

EMILIO MIRA Y LÓPEZ

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

13ª EDICIÓN

COLECCIÓN DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS



EDITORIAL "EL ATENEO" BUENOS AIRES

Colección de Estudios Humanísticos

Asesores técnicos:

Doctora *María Arsenia Tula*

Profesora *N. Ruth Bähler*

IMPRESO EN LA ARGENTINA

Queda hecho el depósito que previene la ley. © 1972. "El Ateneo" Pedro García S.A. Librería, Editorial e Inmobiliaria Florida 340 Buenos Aires

MOTIVACIÓN

Toda obra humana, por insignificante que sea, está prendida y engarzada en la ruta vital de su autor. Por ello, para colocarla, no basta conocer a éste, sino que es preciso saber la circunstancia en que vivía al producirla.

El epitome de Psicología evolutiva del niño y del adolescente que ahora está en manos del lector ha sido escrito en un momento en que el polvo del camino dificultaba la conducción de la máquina intelectual que lo creaba y, de otra parte, ésta funcionaba con grandes limitaciones en el aporte de su combustible cultural habitual.

No es ello manifestado en son de excusa sino, más bien al contrario, en actitud de sincera y necesaria explicación de la escasez de información bibliográfica y de presentación de pruebas de labor original.

Quizás nuestra falta sea comprendida y perdonada si se toma en consideración la constelación de sus motivos y se aprecia el propósito que hizo cometerla: en la primera destaca el interés con que han sido seguidos, en Rosario y en Buenos Aires, los cursos que acerca del tema dimos en el Ateneo Luis Bello y en el Colegio Libre de Estudios Superiores, respectivamente. En cuanto a la intención personal animadora de este trabajo, ha sido la de condensar en breves páginas, prescindiendo de citas y de datos no esenciales, una visión sintética del niño en su devenir, resaltando de un modo especial los hechos y los factores que sean importantes para fundamentar una psicopedagogía formadora y correctora de su personalidad, es decir, no limitada a determinados aspectos de ésta que, hasta ahora, han sido hipertrofiados por los corrientes métodos educativos.

Consciente de los defectos de esta tentativa, el autor espera que, a pesar de ellos, sirva para estimular y determinar otros intentos mejor logrados, en el mismo plano. No hay duda de que, gracias, principalmente, al esfuerzo de Ingenieros y de Anibal Ponce, los puntos de vista evolutivos han penetrado profundamente en los

pedagogos argentinos, pero gran parte del trabajo de observación experimental sobre el que se basa el actual criterio del desarrollo psíquico en el niño es ulterior a ellos; de aquí que algunas concepciones —sobre todo referentes a las fases iniciales— sean tributarias de un nuevo enfoque. Si, cuando menos, las páginas que siguen contribuyen a desplazar hacia él la atención, siempre ávida, de los educadores que no poseen los medios de una completa información bibliográfica, quedará disminuido el sentimiento de culpa que nos ha obligado a esta pública y espontánea confesión.

E. MIRA

Buenos Aires, setiembre de 1941

PRÓLOGO DE LA SEGUNDA EDICIÓN

El éxito obtenido por la 1ª edición de este manual me obliga a revisarlo cuidadosamente y ampliarlo, especialmente en cuanto hace referencia a los capítulos finales.

Desgraciadamente persisten las circunstancias que impiden realizar esa tarea con la tranquilidad y minuciosidad necesarias para llevarla a feliz término.

Por ello pido, nuevamente, disculpas al lector. Creo, en cambio, poder ofrecerle una notable mejora en las condiciones tipográficas de la obra.

En el breve lapso transcurrido entre la 1ª y la 2ª edición se ha afianzado el prestigio de la escala de maduración de Gesell y Amatruda. Pero no me ha sido posible obtener permiso para su versión completa en el apéndice; por ello me limito —contando con la simpatía cordial de esos autores— a insertar un esquema de ésta, en espera de su pronta aparición, *in extenso*, en la traducción correspondiente de su obra original: *Developmental Diagnosis* (editada por la Casa Paul Hoeber, de Nueva York).

E. MIRA

Buenos Aires, setiembre de 1943

PRÓLOGO DE LA CUARTA EDICIÓN

Ante la halagüeña acogida que el magisterio está dispensando a esta obra me he creído obligado a mejorarla sin aumentar su dimensión en forma ostensible. A ese propósito obedecen la inclusión, en esta 4ª edición, de dos nuevos capítulos con los que se completa el estudio evolutivo de la adolescencia, un tanto excesivamente abreviado en las ediciones anteriores.

Espero y deseo que estas sucesivas ediciones y modificaciones no alteren la unidad del texto original, antes bien, la completen.

Ahora, como antes, expreso mi gratitud a la Editorial "El Ateneo" por el cuidado puesto en la publicación de este trabajo.

E. MIRA

Río de Janeiro, agosto de 1947

PRÓLOGO DE LA SEXTA EDICIÓN

Para corresponder al continuado interés del público por este trabajo, hemos ampliado y revisado cuidadosamente esta nueva edición, agregando también otros dos capítulos a su parte final. Dada la creciente importancia de las técnicas de examen basadas en el uso de tests de aptitudes y de actitudes, hemos juzgado conveniente agregar también, al apéndice de este volumen, una bibliografía seleccionada, acerca de las más importantes y más usadas en los países latinos e indoamericanos.

E. MIRA

Rio de Janeiro, agosto de 1954

PRÓLOGO DE LA SÉPTIMA EDICIÓN

La creciente penetración de los conceptos psicodinámicos y el progresivo énfasis de la motivación en el panorama de la paidopsicología nos ha obligado a una revisión de bastantes capítulos para colocarlos *up to date*. Creemos que esta modificación no altera el criterio ecléctico que hemos procurado seguir siempre en el texto.

E. MIRA

Rio de Janeiro, marzo de 1958

PRÓLOGO DE LA OCTAVA EDICIÓN

Entre la presentación de nuestra obra al público y esta su 8ª edición, han transcurrido casi dos décadas durante las que el progreso de la psicología se ha acelerado vertiginosamente, pero por fortuna para nosotros ese avance no ha hecho más que confirmar las ventajas del punto de vista evolutivo y ecléctico en que nos colocamos para redactarla.

Gracias a eso nos ha sido posible mantenerla como libro de texto y a la vez como texto de lectura para quienes desean adquirir una visión panorámica de las progresivas adquisiciones y desarrollos de la personalidad desde sus albores hasta su ingreso en la juventud. Pero en aras de la verdad hemos de confesar que a pesar del éxito editorial conseguido no nos sentimos satisfechos en un punto, y es el referente a los recursos de carácter técnico que, en el Apéndice, presentamos para poder apreciar la normalidad de la evolución intelectual y práxica en los casos particulares que concretamente puedan interesar al maestro, al pediatra o al psicólogo escolar e inclusive a los padres cultos que deseen acompañar la paulatina madurez psicobiológica de sus hijos.

Y esta insatisfacción deriva del hecho de no haber podido presentar todavía escalas padronizadas y adaptadas a los diversos ambientes latinoamericanos, de modo que las normas interpretativas de las pruebas transcritas en ese Apéndice son las válidas en sus lugares de origen o resultan poco suficientes las elaboradas aquí. Por esto estamos trabajando afanosamente para que, en breve, pueda enriquecerse esa parte final del libro con la presentación de pruebas y escalas ajustadas y elaboradas con amplias muestras de población infantojuvenil de los diversos países latinoamericanos. Con este esfuerzo pretendemos reparar la deuda de gratitud que tenemos hacia nuestros lectores. Por lo demás, sin falsa modestia, afirmamos que nuestro texto, con la revisión hecha en la edición precedente, nada queda a deber.

EMILIO MIRA Y LÓPEZ

Octubre de 1960

LECCIÓN I

El criterio evolutivo en la psicología actual. — Diversos tipos de psicología evolutiva. — Métodos y medios de la paidopsicología evolutiva.

Siendo la actividad psíquica una de las manifestaciones de la vida se comprende que esté en constante proceso de transformación. Desde su iniciación hasta su término en el ser humano resulta a todas luces estéril querer estudiarla, como hacía la clásica psicología estructural, a base de descomponerla artificialmente en un reducido número de rígidas "facultades" cuya suma permitiría al psicólogo comprender en cualquier instante —en sección transversal— al sujeto.

Por ello desde mediados del siglo pasado la psicología había empezado a entrever la necesidad de adoptar un criterio evolutivo para el estudio de sus problemas, pero los principales investigadores de esta ciencia se hallan aún demasiado impresionados por los prometedores resultados de la psicofísica y demasiado ansiosos de obtener rápidos resultados experimentales, para ajustar severamente sus técnicas a tal criterio. En efecto, la famosa ley de Weber-Fechner parecía justificar la halagüeña esperanza de poder aplicar el método analítico al campo psicológico y reducir a leyes y a ecuaciones de matemático rigor todos los misterios de la vida psíquica.

Había, sin embargo, un territorio que se resistía enérgicamente a dejarse investigar con tales métodos, y era el de la psicología infantil. Durante los primeros años de la vida se observa tal inestabilidad en las reacciones psíquicas que todo intento de obtener una constancia en las condiciones de experimentación de un sujeto es totalmente vano, por lo que resulta teóricamente imposible la aplicación del cálculo estadístico.

Afortunadamente, Preyer, hacia 1880, vino a señalar una ruta fecunda en este aspecto con su libro acerca de las manifestaciones

vitales en los prenatos. A partir de entonces fueron sucediéndose trabajos aislados en los cuales la denominada "función global", es decir, la actividad psíquica del organismo humano, era estudiada desde las primeras fases de su desarrollo, pero el verdadero creador de la psicología evolutiva ha sido sin duda Félix Krueger, el cual en sus trabajos puso de manifiesto, desde 1912, que no bastaba describir el *estado* de una función psíquica en distintos momentos de su desarrollo para poder hablar del método psicoevolutivo. Se necesitaban, además, dos condiciones: a) el engarce dinámico de los distintos planos funcionales del individuo en cada uno de sus momentos vitales, y b) la búsqueda de los antecedentes (genéticos) y de los consecuentes (prospectivos) de la resultante funcional, siempre *unitaria*, de la síntesis de tales dinamismos. Expresado de otro modo: para poder hablar propiamente de un método psicoevolutivo se requiere que el psicólogo, en su trabajo, no pierda nunca de vista la *unidad de sentido* que impera a lo largo de la vida psíquica individual, a través de sus múltiples variaciones expresivas, y que asimismo aspire a poder sacar de su comprensión un provecho que lo capacite para el pronóstico de la *dirección de su desarrollo*. Comprender *cómo* es el sujeto individual y anticipar *hacia dónde va* el curso de su vida psíquica son las dos grandes tareas de la psicología evolutiva; para resolverlas le interesa cada vez menos saber *cómo está* en un instante dado (a diferencia de la psicología experimental puramente asociacionista que se limita a investigar esto último).

Diversos tipos de psicología evolutiva

Si consideramos ahora las distintas categorías de vida psíquica veremos que a cada una de ellas corresponde una modalidad distinta de psicología evolutiva: desde las manifestaciones de actividad global que podemos sorprender en una amiba —el denominado "átomo biológico"— hasta las que podemos estudiar en la mente humana más excelsa, hay evidentemente un sin fin de progresivas gradaciones de complejidad cuyo estudio seriado corresponde a la denominada psicología evolutiva *comparada*, la cual acepta en principio las líneas generales de la tesis darvinista aun cuando no se ajusta rígidamente a ella, pues no siempre a mayor complicación formoanatómica corresponde una mejor calidad de las manifestaciones psíquicas. En este aspecto es preciso no olvidar que mientras los naturalistas siguen aferrados al criterio de la medida cuantitativa y de la descripción histoanatómica y organográfica de las diversas especies biológicas, los

psicólogos se adscriben cada vez más al concepto *cualitativo* de la seriación ordinal y de la comprensión tipológica. Paralelamente se puede estudiar el desarrollo psíquico, desde el óvulo humano fecundado hasta el momento de la muerte por senilidad fisiológica individual: psicología evolutiva *humana*. Asimismo es posible seriar el desarrollo psicoevolutivo de la humanidad toda, considerándolo a través de los productos culturales e históricos desde la primitiva época cavernaria hasta nuestros días: psicología evolutiva de los *pueblos y razas*, humanos. Finalmente, también podemos, siguiendo un camino inverso, es decir, regresivo, estudiar las manifestaciones involutivas que se producen en cualquier adulto cuando bajo la acción de distintos procesos patológicos tiene lugar la desintegración de su actividad psíquica hasta desaparecer por completo en las fases avanzadas de una demencia: psicología evolutiva *patológica*. Y si de todas estas psicologías pueden deducirse afirmaciones idénticas u homólogas será posible algún día aspirar a establecer leyes generales de la evolución psíquica que constituirán el cuerpo de una futura psicología evolutiva *general*.

Paidopsicología evolutiva

De las antes citadas modalidades de psicología evolutiva nos interesa ahora solamente una sección de la psicología evolutiva humana, a saber, la que aspira a comprender el desarrollo de las actividades psíquicas del ser humano desde el momento en que es concebido en el vientre materno, por el acto de la fecundación ovular, hasta el instante en que, traspasada su adolescencia, empieza a considerar los caracteres definitivos de su personalidad.

Esta psicología evolutiva habremos de dividirla en tres fases y en varias subfases, a saber: psicología evolutiva del *prenato*, del *niño* y del *adolescente*. La primera comprenderá el estudio de las manifestaciones reaccionales del *germen*, el *embrión* y el *feto* humanos; la segunda seguirá el curso del desarrollo psíquico del *neonato*, lactante, del *nene* en aprendizaje de bipedestación y lenguaje, y del *escolar* en sus distintos niveles de adquisición cultural; la tercera comprenderá la evolución psíquica desde el principio de la prepubertad hasta el final de la pubertad.

Nótese que a cada paso empleamos el término "comprender" y en cambio nunca hablamos de "explicar". En esta pequeña diferencia de matiz radica una divergencia esencial: la que separa nuestra ciencia empírica y práctica de una filosofía teóricoespeculativa. No

es que a semejanza de la psicología neurorreflexológica queramos limitarnos al simple estudio de las fases iniciales y finales del proceso psíquico, es decir, a la catalogación de los estímulos excitantes y de las respuestas motrices; nosotros propendemos también al estudio de los fenómenos de conciencia y en este sentido superamos la posición conductista ortodoxa de Bechterev y de Watson, pero el inmiscuir tales actos conscientes en la materia de nuestro estudio no varía la *actitud* con que vamos a considerarla. No nos interesa la absurda pretensión de penetrar en la búsqueda de sus causas finales y nos limitamos, modestamente, a la observación y exploración de su decurso, al estudio de sus relaciones con el resto de las actividades individuales y al establecimiento de ciertas conexiones de sentido entre ellas, que nos facilitarán la predicción de hechos con un número de *probabilidades* de acierto mucho mayor que el que deriva de la ingenua intuición del profano.

Métodos y medios técnicos

Las armas y las normas de que vamos a disponer para nuestra tarea son, en general, las mismas con que cuentan las demás escuelas de psicología infantil para la recolección de sus datos inmediatos. Pero, además, existen algunas que son específicamente propias de la psicología evolutiva, y entre éstas vamos a citar las siguientes:

a) *Registro sistemático de la conducta infantil en las denominadas "cámaras de observación"*. — Ha sido el psicólogo estadounidense Gesell quien, casi simultáneamente con la psicóloga austriaca Charlotte Bühler, y con el psicólogo ruso Bechterev, han emprendido el registro sistemático (microfónico, cinematográfico y taquígráfico) de todas las reacciones expresivas de la actividad psíquica de varios niños desde el momento de su nacimiento hasta el de su vida escolar, valiéndose para ello de su mantenimiento en cámaras de observación especiales en las que, a través de cristales de visión unilateral, aquéllos pueden ser observados sin que se den cuenta.

b) *Estudio diferencial de las reacciones psíquicas en gemelos univitelinos*. — El interés que ofrece este método es excepcional, pues permite, cuando es seguido con rigor, la diferenciación del papel que tienen los factores hereditarios (genotípicos) y los factores adquiridos (paratípicos) en la determinación de la conducta infantil. Sabido es, en efecto, que los gemelos univitelinos, de los cuales apenas se cuenta un centenar de parejas científicamente observadas hasta hoy, poseen el mismo aporte hereditario, puesto que provie-

nen de un mismo cigoto; desgraciadamente, ya en el seno del clastro materno intervienen factores (citotípicos) que comienzan a diferenciarlos y por ello al nacer ya no son idénticos; mas de todas suertes, desde un punto de vista práctico se conserva lo suficiente la identidad de sus disposiciones reaccionales para permitir el estudio diferencial de la acción que sobre ellos pueden ejercer los diversos tipos de estímulos ambientales (químicos, físicos, biológicos y psíquicos).

c) *Estudio experimental de la capacidad formativa de reflejos condicionales.* — El método de la condicionalización refleja descrito y empleado por Pavlov y sus colaboradores ha sido utilizado con extraordinario éxito en distintos centros de investigación infantil; Marinesco, Luria, Gesell, Hunter y otros autores han procedido a comprobar las condiciones de formación de tales reflejos desde el momento del nacimiento y han contribuido a un conocimiento más profundo del aprendizaje experimental del niño. Tal método no tiene otro inconveniente más que el de requerir una complicada instalación técnica, pues resulta sumamente difícil eliminar la acción perturbadora de los llamados “estímulos parásitos” en el decurso del proceso de formación de un reflejo condicionado cualquiera. No obstante, se ha conseguido, como más adelante se verá, vencer tales dificultades y obtener datos de interés.

d) *Estudio de las reacciones implícitas del niño mediante el uso de los “compañeros artificiales”.* — Ha sido principalmente Piaget quien más ha contribuido a hacer ver la necesidad de utilizar niños especialmente preparados para obtener respuestas sinceras y espontáneas de sus compañeros. En vez de querer conseguir las mediante un interrogatorio o una observación directa del investigador, usa entonces sus hijos u otros niños con los cuales tiene gran confianza y familiaridad, para que sean ellos los que procedan a obtener los datos que necesita, en conversaciones y juegos con sus camaradas; lejos del ojo vigilante de los adultos, los niños se muestran tales como son, en plena y espontánea ingenuidad. Gracias a este artificio se han conseguido informaciones de gran interés acerca de las opiniones, las inclinaciones y los hábitos de los niños, en aspectos de su vida que eran totalmente íntimos e ignorados hasta por las personas que convivían con ellos en el hogar.

e) *Estudio correlativo entre las particularidades constitucionales, las fases de maduración biológica y el desarrollo de la conducta infantil.* — La orientación psicosomática de la psicología evolutiva actual se evidencia en el uso de este método mediante el cual cada rasgo de la conducta infantil es estudiado no sólo en relación con los

estímulos o situaciones que lo evidencian, sino con la fase de maduración en que se presentan y el tipo constitucional del niño en el cual se observa. Es así como las investigaciones tipológicas de Kretschmer y de Jaensch han encontrado aplicación en el campo de la psicología infantil y se han obtenido datos que han servido para corregir algunas de sus apreciaciones. Singularmente prometedores parecen ser ahora los estudios referentes a la influencia que la aplicación de diversos tipos de vitaminas, y singularmente de la denominada "vitamina de crecimiento", ejerce en la aceleración del desarrollo de algunas aptitudes infantiles.

f) *Estudio de las expresiones (mímicas, cinéticas y simbólicas) de la individualidad infantil, a través de sus juegos, espontáneos y experimentales.* — Diversos autores (Melanie Klein, en Inglaterra; Ernst Harms, en EE. UU.; Clarés, en Chile, y A. Aberastury de Pichon, en Argentina) han señalado recientemente el enorme caudal de observaciones psicológicas que pueden derivarse de la intervención —directa o indirecta— del paidopsicólogo en los juegos, espontáneos o provocados, individuales o colectivos, de los niños.

La seriación de los motivos de juego, el cambio del ánimo y la experiencia, la tarea constructiva o destructiva de sus actividades lúdicas y, sobre todo, el gran simbolismo de sus "temas" (reveladores directos de sus conflictos, temores y anhelos básicos) han colocado a esta *exploración psicolúdica* en un primer plano entre las técnicas de la moderna psicología evolutiva (dinámica, global y personalista) de la infancia.

A diferencia de lo que ocurría en la psicología infantil de tipo psicométrico en la actual paidopsicología evolutiva no se tiene la ambición de la medida y por lo tanto no se requieren como en aquella profundas nociones de cálculo estadístico. En cambio, sí existe la preocupación de obtener una representación plástica (gráfica) —más bien topológica que geométrica— de los fenómenos estudiados. No hay duda de que todo cuanto tenga una posibilidad de expresión visual es mejor captado que lo que solamente pueda ser expresado mediante signos verbales, pero hay que andarse con gran cuidado para evitar que el intento de ganar en claridad no se pague con una pérdida en la precisión. Por ello los esquemas gráficos y representaciones vectoriales que se usan con fines didácticos en esta ciencia tienen siempre el carácter relativo del "como si" y no aspiran, como antes hacían, a ser paradigmas de una apodíctica realidad.

g) *Estudio de las reacciones personales ante los exámenes con las denominadas técnicas proyectivas, expresivas y situativas.* — La exploración de la personalidad infantil mediante las técnicas "pro-

yectivas" —artificios que favorecen la posibilidad de que el niño o joven "proyecte" sus más íntimos conflictos y tendencias sobre el neutro material que sirve de estímulo a sus reacciones— está proporcionando interesantes datos para la comprensión evolutiva de sus peculiaridades.

En este aspecto cabe señalar especialmente el uso de las pruebas de Rorschach y del Thematic Apperception Test de Murray, aplicados en gran escala a diversos grupos de edad escolar, con el fin de destacar las características evolutivas de cada uno de ellos.

