacia donde ella mira- y de utilizar la mirada como un índice deíctico («<aquello», «eso») para mostrar que comparte un tema. Es el momento en que el adulto y el bebé se implican conjuntamente en una serie de juegos que adoptan la forma de rutinas, cuyas variaciones son predecibles por parte de los bebés. Bruner (1975., 1982. 1983) estudia este período y utiliza el término *de formato* para describir las características de este tipo de interacción social.

Ratner y Bruner (1978), tras estudiar el juego del «cucú-tras» en dos diadas adulto-niño, proponen que estos juegos presentan las siguientes características: 1) limitan y hacen muy familiar el dominio semántico en el que se emplean las diferentes producciones del adulto; 2) proveen una estructura de la tarea altamente predecible con claros momentos de corte o «rendijas» en donde uno y otro pueden introducir funcional mente sus vocalizaciones; 3) permiten papeles reversibles a los participantes, de modo que en este caso, por ejemplo, uno puede esconder un objeto y el otro hacerlo rea- parecer o viceversa; 4) las tareas implicadas son muy versátiles, pudiendo incorporar elementos y contenidos diferentes, y 5) la atmósfera de juego evita cualquier referencia al «castigo» a los errores o equivocaciones infantiles; equivocarse puede ser incluso divertido, con lo que la situación comporta siempre una actitud positiva hacia la innovación.

Inicialmente, Bruner aborda el estudio de estas situaciones o formatos para comprender su papel en el proceso de adquisición del lenguaje y, en definitiva, en el progreso de las habilidades comunicativas. En concreto, el autor se interesa en ellas porque, desde su punto de vista, en estos formatos o «microcosmos» de la cultura, las relaciones sociales están en consonancia con los usos del lenguaje en el discurso. Sin embargo, su propio punto de vista se ha ido modificando y, aún manteniendo esta posición, añade que, además, los formatos sirven para construir conjuntamente un «fondo de conocimiento» entre el adulto y el niño que permite a este último operar en una cultura determinada (Bruner, 1998).

#### **4.1 Ínter subjetividad y andamiaje**

Las ideas que subyacen a la noción de formato se refieren a la ínter subjetividad y el andamiaje. De la primera ya hemos dicho alguna cosa que ampliaremos a continuación: la segunda, se relaciona con el concepto vyotskiano de zona de desarrollo próximo introducido ya en el capítulo 1. Bruner cree que un adulto y un bebé se pueden implicar conjuntamente en una actividad es decir, hacer algo juntos porque entre ambos existe ínter subjetividad o, en otras palabras, porque ambos son capaces de reconocerse sus propias subjetividades y, por tanto, «leerse» mutuamente sus intenciones. Si ello no fuera así, sería imposible que ambos participaran en situaciones rutinarias, pautadas y secuenciadas en las que

cada uno hace lo que le toca en relación al otro para que la interacción se mantenga. Por ejemplo, en una situación de «dar-y-tomar» (pasarse una pelota uno a otro), basta simplemente con que uno de los dos extienda la mano hacia el objeto que tiene el otro, a la vez que le mira, para que se inicie el juego de pasársela mutuamente. La intención de «querer jugar a pasarse un objeto» no se puede ver, no es traslúcida, forma parte de la subjetividad de uno de los dos participantes. Sin embargo, basta simplemente un gesto, acompañado de la mirada y de una vocalización (por ejemplo, un «venga» o «dámelo» del adulto para que el bebé reconozca la intención, y viceversa. Además, no sólo hay un reconocimiento ínter subjetivo de las intenciones mutuas, sino que, dadas las características de estas situaciones repetitivas, secuenciadas, reversibles, etc., ambos saben «todo» lo que ocurrirá posteriormente y, por tanto, «cómo deben actuar» para que la situación progrese y no se vea interrumpida.

Tal y como dice Tomasello (1995), adulto y bebé se pueden implicar conjuntamente en estas actividades porque el bebé no sólo ha construido su propia subjetividad y, por tanto, es ya un ser con intenciones, sino porque además también ha construido al otro como un ser subjetivo y, por tanto, con intenciones. Lo más notable es que hacia los 12 meses, además de conocerse mutuamente así, ambos son capaces de «leerse» intersubjetivamente sus intenciones y de actuar de acuerdo a ello.