Especialmente el test de Murray resulta, en este aspecto, promisorio, pues permite a una gran mayoría de mentalidades infantiles y juveniles una fácil identificación y secundaria proyección en cualquiera de sus veinte láminas. Dase con esta prueba la paradoja de que el escolar proyecta con tanta mayor facilidad su propio caso cuanto más se insiste en las instrucciones para que cuente una historia totalmente fantástica.

Recientemente han empezado a surgir trabajos experimentales, referentes a la aplicación de las denominadas pruebas expresivas y situativas a la exploración de la mente infantil, mereciendo citarse entre los primeros nuestro psicodiagnóstico miokinético.

h) *Estudio de los sueños, devaneos y fantasías infantiles.* — Decir a un niño que nos gustaría conocer sus sueños equivale a obtener casi siempre una mezcla de ellos con fantasías y devaneos no vividos oníricamente y si creados en el momento, por la satisfacción de impresionar al oyente. Mas poco importa la mayor o menor autenticidad del relato, pues éste siempre nos indicará la dirección en que se mueven las corrientes ideoafectivas del interrogado: sus deseos y temores, sus ilusiones y decepciones, sus proyectos y sus inquietudes. Las técnicas de este tipo son preferentemente usadas en el psicoanálisis de los niños neuróticos.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

Para la mejor comparación de las diferencias existentes entre la psicología experimental clásica, la psicología dinámica y la psicología evolutiva pueden elegirse los siguientes textos:

Bühler, Charlotte: *Kindheit und Jugend* (un resumen imperfecto de esta obra se halla en castellano con el título *El desarrollo psicológico del niño*, publicado por la Ed. Losada, 1940, Buenos Aires).

Claparede: *Psicología del niño*. Trad. castellana. Ed. Aguilar, Madrid.

Dewey-Humber: *The development of Human Behaviour*. McMillan, Nueva York, 1951.

Förbes: *Psicología experimental* (dos tomos; trad. La Lectura, Madrid).

- Gesell-Amatruda: *Developmental Diagnosis*. Paul Hoeber. Nueva York, 1941.
(Trad. castellana, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1947)
- McDougall: *Dynamic Psychology*. Ed. McMillan, Londres-Nueva York.
- Mira, E.: *Le Psychodiagnostic myokinetique*. 2ª Ed. Centre de Psychologie Appliquée. Paris, 1954. Trad. castellana, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1957.
- Sargent, H.: *Projective methods: their origins, theory and application in personality research*. Psychol. Bull., 5, 1945.
- Tichner: *Experimental Psychology* (hay resumen en castellano).
- Werner: *Psicología evolutiva*. Trad. castellana, Ed. Salvat, 1935.

LECCIÓN II

Psicología prenatal (comparada y humana). — Primeras manifestaciones de la actividad global del feto. — Reflejos, deslejos y actos psíquicos: semejanzas y diferencias entre ellos. — Sinopsis de la evolución humana intrauterina.

Desde el momento en que la célula ovular es fecundada y se convierte en germen de un nuevo ser humano, empieza a dividirse y a subdividirse, proliferando con tal rapidez que antes de un mes se habrá convertido en una colonia de millones de células. No obstante, a través de todas esas fragmentaciones persiste una unidad que permite caracterizar, en todo momento de su evolución, al ser humano como *individuo biológico*. Dicha unidad es asegurada, de una parte, por la existencia de un *plan de desarrollo* que parece hallarse contenido potencialmente en los denominados "genes hereditarios", portadores de una energía que es estimulada oportunamente por determinadas hormonas (trefonas). Ahora bien, en cualquier momento en que sorprendamos al germen humano a partir de su fecundación, hasta adquirir el carácter de embrión (a los diez días) o de feto (a los dos meses) veremos que en él pueden obtenerse experimentalmente dos tipos de reacciones: *locales* y *globales*. Las primeras tienen lugar cuando estimulamos una ínfima porción de éste con excitantes de leve intensidad y de acción relativamente lenta, en tanto que las segundas se originan cuando le aplicamos estímulos extensos, intensos y bruscos en su acción. Tales reacciones globales, que modifican el conjunto de su organismo y desequilibran totalmente su ritmo metabólico y existencial, han sido denominadas reacciones "de masa" y constituyen, al adquirir un carácter unitario e intelectual, la base de las reacciones psíquicas, cuya aparición tendrá lugar de un modo incontrovertible hacia el sexto mes del desarrollo intrauterino, coincidiendo con la viabilidad del feto.

Aun cuando en la antigüedad, sobre todo en textos egipcios, se hallan antecedentes de interesantes observaciones referentes a las actividades del ser humano en el claustro materno, puede decirse que éstas fueron olvidadas de un modo sistemático hasta 1787, en que Tiedman, fisiólogo alemán, publicó un trabajo con el título de "Modificaciones del psiquismo en la evolución del ser humano". Casi un siglo después, en 1885, William Preyer, profesor de fisiología en la Universidad de Jena, publicó un extraordinario volumen en el cual condensaba el resultado de sus investigaciones hechas principalmente en fetos animales, acerca de las "manifestaciones vitales antes del nacimiento" ("Lebensuntersuchungen von der Geburt"). En esa época las dificultades que se presentaban para el estudio de la psicología prenatal eran casi insuperables, puesto que el feto humano se halla, como es sabido, extraordinariamente protegido contra la acción de los estímulos externos: bañado en el líquido amniótico y encerrado en el más potente de los músculos (el útero), sus reacciones más violentas —bien sentidas por la madre— apenas se acusan en forma de leves elevaciones de la pared abdominal. Los raros casos de aborto terapéutico no permitían tampoco un buen estudio, puesto que por definición se trataba de madres enfermas y con fetos de escasa vitalidad, muertos o moribundos. Por ello se comprende que Preyer utilizase principalmente para sus estudios los embriones de pollos y cobayos, pero tuvo la buena idea de extenderlos a los embriones de marsupiales (Oposum), en los cuales, como es sabido, la evolución termina fuera del útero, en el saco marsupial, y, por otra parte, existe ya una complicación evolutiva más semejante a la del hombre que la de las especies antes citadas.

A partir de fines del siglo pasado, el crecimiento de la denominada psicología comparada y la difusión de la obra de Preyer determinaron un aumento en el interés de los investigadores en este campo de estudios. Pero ha sido sobre todo la legalización del aborto en algunos países lo que ha permitido disponer de un mayor material de fetos humanos sanos y extraídos *in vivo* en el curso de los últimos años, gracias a lo cual se han completado bastante los conocimientos acerca de la vida psíquica del prenatal. Para una exposición sistemática de éstos puede leerse el capítulo que acerca del tema en cuestión ha escrito Carmichael en el *Manual de psicología del niño*, de Murchinson (traducido al castellano por la Editorial Seix, Barcelona, año 1935) o el libro de Gesell-Amatruda: *Embriology of Behavior* (traducción castellana de la Editorial Paidós, año 1946).

Nosotros vamos a resumir algunos de los datos más interesantes, pero antes nos parece necesario definir determinados conceptos.

Reflejos, desflejos y actos psíquicos

No hay duda de que la irritabilidad de la sustancia viva la capacita para responder a la acción de los estímulos que la excitan, aun antes de que pueda denotarse en ella un rudimento de sistema nervioso. Basta, en efecto, que exista una porción contráctil en el plasma celular (sarcoplasma) para que cualquier ser monocelular responda con movimientos defensivos ante cualquier estímulo que comprometa su ritmo vital; mas es evidente que en el ser humano, poseedor desde los primeros momentos de su evolución embrionaria de un tejido especializado en la conducción e integración de las impresiones (fibras y células nerviosas), tales reacciones adquieren una fisonomía especial, pues se hallan reguladas cada vez más por la función específica de dicho tejido, que pronto se estructurará en un verdadero sistema (nervioso). El acto funcional más sencillo en que interviene aquél es el denominado acto reflejo en el cual toman parte, cuando menos, dos células nerviosas; una, denominada *receptora*, recoge mediante las terminaciones periféricas de que dispone (dendritas) la energía del excitante y la trasforma en corriente nerviosa que trasmite a través de su cuerpo celular y de su prolongación axónica (cilindroeje o fibra celulífuga), a las arborizaciones dendríticas de la segunda célula *efectora*, la cual, a su vez, dará el impulso a una célula muscular o glandular cuya función determinará un movimiento o una secreción, en respuesta al excitante.

En realidad, a medida que se completa la formación del sistema nervioso, el acto reflejo se complica en el sentido de requerir la intervención de un mayor número de células. A medida que el organismo crece, se alargan las fibras trasmisoras de las impresiones recibidas en la periferia y pasan a constituir los denominados *nervios* (sensitivos o motores, según correspondan a células receptoras, situadas en la periferia del cuerpo, o motoras, situadas en su interior y especialmente en el asta anterior de la médula). Es así como la conexión entre la vía receptora y la vía efectora tiene lugar en un punto harto alejado de aquellos en los cuales se verificó la excitación y se manifestará la respuesta. Ese punto se halla en conexión con muchos otros y corresponde a células intermedias entre las receptoras y las efectoras. El acúmulo de estas células, cuya función permite hasta cierto punto regular el paso de los impulsos y a veces

incluso inhibirlos, constituye un *centro* nervioso. Estos centros, a su vez, se subordinan jerárquicamente en sentido ascendente desde la cola medular hasta los lóbulos frontales del cerebro, constituyendo diversos niveles funcionales o pisos evolutivos, cada uno de los cuales ejerce una función de "control" sobre el inmediato inferior.

Pero de todas suertes el acto reflejo tiene siempre, como característica esencial, el hecho de ser relativamente *invariable* y de obedecer (dentro de ciertos límites) a condiciones precisas de intensidad y lugar de aplicación de los estímulos. Las células sensitivas adquieren en el curso evolutivo diversas estructuras que les permiten especializarse en la recepción y transmisión de determinadas *cualidades* sensoriales, de suerte que, por ejemplo, en la superficie de la piel hay determinados corpúsculos nerviosos que son exclusivamente sensibles al contacto, en tanto que otros lo son a la presión, otros al pinchazo y otros a las variaciones de temperatura. Müller descubrió la denominada *ley de la especificidad* en la transmisión de las impresiones sensoriales; esta ley hacía depender de la naturaleza del trasmisor y no de la naturaleza del estímulo la impresión sensorial provocada en el centro nervioso correspondiente. Es así como, por ejemplo, la retina (constituida por una porción de piel invaginada y especializada en transmitir impresiones luminosas) provoca en el sujeto una sensación visual, no sólo cuando es estimulada por la luz (su excitación habitual) sino cuando se excita por un estímulo térmico o mecánico (es clásica la afirmación de "ver las estrellas" después de un puñetazo en un ojo; esos fosfenos son sensaciones visuales determinadas por la excitación retiniana de origen traumático).

Reflejos de diverso tipo pueden ya observarse en un embrión humano de tres semanas. En este momento se ha formado ya el canal medular y el embrión posee latido cardíaco, a pesar de que su tamaño es extraordinariamente reducido (no llega a un centímetro). Pero es sobre todo a partir del segundo mes cuando ya es posible obtener directamente, por estimulación de la zona nasooral, es decir, de los alrededores de la nariz y de la boca, reflejos motores bien precisos. Desde luego, es en esta zona en donde empieza a manifestarse la sensibilidad refleja, la cual se irá extendiendo paulatinamente al resto de la cara y descenderá después hacia el cuerpo y las extremidades. Un hecho interesante es que los movimientos reflejos espontáneos aparecen en cualquier región del cuerpo antes de que puedan ser provocados por la vía experimental, de suerte que forzando un poco las cosas podríamos decir que existe una reflectividad *autóctona* que precede a la reflectividad *explora-*

ble. Así, un cirujano polaco (Wojciechowsky) fue sorprendido, tras una cesárea en la que extrajo un feto de dos meses escasos y de unos veinte centímetros de longitud, por el hecho de que éste, confundido como piltrafa cárnea con la placenta y las membranas que lo envolvían, empezó a mover intensamente los muñones de sus miembros; tales movimientos siguieron durante unos minutos y al cesar fue imposible reproducirlos experimentalmente.

Se denomina *deflejo* a una serie de reflejos coordinada de tal modo que una vez puesto en marcha su primer término, se suceden todos los demás en forma constante y adecuada para la obtención de un resultado funcional determinado. Es característico de los deflejos el hallarse ligado a la satisfacción de necesidades vitales primarias, no siendo raro que tengan como punto de partida una estimulación interna y endógena. Vulgarmente los movimientos deflejos se denominan "instintivos" y constituyen un eslabón intermedio entre la relativa simplicidad de los actos reflejos y la complejidad de los actos globales o psíquicos. Muchos deflejos en el ser humano se pueden efectuar indistintamente con acompañamiento consciente y sin él; tal ocurre con la respiración, la tos, la deglución, la defecación y la micción, entre otros.

Los reflejos presentan en su decurso, y a pesar de su automatismo, una variabilidad relativa de la cual carecen los reflejos simples. En efecto, si bien esencialmente el mecanismo del reflejo respiratorio es siempre idéntico, lo cierto es que en todo momento las variaciones de amplitud y ritmo de la respiración se ajustan de un modo perfecto a las necesidades de la hematosis, de suerte que aseguran los movimientos respiratorios y el aporte del oxígeno necesario al organismo para el mejor cumplimiento no sólo de sus funciones metabólicas, sino de su dinamismo muscular y de la fonación. Cuando se analiza la sinergia funcional del acto respiratorio se sorprende una maravillosa adecuación e integración de multitud de factores y elementos somáticos que aparecen regulados por reflejos no solamente nerviosos sino neurohormonales, hormonéuricos y psíquicos, siendo todo ello, en condiciones normales, ajeno al conocimiento del ser en que tiene lugar.

Por ser sin duda este deflejo respiratorio el más esencial para la conservación de la vida humana fuera del claustro materno, es también el primero que empieza a funcionar, si bien de un modo limitado, en el feto. Así, a partir del tercer mes de la vida intrauterina, Ahlfeld ha podido comprobar la existencia de leves movimientos de expansión y retracción torácica capaces de provocar una rítmica oscilación o vaivén en el movimiento de la secreción que

rodea las mucosas nasal y bucal del feto. El ritmo de tales movimientos varía entre treinta y cincuenta por minuto, y no hay duda de que en ellos hemos de ver la iniciación de lo que más adelante será la más extensa y constante de las actividades musculares del organismo: la respiración. Ésta se amplificará, claro está, de un modo extraordinario al ponerse en contacto el feto con el mundo exterior y suprimirle la circulación umbilical dando lugar al primer vagido, que muchas veces se produce antes de haber asomado la cabeza fetal a través de la vagina.

En el cuarto y quinto mes del embarazo existe ya, sin duda, la posibilidad de obtener respuestas reflejas por estimulación directa de la superficie cutánea en cualquiera de sus regiones, lo que prueba que se ha desarrollado ya la sensibilidad denominada *protopática* por Head (cuya característica es la de ser más obtusa y difusa que la sensibilidad epicrítica que se observa en el nivel evolutivo ulterior. Por ello, un feto de esta edad no reacciona al pinchazo y, en cambio, sí a la compresión manual de uno de sus miembros). Asimismo, pueden denotarse en esta época los denominados "reflejos posturales", en virtud de los cuales el feto, colocado en posición que dificulte el arribo del oxígeno materno, es capaz de cambiar de postura para restablecerlo. Y si la disminución de ese oxígeno tiene lugar no tanto por hallarse la madre en posición forzada como por encontrarse en un ambiente de aire viciado (tal ocurre, por ejemplo, si se encuentra en una sala de espectáculos llena de gente), entonces se engendra una serie de recíprocos desflejos e interacciones reflejas que llevan al feto a efectuar movimientos de brusca extensión de sus extremidades y a la madre a sentir una opresión torácica. Aquéllos y ésta cesan como por encanto tan pronto como la madre respira aire puro y llega al feto a través de la placenta la suficiente cantidad de oxígeno.

En el sexto mes de la vida intrauterina, sobre todo en su final, la integración de los desflejos defensivos del feto es tal que empieza a adquirir la categoría de *globalismo* y *finalismo intencional*, característica de las actividades psíquicas. Por otra parte, en fetos de 180 días ha sido ya posible sorprender, al ser extraídos operativamente, la denominada *reacción de shock*, que más adelante se describirá como fase inicial de la emoción miedosa (respuesta de los seres vivos a los estímulos nociceptivos consistente en una inactivación temporal de aquéllos). A partir de este momento y hasta la terminación del embarazo se observan ya múltiples diferencias individuales en la calidad, extensión y frecuencia de las respuestas fetales a los diversos tipos de estímulos que pueden aplicarse, bien sea a tra-

vés de la pared abdominal, bien sea a través de la sangre materna (estímulos bioquímicos o simplemente químicos), o directamente sobre su cuerpo en los casos de intervención quirúrgica. Así hay resultados contradictorios de distintos experimentadores con respecto a la sensibilidad fetal, a las diferencias térmicas, a los estímulos eléctricos y también a los estímulos auditivos. Förbes, por ejemplo, ha descrito un caso evidente de *audición fetal*: se trataba de un feto a término que respondía con movimientos de extensión suaves cada vez que su madre provocaba, hallándose en el baño, un ruido cualquiera mediante el contacto de un objeto duro con la pared de la bañera (metálica) por debajo del nivel del agua. Este tipo de respuesta a un estímulo que solamente puede ser captado por un receptor sensorial de tanta complejidad como es el órgano de Corti, parece no debería poderse obtener en un período tan precoz del desarrollo, pero las condiciones en que se efectuó la observación del caso descrito por Förbes no admiten réplica, aun cuando falta saber si en él hubo o no una sensación auditiva propiamente dicha, es decir, si hubo una nota sensorial consciente.

Conviene desde ahora señalar que para la psicología actual lo que define el acto psíquico no es el hecho de acusarse en forma de conocimiento o vivencia al propio sujeto en que tiene lugar, sino el de poseer las tres características de *globalidad, unidad e intencionalidad*. La primera supone la intervención más o menos evidente de la totalidad individual; la segunda expresa el resultado de una integración o síntesis funcional de la cual depende la tercera y más esencial calidad señalada. En efecto, el carácter intencional podría también designarse como in-tensional, es decir, expresivo de una *tensión* interior que propende no sólo a expresarse en una unidad de *sentido*, sino, también, de *propósito*, todo lo cual denota el carácter esencialmente *dinámico y trascendente* de la actividad psíquica. Un psiquismo estático o instantáneo es, en la actualidad, prácticamente inconcebible.

Conviene señalar ahora que en la evolución de las primeras manifestaciones de la actividad psíquica tienen un papel importante no sólo los potenciales de reacción con que el feto cuenta, gracias a su aporte hereditario, y las excitaciones o energías estimulantes que sobre él influyen, sino, también, un tercer tipo de factores cuya gravitación singular no ha sido destacada suficientemente hasta hace poco tiempo por el genetólogo Luxemburger: los factores *citotípicos o citoplásmicos*. Estos son los procedentes del aporte nutritivo o sustancial que el feto recibe, con posterioridad a su concepción, del soma materno. Se hallan radicados en los plasmas intercelulares y constituyen la moderna representación del llamado "medio

interior" de Claude Bernard. Así, la mayor o menor cantidad de hormonas, vitaminas, la diversa proporción de sales minerales y de metabolitos con que cuenta el organismo fetal en un momento dado de su formación, serán tan importantes como la constelación de sus genes o el tipo de estímulo que recibe, para determinar la modalidad de su respuesta en ese momento dado. De aquí la necesidad de que la higiene del feto, es decir, las profilaxis y la educación formativa de éste, se verifique en una dirección triple: a) selección genética (evitación de taras); b) higiene de la madre embarazada (selección del medio nutritivo); c) selección de los estímulos sensoriales desencadenantes de sus respuestas reflejas, deflejas y psíquicas. Esta última constituye la base de una prometedora y futura *educación prenatal* que permita preparar el feto no sólo para resistir el tremendo trauma de su nacimiento, sino para asegurar con éxito su pervivencia en el nuevo mundo ambiental que es para él nuestro medio habitual.

Sinopsis de la evolución humana intrauterina

Desde la concepción hasta el 4º día el germen humano (óvulo fecundado) viaja a lo largo de la trompa en dirección al útero y sufre diversas divisiones celulares que lo convierten en la llamada "mórula".

Del 5º al 10º día procede su fijación a la mucosa uterina y pasa a la fase de "gástrula".

Entre el 11º y 18º día aparecen ya formadas las 3 hojas blastodérmicas y se delinea el denominado "cana neural", constituyéndose así el *embrión*.

Del 18º al 21º día se inicia la formación del "sáculo cardíaco".

Al fin de la 4ª semana el embrión tiene aproximadamente 2,5 cm de longitud y presenta una forma cilíndrica, con dos tubos en su interior: el gastrointestinal y el cerebroespinal.

De la 4ª a la 8ª semana duplica su tamaño. Pasa a constituirse en *feto*. Se establece el sistema de irrigación vascular. Se delinea bien el llamado sistema motor arcaico. Se desenvuelve y precisa la forma humana. Empiezan los latidos cardíacos, aunque tan débilmente que no pueden ser oídos a través de la pared abdominal. Existe movilidad espontánea y provocada (observaciones de Yanese, Strassmann y Minkowsky). Se forman las manos y los pies.

De la 9ª a la 14ª semana aparecen las primeras manifestaciones del llamado ritmo de Ahlfeld (prerrespiratorio). Se inician los re-

flejos de compensación gravitatoria. Se inicia la diferenciación sexual.

De la 11ª a la 24ª semana se termina la diferenciación sexual. se integran los reflejos de actitud, de levantamiento (*redresseement*) y estatokinéticos. Aparece la *sensibilidad* propioceptiva y se delimita la sensibilidad extraceptiva. Se constituye el reflejo "tonicocervical". Empieza la liberación de movimientos de las extremidades y se inicia la movilidad lingual y el reflejo de la deglución. También se inician los movimientos palpebrales. El feto ya puede girar su cabeza y ya produce meconio.

Al fin de las 24 semanas el feto normal mide 30 cm, pesa 450 gramos y cuenta, aproximadamente, con 10 mil millones de neuroblastos. Se acerca el momento de su viabilidad (28 semanas).

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Avery, G. T.: *Responses of foetal guinea pigs prematurely delivered*. "Genet. Psychol". Monog., 1928.
- Carmichael: *Psicología prenatal*. En el *Manual de psicología del niño*, de Mur-chinson. Ed. Seix. Barcelona, 1935.
- Coghill: *Anatomy and the problem of behaviour*. Cambridge Univ. Press., 1929.
- Dewey-Humber: *The development of Human Behaviour*. McMillan, Nueva York, 1951.
- Feldmann: *Antenatal and Postnatal Child Physiology*. Londres, 1932, 2ª edición.
- Förbes: *Fetal sense reaction: hearing*. J. Comp. Psychol., 1927.
- Gesell-Amatruda: *Embriología de la conducta*. Trad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1946.
- Hooker: *Reflex activities in the human fetus*. A preliminary Atlas. Nueva York, 1939.
- Koffka: *Las bases de la evolución psíquica*. "Rev. de Occidente". Madrid, 1928.
- Minkowsky: *Movimientos y reflejos del feto humano durante la primera mitad del embarazo*. Univ. de Madrid, 1920.
- Preyer: *Physiologie der Embryo*. Lebensuntersuchungen vor der Geburt, 1885.

LECCIÓN III

El denominado "trauma del nacimiento". — Inventario de las veinticuatro primeras horas de vida del neonato. — Análisis de las denominadas reacciones emocionales primarias (de choque, de agresión y de afecto).

Entre los ciento ochenta y los trescientos treinta y cuatro días de su evolución puede tener lugar con éxito para el feto su tránsito migratorio al mundo exterior. Interesantes experiencias modernas permiten fijar el momento más oportuno para desencadenar este acontecimiento y provocar "el parto a voluntad" del obstetra; por hipnotización de la madre, y mediante diversas sustancias oxitócicas era ya posible, desde luego, hace años, desencadenar las contracciones uterinas, pero recientemente parece que éstas pueden también ser provocadas, hasta cierto punto, "por voluntad del feto", es decir, que el mecanismo del parto tendría lugar, en ciertos casos, mediante la exageración de intensidad y frecuencia de los movimientos de expansión fetal, que se producen cuando el receptáculo uterino resulta insuficiente en su volumen para contener sin comprimirlo excesivamente el cuerpo fetal.

Cualesquiera que sean la causa desencadenante y el momento elegido para el parto, lo cierto es que su proceso representa el acúmulo de estímulos de una violencia y nociceptividad extraordinarias para el feto. Éste, probablemente, no ha sufrido en los nueve meses anteriores un bombardeo de excitaciones, molestias y lesiones semejantes al que va a serle producido en breves horas. De aquí que los psicólogos llamen ahora justamente la atención acerca del error en que se había caído al hablar tanto de los sufrimientos de la madre y tan poco de los sufrimientos del feto durante el parto. Las estadísticas obstétricas señalan, en efecto, que son muchos más los hijos que las madres que pagan tributo de su vida en tal acto y, por ello, nada tiene de particular que éste sea ahora estudiado en relación con el feto, considerándolo no sólo como un "proyectil", sino como un ser vivo y dotado ya de reacciones psíquicas.

Un medio para darse cuenta, *a posteriori*, de la mayor o menor violencia de este trauma del nacimiento en cualquier niño, joven o

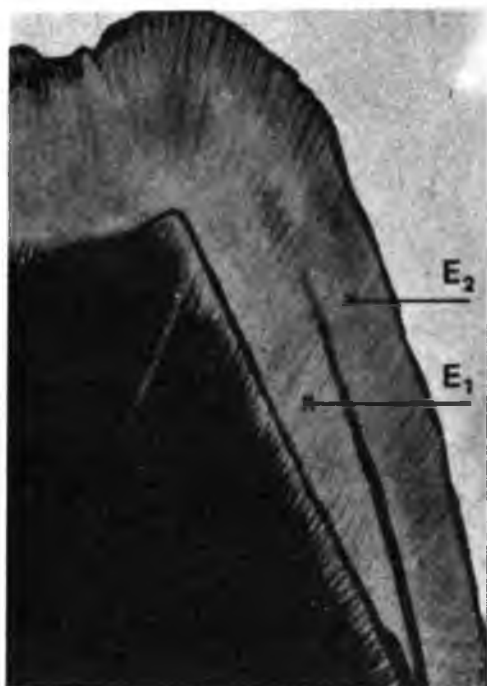


FIG. 1. — Estría o anillo natal pronunciado en el esmalte del segundo molar decidual de niño nacido con trauma obstétrico. La diferencia de calcificación entre el esmalte prenatal (E_1) y el postnatal (E_2) es evidente. (Tomada de Kronfeld y Schour, The J. of the A. Dental Assoc. enero 1939.)

adulto consiste en comprobar la amplitud del denominado “anillo” o “estría neonatal” (Kronfeld y Schour). Se trata de una línea de separación que puede observarse entre el esmalte y la dentina de los molares deciduales y cuya exageración indica un mayor grado de conmoción biológica en el proceso del nacimiento (véase fig. 1).

En líneas generales, tres son los tipos principales de causas capaces de determinar el sufrimiento e incluso la muerte del feto en el parto: a) la compresión brutal de su cuerpo, y principalmente de su

encéfalo, al pasar por el denominado "estrecho" pelviano inferior: en ese paso los huesos craneales se acabalgan para reducir el tamaño de la cabeza fetal y no es raro que se produzcan hemorragias cerebrales que pueden originar lesiones irreparables y dar lugar a invalideces totales del feto; asimismo, son frecuentes las fracturas y laceraciones de sus miembros; b) la disminución e incluso, a veces, la supresión temporal del aporte sanguíneo placentario, que puede provocar (por torsión del cordón o vuelta alrededor de la cabeza) la *asfixia* del feto; c) el acúmulo de productos tóxicos en la sangre placentaria, debidos a la fatiga creciente de la parturienta como resultado de sus esfuerzos musculares y de sus dolores. En menor escala se observa también, en el período final, una disminución de la temperatura, provocada por el contacto con el aire exterior.

En cuanto a la llamada "asfixia fetal", puede obedecer a: 1º, menor flujo de sangre placentaria (asfixia lívida); 2º, disminución de los latidos fetales (asfixia pálida); 3º, hemorragia del centro respiratorio; 4º, obstrucción de las vías respiratorias por mucosidades; 5º, disminución del ritmo respiratorio por efecto de la anestesia.

No hay duda de que la combinación de todas estas influencias nociceptivas ha de conmocionar hasta el grado máximo la sensibilidad incipiente del organismo fetal, y lo prueba, por una parte, la exageración de sus contracciones cardíacas y de sus movimientos defensivos, y por otra, la hiperactividad de sus secreciones mucosas. Otto Rank, el psicoanalista que más ha insistido en la significación psíquica de este trauma del nacimiento, supone que a él se debe fundamentalmente el horror a la muerte que tienen los adultos. En efecto, desde un punto de vista su o inconsciente, tal horror consistiría no tanto en el temor a la muerte en sí como en el temor al "tránsito": el paso del *ser* al *no ser* anticiparía con los mismos caracteres de sufrimiento que tuvo —en el nacimiento— el paso del *no ser* al *ser*. Rank aduce en comprobación de su aserto el hecho de que una mayoría de sujetos con temores hipocondríacos, exageración de su instinto de conservación y tanatofobia, tiene en sus antecedentes el dato de haber nacido con dificultad (extracción por fórceps, vueltas del cordón, trabajo lento, etcétera). Sin embargo, dos datos pueden aducirse en desmedro de tal hipótesis: a) el feto, como hemos visto, tiene ya un ser (psíquico) *anterior* al nacimiento; b) la coexistencia de la distocia y la neurosis señalada por Rank puede explicarse por el hecho de una constitución psicopática de la madre: las madres neurópatas se hallan más predispuestas a los partos difíciles que las madres sanas, y por tanto la neurosis de los hijos puede

explicarse sin necesidad de admitir una influencia determinante del trauma de su nacimiento.

Inventario del primer día del neonato

Gracias a la observación sistemática de la conducta de los recién nacidos, realizada en Estados Unidos principalmente por Watson y Gesell, en Austria por Charlotte Bühler y H. Hetzer, y en Rusia por Betcherev y Luria, poseemos hoy una noción exacta de la distribución de las reacciones psíquicas en el curso temporal del recién nacido. La figura 2 muestra, de acuerdo con el inventario de Bühler-Hetzer, la duración relativa de los diversos tipos de conducta del neonato en el primer día de su vida:

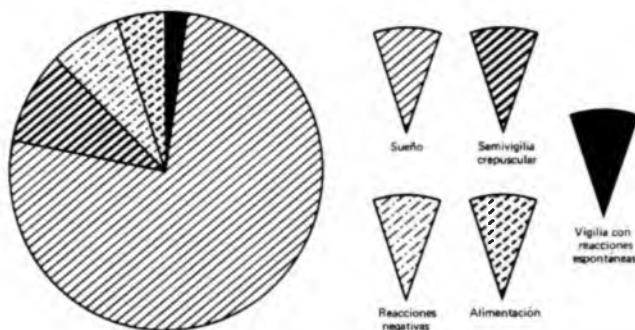


FIG. 2. — Horario típico del primer día del neonato, según el inventario de C. Bühler-H. Hetzer.

En esta figura puede verse que el neonato pasa más de las tres cuartas partes de su primer día (por término medio 1.152 minutos) durmiendo; dedica asimismo unas dos horas a estar semidormido (en el denominado estado crepuscular); emplea aproximadamente una hora en succionar su alimento, y las dos horas restantes se distribuyen en su mayoría (104 minutos) en la creación y ejecución de las denominadas *reacciones negativas* (defensivo-ofensivas), de suerte que sólo queda un cuarto de hora en su horario en el cual el recién nacido se halla en vigilia tranquila o placentera y capaz de manifestar una reacción espontánea que puede considerarse como el principio de su adaptación positiva al ambiente.

En este breve período podemos explorar el equipo reaccional de que dispone y nos daremos cuenta de que el recién nacido posee un cierto número de reflejos y deflejos bien establecidos. Veamos algunos de los más típicos:

Reflejo palpebral. — Si cuando tiene los ojos abiertos se le estimula la córnea con un objeto, como para evitar su lesión se produce inmediatamente la oclusión forzada de los párpados. Ésta no puede todavía lograrse por otro medio, ya que se trata de un reflejo simple, absoluto y congénito que no podrá empezar a condicionarse hasta tanto no se ponga en marcha la función visual.

Reflejo de Babinski. — La estimulación de la planta del pie en su borde interno, desde el talón al dedo gordo, realizada con cierta rapidez mediante una punta roma (de pluma de ave, lápiz o sonda canalada) produce la extensión de dicho dedo y también la de los restantes. Este reflejo, cuando se presenta en el adulto, es signo de lesión de la vía piramidal (el denominado “signo de abanico” por los neurólogos franceses, pues los dedos se extienden como las varillas de ese objeto), pero resulta fisiológico en el lactante en su primer semestre de vida.

Reflejo prensor. — Éste, en realidad, es más bien un deflejo, puesto que presenta una persistencia y una adaptación relativa que presupone la intervención adecuada de un cierto número de vías nerviosas: consiste en el hecho de cerrarse bruscamente, por flexión, la mano cuando se hace descansar cualquier objeto sobre su palma. Si éste es lo suficientemente delgado y alargado como para permitir que la mano se cierre totalmente sobre él y que, a la vez, podamos suspenderlo por los extremos, se podrá comprobar que la fuerza de esta presión es tan grande que permite inclusive levantar el cuerpo del recién nacido en el aire y mantenerlo así suspendido durante un tiempo que a veces llega a ser superior a un minuto. Ni que decir tiene que los partidarios de la tesis darvinista ven en la violencia de este reflejo un argumento decisivo en favor de la ascendencia simiesca del hombre; con el mismo derecho —bien escaso por cierto— podría ésta negarse por la ausencia de un reflejo prensor plantar.

Deflejo de succión. — Es éste, sin duda, uno de los dispositivos reaccionales de mayor importancia para asegurar la vida del neonato, ya que además de servirle para la captación de su alimento vital, a través del pezón o la tetina, permite la estimulación del deflejo si-

guiente, o sea, el de la *deglución*, que más adelante se independizará de él en su ritmo. El área de estimulación de tal deflejo es, en primer término, la mucosa labial, pero también puede ser desencadenado por el contacto en una zona peribucal, con cualquier objeto que ejerza relativa presión sobre ésta, en un círculo no mayor de dos a tres centímetros de diámetro. Así, por ejemplo, la aplicación del dedo experimentador sobre los labios o en la mejilla del neonato determina casi siempre los movimientos de succión; éstos serán desde luego más violentos cuando los labios consigan adaptarse por completo al objeto estimulante, y aún lo serán más si de él mana el líquido caliente que estimula las terminaciones sensoriales (gustativas) esparcidas en el dorso de la lengua y en diversos puntos de la cavidad bucal. Este deflejo de succión, lo mismo que los anteriores reflejos, es el principio absoluto e indiferenciado, de suerte que se produce con cualquier tipo de objeto que tenga las características antes mencionadas, pero pronto irá centrándose y localizándose hasta el punto de producirse solamente por el contacto de los objetos portadores de alimento grato y por la presentación de los estímulos que los anticipen (merced a un proceso de condicionalización que pronto describiremos).

El hecho de que más adelante se produzca también la succión, en bastantes lactantes, por la introducción de su pulgar en la boca, no debe ser considerado como una persistencia de la fase de la indiferenciación de dicho deflejo, sino como una utilización intencional de éste por parte del psiquismo, con fines hedonísticos, acerca de los cuales existe agria discusión entre los partidarios de la doctrina psicoanalítica y sus detractores.

Otros deflejos. — Muchos deflejos de diversos tipos pueden también observarse y provocarse experimentalmente en el neonato. Entre ellos se hallan los de la respiración, la tos, el bostezo, el estornudo, el vómito, la micción, la defecación y, también, los denominados "posturales" destinados al mantenimiento de la posición o postura habitual del cuerpo. Su estudio, así como el de múltiples reflejos neurovegetativos (entre otros, el pupilar, el oculocardíaco, etcétera), desborda el carácter fundamental de nuestra exposición, y por otra parte, no tiene mayor interés psicológico. En fetos nacidos a término pero inmaduros se puede observar el denominado *reflejo de protrusión lingual* (salida de la lengua en cada movimiento respiratorio).

Las reacciones emocionales primarias

Pertenece indiscutiblemente al psicólogo estadounidense John B. Watson el mérito de haber aislado en el aparente caos de las respuestas globales del neonato, ante el complejo de estímulos que le ofrece la situación ambiental, tres tipos de respuesta que pueden ser observados y suscitados con regular constancia, mediante la conveniente aplicación de sus estímulos específicos. La negatividad de algunas experiencias realizadas por otros autores para la comprobación de tales estudios, no invalida los datos positivos alcanzados no sólo por su autor sino por muchos otros, entre quienes me incluyo. En efecto, aquí, como a lo largo de toda la vida del ser, se hace sumamente difícil esperar una constancia absoluta en la obtención de los resultados experimentales, ya que la vida psíquica es lo suficientemente compleja como para tener un carácter de imprevisible, de suerte que en ella más que en ningún otro campo de fenómenos vale la afirmación de que "la excepción confirma la regla". Veamos, pues, cuáles son esos tres tipos de reacción, expresivos, según Watson, de las denominadas emociones primarias y que nosotros consideramos solamente como ejemplo de tres tipos de conducta (capaces de coincidir o no con el contenido vivencial que más adelante les corresponderá).

La reacción del choque. — Los estímulos que normalmente desencadena este tipo de respuesta en el neonato son: a) la brusca supresión de la base de sustentación; b) los ruidos de gran intensidad y bajo tono. Para obtener la primera, se toma al neonato en brazos y se le deja caer en el aire unos cuarenta centímetros recogiénolo nuevamente en aquéllos. Se observa entonces la brusca supresión de las manifestaciones aparentes de su vida: se suspende la respiración, así como la movilidad, quedando el nene unos segundos rígidamente flexionado, es decir, inmovilizado en su anterior postura fetal que, dicho sea de paso, es la más propia para sustraer las partes débiles de su organismo a toda acción vulnerable. En esta posición de "ovillo" permanece breve tiempo, mas si durante ella obtenemos un registro de cuanto ocurre en la intimidad de su organismo veremos que la misma inmovilidad aparente se nos muestra en su interior: la fibra muscular lisa se halla también paralizada, habiéndose suspendido los movimientos peristálticos y antiperistálticos del tubo gastrointestinal, y observándose una detención de la circulación sanguínea y de las secreciones glandulares. En suma, se trata de una *inactivación* general con pérdida de la función psíquica (global)

que se hace más visible si la experiencia se realiza en niños de mayor edad, pues entonces resulta clara la denominada "pérdida del conocimiento", provocada por anemia cerebral aguda y por inhibición brusca de los centros nerviosos. En suma, la reacción de choque representa la persistencia en el organismo humano de una propiedad general de la sustancia viva que consiste en detener, más o menos pasajeramente, su ritmo vital cuando es objeto de una estimulación que por su intensidad o por su carácter nociceptivo compromete su integridad. Es así como en una vorticela suspendida en la gota de agua que observamos al microscopio podemos provocar dicha reacción mediante un leve golpe con los nudillos sobre la mesa en que descansa dicho instrumento. Es así como, también, infinidad de animalillos que hallamos en las excursiones campestres quedan como petrificados (por el denominado reflejo de inmovilización o de muerte) ante nuestra presencia y no reaccionan, incluso si los mutilamos.

El final de dicha reacción es diverso: unas veces es seguida por una crisis de hipercinesia que da lugar a una verdadera "tempestad" de movimientos, más o menos caóticos y desorganizados, constituyendo entonces la denominada *reacción catastrófica de Goldscheider*; en otras ocasiones es sucedida por una extensión rígida de los brazos que efectúan convulsivamente movimientos de abducción y aducción parecidos a los del abrazo o a los de la fase tónica de la crisis epiléptica: *reacción de enclavamiento de Moro*. Finalmente, puede ocurrir que la reacción de choque vaya seguida del sumergimiento en un estado de letargia o sueño (hipnosis provocada por espanto), y también ocurre que dé paso al lloro y a la reacción siguiente, o sea, a la reacción agresiva. Tratándose de niños más evolucionados, lo común es, empero, que tras la fase de inhibición se observe la de *huida*, en dirección opuesta a aquella en que se localizó el estímulo perturbador.

La reacción agresiva. — Ésta se nos presenta con características opuestas a la anterior, a la que, como acabamos de afirmar, acostumbra seguir. Puede ser, aun así, obtenida directamente en el recién nacido mediante la sujeción forzada de sus miembros, de modo que se impida el libre movimiento de éstos y que se provoque una impresión de creciente desagrado y dolor por la compresión. Entonces se observa un aumento en la intensidad de dichos movimientos, así como un acrecentamiento de las actividades generales del organismo: la respiración se amplía y acelera, lo mismo que la circulación; se observa una progresiva congestión (por vasodilatación) periférica;

pronto los movimientos adquirirán gran violencia, predominando las extensiones bruscas de brazos y piernas, acompañadas de espiraciones forzadas, con grito; puede, asimismo, observarse hipersecreción lagrimal y sudorípara. Esta reacción, de carácter ofensivo, es también seguida, a veces, por la reacción catastrófica, por la reacción de enclavamiento o por un estado de relajación con creciente llanto, si resultan inútiles los esfuerzos del neonato para liberarse de la sujeción a que está expuesto. Asimismo, puede ocurrir que tras la excitación descrita se provoque una inhibición sedante que dé paso al sueño.

También esta reacción responde a una propiedad básica de la sustancia viva: *la irritabilidad*, gracias a la cual, ante la acción de estímulos alterantes diversos, aquella libera su energía de reserva, afianzando y exagerando la intensidad de sus actividades en curso. Fácilmente se comprende por qué tanto esta reacción como la anterior son denominadas "reacciones negativas" por la escuela vienesa: en ambas, el conflicto entre el sujeto y el medio exterior no llega a resolverse; en la primera conduce tal oposición a la eliminación del sujeto, mientras en la segunda propende a la eliminación del objeto, pero en ambas uno de los términos de la antítesis es sacrificado. No obstante, dentro de la negatividad puede decirse que *la reacción agresiva representa un progreso en la adaptación*, puesto que inicia el contacto del sujeto y el objeto, aun cuando la oscura intención que guía al sujeto en dicho contacto sea la de destruir o eliminar el estímulo alterante.

La reacción afectuosa. — Entre las reacciones primarias descritas por Watson, ésta es la más inconstante y la primera que puede considerarse como expresiva de una adaptación "positiva" del neonato ante el ambiente. Discuten todavía las diversas escuelas psicológicas si ha de considerarse o no como el primer signo de la existencia de un potencial erótico en el ser humano. Es problema teológico que ahora no nos concierne; en cambio, sí interesa señalar que en ella se establece una sintonía entre el sujeto y el objeto mismo. Watson la provoca mediante "la estimulación suave y rítmicamente repetida de ciertas zonas cutáneas y mucosas": leves cosquilleos de la sota-barba, golpecitos en las nalgas, paso lento de la mano sobre la zona mamilar, etcétera.

Hallándose el neonato en vigilia se observa una *paulatina* supresión de sus movimientos espontáneos, con disminución del tono muscular y relajación de los miembros, tendencia a la caída del ma-

xilar (por relajación de los maseteros) que da a la facies una expresión de falsa beatitud o, mejor, de "embabiecamiento"; al propio tiempo el pulso se hace más lento y tenso, se amplifican los movimientos respiratorios y se sumerge el neonato, por insensible graduación, en el sueño, no siendo raro que antes se produzca una emisión de orina.