Esto nos lleva a nuestro segundo punto de discusión: el andamiaje. Si re-tomamos el ejemplo de «dar-y-tomar» y estudiamos su origen y evolución observamos que hacia los 6 meses, cuando el bebé empieza a interesarse en los objetos, los adultos inician un ritual que consiste en «hacer saber» al bebé que puede ser un receptor de objetos. En concreto, le muestran un objeto, lo agitan delante de él y se lo extienden, al tiempo que hacen producciones como «cógelo», «tem), «es tuyo» y otras semejantes que, normalmente, acaban con que el adulto coloca el objeto en la mano del bebé. Esta situación se repite numerosas veces, de forma que dos o tres meses después, basta con que el adulto extienda el objeto hacia el bebé para que éste extienda su brazo y lo coja. Es el momento en que el adulto le hace saber a su *partenaire* que también puede ser un agente de la acción y, por tanto, sus esfuerzos se dirigen a conseguir que, una vez que el bebé tiene el objeto en su mano, se lo pase. Las producciones cambian y se convierten en «dámelo», «pásalo», «es mío» y semejantes, además de extender la mano abierta y mirar directamente al bebé. Inicialmente, la situación suele finalizar con que el adulto coge el objeto de la mano del bebé. Este ritual, repetido un sinnúmero de veces, finaliza hacia los 12 meses cuando aparece el «dar-y-tomar» en sentido estricto, de modo que ambos juegan a pasarse un objeto del uno al otro. Para entonces, el adulto puede ya retirar el andamiaje que había montado para dar soporte al aprendizaje del bebé: ya no necesita coger él la pelota de la mano del pequeño, ni necesita siquiera reclamárselo verbalmente, interiorizada por el bebé la situación gracias a todos los apoyos iniciales del adulto, tales apoyos ya no son necesarios: terminada la construcción, el andamio se retira. El adulto ha creado, controlado y dirigido una situación, siempre la misma, que el bebé, después de participar en ella

numerosas veces, es ya capaz de «reconocer» de forma global, de modo que, como ya hemos dicho, conoce sus diferentes segmentos, su secuencia qué va primero, qué va después y así seguidamente, sus ranuras y, por tanto, los momentos en que puede actuar, etc. Ello significa *que* en relación con el ejemplo propuesto, en un período de seis meses, el adulto y el bebé se implican conjuntamente en una profunda negociación de procedimientos para llevar a cabo juntos una actividad -en este caso, el «dar-y-tomar». Procedimientos arbitrarios y convencionales y, por tanto, culturales, que además de la comunicación permiten al bebé acceder a la subjetividad del adulto, que, de forma más inconsciente que consciente, tiene un plan para incorporarlo a la comunidad cultural a la que pertenece.

Ínter subjetividad y andamiaje son las dos caras de la misma moneda. Gracias a ambas nociones y al vehículo que las concreta, el formato, el bebé aprende a comportarse de forma situada, que es, en definitiva, la característica más importante del comportamiento cultural. Bruner (1998), desde esta perspectiva, extiende la noción de formato más allá de los juegos y habla de la hora de comer, de ir a la cama, de las situaciones de bienvenida o despedida, etc.

Estos formatos suministran fácilmente a la madre y al niño oportunidades para hacer explícito lo que tienen en sus «mentes». En un sentido de futuro, también ofrecen a la madre un vehículo (tanto si se utiliza como si no) para hacer explícito aquello que la cultura pide. Más tarde, en definitiva, lo que la gente acaba haciendo en una oficina de correos es comportarse y pensar en la oficina de correos. La oficina de correos es también un formato (Bruner, 1998, p. 125).

La cita es ilustrativa del pensamiento de este autor, que, en definitiva, considera que, más allá de las capacidades iniciales del bebé en el momento del nacimiento, lo que se construye, gracias a la manera en que el adulto andamia los comportamientos en el ámbito de la interacción social, es un aprendizaje de cómo comportarse de forma adaptada en un contexto situado culturalmente.