Como puede comprobarse, por comparación con las reacciones de choque y de agresión, este nuevo tipo de respuesta contiene algunos de los elementos de las anteriores, integrados con otros nuevos que la diferencian sobradamente de ellas: por una parte predominan los fenómenos de inhibición (como en la reacción de choque), pero por otra parte se observa la mayor fluencia vital de las actividades vegetativas (respiratorias, circulatorias y crónicas). Además, no se presentan ni el espasmo muscular en flexión de la primera ni las sacudidas extensoras de la segunda reacción, sino una lenta flaccidez y relajación del tono muscular contráctil. Por ello las reacciones de choque y de agresión, además de ser consideradas como "negativas" desde el punto de vista de un resultado adaptativo, son *catabólicas*, es decir, presuponen un gasto y una depreciación del potencial vital, en tanto ésta es *anabólica*, o sea, entraña una acumulación del mismo, puesto que coloca en óptimas condiciones de funcionamiento el sistema digestivo-asimilador y el distribuidor (circulatorio), así como el sistema renovador (respiratorio y excretor) de los elementos que intervienen en las combustiones necesarias para la prosecución de la vida.

Por ello, sin duda, ésta es la reacción que *mejor asegura la pervivencia* del organismo en su medio. Y, por otra parte, es la primera que permite una extensión y acrecentamiento del ámbito vital y psíquico, cuando se une a la anterior en el decurso del complejo proceso de "exploración" y "descubrimiento" del mundo objetivo (dando entonces, en nenes más evolucionados, las primeras manifestaciones de curiosidad satisfecha): esta reacción parece ser, en efecto, el vehículo de la aparición del "placer" inicial, y hacia su obtención —tras el agotamiento de las reacciones negativas— se orienta durante largo tiempo toda la actividad infantil.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Bühler, Charlotte: *Kindheit und Jugend*. 3ª ed. Hirzel, Leipzig, 1931.
Carmichael: *Psicología prenatal*, en el *Manual de psicología del niño*, de Mur-
chinson. Trad. castellana de la Editorial Seix. Barcelona, 1935.
Carmichael, L.: *Manual of Child Psychology*. Wiley & Sons. Nueva York, 1946.

- Forest, Ilse: *Child development*. McGraw Hill Co. Nueva York, 1954.
- Gesell, A.: *The mental growth of the pre-school child*. McMillan, 1925.
- Irwing, O. C.: *The amount and nature of activities of newborn infants*. "Genet. Psych. Monogr.", 1930.
- Pratt, K.: *El neonato*, en el *Manual de psicología del niño*, de Murchinson. Ed. Seix. Barcelona, 1935.
- Rank, Otto: *El trauma del nacimiento* (trad. castellana). Madrid, 1933.
- Regmert: *Feelings and Emotions*. McGraw Hill Co. Nueva York, 1950.
- Taylor, L.: *A study of behaviour in the newborn*. "Amer. J. Med. Sc.", 1927.
- Watson: *El conductismo*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1946.

LECCIÓN IV

Concepto, técnica de estudio y modalidades de la denominada "teoría de los reflejos condicionados", en relación con la evolución psíquica y el aprendizaje experiencial en las primeras fases de la vida.

Aun cuando fue el psicólogo estadounidense Thorndicke quien, en 1898, en su obra acerca del aprendizaje de los animales (*Animal Learning*), llamó por primera vez la atención acerca del denominado "reflejo asociativo" que permitía la sustitución de los estímulos o las respuestas primitivamente únicas e invariables frente a cada tipo de reacción refleja, y aun cuando también con anterioridad a él empezó a trabajar en Rusia sobre el mismo tema Bechterev, lo cierto es que pertenece sin duda a Iván P. Pavlov el mérito de haber sido quien, con entera independencia de sus precursores, redescubrió el fenómeno y lo sometió a experimentación sistemática durante casi medio siglo, hasta conseguir la elaboración de una doctrina que explica la actividad de los grandes centros cerebrales y gran parte de los fenómenos psíquicos observados en el ser humano y considerados como expresivos de su capacidad de aprendizaje y perfeccionamiento constantes. Tal doctrina nos interesa extraordinariamente, pues permite explicar con claridad gran número de particularidades del desarrollo infantil. Por esto vamos a dedicar la presente lección a explicar sus fundamentos y afirmaciones más importantes.

Concepto del "reflejo condicional", según Pavlov. — Siendo este autor profesor de fisiología en el Instituto de Medicina Experimental de la entonces llamada ciudad de San Petersburgo (hoy Leningrado) se hallaba, a principios de siglo, estudiando las modalidades de la secreción gastrointestinal en perros, por medio del método que denominó "de la fístula crónica".

Una vez cicatrizada la herida operatoria, le era así posible recoger directamente la secreción glandular del estómago o el intestino,

antes de que se mezclara totalmente con el alimento. Pero sus experimentos se vieron perturbados en algunos perros (veteranos en el laboratorio) por la circunstancia de aparecer las citadas secreciones de un modo *anticipado*, es decir, con anterioridad a la presencia de los estímulos alimentarios en el tramo correspondiente del tubo digestivo. Pavlov tuvo entonces la intuición de que los estímulos de tales secreciones eran de origen psíquico, es decir provenían de impresiones recibidas por los "receptores a distancia" (órganos sensoriales periféricos) del animal. Bastaba que se hiciese coincidir, con leve intervalo, la aparición de uno de tales estímulos (visual, auditivo, etcétera) y la ingestión del alimento, un determinado número de veces, para que al cabo de éstas se observase la secreción *condicionada* por la presentación del estímulo en cuestión. Era, pues, posible, a voluntad del experimentador, conseguir que cualquier tipo de excitante quedase ligado a la porción efectora del arco reflejo secretor y adquiriese el mismo valor que primitivamente tenía al contacto directo del alimento con la mucosa glandular.

Por esa posibilidad de *condicionarlos* llamó a dichos reflejos *condicionales o condicionados* y eligió como tipo para sus estudios el denominado "reflejo salival", consistente en la secreción de saliva producida por la presencia de un alimento en la cavidad bucal. Paulatinamente se fue dando cuenta el investigador de que tales reflejos eran mucho más inconstantes y variables que los hasta entonces conocidos y estudiados: bastaba la más leve perturbación en el estado emocional del animal para que se alterasen o desapareciesen durante un tiempo. Para evitarlo fue complicando el dispositivo técnico, hasta llegar a conseguir que el perro quedase aislado en la cámara de experimentación y que tanto la aplicación de los estímulos como el registro de sus reacciones se hiciesen de un modo automático y sin presencia directa de ningún ayudante. En la figura tercera puede verse —tomado de la obra de Pavlov *Los reflejos condicionados*, traducción inglesa publicada por International Publishers, Nueva York, 1930— el esquema del dispositivo ideado por dicho autor para sus estudios; su simple inspección es suficiente para comprenderlo. Mucho más complicado aún es el que se utiliza actualmente en el laboratorio para el estudio experimental de la conducta infantil que dirige en Leningrado el profesor Luria. En este dispositivo la leche es conducida directamente hasta el interior de la cavidad bucal del lactante por un tubo de goma (con llave de paso). Una máquina cinematográfica permite el registro de todas las reacciones cinéticas (lo que requiere que el cuerpo del lactante esté enteramente desnudo, y para ello ha de mantenerse a 25° la tempera-

tura de la habitación). Los estímulos nociceptivos (pequeños *shocks* eléctricos, presiones, etcétera), así como los de tipo neutro (luces, sonidos, contactos, etcétera), son aplicados indirectamente, de suerte que el lactante los recibe de un modo exclusivo, sin acompañamiento

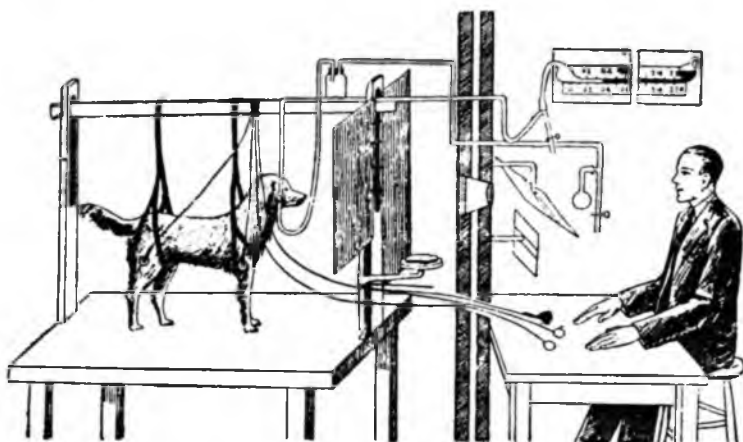


Fig. 3. — Diagrama ilustrativo del dispositivo utilizado por Pavlov para la experimentación de los reflejos condicionados en el perro. Tomado de su obra *Lectures on Conditioned Reflexes*, International Publishers, Nueva York.

de excitaciones "parásitas", gracias a ingeniosos dispositivos de comando existentes fuera de la cámara de observación donde se encuentra.

Veamos ahora, primero, los resultados obtenidos por el propio Pavlov en sus estudios, para reseñar seguidamente las aplicaciones de su teoría en el campo de la psicología evolutiva de la niñez.

El funcionamiento cerebral y la conducta de los animales superiores según la doctrina pavloviana. — Pavlov mantiene la afirmación de que toda conducta de los animales superiores (incluyendo al hombre) puede comprenderse mediante el estudio de seis fenómenos esenciales en la actividad de los centros nerviosos cerebrales, a saber: 1) la *excitación*; 2) la *inhibición*; 3) la *irradiación* de la excitación y la inhibición; 4) la *inducción recíproca*, es decir, la inhibición ulterior a procesos de excitación (fase negativa) y la excitación consecutiva a una inhibición (fase positiva); 5) la *aper-*

tura y cierre de las vías de distintos niveles del sistema; 6) el análisis o descomposición, por el organismo, de los complejos grupos de estímulos de su medio interno y externo hasta aislarlos y constituir unidades específicas, frente a las cuales adopta también respuestas específicas. Toda esa serie de fenómenos observables en la actividad nerviosa se producen mediante la integración de diversos tipos de reflejos, que en definitiva pueden reducirse a dos: los reflejos *absolutos*, que vienen dados al ser por herencia, y los reflejos *condicionados*, que irán siendo adquiridos en el curso de su vida y darán lugar al establecimiento de los denominados *hábitos* de reacción. Los reflejos condicionados permiten la conexión de cualquier estímulo con cualquiera de los mecanismos (efectores) de reacción que primitivamente sólo se ponen en marcha por la estimulación directa y absoluta de un excitante determinado. Gracias a la posibilidad de establecer estas *conexiones temporales* el organismo adquiere una enorme capacidad de adaptación ante el continuo cambio de los estímulos ambientales; los centros nerviosos pueden establecer así relaciones funcionales pasajeras con el medio que rodea al animal, en tanto que permanecen rígidamente constantes a lo largo de la vida los reflejos absolutos y congénitos.

Así como para la creación del reflejo asociativo, condicional, o condicionado (que de las tres maneras puede llamarse) se requiere la presencia, temporal (y repetida a convenientes intervalos), de un estímulo cualquiera y del estímulo específico, para el mantenimiento de tal reflejo se necesita su refuerzo periódico mediante la acción de este estímulo específico, que deberá aplicarse de tarde en tarde (inmediatamente después del estímulo condicionado, con el objeto de evitar la progresiva extinción de su influjo sobre el efector correspondiente). Así, por ejemplo, haciendo preceder a la ingestión de comida un sonido cualquiera, podemos conseguir que el perro elabore un reflejo condicional en virtud del cual le baste oír dicho sonido para segregar saliva y jugo gástrico en abundancia, pero una vez obtenido esto, si solamente le hacemos oír ese sonido y no le damos ya la comida, pronto empezará a disminuir la secreción y llegará un momento en que el sonido será ya ineficaz para provocarla; entonces se dice que el reflejo condicional se ha extinguido (por inhibición). Pero si procedemos a asociar de nuevo el sonido y la ingestión de comida, bastará ahora realizar una o dos veces esa sucesión para que vuelva a aparecer la acción secretora del sonido y, por lo tanto, quede restablecido el reflejo. Si vamos alargando el tiempo que media entre el sonido y la ingestión de comida veremos que podremos conseguir fácilmente el *retardo* en la apari-

ción de la secreción, o sea, una *adaptación* de la respuesta a las nuevas condiciones impuestas por el experimento; esta latencia mayor se deberá también a un proceso de inhibición (temporal y relativo) que es, asimismo, susceptible de condicionalización. De suerte que no sólo puede condicionarse el estímulo, sino también la respuesta, y no sólo existe una *excitación* sino una *inhibición condicionada* (otro ejemplo de ésta lo hallamos en la más rápida extinción del reflejo condicional cuando, además de no renovarlo con el excitante absoluto, hacemos seguir al estímulo condicionado la aplicación de otro estímulo cualquiera).

Si establecemos un reflejo condicionado, sobre la base de asociar la satisfacción alimentaria con la irritación previa de un punto cualquiera de la piel, se observa que la secreción lograda se presenta también, aun cuando se estimulen puntos cutáneos un tanto alejados del que sirvió de estímulo condicionante.

Esta generalización del área estimulante encuentra su explicación en la *irradiación* de la excitación en la corteza cerebral. Pero si persistimos en estimular siempre el *mismo punto* y en dar luego la comida, sin darla en cambio cuando estimulamos los demás puntos que al principio determinaban el reflejo secretor, éstos se irán volviendo inactivos y se llegará a conseguir que sólo se produzca la secreción cuando se estimula el punto primitivamente elegido. Eso quiere decir que la antes citada *área* estimulante se ha convertido en inactiva por una condicionalización negativa, en virtud de lo que Pavlov denomina *inhibición diferencial*. Gracias a este medio, el organismo va *circunscribiendo* secundariamente su reacción ante el excitante condicionante. Primero irradiación y luego *concentración* son dos fases que continuamente se observan en el sistema nervioso central ante la actuación de estímulos *nuevos*; la seriación de estas fases, que lleva a presumir una constante alteración de ellas y asegura, a la vez, la posibilidad de una *fluctuación* del rendimiento psíquico —que como todas las manifestaciones vitales es de tipo ondulatorio— es designada por Pavlov con el nombre de "inducción recíproca". La excitación *induce*, en determinadas condiciones de tiempo y de espacio, la inhibición, y *viceversa*.

Los fenómenos de inhibición adquieren así un carácter *activo*, pero de signo funcional contrario al de los de excitación. De otra parte, pueden ser motivados por el propio ritmo funcional autóctono del sistema nervioso (inhibición *interna*), o por condiciones provenientes del tipo de estimulación (inhibición *externa*).

Cuando la inhibición se extiende a la mayor parte del territorio cerebral aparece el fenómeno del sueño, más o menos completo

y profundo según la difusión e intensidad de aquella. Al identificar el sueño normal con la inhibición cortical, los estados crepusculares con una disociación de zonas corticales inhibidas y otras excitadas, el sueño hipnótico con una inhibición general coexistente con la conservación de una pequeña zona activa, y los diversos tipos de sueños patológicos con diversos grados de inhibición parcial, Pavlov invade y despeja un territorio de la psicofisiología en el cual, hasta su intervención, había campeado una supina ignorancia. Pero sus experimentos para provocar primero la somnolencia y después la narcosis de los perros, mediante el agotamiento de la por él denominada "sustancia excitable" de las neuronas) son por demás demostrativos y parecen confirmar la identidad de los dos procesos: inhibición y sueño, excitación y vigilia. Así, también, la simple depresión y somnolencia sería debida, más que a una hipoexcitabilidad, a un aumento del tono inhibitorio; por el contrario, la agitación y la irritabilidad resultarán de una disminución de la acción frenatriz (inhibitoria) de la corteza sobre las zonas subyacentes en el encéfalo.

Papel de la corteza cerebral en la integración de la conducta. — Como resultado de sus experiencias, el genial fisiólogo ruso afirmó, ya en 1922, que el principal papel de la corteza cerebral consiste en servir a la vez de centro *integrador* y *diferenciador*, capaz de ajustar, por una parte, las respuestas locales, elementales, absolutas y rígidamente constantes de los centros medulares y mesencefálicos a la enorme variedad de irregularidad de los estímulos que inciden sobre los denominados "receptores a distancia" (es decir, sobre los órganos sensoriales visuauditivos y olfatorios), y por otra, capaz también de *anticipar* la selección de la respuesta correcta frente a una situación, en virtud de la previsión de la misma por la condicionalización de los estímulos que la anteceden y que pasan a ser *signos* de su próxima ocurrencia.

Cada aparato receptor periférico tiene en la corteza cerebral su correspondiente *proyección*; en esas áreas centrales —no tan precisamente delimitadas como creyeron los localizacionistas hace unas décadas— se efectúa constantemente un doble proceso de asociación (integradora) de nuevos estímulos a mecanismos efectores preformados y de diferenciación (analizadora) de respuestas a complejos sensoriales preexistentes. Es así como, a medida que se cumple el desarrollo del sistema nervioso central, se aumentan las conexiones funcionales intercentrales, crece la variabilidad de éstas y se adquiere una agilidad y una plasticidad de reacción que no resulta, al prin-

cipio, incompatible con el progresivo acrecentamiento de los hábitos. Si la habituación supone, en parte, una muerte psíquica, puesto que propende a la respuesta automática, elemental y rígida, la adquisición de nuevas modalidades reaccionales (en virtud del aprendizaje corrector de respuestas instintivas "perfectas" pero "inadecuadas") asegura la constante reviviscencia de la actividad global del animal y, por lo tanto, le permite la conservación de su inquietud psíquica. Tan pronto como esa perpetua imbricación de procesos de creación y destrucción de conexiones asociativas, de corrientes de excitación y de inhibición disminuye —por lentificarse y dificultarse los cambios del funcionamiento sinápsial en los grandes campos neuronales corticales—, el sujeto propende a conservar durante un tiempo sus hábitos (preformados), pero empieza a ser incapaz de establecer nuevos tipos de respuesta; pronto no podrá siquiera manejarse, en el actual mundo cambiante y lábil, con su "viejo equipo" de recursos, y quedará progresivamente atrás en la corriente de la vida psicosocial hasta convertirse —desde el punto de vista psíquico— en un cadáver que se mueve con apariencias de vida.

Importancia de las denominadas fases paradoxal y ultraparadoxal de Pavlov para la comprensión de algunas anomalías de la conducta infantil. — En el curso del proceso de condicionalización de nuevos estímulos y de diferenciación y delimitación de los reflejos formados con ellos, es decir, en el curso de *cualquier* aprendizaje, puede presentarse una disminución del rendimiento efectivo que es, generalmente, atribuida a la *fatiga* de la atención o al "cansancio" de los centros cerebrales (por agotamiento de su energía reaccional). El concepto de "fatiga cerebral" resulta, no obstante, mucho mejor comprendido a la luz de las experiencias y observaciones de Pavlov; este autor ha demostrado, en efecto, que el agotamiento de las respuestas adecuadas no depende fatalmente del número de veces que éstas han sido acumuladas en la unidad de tiempo ni, tampoco, se debe exclusivamente a una supuesta autointoxicación de los centros nerviosos por el progresivo acúmulo de catabolitos (productos de la desintegración de la sustancia excitante, en este caso), sino que, *en primer término*, deriva del orden de *seriación* y de los *intervalos de sucesión* de los excitantes en cada ciclo de trabajo. Si el *ritmo* de éstos (por excesiva complejidad, irregularidad o variabilidad del lugar de incidencia) resulta, pues, excesivamente desproporcionado al ritmo trófico-funcional del sistema nervioso correspondiente, se observa en éste una *ruptura de su unidad funcional*, por *desincronización*, que da lugar a *interferencias* de impulsos y a fenómenos

inesperados en la conducta. Es así como puede observarse, por ejemplo, la denominada "fase paradójica", en que los estímulos más intensos no resultan efectivos para provocar el reflejo condicional y, en cambio, éste se suscita con estímulos más suaves (lo cual, aplicado al terreno de la práctica educativa, significa que la *violencia* y la *coacción* exageradas pueden fallar en ocasiones en que la *suavidad* y la *paciencia* obtienen el apetecido resultado). Tal fase se logra en los perros de experimentación cuando se introducen *demasiadas variantes* en la presentación serial de los estímulos. Tras de ella, la fase ultraparadójica se caracteriza por la *inversión* del efecto de los estímulos condicionales: los inhibidores actúan en ella como excitantes, y viceversa. (A esto corresponde el denominado "negativismo activo" que con carácter automático se observa en algunos pacientes esquizofrénicos y que puede presentarse también en los llamados niños "difíciles", que propenden a hacer *exactamente lo contrario* de lo que se les indica.) El conocimiento de estas fases *regresivas* del dinamismo psiconervioso es de suma importancia pedagógica y psiquiátrica y pone, una vez más, de manifiesto la extraordinaria importancia que tiene una correcta distribución serial de la estimulación y de las pausas de reposo para asegurar la óptima adaptación individual a las condiciones de su aprendizaje.

Conviene señalar, para terminar, la posibilidad de que el proceso de condicionalización se extienda también a las respuestas frente a un mismo estímulo: no sólo es, pues, factible asociar cualquier estímulo a una respuesta determinada, sino también *cualquier respuesta ante un estímulo determinado*. Para ello habrá que condicionar *negativamente* la respuesta habitual y, tras de esto, obtener una condicionalización *positiva* de la que deseamos asociar. Tal ocurre, por ejemplo, cuando se quiere determinar que un niño inhiba un reflejo de succión patológicamente persistente (es decir, que "sigue chupándose el dedo" más allá del momento oportuno): entonces se empieza por obtener la inhibición del reflejo mediante la aplicación de un choque farádico en la musculatura bucal cada vez que el niño *va a introducirse* el dedo en la boca, de suerte que la proximidad de éste se convierte en *signo anticipador de sufrimiento* y llega a determinar la misma reacción defensiva (echar la cabeza hacia atrás) que al principio conseguía solamente la sacudida eléctrica. Mas, una vez conseguido esto, hay que proceder a crear una respuesta *positiva*, y para ello se busca un *sustitutivo* (Ersatz) de la satisfacción inhibida, utilizando el mismo estímulo (dedo pulgar, que ahora se hará apoyar sobre un pulsador, de modo que mien-

tras lo presione —por ejemplo— actúe un juguete musical, o el niño reciba, al cabo de un tiempo, un pequeño bombón.

Claro es que el ideal educativo consiste en no tener que recurrir a los reflejos absolutos (dolor o placer sensual) para condicionar los correspondientes cambios de conducta: el *drenaje* a base de tales premios y castigos sólo ha de justificarse en animales o en oligofrénicos avanzados.

Para los niños normalmente evolucionados habrá que procurar que los estímulos absolutos no sean de naturaleza física ni actúen sobre ellos, sino de naturaleza psíquica, actuantes sobre los demás (la sonrisa y la alegría o la tristeza y la decepción expresadas en la cara de quienes los rodean han de sustituir, merced a un nivel superior de condicionalización, al bombón o al choque eléctrico...).

Influjo de los factores de condicionalización refleja en los procesos de aprendizaje, vital y escolar. — Los mismos factores condicionantes de los primeros aprendizajes vitales siguen ejerciendo su influjo a lo largo de las fases ulteriores del desarrollo individual y aumentan, inclusive, su acción durante los periodos escolares. En este sentido, la teoría de los reflejos condicionados nos proporciona una seductora explicación de los llamados "aprendizajes inconscientes", en los cuales el niño aprende, por así expresarlo, aunque no quiera (*malgré lui*) y, desde luego, sin sentirlo.

De todos modos, resulta difícil aducir datos experimentales que sean genéricamente válidos en cuanto a la condicionalización de datos culturales, pues los resultados de las experiencias de laboratorio están influidas por una variable sumamente difícil de precisar individualmente: el grado de interés del alumno. Ello explica, por ejemplo, que mientras Mateer halló una correlación positiva, de $+ .588$ (P. E. .06) entre velocidad de condicionalización y edad mental, Osipova, en cambio, obtuvo una correlación biserial negativa, de $-.540$ (P. E. .08) entre la misma velocidad y el grado de inteligencia, cuando se trataba de crear reflejos de repulsión (negación).

En suma: no es posible hoy comprender bien el desarrollo y el aprendizaje personal sin tomar en cuenta la teoría de Pavlov, pero ésta, todavía, es insuficiente para explicar por sí sola la enorme complejidad de tales fenómenos. Un estudio más detallado acerca de este punto puede consultarse, junto con extensa bibliografía, en el capítulo de Norman L. Munn ("Learning in children") del *Manual*, de Carmichael.

NOTA BIBLIOGRAFICA

- Carmichael, L.: *Manual of Child Psychology*. Wiley & Sons. Nueva York, 1946.
- Desmonts, Max: *Troubles fonctionnels et réflexes conditionnels*. Ed. P. Valar. Montpellier, 1938.
- Dublineau, Winisch, Gesell, Peiper, Gemelli, Marinesco, De Jong, De Sanctis, Ibrahim: *Los reflejos condicionados en psiquiatría infantil*. Ponencias al Primer Congreso de esta especialidad. París, 1937. Imprenta Silis, Lille.
- Frolov: *La actividad cerebral*. Trad. castellana. Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1942.
- Ischlondsky: *Grundlagen der Tierpsychologie (Physiologische)*. Urban, 1932.
- Krasnogorsky, N. I.: *El cerebro infantil*. Editorial Psique. Buenos Aires, 1953.
- Marinesco: *Les réflexes conditionnels chez l'enfant*. "Arch. de Psychologie".
- Meignant: *La théorie de Pavlov sur les réflexes conditionnels*. "L'Encéphale". 1935.
- Pavlov, I. P.: *Lectures on Conditioned Reflexes*. International Publishers. Nueva York, 1930 (trad. castellana de J. Pi Suñer. Ed.).

LECCIÓN V

Evolución psíquica durante el primer mes de la vida. — Evolución de los dispositivos reaccionales primarios: aparición de las primeras reacciones selectivas y establecimiento de las primeras inhibiciones activas e intencionales. — Condicionización refleja de segundo grado. — Papel de los receptores en el descubrimiento ambiental y de los efectores en la adecuación reaccional ante él.

Como hemos visto anteriormente, el neonato desarrolla paralelamente su maduración biológica y su aprendizaje de experiencias bajo el doble impulso de sus fuerzas genotípicas y de los estímulos ambientales (externos e internos). Ha sido un craso error de la psicología anterior a la actual creer que éstos tenían un papel decisivo en el cumplimiento del proceso de progresión evolutiva, y no ver que su acción excitadora o estimuladora quedaría sin efecto si previamente no existiesen condiciones de excitabilidad o estimulación capaces de captarla por el organismo y condiciones de irritabilidad y creatibilidad de éste que lo capaciten para responder ante tal excitación, trasformándola en proceso psíquico (imagen sensorial o vivencia pática, según los casos) y dando lugar a la creación de nuevas formas reaccionales en él. Es así como en la práctica se imbrican hasta confundirse los actos de maduración y de aprendizaje, gracias al término de enlace que designa la psicología dinámica con el calificativo de "necesidad"; es, en efecto, esta oscura fuerza (*craving* de los ingleses, *besoin* de los franceses, *trieb* de los alemanes) la que se acusa en el plano vivencial en forma de imperativo deseo y en el plano motor en forma de pulsión o impulsión llevando al organismo no sólo a desarrollar nuevas aptitudes, hasta entonces potenciales, sino a adquirir y condicionar nuevos sectores del mundo circundante como estímulos o "materiales" para nuevas síntesis, cada una de las cuales, con el tiempo, se trasformará en un "hábito de reacción" y pasará lentamente hacia su ocaso, hasta convertirse

en acto reflejo, local y automático, desprovisto de toda nota vivencial.

Así, pues, es *fundamentalmente* la maduración la que impulsa al aprendizaje; es la fuerza que el organismo lleva en sí, como individualidad biológica (almacenada en sus genes cromosomales) la que le posibilita la captación de algunas de las energías cósmicas y su transformación en "estímulos". En realidad, el misterio que nunca alcanzará a explicar nuestra ciencia no *empieza* sino que *termina* con la aparición de esa especial categoría fáctica que se conoce con el nombre de "proceso de estimulación psíquica". Pero no es nuestra misión especular sobre él sino aceptar, de una vez para siempre, que *ab initio* hay en el neonato una capacidad creadora, incluso de los estímulos que le servirán para propulsar su proceso de maduración. Si una "posibilidad funcional" que se encuentra en punto de maduración no halla en su oportuno momento y lugar la forma de energía física que le permitirá convertirse en función propiamente dicha, le ocurrirá lo que a la pólvora encajonada: con el tiempo, irá perdiendo su capacidad. Pero nada se conseguirá con rodear de fuego, antes de hora, una mezcla que se encuentra en fase de formación explosiva; incluso correríamos el peligro de malograr su futuro poder detonante. Por eso, la adecuación de las "ocasiones y materiales de aprendizaje" a los niveles de maduración del niño ha de efectuarse de manera que aquéllos no intervengan ni *prematuramente* ni demasiado *tardíamente*.

Los modernos estudios de psicología evolutiva han demostrado, no obstante, que bajo la influencia de prejuicios seculares *en el primer año de vida del ser humano se desaprovechan, por lo general, múltiples posibilidades formativas* y se le mantiene en un excesivo aislamiento de las formas energéticas capaces de transformarse en estímulos psíquicos. *Excesiva inmovilidad, por una parte, y excesiva acumulación de estímulos en breves espacios de tiempo son los dos efectos principales* que se observan en el cuidado de los lactantes. Irwin ha puesto de manifiesto cómo es posible acelerar su aprendizaje sensorial, desde la primera semana de la vida, sometiénolos a una seriación más correcta de excitaciones. Veamos, empero, qué es lo que ocurre cuando el desarrollo no tiene lugar bajo la presión de condiciones experimentales, sino en un ambiente que podríamos considerar como típicamente normal en nuestras actuales circunstancias de vida.

Evolución de los dispositivos reaccionales primarios

De acuerdo con las nociones que hemos expuesto referentes a la teoría de Pavlov, puede decirse que la característica esencial de la evolución durante el primer mes de la vida humana extrauterina consiste en un progresivo acúmulo y diferenciación de reflejos condicionados sobre la base de la satisfacción nutritiva (impulsada por el hambre), y en el mantenimiento de las condiciones que aseguran el normal curso de la maduración biológica. Este último se consigue mediante la puesta en marcha de los denominados movimientos reflejos defensivos (coincidentes con la aparición de la vivencia del dolor) y de las reacciones defensivo-ofensivas del choque y la agresión, descritas en la lección 3ª. Los reflejos respiratorios, de succión y deglución y del vómito, los reflejos de oclusión palpebral y de prensión, y sobre todo las dos reacciones "negativas" a que acabamos de referirnos, sirven de punto de partida para la incorporación a sus vías efectoras de un número cada vez más concreto de estímulos que primitivamente no los provocaban o lo hacían de un modo difuso e inconstante. Paralelamente se produce, pues, el *aumento de los estímulos condicionales* (por hacerse "permeables" ante ellos las correspondientes vías motrices o glandulares) y su delimitación o *diferenciación específica*, de suerte que simultáneamente se *extiende y se precisa* la acción psicogenética del mundo ambiental.

Veamos, en primer lugar, lo que ocurre en la denominada "situación nutritiva" del lactante durante este primer mes. Para ello tendremos que distinguir, según se trate de un neonato alimentado con biberón o con el pecho.

Aprendizaje experiencial en los lactantes de biberón

Por regla general, y con el objeto de asegurarles el sueño, la mayor parte de las madres y las niñeras aprovechan el momento de la lactación para someter previamente al niño a manipulaciones de higiene que entrañan una sucesión de cambios de posición terminados con la adopción de la denominada "postura de lactante". Es corriente que la compresión de sus miembros y el enfriamiento de la piel coincidentes con el malestar gástrico (originado por el principio de las contracciones del hambre) generen el llanto y lleven a manifestaciones esporádicas de la reacción agresiva; pero al propio tiempo se observa una disminución del umbral y un aumento de la

zona de excitación del reflejo de succión, el cual se convierte en "centro prepotente" tan pronto como se ve reforzado, *a posteriori* (en virtud de un proceso de inducción recíproca) por el de deglución. Es así como, al poner en contacto con el extremo de la tetina la boca del neonato y producirse la aspiración del primer buche de leche, toda la actividad global de que es capaz su organismo se centra alrededor de esta técnica de ingestión alimenticia. En los primeros días se observa todavía una falta de sinergia o de adecuación en la seriación refleja que ha de llevar el líquido nutritivo de la botella al estómago: no es raro que la precipitación de las fases lleve al neonato a una leve asfixia y se produzca el deflejo de la tos con el peligro de irradiación a los centros de los movimientos antiperistálticos del esófago, dando lugar a la regurgitación y al vómito (defensivo también, pues evita la entrada de leche a través de la tráquea, en el parénquima pulmonar). Al fin de la primera semana, en neonatos normales, puede decirse que la sincronización alterante del ritmo respiratorio y el ritmo de la succión, es decir, de los deflejos respiratorios y succio-deglutor, se ha conseguido ya; el nene no se atraganta y, si por casualidad tose, la perturbación del ritmo respiratorio obra *inhibitoriamente* sobre el deflejo de succión. Esto en cuanto al proceso que podríamos denominar "implícito" y automático. Pero al propio tiempo ha tenido lugar la incorporación de algunas impresiones lejanas al mecanismo "absoluto" del deflejo de succión: p. e., es regla que se anude alrededor del nene un "babero" para darle el biberón seguidamente. Pues bien, la presión anular de éste sobre el cuello constituye una "nota sensorial" (excitante táctil) que durante los primeros días no tiene efecto alguno sobre el arco efector del deflejo suctor, pero alrededor de los diez días puede observarse que sirve para ponerlo en marcha y el nene empieza a chupar tan pronto se le coloca dicho babero, es decir, *antes* de que obre sobre su boca o su mejilla el estímulo "absoluto" de la tetina. No es, claramente se comprende, que se haya creado un nuevo trayecto nervioso que una dos células hasta entonces desunidas, sino que hallándose *potencialmente* unidas todas las células y fibras nerviosas (por la riqueza de sus arborizaciones dendritoaxónicas y axodendríticas) ahora se han unido *funcionalmente* las células terminales de la vía centripeta que conduce la impresión resultante del contacto sobre la piel del cuello y las células *iniciales* de la vía centrifuga, que conduce el impulso motor a los diversos grupos musculares que intervienen en la succión. ¿Y por qué la excitación procedente de la piel del cuello ha sido dirigida hacia esas células y no hacia otras?

¿Por qué se ha abierto a la circulación ese camino, con exclusión de los demás?

Entramos ahora en el terreno de las hipótesis, pero una de ellas que parece más comprensible es la que admite que cuando en días anteriores el reflejo de succión se produjo —provocado por la vía habitual, es decir, por la estimulación de la zona receptora bucal— *se hallaba en curso* hacia los arcos efectores del sistema nervioso la excitación procedente del anterior contacto con el cuello y fue, por así decirlo, canalizada hacia esa vía motriz y no otra porque, *hallándose en pleno funcionamiento el reflejo de succión alimenticia, su resistencia sinapsial se hallaba disminuida y ejercía, por lo tanto, un drenaje* o absorción de las corrientes néuricas cercanas (de un modo parecido a como una corriente de aire es aparentemente *aspirada* por las puertas o ventanas abiertas, ya que éstas ofrecen menos resistencia a su paso que las que están cerradas). Es así como en el trascurso de la segunda semana puede también obtenerse —según ha comprobado Marquis— un reflejo condicional experimental, si unos segundos antes de la toma del biberón se hace sonar un zumbador: a las 20-30 veces se observa que el lactante empieza a succionar tan pronto como oye el sonido, sin esperar el contacto de la tetina.

Aprendizaje experiencial de los lactantes criados al pecho

Se rige, claro es, por las mismas normas y factores que el anterior, pero con la diferencia de que la succión se ve interrumpida casi siempre en la mitad *por el cambio de pecho*. Esto ofrece la oportunidad de ver cuánto tarda en desaparecer la inicial reacción de descontento que exhibe el lactante al verse separado del pezón sin hallarse saciada su hambre; además, la nueva postura le obliga en realidad a un doble aprendizaje, pues, si bien homóloga, no es idéntica a la anterior. Esto permite ver cuál de las dos es integrada más pronto y constituye la postura “de elección”: basta para ello empezar dando unas veces el pecho derecho y otras el izquierdo, y anotar la reacción inicial del lactante. Existen casos en que, independientemente de la cantidad de leche que el pecho albergue, se marca una especial y precoz “preferencia” del lactante por uno de ellos, y no ha faltado quien haya querido ver en ella un indicio de la marcha de la mielinización de las vías nerviosas en una y otra mitad del cuerpo, indicio del cual pueda emerger un pronóstico acerca de la ulterior preferencia de la mano correspondiente (zurdería, dextrosis o ambidextria, según haya predominio del lado iz-

quierdo, del derecho, o equilibrio perfecto entre ambos). En todo caso es una prudente regla —si se tiene en cuenta que la primera succión es más efectiva que la segunda— *alternar el orden de succión de los pechos en el acto de lactación.*

Evolución de las funciones sensoriales

Heinz Werner, en un interesante trabajo titulado "La unidad de los sentidos" (véase nota bibliográfica al final), sostiene que la sensibilidad comienza, tanto en la escala filogenética como en la ontogénica, siendo *general, difusa o indiferenciada*, de suerte que en las primeras vivencias del neonato no hemos de creer que pueda haber ni una distinción *cualitativa* ni mucho menos una referencia *topológica*, es decir, una localización o referencia de lugar: le falta, para lo primero, complicación estructural a su aparato receptor y a sus centros "analizadores", y, para lo segundo, la experiencia conducente a la construcción del denominado "espacio de acción", del cual se irá diferenciando penosamente la propia imagen corporal, y en ella las diversas notas localizadoras del punto de aplicación de los excitantes.

Esta sensibilidad parece ser comparable con la "vaga noción de un malestar existencial" que a veces tenemos cuando estamos semi-dormidos, sin soñar, y en camino de despertarnos por una posición viciosa o una alteración corporal difusa. En realidad, antes que un matiz de contenido, el neonato parece apreciar y reaccionar primeramente ante todo "cambio de su estado", cualquiera que sea el agente que lo provoque, *a condición de que sea suficientemente intensa y extensa la estimulación y que tenga lugar con un minimum de brusquedad, capaz de provocar la impresión de contraste o des-nivel en el incipiente sentimiento existencial.*

Por eso durante los primeros días los neonatos reaccionan mucho mejor ante las presiones o compresiones de amplios segmentos corporales (que estimulan los filetes sensoriales de la denominada "sensibilidad protopática de Head") que ante los pinchazos, contactos o pellizcos hechos en una limitada zona cutánea. Del propio modo, la aplicación puntiforme de un alambre muy caliente queda a veces sin respuesta y, en cambio, ésta se obtiene por la aplicación de una plancha mucho menos caliente. La *duración* de la acción estímulante, cualquiera que ésta sea, tiene también su importancia, observándose aquí la denominada "ley de la avalancha o sumación" en virtud de la cual, tras un tiempo de latencia, la impresión sen-

social correspondiente crece hasta un máximo, para estabilizarse durante pocos segundos y comenzar a decrecer hasta embotarse y desaparecer.

De todas suertes, puede decirse que en el primer mes el sentido que va a manifestarse más activo en su evolución diferenciadora es la *visión*. En efecto, así como los otros ya estaban más o menos activos en la vida intrauterina, éste, a falta de su excitante específico (la luz) se hallaba retrasado en su maduración. El contacto con un haz luminoso directamente proyectado sobre su pupila provoca en el neonato el conocido "reflejo de contracción pupilar", pero en cambio es totalmente imposible obtener ni aun durante todo el primer mes el denominado "reflejo de acomodación" (contracción del esfínter iridiano cuando se acerca a los ojos el objeto fijado por la mirada). No obstante, a los seis días, según M. Shirley, un neonato puede ya detener sus espontáneos movimientos oculares para contemplar un objeto brillante; pero es incapaz de seguirlo si se desplaza, pues carece para ello de la posibilidad de coordinar los músculos oculares sinérgicos. En realidad cabe afirmar que a fines del primer mes es posible "ver" algo que debe aparecer como "manchas" en el gris fondo del campo visual, pero no es aún factible "mirar". Esa noción de "presencia de algo" (objeto) no la tiene solamente el nene por su vista, sino por el resto de sus sentidos (especialmente por el oído), capaces de impresionarse "a distancia". El *olfato* ofrece grandes variaciones individuales en su desarrollo, que parece un tanto independiente del resto, pues se dan casos de retraso evolutivo general con precocidad olfativa, y viceversa.

Desarrollo de la psicomotricidad

Aparte de los movimientos reflejos y deflejos con que cuenta el ser humano al nacer, presenta una reducida movilidad *espontánea* en la que cabe diferenciar "sacudidas" musculares (mioclonias) y movimientos lentos (atetosis), especialmente en forma ondular, de iniciación proximal (es decir, que parten del tronco y se extienden hasta los dedos de las manos y los pies). Ningún propósito inmediato, ni mucho menos ninguna significación consciente, parece corresponder a ellos, al principio, mas al cabo de un tiempo parece poder inferirse que su ejecución no es del todo desagradable al neonato, el cual empieza a sentir lo que Karl Bühler denomina "placer funcional" al descubrir paulatinamente nuevos matices vivenciales y, sobre todo, al sentirse *actor* (en este caso, también *autor*) de ellos. Enton-

ces el propósito que les otorga categoría psíquica es inmanente: el neonato se mueve "por el gusto de sentirse *moviente*". También podría ser que el estímulo inicial de tales series cinéticas fuese una vaga impresión de malestar resultante del mantenimiento prolongado de la misma postura; como ocurre al despertarnos, cuando sentimos la propensión a despezarnos "estirando los miembros" mediante una serie de movimientos denominados "pandiculaciones". Sea ello lo que fuere, la verdad es que, gracias a su repetición, van integrándose y adquiriendo fluencia, de suerte que al final del primer mes el neonato puede "controlarlos" en cierto modo. La zona de máxima movilidad es, sin duda, la bucal, y a partir de ella la del resto de la cara; en seguida adquiere "control" la musculatura del cuello y de la nuca, de modo que al final de la cuarta semana le es posible al lactante levantar hacia atrás la cabeza y separarla de la almohada o de las sábanas cuando ha sido tendido sobre la cama, en posición ventral. Y al final del tercer mes, en esta misma posición, le será factible apoyarse en sus manos y antebrazos y levantar levemente su pecho.

Asimismo progresan notablemente los denominados deflejos posturales y de enderezamiento, destinados a asegurar el mantenimiento del equilibrio, a medida que se priva al neonato de sus habituales bases de sustentación: si los primeros días apenas se notaba en él un esfuerzo para mantenerse erecto en la posición sentada (se le cae la cabeza como si fuese de trapo y su cuerpo se inclina inerte hacia uno u otro lado), pronto empezará a observarse una tendencia a compensar los cambios de posición, sobre todo de aquellos que entrañan un desplazamiento del eje longitudinal del cuerpo o una curvatura exagerada de éste. Si, por ejemplo, tomamos a un nene de un mes, lo sentamos sobre sus nalgas y apoyando su nuca sobre nuestra mano le impulsamos el tronco hacia atrás y a la izquierda, veremos producirse un brusco movimiento de extensión y rigidez en el brazo y la pierna derechos, tendiente a conseguir el retorno a la posición primitiva. Faltando todavía la intensidad y la adecuación necesarias a tales movimientos para conseguir la reequilibración del cuerpo, no es raro que vayan seguidos de un cambio más general en la dinámica muscular y den paso a un reflejo masivo (*mas reflex*) en el cual intervenga una mayoría de músculos y provoque un cambio brusco e inesperado de la postura, en cualquier sentido.