## **4.2 EL fondo de conocimiento cultural.**

No cabe duda que todo lo que ya sabemos sobre los formatos nos lleva a pensar que constituyen un espacio privilegiado para el progreso de la comunicación y de la representación y, en concreto, para la aparición del lenguaje, que emerge en el ámbito de la comunicación a través de un proceso de sustitución de procedimientos, proceso en el que el lenguaje se re- conocerá como el más eficaz y económico para anunciar y cumplir las in- tenciones infantiles. Sin embargo, como acabamos de ver, Bruner (1983, 1998) va más lejos y propone que, a través de los formatos, el bebé construye además una interpretación de la comunidad cultural a la que pertenece, compartida con las personas reconocidas por el otro, etc. Inicialmente, el bebé emplea el repertorio conductual con que llega a este mundo (llanto, sonrisa, mirada, etc.), pero poco a poco va incorporando gestos

más arbitrarios y, por tanto, más culturales, como, por ejemplo, la señalización. Ello es posible porque, como hemos visto, el adulto presenta situaciones pautadas, segmentadas, secuenciadas, etc., que se repiten una y otra vez, de modo que el bebé tiene cientos de oportunidades para observar tanto las consecuencias de sus actos, como las de los demás y siempre en relación con el mismo telón de fondo.

La aparición de la señalización es un buen ejemplo. Alrededor de los 6 meses, el bebé se interesa por los objetos y, entre otras cosas, pretende cogerlos. Para ello, utiliza el «gesto de alcanzar» que consiste en, estando sentado, estirarse hacia el objeto, con la mirada fija en él, los dos brazos extendidos y las manos abiertas. Si no alcanza el objeto y el adulto considera que lo puede tener, la secuencia continúa con que el adulto acerca el objeto al bebé. Pero para ello ha tratado el «gesto de alcanzar» como si fuera intencional: el adulto presupone que el bebé quiere el objeto y que dicho gesto es un signo de ello, diciendo cosas como «sí, sí, te lo doy», a la vez que lo señala y luego lo coge y lo entrega. Pasan unos pocos meses y el bebé estiliza su «gesto de alcanzar»: mantiene la espalda recta, un brazo lo mantiene extendido, mientras que el otro queda más retraído y, además, aparece un cambio definitivo respecto a la situación anterior: ahora, el bebé alterna su mirada entre el objeto y el adulto: su gesto se ha tomado intencional. Ya no se trata de intentar alcanzar directamente el objeto, sino de hacer saber al adulto que lo quiere tener. Muy pocos meses después, alrededor de los 11-12 meses, el «gesto de alcanzar» desaparece y es sustituido por la señalización, usada también como una forma de requerimiento. Evidentemente, la señalización es un procedimiento más cultural que el «gesto de alcanzar» y, por tanto, permite nuevas posibilidades al bebé, de modo que muy pocos días después de su primera aparición, éste señala hacia un punto distante de la habitación, y el adulto coge el objeto y se lo pasa al bebé. Hay entonces ocasiones en que el bebé toma el objeto que quería coger, y ocasiones en que el bebé rechaza el objeto, porque lo que quería no era cogerlo, sino llamar la atención del adulto sobre dicho objeto por alguna razón. En otras palabras, si el «gesto de alcanzar» sólo permitía «quiero X», la señalización, procedimiento más cultural y evolucionado, permite tanto «quiero X» como «mira X».

Tal y como muestra el ejemplo anterior, lo que el bebé aprende sobre el lenguaje en estas situaciones son las «condiciones de felicidad» que hacen posible que sus requerimientos, sus indicaciones, sus señales y sus preguntas sean comprendidas y atendidas por los demás. En definitiva, aprende las condiciones para «hacer cosas» con el lenguaje. Este aprendizaje es anterior a la aparición del lenguaje propiamente dicho y se cumple mediante gestos, vocalizaciones, miradas, etc., pero es imprescindible para que el lenguaje pueda aparecer. Un niño que tiene sed puede realizar un requerimiento a partir de coger la mano del adulto, llevarlo a la cocina y señalar hacia el grifo a la vez que vocaliza. Probablemente, el adulto entienda sin excesivos problemas que está sediento y le dé un vaso de agua. La palabra «agua» aparecerá también como un requerimiento y expresa el mismo «fondo de conocimiento» que los gestos anteriores; pero ahora el niño comprende



que dicho procedimiento (la palabra) es más eficaz y más económico que ejercitar una larga secuencia de gestos y acciones.