Desarrollo de las funciones glandulares

Como es sabido, no faltan al neonato las secreciones más importantes: dejando aparte las de tipo digestivo, se observan ya en él secreción lagrimal, a veces también secreción mamaria (por estímulo de las hormonas placentarias) y rudimentos de las secreciones internas. En el decurso del primer mes todos los tejidos glandulares completan rápidamente su evolución, hasta el punto de que, a excepción de los de las glándulas sexuales, puede decirse que ya en esa época su estructura es similar a la que tienen en el adulto y su funcionalismo no presenta tampoco diferencias esenciales con respecto al de éste.

Evolución de las reacciones emocionales

Correspondiendo a lo expresado ya al principio de esta lección, en el decurso del primer mes de la vida intrauterina las relaciones emocionales sufren un notable cambio: aumenta el número de los estímulos que las producen y se observa, además, una tendencia a la elevación del umbral de intensidad necesario para el mantenimiento de la acción de los estímulos absolutos, de suerte que, por ejemplo, la reacción de choque requiere ahora, para producirse, una caída en el espacio mucho mayor, y en cuanto al decurso de ésta se nota una tendencia a la presentación más rápida de los movimientos defensivos y ofensivos que caracterizan a la reacción agresiva. De otra parte, tanto aquélla como ésta empiezan a matizarse y a ofrecer diferencias de intensidad que permiten distinguir "grados" en ellas. Ahora ya puede decirse que el nene se asustó o se enojó *mucho* o *poco*, en tanto que al principio esta calificación resultaba imposible, pues su organismo se regía con arreglo a la ley del Todo o Nada.

Por otra parte, el nene es ahora mucho más sensible a los estímulos de la reacción *afectuosa*, de suerte que ésta se consigue con más facilidad que antes. Alrededor del tercer mes ya es posible, así, sorprender las denominadas *emociones secundarias*, que emergen de las primarias por un proceso de diferenciación condicionada y matizada. Tales emociones, a su vez, darán lugar, por atenuación y mayor diferenciación, a los diversos sentimientos. Entre las emociones secundarias pueden citarse: la alegría, la tristeza, el disgusto, la impaciencia y la simpatía.

Aparición de las reacciones selectivas, de las inhibiciones intencionales y de los reflejos condicionados de 2º grado

Al final del primer mes el proceso de diferenciación condicional relacionado con la situación nutritiva puede llegar a tal perfección que empiecen a establecerse las denominadas "reacciones selectivas"; éstas presuponen una *discriminación* previa, es decir, una selección de ciertas calidades del estímulo. Así, por ejemplo, el reflejo de succión puede dejarse de producir ante un cambio de la tetina del biberón (mayor dureza de la goma), o se origina una reacción negativa por intentar dar al nene la leche otra persona. Parece como si coincidiese esta selección específica de los estímulos condicionados con un principio de *habituación*, es decir, con una cristalización de las normas de conducta del niño, el cual va a aparecer cada vez más como un empedernido *conservador* y *tradicionalista* en el curso de los meses y años siguientes. Análogamente pueden presentarse ya, ahora, inhibiciones condicionales, de segundo grado, a las cuales cabe considerar como expresivas de una cierta capacidad (temperamental) de autodeterminación, puesto que los estímulos que sirven para originarlas ya no son *absolutos* (congénitamente predeterminados) sino relativos y espontáneamente aprehendidos en el curso de la evolución individual. Tal sucede, por ejemplo, con el reflejo condicional inhibitorio de la movilidad espontánea, que puede ser obtenido ya, excepcionalmente, en la quinta semana después del nacimiento, al apagar la luz eléctrica y poner al nene en cama, tras la teta nocturna. Este reflejo, sumamente inconstante, marca el principio de lo que podríamos denominar "sueño o adormecimiento voluntario", es decir, obtenido por activa autodeterminación y no por espontánea inhibición.

Si hasta entonces el nene ha entrado en fase de sueño lo ha hecho pasivamente; ahora parece existir en él "un propósito de dormirse", puesto que cesa de moverse casi bruscamente al apagarse la luz, sin dar muestras de reacción negativa a la oscuridad (y soledad). Este reflejo inhibitorio —que consigue el sueño no por agotamiento sino por esfuerzo directo— únicamente puede engendrarse por condicionalización de la desaparición del estímulo luminoso con una relajación muscular que primitivamente sólo era provocada por la reacción afectuosa o por la fatiga subsiguiente a un intenso período de excitación. Su formación presupone una condicionalización de segundo grado (el primero está representado por la inhibición de la reacción negativa —dada la inofensividad persistente de la situa-

ción—): si al principio el nene con su reacción agresiva, ancestral, anticipaba el peligro de la oscuridad y luego se mostraba indiferente ante ella, ahora se prepara para adaptarse a ésta del mejor modo posible, es decir, durmiéndose. Hay que tener en cuenta que para dormirse *activamente* hay que empezar por *simular* que ya se duerme, o sea, hay que adoptar la *actitud* propia del sueño, pero esto requiere una discriminación previa de ella o, por mejor decir, hay que considerarla como *signo* (anticipador) del sueño y provocarla entre el estímulo (oscuridad) y el reposo.

*Papel de los receptores en el descubrimiento ambiental y
de los efectos en la adecuación racional ante él*

Es un hecho que en las primeras semanas de la vida la porción aferente de los arcos reflejos (sensibilidad) se desarrolla con mayor rapidez y eficacia que la eferente (motricidad), de suerte que cada vía motriz (*final common path*, de Sherrington) se ve solicitada constantemente por diversos impulsos y por ello propende a bloquearse o a desorganizarse la fluencia reaccional, con la consiguiente extensión de las denominadas reacciones negativas (de choque y de agresión). Este desequilibrio inicial no será nunca compensado totalmente, en realidad, pues hay que tener en cuenta que el número de células sensitivas es aproximadamente *cinco veces mayor* que el de las motoras, pero —afortunadamente— la multiplicidad de combinaciones que permiten las inflexiones vocales del lenguaje permitirá al ser humano (gracias a este nuevo tipo: reacción verbal) extender sus posibilidades de respuesta hasta el punto de dar la impresión de que frente a cada posible estímulo tiene varias posibles respuestas.

Una ley de primordial importancia se desprende, en este punto, de la concepción de Pavlov, y es la que marca la necesidad de que el desarrollo evolutivo sea, en lo posible, compensado, equilibrado o armonizado por la acción correctora de la educación, que deberá en todo momento evitar el exceso de distancia o desnivel entre los diversos sectores funcionales del sistema nervioso central: ni predominio de la excitación, ni predominio de la inhibición; ni predominio de la sensibilidad ni prepotencia de la motricidad; ni exceso de variabilidad (inestabilidad) ni exceso de rigidez (habitación automatizante). Atender solamente a una o a otra de tales modalidades significa polarizar el desarrollo psíquico y descender al ser, convirtiéndolo en su caricatura. Traducido al terreno caracterológico, esto supone hacer de él un neurótico, un apático, un tímido,

un impulsivo, un fanático o un autómatas: en suma, todo, menos un verdadero hombre. De aquí se desprende la *necesidad de conceder en la moderna educación tanta importancia al desarrollo de las aptitudes psicomotrices como al de las aptitudes puramente intelectuales.*

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Blanton: *The behaviour of the human infant during the first thirty days of life*. Psychol. Rev. 24 (págs. 456-483).
- Bühler-Hetzer: *Inventar der Verhaltensweisen der ersten Lebensjahres*. Jena, 1927.
- Gesell, A.: *The mental growth of the pre-scholar child*. Nueva York, 1925.
- Gesell, A.: *El niño de 1 a 5 años*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1956.
- Jersild: *Child Psychology*. Prentice Hall, Nueva York, 1940.
- Pratt: *El neonato*, en el *Manual de psicología del niño*, de Murchinson. Ed. Seix. Barcelona, 1935.
- Pratt, Nelson y Sun: *The behaviour in the newborn infant*. Ohio St. Univ. Stud. Contr. Psychol. Nº 10, 1930.
- Rand, Sweeng and Vincent: *Growth and development of the young child*. Ed. Saunders. Nueva York, 1940.
- Shirley, A. M.: *The first two years*.
- Werner, H.: *L'unité des sens*. "Journal de Psychologie", 1934.

LECCIÓN VI

Estudio evolutivo del proceso de adquisición de la coordinación oculomaneal. Fases de éste. Su importancia en la delimitación de la noción del "yo" y en la adquisición de las primitivas coordenadas de tiempo y espacio. Factores que lo condicionan y perturban.

No hay duda de que durante los primeros días de su vida extrauterina la incipiente actividad psíquica del lactante se centra alrededor del órgano bucal, el cual adquiere, gracias a la indiferenciación inicial del reflejo de succión, el carácter plurivalente de órgano de alimentación, de prensión y de discriminación de estímulos y calidades sensoriales. Cierlo es que al propio tiempo existe en el lactante una nebulosa y densa sensibilidad protopática, capaz de darle oscuras impresiones de malestar en el resto de su cuerpo, pero faltan a tales impresiones la constancia y la claridad necesarias para formar una continuidad referencial. Puede, pues, decirse que, cuando menos en la primera semana, todo el ser infantil se concreta en la entrada de su tubo digestivo. Pero bien pronto entrará en acción la función visual y el nene abrirá los ojos, aún no coordinados entre sí, para impresionarse ante ciertos contrastes de claro y oscuro y determinadas manchas de irregular contorno que aparecen y desaparecen ante él. El proceso de estructuración configuracional, es decir, de "formación de formas" se opera con intensidad creciente desde el final del primer mes hasta el término del aprendizaje experimental, siendo factor esencial suyo la sensibilidad de los músculos motores del globo ocular. Si los ojos no pudiesen moverse o si el esfuerzo realizado para ello no fuese tomado en cuenta en el complejo proceso integrador de las imágenes de los objetos, sería imposible llegar a tener conocimiento de éstos, tal como han demostrado Brabant y Malgauld, entre otros.

Pero casi simultáneamente a la puesta en marcha de la función visual, con la consiguiente organización de formas movedizas y cam-

biantes, en el campo óptico tiene lugar otro acontecimiento de no menor importancia: el acúmulo de impresiones procedentes de la continua movilidad de las manos que al ponerse en contacto y chocar con partes del cuerpo, de la cara, las sábanas, los barrotes de la cama, el pecho o el biberón, y en general con cuantos objetos se hallan cercanos a ellas, descubren para el lactante otro mundo de impresiones (de forma, dureza, temperatura, etcétera) que al principio será totalmente inconexo del mundo de las formas visuales. pero que, por un lento y complicado proceso asociativo, irá superponiéndose a él hasta el punto de formar una indisoluble unidad conceptual.

Arma o instrumento imprescindible para que esto suceda es la coordinación de los movimientos oculares destinados a la captación, fijación o "presión visual" de la imagen óptica del objetivo que va a ser analizado en el campo visual y de los movimientos braquiales, manuales y digitales necesarios para la inmovilización o "presión manual" de aquél, con el fin de recorrer su superficie y apreciar sus anfractuosidades, sus diferencias de consistencia y temperatura y, lo que es más importante, de tener noción de su volumen. Esta última se adquirirá en relación con el esfuerzo muscular que precisa realizar para recorrerlo: quien haya visto el afán anheloso con que un nene de pocos meses aplica sus manos sobre una nueva "forma táctil" y luego lleva ésta, si puede, a su boca, se dará cuenta de cuán importante es este tipo de exploración, constantemente ejercida, para la adquisición *sincrónica visuomanual* de las primitivas nociones de *objeto* y la comprobación *bucomanual* de éstas.

Una particularidad evidente aúna a todas las formas objetivas capaces de suscitar esa actividad exploratoria del lactante: la de hallarse presentes o en inmediata conexión temporoespacial con un impulso o tendencia que requiera para satisfacerse el descubrimiento o revelación de las mismas. Eso quiere decir, por lo tanto, de acuerdo con los modernos estudios de la psicología configuracional (*Gestalt Psychology*) que los objetos del mundo exterior van a ser aislados y explorados por el niño, *solamente* en la medida en que sirven para satisfacer una *tendencia a la acción*. Por esto Buytendik los designa con el nombre de *Aktionsdinge* (objetos de acción).

Veamos ahora cómo se establece el sincronismo a que nos estamos refiriendo, es decir, cómo se logra la posibilidad de "dirigir la mano hacia la forma visual seleccionada en el campo óptico para ser explorada".

La primera fase de este proceso tiene lugar cuando, probablemente al principio del segundo mes, el lactante se da cuenta de que

entre las confusas manchas que circulan en su campo visual hay algunas cuya *detención súbita le provoca constantemente una impresión de contacto*, en tanto que otras no la originan. Aquéllas corresponden a sus manos, que todavía no han sido descubiertas como suyas, entre otras razones porque pasan gran parte del tiempo moviéndose *fuera* del campo visual y, por tanto, no existe *a priori* identidad ni semejanza alguna entre la calidad sensorial de las impresiones de contacto que en ellas se engendran y la forma con que se presentan ante los ojos, un tanto atónitos, del lactante.

Pero esta diferenciación experiencial que permite dividir a las formas visuales en dos categorías, las que provocan circunstancialmente impresiones de contacto coincidentes con su detención y las que no las suscitan, va a llevar al lactante al deseo o tendencia de conseguir *la repetición de esa nueva experiencia* que le proporciona el descubrimiento de una asociación de impresiones. Desde entonces ya no permanecerá indiferente ante la presencia de la mancha visual identificada como *capaz de provocarla*. La mano es, pues, identificada en ese momento como "mancha visual de elección" en tanto que es fuente de un nuevo placer.

Casi simultáneamente se establece también en el espacio bucal la diferenciación de la mano como estímulo preferente, pues su contacto con el interior de ésta origina también una doble nota sensorial de que carecen los demás objetos introducidos en ella. Se comprende, en efecto, que al iniciar la succión de la mano o de unos dedos el niño siente no sólo las impresiones de contacto de su boca con el objeto succionado, sino que por primera vez siente también las procedentes de éste (del mismo modo que en el campo visual sentía la impresión de su detención forzada). Por ser la mano el único objeto capaz de dar lugar a esta experiencia de la doble impresión sensorial sentida en el espacio bucal y en el espacio visual, será también el órgano corporal primeramente aislado como tal por el nene y que le servirá, más adelante, de término de enlace y de separación entre él y su mundo exterior.

En este momento tenemos organizados dos campos experienciales bien alejados entre sí: el *bucal* y el *visual*; en ambos comienza, sin embargo, a intervenir la *mano* como elemento provocador de notas sensoriales específicamente distintas de las habituales. Un paso más será dado por el nene cuando, merced a los signos locales, aprenda ya a dirigir esta mano, cada vez con mayor precisión, al interior de su boca, a partir de cualquier punto (coordinación bucomanual) y también a hacerla penetrar en el campo visual (coordinación oculomanual). Este "control" en la dirección de la mano

tiene lugar por la *tendencia repetitiva* (Wiederholungsdrang) consustancial del niño en los primeros años de su vida y consistente en un impulso a la reproducción de los movimientos que le han provocado una satisfacción. Tal fenómeno tiene su correspondiente fisiológico en la denominada "posdescarga" (*Asterdischarge*, de Sherrington) que se observa en muchos reflejos medulares y consiste en la repetición continuada de la descarga efectora de éstos. Guiándose, de un modo todavía inconsciente, por los datos de la sensibilidad propioceptiva (ósea, tendinosa, articular y muscular), el nene trata en todo momento de asegurar la exacta reproducción de los movimientos determinantes de su nuevo placer sensorial creando una facilitación progresiva de éstos y eliminando los reflejos parásitos hasta conseguir su ejecución rápida y directa.

Ahora, ya no le cuesta ni meterse los dedos en la boca ni pasear las manos ante su vista, pero aún *no sabe que esos dedos y esas manos le pertenecen*, o dicho de otro modo, aún no ha diferenciado los límites físicos de su incipiente subjetividad. Para ello, lo mismo que para la construcción del *espacio-tiempo* primitivo, se requerirán, todavía, dos condiciones esenciales: a) el descubrimiento de la *simetría* corporoespacial; b) la apreciación de la *irreversibilidad del curso temporal*, marcado por el intervalo o latencia que inexorablemente se intercala entre la presentación de una nota sensorial (y la aparición de su correspondiente tendencia apetitiva o repulsiva) y la modificación activa de ella por el esfuerzo muscular del sujeto. Esta irreversibilidad es la que, al marcar la separación (no causal todavía) de *antecedentes* y *consecuentes*, o sea, del "antes" y el "después", va a permitir disociar el largo presente psíquico y dar a su *extensión* una *duración* que engendrará el sentimiento, no sólo de vida sino de *pervivencia existencial*, inseparable de toda noción del Yo. No se concibe, en efecto, la posibilidad de un Yo instantáneo.

¿Cómo se adquiere la noción de la duplicidad simétrica, de las estructuras sensoriomotrices? En lo que hace referencia a los campos ópticos, tal noción empieza a desarrollarse sobre la base del cambio del panorama visual que entraña la propia postura de lactación, en la cual el ojo más cercano al cuerpo de la madre queda prácticamente privado de visión, en tanto que el lejano a él la conserva. Se ha podido comprobar que en el tercer mes el lactante ya es capaz de disociar en uno y otro lado el movimiento de oclusión palpebral, con el fin de proporcionarse el placer de un doble y sucesivo panorama óptico. Pero, sin duda, el elemento decisivo, en el descubrimiento de tal bilateralidad coincide con la comprobación

repetida de la existencia de una nueva calidad en las impresiones de contacto, a saber: la que deriva del choque circunstancial de las dos manos del lactante, que coincide —cuando tiene lugar en el campo visual— con la brusca detención de las dos manchas convergentes que en él las representan. Tan pronto como el lactante se da cuenta (conciencia) de esta diferencia de matiz sensorial, intenta provocar su reaparición complaciéndose, casi siempre entre el tercero y cuarto mes de su vida, en provocar el contacto de sus manos ante sus ojos e incluso la prensión mutua de éstas.

Ahora ya, gracias a la sucesión irreversible entre las impresiones de esfuerzo (correspondientes a los antiguos "sentimientos de inervación" braquial), la detención y a veces interpenetración de las imágenes visuales de manos y antebrazos, y la aparición de las secundarias impresiones de contacto, presión y dolor, el nene tiene los elementos necesarios para la adquisición de esta noción de bilateralidad corporal, y en la medida en que la perfeccione será capaz de establecer una sinergia funcional de sus manos como instrumentos prensores y exploradores. Resumiendo, podemos decir, que, a partir de una primitiva y automática sinergia refleja ocasional, en los movimientos sincinéticos de brazos y piernas, se establece en los primeros meses una disociación de ellos, posiblemente coincidente con diferencias en la evolución funcional de los hemisferios cerebrales y, más tarde, volverá a obtenerse una reasociación que tendrá ahora las características intencionales propias del acto psíquico. En efecto, la nueva sinergia establecida se diferenciará de la puramente refleja por su adecuación al propósito circunstancial y obedecerá a un *plan de acción conjunta* en el cual cada mano será capaz de oponerse, completarse o disociarse aparentemente de su congénere, sin romper por ello la estructura o *configuración* motriz, unitaria, que dirige y coordina a ambas.

Antes de que esto pueda suceder, el lactante ha terminado de perfeccionar su coordinación oculomanual unilateral, de suerte que utilizando su mano derecha, y a veces también su mano izquierda, trata de *prender* con ella las manchas (objetos) que en su campo visual adquieren en un momento dado la categoría de estímulo prepotente o determinante (casi siempre por su novedad o movilidad mayor, que sirve de aglutinante para la configuración visual en ese instante). Esa prensión —inmovilizadora cuando tiene éxito— del objeto, va a permitir al sujeto, no sólo una mejor delimitación de aquél, por seguir su contorno con el movimiento de sus globos oculares y adquirir así una noción más precisa de su forma, sino un mejor conocimiento de todas sus cualidades perceptibles (volu-

men, relieves superficiales, dureza, temperatura, etcétera). Tal prensión, bien distinta por cierto de la resultante del congénito reflejo prensor, es en realidad una *prehensión* que va a posibilitar la exploración completa del sector ambiental elegido para realizarla. Por ello puede decirse que, a partir del establecimiento de la coordinación oculomanual, el niño *prende, aprehende y aprende* casi simultáneamente los nuevos objetos, que quedan así incorporados a su campo de acción inmediata. Pero para que esto haya sido posible se ha precisado vencer una dificultad final: la adecuación de los movimientos de avance y retroceso de brazo y mano (en el plano sagital) a la profundidad en que se hallan los objetos que han de ser inmovilizados. Hasta ahora el lactante puede decirse que no ha descubierto la tercera dimensión espacial: su campo óptico era *plano*. Ahora será estructurado en relieve y sólo podrá conseguirse mediante una serie de fracasos en los intentos de prensión. Afortunadamente, cada vez que la mano falla en una de estas tentativas ocurre, además de la falta de la impresión de contacto, otro hecho: un momentáneo eclipse de la imagen del objeto (según pase por detrás o por delante de éste). La coincidencia de esta alteración visual en el momento en que el lactante espera y espera la satisfacción de su esfuerzo tensional, lo lleva a asociar ambos hechos: modificación de imágenes, igual a fracaso; persistencia y acoplamiento de imágenes, igual a éxito. Y pronto se da cuenta de que tales éxitos o fracasos se producen en relación con la mayor o menor excursión de su avance (extensión) en la dirección sagital. Es así como simultáneamente aprende la impenetrabilidad de los cuerpos, su opacidad y su localización en las coordenadas espaciales.

Más al propio tiempo que se forma y estructura el espacio visual y se integra el espacio motor se establece la noción de *persistencia* de las formas, es decir, el sentimiento o vivencia de *duración* —esencialmente dinámica— que constituye el otro aporte esencial para la aparición del Yo. Son, pues, procesos *correlativos* los que en el curso evolutivo llevan a la aparición del *escenario* espaciotemporal y del *actor* yoico. Si en el teatro pueden existir el uno sin el otro, en la vida psíquica nacen y mueren conjuntamente: la *res cogitans* y la *res extensa* cartesianas aparecen como *aspectos* distintos de una misma realidad: *para la psicología evolutiva no es concebible no un espacio inerte, ni un tiempo instantáneo ni un yo inextenso*. Los tres factores se forman, precisan e integran como resultado de un *moldeamiento* y un aprendizaje *dinámicos* que presuponen *seriación* (extensa), *sucesión* (duracional) y *síntesis intencional* (yoica, unitaria o unificadora). Más adelante se llegará a poder distinguir

y a conceder relativa autonomía conceptual a esa función primaria que constituye un magnífico ejemplo de lo que García Bacca denomina: un "nudo categorial"

Factores que condicionan o perturban la coordinación oculomanual

Todo aprendizaje psicomotor requiere lo que podríamos denominar una "postura básica" para poder establecerse. Es a ella, a la figura o configuración muscular que la asegura, adonde van a prenderse y asociarse las nociones recién adquiridas. Del mismo modo que el cristal crece por precipitación de nuevas aristas alrededor de un "núcleo de cristalización", las pautas de conducta, las denominadas "melodías cinéticas", se engarzan y apoyan sobre una base postural que las centra, equilibra y orienta. Pero, a diferencia del cristal, este núcleo no puede ser rigidamente invariable: ha de tener, como todo contenido psíquico, una cierta plasticidad y capacidad de modificación ordinal, sin perder por ello su plano topológico. De lo contrario, todo cambio postural violento lo alteraría hasta el punto de romper su unidad y desintegrar por completo los reflejos y reflejos condicionados sobre él.

De aquí que para favorecer todo el aprendizaje del lactante, y singularmente el de sus primeros meses, se deben observar, por igual, dos reglas: a) *favorecer su libertad de movimientos* (evitando, por tanto, una excesiva inmovilidad); b) favorecer en él la adopción de una postura básica (de reposo) en *vigilia*, que permita lo más posible una *repartición homóloga* de las tensiones musculares y coloque, por consiguiente, a las dos mitades corporales en *igualdad* de condiciones de movimiento, a la vez que constituya un fondo tensional *estable*, sobre el cual se tienden los primeros vectores de arquitectura espaciotemporal. Esto requiere, en primer lugar, evitarle los movimientos *demasiado bruscos* y la permanencia en posiciones dismétricas y, en segundo lugar, una distribución racional de los hemiespacios en que se presentan los estímulos. Así, resulta nefasta para el desarrollo de la orientación temporoespacial la costumbre que muchas madres tienen de adosar la cuna del nene a una pared, de suerte que todo el panorama "móvil" gravita solamente sobre el hemiespacio libre, opuesto a ésta. Ello contribuye a "torcer" o desviar unilateral y oblicuamente los esquemas de reacción (*patterns of reaction*) del nene en sus primeros meses, creando una postura básica asimétrica (con predominio sinistral o dextral)

que dificultará la elaboración ulterior de la síntesis psicomotriz y dará entrada, también, a un cierto confusionismo conceptual.

Conviene, asimismo, facilitar el aprendizaje de la coordinación oculomanual mediante el acercamiento al niño de objetos "prensibles", de superficie blanda y sin aristas, con el fin de evitar que, por la imprecisión de sus movimientos, pueda lesionarse con ellos al querer manejarlos.

Desde el tercer mes deberían colgarse del tallo que sostiene la mosquitera de la cuna, sustituyéndolos en el curso del día, varios de estos materiales "prensibles", que constituirán así los primeros juguetes del lactante. A ser posible convendría que impresionaran a éste, no sólo por su movilidad (balanceo en distintas direcciones) sino por su diverso color y consistencia, y por su característico ruido (sonajero o campanillas de diverso timbre). El hecho de hallarse sujetos evitaría la posibilidad de que sean deglutidos; por esta misma causa conviene evitar que puedan ser fácilmente partidos en pedazos.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Bühler-Hetzer: *Inventar des Verhaltensweisen des ersten Lebensjahres*. Qu. u. Stud. Jggedk 3, 1927.
- Dewey-Humber: *The development of human behaviour*. McMillan, Nueva York, 1951.
- Frankl, L.: *Die Dingauffassung der Flasche beim Säugling*. Viena, 1930.
- Gesell, A.: *El niño de 1 a 5 años*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1956.
- Jersild: *Child Psychology*. Prentice Hall, Nueva York, 1940.
- Malgaud: *De l'action à la pensée*. F. Alcan. Paris, 1934.
- Rand, Sweeny, Vincent: *Growth and development of the young child*. Saunders, 1940. Nueva York.
- Shirley: *El desarrollo de la conducta motriz en el Manual de Murchinson*. Trad. castellana. Ed. Seix Barcelona, 1935.

LECCIÓN VII

Delimitación de los objetos como "señales de acción". — Fijación de los primeros hábitos. — Memento de la vida psíquica del niño en su segundo trimestre: memoria, imitación, reacciones sociales y emocionales, actividades expresivas y exploratorias, delimitación del esquema corporal, etc.

La diferencia esencial entre "cosa" y "objeto" —desde el punto de vista psicoevolutivo— es la carencia de "significado" de la primera y, por tanto, la ausencia de una posibilidad de reacción específica ante ella. Mientras los estímulos del mundo exterior se limitan a provocar en el lactante impresiones sensoriales difusas, en las cuales convergen y se funden los elementos de la "sensación" (gnóstica) y del "sentimiento" (pático) para dar lugar a la mera vivencia de un "algo" que produce un "cambio" (agradable o desagradable) en el equilibrio existencial, puede afirmarse que el lactante sólo descubre "cosas". Pero en la medida en que cada una de esas "manchas" (visuales), ruidos (sonoros) o contactos (táctiles) se liga a una situación determinada y se convierte en *signo* (por el proceso de condicionalización refleja ya conocido) que anticipa un resultado y favorece o inhibe una determinada actitud de reacción, tales "cosas" empiezan a convertirse en objetos. Y al hacerlo sirven de *centro de atracción* de toda la actividad exploratoria del lactante, pues si hasta entonces éste se limitaba a dejarse impresionar pasivamente por ellas, ahora trata de "controlar" su aparición y desaparición en su incipiente campo psíquico, con lo cual las incorpora o las excluye de él, independientemente —hasta cierto punto— de su real y objetiva presencia o ausencia. En efecto, ahora, ya el nene es capaz no sólo de ver sino de *mirar*, no sólo de percibir sino de *buscar los objetos*, en la medida en que los *necesita* para satisfacer sus autóctonas pulsiones vitales (de alimentación, lúdicas, etc.).

Esta posibilidad de retener o desviar la acción de un estímulo cualquiera se adquiere gracias al "control" de la musculatura extrín-

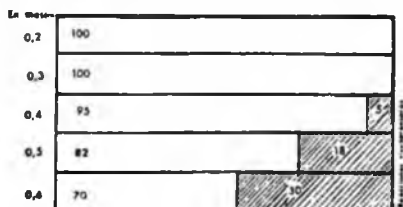
seca ocular y al "control" de la coordinación oculomanual, que acabamos de analizar. El siguiente gráfico, tomado del trabajo de Hetzer-Beaumont-Wiehemeyer (véase nota bibliográfica al final), demuestra cómo cambia la reacción puramente visual (ante las cosas) por la visuoprensora (ante los objetos) en el curso del primer semestre de la vida. Dirigiendo los citados autores un haz luminoso (lámpara eléctrica de bolsillo) sobre los ojos del nene, en un cuarto oscuro, pudieron notar la evolución de sus reacciones y clasificarla en las siguientes cuatro fases: a) en la primera semana: oclusión palpebral y movimientos iniciales de la reacción de choque o catatrófica; b) al final del primer mes: abertura de los ojos con levantamiento de las arrugas frontales (gesto de sorpresa y extrañeza), movimientos irregulares de la cabeza, intentos de balbuceo; c) al final del tercer mes: contemplación *activa* (mirada curiosa) con la cabeza inmóvil, emisión de sonidos más o menos guturales e intentos de dirigir una o ambas manos hacia el foco luminoso; d) al sexto mes: decidida prensión o intento de prensión, con signos de placer funcional.

Claro está, por otra parte, que la adquisición de la noción de objeto presupone ya la existencia de una incipiente memoria: la necesaria para el reconocimiento e identificación, no sólo de sus directas cualidades sensoriales sino del significado que ha de serle atribuido en el *plan de acción inmediata* del lactante. Falta todavía a éste la noción de la *estabilidad* de tales objetos; éstos aún no "son" sino que aparecen y están de un modo *intermitente* sin que nada asegure al niño, cada vez que desaparecen, la posibilidad de que vuelvan a presentarse. De aquí el disgusto y la desesperación que se apoderan de él cada vez que forzosamente se le saca de su mano uno de los que tiene aprehendidos. En este aspecto puede inferirse que la noción de la *continuidad existencial* del mundo objetivo se desarrolla paralelamente a la del Yo (subjetivo) y coincide, por lo demás, probablemente, con la aparición de las primeras imágenes mnémicas o representativas. Gracias a la diferencia de matiz vivencial que permite distinguir a éstas de las imágenes sensoriales propiamente dichas, nace y se perfecciona en el sujeto la noción de la diferencia entre el mundo psíquico y el mundo físico; pero éste será un proceso de desarrollo mucho más lento y ahora resultaría prematuro estudiarlo.

Fijación de los primeros hábitos. — Se ha dicho que el hombre es un animal de costumbres; con ello quiere darse a entender que el ser humano se define principalmente por la facilidad e intensidad

con que fija sus *hábitos*. Entendemos por hábito toda serie reaccional adquirida en el curso del desarrollo evolutivo y que pasa progresivamente a ser realizada de un modo automático, adquiriendo cada vez más la rigidez y la ineluctabilidad de curso que caracterizan a los actos deflejos o reflejos. En este sentido puede afirmarse que la capacidad de habituación en los primeros meses de la vida es extraordinaria: el lactante se comporta como un verdadero tradicionalista y conservador à *outrance*. Esto se debe sin duda a su peculiar tipo de percepción global, sincrética y *aglutinante*, que pro-

Fig. 4. — Proporción de las reacciones visuales y las visuoprensoras (en el porcentaje de las reacciones activas) según Hetzer - Beaumont-Wichemeyer.



pende a incluir o englobar en una vivencia *total* los elementos presentes en una situación, de suerte que cualquier pérdida de uno de ellos vaya seguida de la *ruptura completa* de la configuración perceptiva. Ello quiere decir que el lactante sigue obedeciendo a la famosa Ley del Todo o Nada, propia de todas las formas vitales incipientes: carente de la posibilidad de matizar, para él la pérdida de un trozo de alimento equivale a la *pérdida de la posibilidad de comer*, la modificación en la forma de presentación de un objeto puede equivaler a su pérdida y, por el contrario, en determinadas condiciones experimentales, bastará con que esté presente *un elemento* de conjunto situacional para que el nene reaccione como si se hallase frente a su totalidad.

Siendo la situación nutritiva la que primero constituye el centro de máxima actividad para el lactante, se comprende que sus primeros hábitos se constituyan en su alrededor: la toma de la leche habrá de verificarse pronto con la liturgia de un ceremonial rígido si se quiere evitar su airada protesta: el más ligero cambio en su postura, en la forma de la tetina, en la consistencia o composición química de la leche, en el ritmo de las tetadas, etcétera, desencadenará la ruptura del deflejo alimenticio que ha llegado a ser perfecto, a condición de ser inmodificable. Pronto se adquirirá el hábito del baño, el del peinado, etcétera, y el nene tolerará pasivamente todas las maniobras que con este propósito se le hagan, a condición de que sean repetidas, siempre, con la misma sucesión, intensidad y ritmo.

En realidad, en la medida en que el lactante adquiere nuevos hábitos enriquece su equipo reaccional, pero al propio tiempo se limitan sus posibilidades de ser, es decir, su capacidad de formación, que requiere una plasticidad y una variabilidad hasta cierto punto incompatibles con la rigidez del automatismo habitual. Por ello, cuando el hombre llega a su máximo nivel de hábitos es también cuando se halla en el declive de su capacidad de aprendizaje y, por tanto, cuando se encamina hacia su muerte psíquica. Mantener un compromiso o equilibrio entre el número de reacciones habitualizadas y el número de las reacciones en *proceso de habituación* equivale, pues, a obtener una fórmula que permita al sujeto mantenerse en las óptimas condiciones de su rendimiento psíquico.

*Momento de la vida psíquica en el segundo trimestre
de evolución extrauterina*

Empezando por considerar las denominadas funciones *sensoriales*, es decir, los aspectos de la actividad psíquica relacionados con la captación de impresiones provenientes del mundo ambiental (incluyendo en él al propio cuerpo) anotamos en el segundo trimestre el desplazamiento de los estímulos auditivos por los estímulos visuales en el campo reaccional del lactante. Éste, en efecto, centra ya su interés en la contemplación del panorama visual y empieza a dedicarse furiosamente a la tarea continua de aislar en él "cosas" y elevarlas a la categoría de "objetos", de acuerdo con el proceso antes descrito.

En este trimestre es innegable que el nene puede diferenciar ya algunos colores y no es raro, tampoco, que reaccione ante cambios relativamente leves de intensidad lumínica. Sobre todo tiene interés el hecho de que la respuesta ante un foco luminoso se hace adecuada, tal como vimos al comenzar esta lección.

En cuanto a la sensibilidad táctil, en sus diversas modalidades, puede afirmarse que su desarrollo máximo tiene lugar en la cara y en la superficie palmar de la mano y de los dedos, en donde aumentan de un modo extraordinario los corpúsculos de Meissner y de Paccini. Pero en donde más progreso se observa, sin duda, es en el campo de la denominada sensibilidad *propioceptiva* (tendinosa, muscular, articular y ósea), que era prácticamente inexistente en las primeras semanas y que ahora contribuye de un modo decisivo a la edificación de las reacciones de equilibración y al descubrimiento del denominado "esquema corporal". En efecto, si el lactante es ca-

paz, a los seis meses, de mantenerse sentado, con la cabeza erecta y el cuerpo sin torcerse, aun cuando todavía requiere de vez en vez ligero apoyo, es gracias a poder percibir las diferencias de presión de sus nalgas y a tener una oscura noción de la simetría, así como de la posición que ocupan sus brazos, aun sin verlos. Todo ello le sería imposible, a su vez, sin el constante aporte de datos provenientes de los campos de esta sensibilidad profunda, que se coordina, por su parte, con la sensibilidad laberíntica y con la de los músculos oculares para integrar en cada instante la denominada "noción de posición".

Memoria e imitación

Desde el punto de vista estrictamente objetivo puede afirmarse que la capacidad de utilizar los datos de una situación en otra semejante es una prueba de memoria y ella puede obtenerse en la segunda semana de la vida extrauterina, ya que en esta fecha acostumbra a producirse el primer reflejo condicional (adquirido) en relación con la situación nutritiva: el lactante comienza la succión al ser colocado en postura de lactación. Ello podría significar que "recuerda" lo ocurrido en los días anteriores, en los que tras su colocación en tal postura la boca se le llenó de leche.

No obstante, el concepto psicológico de la memoria requiere —como agudamente señaló ya Bergson—, además de la simple retención o "huella" de las impresiones, el hecho de su posible *reviviscencia en ausencia de los estímulos correspondientes*. En efecto, cuando alguien afirma que "ha perdido la memoria", quiere dar a entender con ello que "no puede recordar", que "no se acuerda" o que es incapaz de "representarse" tal o cual hecho; mas nadie duda que esta incapacidad evocativa es *independiente* de la persistencia, en "algún lugar del encéfalo", de la modificación (el llamado "engrama") originariamente producida sobre él por el proceso de estimulación correspondiente a lo que ahora no se puede evocar.

Si se acepta este criterio, más restringido, de lo que es la memoria (psíquica, en oposición a la física, de la placa gramofónica p. ej.), habremos de convenir en que las primeras manifestaciones de la memoria del lactante tienen lugar bastante después de haberse podido observar el efecto de la repetición de excitaciones en la marcha de sus reacciones. En efecto, según las experiencias de S. Wislitzky y H. Hetzer, la "expectación" de la reaparición de un estímulo (prueba inequívoca de su recuerdo) no se empieza a obtener hasta el tercer

mes y aun entonces sólo se observa ante la inmediata desaparición de aquél que, por lo demás, ha de hallarse vinculado a la satisfacción de un interés o tendencia prepotente (tal como, p. ej., con el biberón). Los antes citados autores resumen en el siguiente cuadro los resultados porcentuales de la reacción de expectación en sus experiencias (consistentes en presentar 6 veces, con intervalos de 10 segundos, una campanita roja al lactante y ocultársela en una cajita; se considera positiva la reacción cuando el nene queda con sus ojos fijos en la dirección citada y los vuelve a dirigir a ella después de haber sido distraído; también se observa que emite sonidos que intentan reproducir el de la campanita).

EXPERIENCIAS DE HETZER - WISLITZKY

*Porcentaje de niños en los cuales se observó la expectación
(espera de la re-ocurrencia del suceso)*

	Edad en meses				
	2	3	4	5	6
Con la campanita	—	30	40	80	100
Con el biberón (Ripin)	80	50	66	84	—

Respecto del tiempo que puede durar este recuerdo promotor de la expectación, nada aclaran esas experiencias, pero otras similares, realizadas por M. Guernsey, parecen indicar que es bastante breve y, por tanto, que la memoria del lactante en sus primeros meses de edad es sumamente efímera.

Imitación

He aquí uno de los más poderosos instrumentos de que dispone el lactante para adquirir progresivamente su dominio sobre el ambiente. Conviene, sin embargo, para comprender su verdadero lugar en la estructuración de la conducta, no dejarse llevar de la opinión popular que ve en él un proceso casi automático, de baja categoría psíquica. Y para ello precisa no perder de vista que, como ha demostrado brillantemente la escuela de la "Gestaltpsychologie" (Psicología de la forma o psicología configuracional), *toda imitación supone en realidad una creación o, mejor, una re-creación personal de una creación ajena*. La imitación no es simple eco o pasiva trasferencia, sino

activo aprendizaje y modelaje de una conducta, por cada vez mejor logrados intentos de reproducción del esquema de ésta, que ha de ser no sólo percibido del exterior sino *introyectado* en el área psicomotriz del imitador.

Así concebido el concepto, no puede aceptarse la existencia de una autoimitación, postulada por Charlotte Bühler, cuando intenta interpretar la tendencia iterativa o repetitiva del lactante, puesta de manifiesto cada vez que consigue vivenciar un nuevo placer funcional. Es decir, en efecto, que cada vez que el pequeñuelo descubre que es capaz de realizar un nuevo movimiento o de conseguir un nuevo resultado, propende a reobtener la satisfacción que ello le ha proporcionado; mas esta repetición, a veces casi incoercible, del acto en cuestión, no es en realidad una imitación de éste, sino una inmediata reproducción y una perseverante e insistente *re-impulsión* del esfuerzo psicomotor sobre las vías que *ya se hallan fraguadas y en plena actividad*. Bien distinto es este caso de la verdadera imitación —que es siempre *heteroimitativa*— en la que se trata nada menos que de *trasponer* o *transferir* al teclado psico (verbo) motor un esquema (configuracional) recién *percibido* o recién *representado*, pero, de todos modos, limitado y circunscrito al plano sensorial, gnóstico o aferente: el niño “ve”, “oye”, o “siente” lo que “*va a intentar hacer*”, mientras que en el ejemplo citado por Charlotte Bühler del lactante que repite (¿autoimitando?) un movimiento, por primera vez logrado, de pronación y supinación de su muñeca, el sujeto meramente propende a reproducir lo *que ya ha hecho*. Y, precisamente, el verdadero milagro de la imitación consiste en esta posibilidad de *crear en sí una acción ajena*, pero no en *repetir una acción propia*.

No obstante, una criatura de dos a tres meses es ya capaz de *imitar* el gesto de fruncimiento frontal que le haga una persona situada frente a sus ojos. Otra de cuatro a cinco meses imitará, igualmente, los movimientos de desplazamiento lateral del cuello (decir que “no”) de la madre. Esta posibilidad de reproducir *d'emblée*, súbitamente, expresiones mímicas ajenas, nunca percibidas hasta entonces o, cuando menos, nunca atendidas hasta ese momento imitador, constituye, evidentemente, una prueba de que el ser humano alberga potencialidades de reacción que no se evidencian en el momento de su nacimiento y que se hallan implícitas en su plasma germinal, esperando a desarrollarse y a “ponerse en marcha” en distintos niveles evolutivos.

Todavía se marca mejor la diferencia que existe entre la real imitación y la supuesta autoimitación cuando vemos a Charlotte Bühler conceder un carácter imitativo a los denominados “movimien-

tos de experimentación" de Kari Groos (*Experimentierbewegungen*). En éstos hemos de diferenciar dos modalidades: a) la que aparece relacionada con la obtención del dominio y "control" de la movilidad y el equilibrio *corporales*; b) la que se dirige a obtener la manipulación, dominio y "control" de los objetos extrínsecos.

En ambas, sin embargo, no puede decirse que exista *imitación*, ya que no se trata de acercarse a una pauta predeterminada sino de descubrirla por un progresivo perfeccionamiento de iniciales pulsiones, indiferenciadas y torpes. Lo que existe es, pues, un proceso de creación auténticamente *original* que sólo pasará a ser imitativo en la medida en que el adulto intervenga en su curso y solicite la atención visual del niño para proporcionarle la pauta de conducta que le ahorre sus tanteos.