Las primeras palabras aparecen como un proceso de «sustitución funcional» en el que procedimientos arcaicos son sustituidos por procedimientos más culturales cuya eficacia y economía se es capaz de reconocer. Evidentemente, el progreso en el lenguaje es más complicado que este simple mecanismo, como se verá con detalle en el capítulo 8, pero es importante señalarlo para comprender que cuando aparecen las primeras palabras, el niño sabe ya un gran número de cosas sobre el lenguaje: la más importante de todas es que sabe cómo usarlo.

Pero junto con este proceso de «sustitución funcional» en el que se implican capacidades cognitivo-sociales, se debe invocar también otra capacidad del bebé. Nos referimos a las capacidades fonológicas que los bebés desarrollan a lo largo de su primer año de vida (véanse los detalles del desarrollo en el capítulo 8). Entre la realización de un gesto y su equivalente tono lógico para cumplir la misma función existe una diferencia cualitativa muy importante. De hecho, desde una perspectiva evolutiva, las cosas parecen ser relativamente fáciles para los bebés, que desde muy pronto combinan gestos y vocalizaciones, de modo que, junto al desarrollo comunicativo descrito, existe un desarrollo fonológico que conduce al bebé a realizar producciones vocálicas semejantes a las que producimos los adultos.

Como se resaltó en el capítulo 3, los bebés son enormemente sensibles a la voz humana. Por ejemplo, tras 7 meses en el útero materno, ya son capaces de distinguir la voz humana de otro tipo de sonidos o ruidos, de forma que cuando nacen, muestran habilidades sorprendentes en tomo a ella. En concreto, discriminan producciones de su comunidad lingüística de las de otras comunidades lingüísticas: son además capaces de discriminar todos los fonemas de las lenguas del mundo, capacidad que se pierde posteriormente. Como se ve, los bebés poseen notables capacidades psicoacústicas, algunas de las cuales se van perdiendo en ausencias de experiencias lingüísticas apropiadas.

Al igual que en relación con la percepción del habla aparecen habilidades notables, los bebés tienen también capacidades para producir sonidos. Así, al inicio, lloran y gritan: a partir de los 3 meses comienzan los gorjeos, que son sonidos guturales; a los 6 meses producen los primeros balbuceos, que son combinaciones de sonidos vocálicos y consonánticos que se repiten de forma melódica y entonativa. Posteriormente, alrededor de los 9 meses, aparecen las primeras formas fonéticamente estables o «protopalabras», que se emplean en combinación con gestos tanto en el ámbito de la atención como de la acción conjunta. Finalmente, alrededor de los 12 meses, aparecen las primeras palabras en sentido estricto. Como ya hemos dicho, de todo este desarrollo se da cumplida cuenta en el capítulo 8, donde se hace una exposición detallada e integrada del desarrollo lingüístico. Quedan apuntados los principales hitos de este desarrollo en el primer año en este capítulo cuyo énfasis ha estado más en los aspectos

comunicativos y en los fundamentos de las conexiones evolutivas entre la comunicación, la re- presentación y el lenguaje.

Hasta aquí nuestro viaje. Hemos partido de un bebé con un buen número de conductas que es además tratado por los adultos como si ya tuviera el repertorio de intenciones, expectativas y capacidades típicas de los humanos de más edad. En este comportamiento que da por supuesto en los bebés capacidades comunicativas y representativas que en realidad todavía no tienen completamente desarrolladas, se encuentra probablemente la clave del desarrollo de la comunicación y la representación y, en consecuencia, la clave de la aparición del lenguaje.