Reacciones sociales y emocionales. — La primera reacción social del lactante, es decir, su primera manifestación específica ante la persona humana, es, según las investigaciones de la escuela vienesa, la *sonrisa* y, en ocasiones, la *risa*. Ésta puede observarse ya desde el segundo mes de la vida: el nene fija su mirada en los ojos de su oponente y, cualquiera que sea la actividad de éste ante él, con tal de que sea animada, responde con su sonrisa. Esta respuesta *activa* no debe confundirse con la apariencia de sonrisa beatífica, que puede observarse en los neonatos durante la reacción emocional afectuosa: entonces existe una relajación de la musculatura facial que comunica a la cara una falsa expresión de sonrisa y que, en realidad, es más bien lo que en lenguaje popular se designa con los términos de "embabiecamiento" o "encantamiento" o, mejor, "embaucamiento".

Resulta por demás interesante el hecho de que tal reacción no es provocada por la presencia de otros lactantes o nenes de escasa edad, sino por personas jóvenes o adultas, es decir, por seres de mucho mayor nivel físico y mental; quizá ello se deba al hecho de que son estos seres quienes más intervienen en su cuidado y mejor le sirven para satisfacer sus necesidades; sería, pues, un primer gesto de *simpatía* y *agradecimiento* ante sus hados protectores. Mas debemos procurar abstenernos de interpretaciones antropomórficas y limitarnos a señalar el dato, así como a hacer notar que a partir del quinto mes el lactante empieza a ajustar su reacción a la expresión facial que sorprende en el adulto: entonces es ya posible suscitar su interés, su simpatía, su disgusto o su miedo, según cuáles sean los gestos y el tono de voz empleados.

Hacia esta época, es decir, en los alrededores del segundo semestre, se puede observar también la reacción social del lactante ante sus

compañeros de edad. Esta conducta ha sido muy bien analizada por Charlotte Bühler, quien distingue en ella tres modalidades a las que designa con los calificativos de: a) dominante o despótica; b) submisiva, y c) rival. El nene empieza por contemplar a su oponente y pronto extiende su mano hacia él, tratando de prenderlo, como hace con cualquier otro objeto. Según cual sea la violencia y brusquedad

Distribución de las relaciones despóticas, rivales y submisivas, según la edad de los oponentes. Ch. Bühler. "Kindheit und Jugend". Ed. Hirzel, Leipzig, 1931

R = Rivalidad.

D = Dominio.

S = Sumisión.

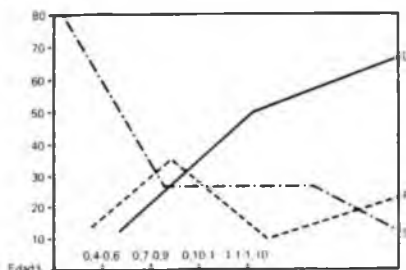


FIG. 5

del prensor, el prendido reaccionará con una actitud de inhibición o de agresividad y excitación crecientes. Casi siempre el nene más evolucionado (de mayor masa y dinamismo y de mayor precisión de movimientos) sale triunfante en la pequeña batalla que libra, con brazos y piernas, frente a su congénere y entonces éste queda a su merced o se sumerge en un pasivo llanto. Por ello es que la adopción de la actitud despótica aumenta con la edad, en tanto disminuye la frecuencia de las reacciones de sumisión y se mantiene más o menos inalterada la cifra de las actitudes de rivalidad, según puede comprobarse en el adjunto gráfico, que copiamos de la obra de dicha autora: *Kindheit und Jugend* (3ª ed., pág. 35).

En cuanto a las reacciones emocionales, su progreso en el segundo trimestre de la vida es por demás evidente: existe una disminución de su violencia y una extensión de su área de estímulos desencadenantes; de otra parte, también se observa un enriquecimiento en sus matices, de suerte que de cada una de las reacciones emocionales primarias emerge ahora toda una serie de tendencias afectivas y de aptitudes que acercan rápidamente el panorama afectivo del lactante al del adulto. En efecto, aun cuando no existe, claro es, la comprobación de que sus vivencias son idénticas, ni siquiera semejantes, a las nuestras, un nene normal de seis meses es capaz de dar muestras expresivas de "dignidad", de "tristeza", de "alegría", de "recelo", de "impaciencia", de "satisfacción", etcétera, y en cada uno de tales estados afectivos puede transformar adecuadamente su estilo

o pauta de conducta. "El lenguaje del corazón" —del que nos hablan los poetas— o la "intuición simpática" de que nos habla Baumgarten, hacen que el nene y su madre se entiendan antes con los ojos que con los labios o las manos.

Actividades expresivas y exploratorias. Delimitación del esquema corporal. — Ni que decir tiene que el ser humano durante sus primeros meses de contacto directo con el mundo exterior da muestras de una perfecta ingenuidad. Ello significa que todos sus estados y propósitos psíquicos se evidencian y expresan, a través de sus cada vez más finos e integrados movimientos faciales y braquiales, con clara fidelidad, sin el menor asomo de disimulo o ficción. Esta última empezará, estimulada por los adultos que le rodean, con las características de un proceso imitativo: la mamá "hará morritos" al nene y éste los reproducirá causando la hilaridad de la familia. Es así como lentamente se dará cuenta de que sus gestos faciales tienen un valor expresivo y con ello adquirirá la posibilidad de reproducirlos más tarde a voluntad, con fines de juego o de logro de sus intenciones.

En este aspecto, no se han recogido todavía datos precisos acerca de cuándo el nene empieza a utilizar con tal propósito algunos movimientos braquiales desordenados, gritos y hasta el lloro (sin lágrimas). Este conjunto, característico de algunas "pataletas", "bochinchés" y "berraqueras", puede ser precozmente simulado y nosotros hemos tenido ocasión de comprobar, en una de nuestras hijas, que podía ser disparado o inhibido con brusquedad incompatible con su natural y espontánea producción desde la edad de ocho meses, para asegurarse la permanencia de la madre al lado de la cuna, en el momento de apagar la luz. Pero quizás sea éste un caso aislado y sería sumamente interesante disponer de datos estadísticos precisos.

Tales datos no se pueden obtener con validez de los nenes que son objeto de sistemática observación en las cámaras Gesell, ya que les falta, precisamente, la *vida del hogar*, cuyo estímulo, *sui generis*, no puede compararse con el proporcionado por el laboratorio, donde todo es, justamente, artificio experimental.

Lo cierto es que hemos visto a otros lactantes de seis meses hacer ya algunas "monaditas" expresivas, es decir, prostituir su primitiva y bella ingenuidad expresiva, a petición de sus progenitores que se precian del éxito de tal labor.

Harto les enseñará el mundo a ocultar sus sentimientos y a fingir lo que no sienten, para que pueda tolerarse tal absurdo educativo sin nuestra protesta.

En cuanto a las actividades de *exploración*, es decir, los movi-

mientos destinados al descubrimiento de la realidad circundante, adquieren un impulso extraordinario al final del segundo trimestre, gracias al establecimiento de la coordinación oculomanual antes descrita. Vimos, al principio de esta lección, que gracias a ella el lactante enriquece rápidamente su archivo de "objetos". Pero al propio tiempo empieza también a edificar su "esquema corporal". A ello contribuyen también otros factores, como son: a) el hecho de poder permanecer ahora *sentado* en la cuna y de coincidir en su campo visual sectores de su cuerpo que hasta esta fecha eran raramente visibles (porción abdominal y extremidades inferiores); b) la posibilidad de poder apreciar con la mano los relieves y concavidades de la porción ventral y lateral del tronco, así como de recibir la específica respuesta de éste ante la presión de aquélla; c) el aligeramiento de los vestidos (faja, etcétera), que da una mayor movilidad a todos los músculos y permite al nene iniciar movimientos de rotación, de torsión lateral y hasta de levantamiento del tronco en la cama.

Ello no obstante, es tan compleja la delimitación del propio cuerpo que puede afirmarse que no llega a terminarse (en cuanto hace referencia al plano dorsal) en toda la vida humana; desde luego, en el segundo semestre y, sobre todo, en el segundo año —coincidiendo con el dominio de la bipedestación— se harán grandes progresos en ella. Ahora, solamente se inicia.

Importancia del trato cariñoso para el normal desarrollo en el primer semestre

Las brillantes investigaciones del doctor Spitz han demostrado que durante los primeros meses de la vida el nene precisa no solamente de los cuidados sino también del cariño y afecto maternos. Observando la evolución de lactantes en maternidades e instituciones sociales, comprobó que la ausencia de sus madres y el trato frío o circunspecto de las ayas producía en ellos diversos trastornos (inapetencia, irritabilidad, disturbios gastrointestinales, somnolencia, etcétera) que englobó bajo el título de "depresión anaclítica". Desde la publicación de su trabajo, otros investigadores han confirmado la necesidad de rodear al lactante, desde su nacimiento, del calor y afecto maternos, que no pueden ser sustituidos por incubadoras ni personal mercenario.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Bühler, Ch.: *Kindheit und Jugend*, 3ª ed. Hirzel. Leipzig, 1931.
- Guernsey, M.: *Nachahmung in den ersten zwei Lebensjahren*. "Z. Psych.", 107, 1928.
- Hetzer-Wislitzky: *Experimente über Erwartung und Erinnerung beim Kleinkind*. "Zischrft. Psych.", 118, 1930.
- Jones, Cover: *El desarrollo emocional en los niños*. En el *Manual*, de Murchinson, pág. 332 y sig. Ed. Seix, Barcelona, 1935.
- Valentine, C. W.: *The psychology of imitation*. "Brit. Journ. of Psych.", pág. 21, 1930.
- Watson, J. B.: *Psychological Care of Infant and Child*. Nueva York, 1928.
- Werner, Heinz: *Psicología evolutiva*. Trad. castellana. Ed. Salvat, 1935.
- Id.: *Comparative Psychology of Mental Development*. International Univ. Press. 2ª impresión, 1957.

LECCIÓN VIII

El segundo semestre de la vida. — Aparición de las reacciones selectivas y de las primeras respuestas indicadoras de la existencia de "intuiciones de sentido". — El acontecimiento del ¡Aaah! (Ch. Bühler). — Tipos de reacción intelectual elicitable en esta época del desarrollo.

He aquí que al iniciar el segundo semestre de su vida encontramos a nuestro lactante en trance de efectuar una radical transformación en su actitud vital: hasta ahora su primordial propósito era conservar el denominado "equilibrio existencial", retornar a la quietud y al dulce reposo en que había vegetado en el claustro materno. Cuando era inquietado por estímulos violentos o acuciado por necesidades internas, resolvía la situación mediante un pobre equipo de reacciones preformadas y la ayuda de unos cuantos reflejos condicionales. Pero desde hace unas semanas, ha adquirido un dispositivo extraordinario —la coordinación oculomanual— que le permite no sólo *prender* sino *aprehender* y *aprender* con su mano determinados sectores de la realidad, que van a ser sometidos a un detenido análisis descubridor de sus características. Con ello va a formar un rico archivo de objetos circundantes y va a tener, pronto, la necesidad de *clasificar* y *ordenar* tan rico material de conocimiento, lo que equivale a decir que va a *estructurarlo jerárquicamente*, de acuerdo con el servicio que en cada momento puede obtener de él.

Y, en efecto, un rasgo esencial del segundo semestre de la vida extrauterina se halla constituido por la aparición de las primeras reacciones *selectivas*. El lactante ya no sólo coge sino que *escoge los objetos* que van a pasar a formar parte de su *pequeño mundo particular*. Pero esto no va a hacerlo fácilmente: en múltiples ocasiones se verá solicitado simultáneamente por la presencia de estímulos en distintos campos sensoriales y si hasta hace poco tales excitaciones eran aglutinadas y fundidas en una oscura e imprecisa vivencia de cambio o contraste ambiental, que solicitaba unitariamente su reactibi-

lidad global, ahora dan lugar a la formación de nociones "aisladas" de objetos estimulantes, cada uno de los cuales posee una capacidad no sólo excitante sino *incitante* (Anforderungs charakter) y *solicita por su cuenta una específica reacción psicomotriz*. Se plantea así una concurrencia o pugna entre diversas tendencias de reacción (correspondiente a la denominada "lucha por el «control» de la vía final común" que ha descrito Sherrington en el campo de las actividades reflejas) y el resultado será: *una momentánea desintegración de la unidad de conducta, seguida de una reestructuración de la misma en forma polivalente*. Mientras esto ocurre se observa objetivamente que el lactante *duda* y se muestra *indeciso* ante cuál ha de ser el objeto *preferido* o seleccionado en primer lugar.

Que esta reacción selectiva trasciende al campo de la incipiente conciencia infantil puede inferirse no sólo por la leve expresión de perplejidad y angustia dubitativa que acompaña facialmente a las rectificaciones de los movimientos de adaptación, a veces inhibidos o desviados de su dirección en pleno curso de ejecución, sino también por el hecho de que cuando el lactante ha agotado su tendencia reaccional frente al objeto elegido, *pone en marcha* la correspondiente al segundo en orden de preferencia y *se enoja extraordinariamente si no lo halla entonces presente*. Así, por ejemplo, Scupin pudo ver que su hijo de nueve meses, al que había presentado simultáneamente un biberón, un sonajero y una pelota de colores, se decidió tras 10 segundos de vacilación, por agarrar el primero y chuparlo *mientras seguía con su vista a los otros dos*. El sonajero fue mantenido en su campo visual y pronto fue objeto de una tentativa de prensión con la mano libre (izquierda), lo que determinó la caída del biberón. Al fracasar su intento de doble adaptación *el lactante volvió su vista a la dirección en que había desaparecido la pelota y estalló en una crisis de llanto y rabia al no encontrarla; esta crisis no fue cortada por la restitución del biberón*.

Importancia del cambio de postura en la orientación de la conducta del lactante en este segundo semestre

La aparición de las reacciones selectivas que acabamos de mencionar se halla extraordinariamente favorecida por el importante acontecimiento del cambio de postura del lactante en vigilia. Hasta ahora éste había permanecido la mayor parte del tiempo *tendido horizontalmente*, en decúbito supino, o sea viendo el techo de la habitación o el de la mosquitera de su cuna, como telón de fondo

en el cual raras veces aparecía alguna forma móvil, capaz de solicitar el interés de su atención. Pero al poder permanecer sentado, es decir, en posición vertical y con el tronco erecto, aparecen ante él una porción de estímulos que antes le eran desconocidos o, cuando menos, muy poco conocidos. Entre ellos se encuentran, en primer lugar, las manos, y en segundo término, la porción inferior del cuerpo (abdomen y piernas). Es así como a las impresiones del contacto que reciba de estos nuevos segmentos de su soma podrá agregar ahora la coincidente nota sensorial visual y construir con rapidez creciente el "esquema corporal" del que nos ocupamos inicialmente en la lección anterior.

Al propio tiempo, cualquier manipulación le será ahora mucho más fácil, ya que no supone el levantamiento de los brazos en contra de la acción de la gravedad: ni el deltoides ni los pectorales, ni en general los grandes músculos braquiales tienen necesidad de actuar para mantener los objetos ante el campo visual y permitir su atenta consideración e inspección. Basta con la acción de los músculos de la mano, la muñeca y el antebrazo para que el lactante pueda dominar fácilmente todo su espacio visual inmediato. Por otra parte, la extensión de sus pies, en viaje de exploración hacia los confines de su plano sagital (relación Yo-Mundo) va a contribuir cada vez más a marcarle los límites de su capacidad de acción directa, y como éstos no son suficientemente satisfactorios, pronto empezará el lactante a *lanzar hacia adelante los objetos ya aprehendidos, con el fin de establecer una inicial relación con los más lejanos*. La importancia de este acto radica en que sirve esencialmente para el perfeccionamiento de la noción de *profundidad* y permite, ya, la estructuración del espacio *tridimensional* que es característico del adulto. Claro es que tal proceso recibirá el definitivo impulso cuando el lactante, adquirido el pleno dominio de su bipedestación, empiece a trasladarse por su propio esfuerzo y pueda *medir con sus piernas* el valor de las distancias sagitales.

El juego y la ficción en el segundo semestre

Tan característica como la aparición de la "duda" es la aparición del "juego" en esta fase de la evolución humana. Hasta ahora, en efecto, los movimientos del lactante eran puramente fisiológicos, se hallaban incorporados a las reacciones primarias (emocionales) defensivo-ofensivas, o servían para un fin explorador (movimientos de experimentación). Ahora, sin embargo, nos damos cuenta de que

a partir de sus primeras reacciones sociales el lactante puede desarrollar una actitud simultánea de juego y ficción ante el adulto, tal como indicamos al final de la lección anterior: la imitación de ciertos movimientos faciales que el adulto le enseña proporciona a éste tal satisfacción que se refleja en el nene y éste la realiza entonces en actitud sonriente, juguetona y fictiva, en espera de la recompensa de caricias que sobre él caerán en consecuencia. Mas en el decurso del segundo semestre el lactante es capaz de *jugar solo* y de entretenerse y distraerse, experimentando el denominado por Karl Bühler "placer funcional", a base siempre del *ejercicio libre de las actividades psicomotrices recién adquiridas*. En tal caso, el placer no se debe a la simple repetición de éstas, sino a la comprobación del *perfeccionamiento y de la maestría progresivamente adquiridas, en ausencia de los estímulos reales que normalmente las desencadenarían*.

El juego es, en efecto, ante todo, una actividad de adiestramiento o preparación para la acción seria. Es una conducta inicialmente fictiva del "como si"; aun cuando más adelante pueda diferenciarse con precisión el juego y la ficción, no hay duda que al principio aparecen englobados en la misma actitud. Desde este punto de vista, precisa no olvidar que hay una ficción "subjetiva" y otra "objetiva" y que en el curso evolutivo la segunda precede a la primera. El nene, pues, juega y finge sin propósito de fingir; así como más adelante aprenderá a fingir *sin propósito de jugar*, diferenciándose así estas dos actitudes tan cercanas, desde el punto de vista psicológico. Ahora el nene juega con sus manos, con sus pies, con su cara y con cuantos objetos tiene en su derredor; al hacerlo deja de *intender* hacia un fin utilitario y se abandona al placer de *dejar fluir sus impulsos instintivos*, renunciando a todo esfuerzo por inhibirlos o canalizarlos. En el juego, para expresarlo de una vez, el lactante *hace cuanto le viene en gana* y se limita a *gozar de esta liberación* sin considerar —pues le falta capacidad discriminativa para ello— si tal goce presupone alejarse de las exigencias reales o no. Cuando en el curso de su libre y espontánea actividad agrega, al placer funcional, el placer del rendimiento o del éxito —al lograr una nueva postura, producir un nuevo sonido, alcanzar un punto, vencer una resistencia, etcétera— es fácil comprobar un súbito aumento de su satisfacción, seguido de una momentánea interrupción de los movimientos en curso; puede decirse que en el primer año de la vida un nene es ya capaz de "saborear sus pequeños triunfos lúdicos". Pero hete aquí que éstos casi siempre se obtienen gracias a la *creación*, es decir a la puesta en marcha de una reacción *original*, hasta entonces inefectiva. De aquí que consideremos que

las primeras reacciones intelectuales, que ahora vamos a estudiar, puedan emerger, en realidad, de las siguientes fuentes de actividad: a) situaciones que promueven una duda o conflicto en la elección de la pauta a seguir; b) situaciones que detienen en su curso una acción habitual y la tornan inefectiva, dejando insatisfecha la tendencia que contribuyó a su formación; c) situaciones experimentales, en las cuales el lactante es impulsado por el incentivo de su curiosidad, es decir, por su afán de descubrir y organizar su ambiente; d) situaciones de juego, en que actúa "sans souci", es decir, sin inmediato propósito ni preocupación utilitaria. En todas esas ocasiones la característica de la reacción intelectual consistirá en crear algo nuevo. Qué es ese algo y qué presupone, vamos a verlo inmediatamente.

Las tres fases de la reacción intelectual según Karl Bühler

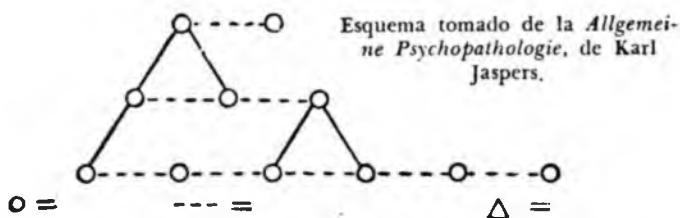
En opinión del genial psicólogo austriaco, las respuestas intelectuales del lactante en su segundo semestre pueden reconocer tres diversos orígenes y corresponder, así, a tres distintos niveles evolutivos: el primero es el marcado por la que podría denominarse *inteligencia instintiva o de la especie*, es decir, por un conjunto de disposiciones funcionales heredadas y latentes, que se reactivan automáticamente en presencia de las denominadas "situaciones de emergencia" y que, en contradicción con lo que ocurre con las reacciones emocionales primarias, son capaces de salvar las dificultades en ellas surgidas. Así, Michotte, v. gr., cita el ejemplo de las llamadas "corazonadas" que bruscamente y sin previa deliberación ni propósito resuelven problemas de envergadura, ante los cuales cualquier sujeto se hallaría perplejo. Ese mismo autor cita la "solución instintiva" que se le ocurrió un día en que se hallaba trabajando en su laboratorio y oyó el grito de su hijita al ver correr por allí una enorme rata: automáticamente abrió un cajón de la mesa y echó sobre el animal un trapo mojado, que servía para borrar el yeso del encerado. Hizo ese gesto *sin pensar* y, no obstante, cuando después consideró fríamente la situación llegó a la conclusión de que fue *lo único y lo mejor* que pudo haber hecho en tal circunstancia, pues ningún otro objeto excepto ese trapo (pesado y deformable) hubiese sido capaz de inmovilizar al múrdo. Análogamente, en una nena de nueve meses, tuvimos ocasión de observar la siguiente reacción intelectual instintiva: hallándose semisentada en su cuna, inclinada con la cabeza y los brazos hacia adelante, manipulando una hoja de

periódico, fue sorprendida por el grito de su madre que acababa de ver dirigirse hacia ella una avispa; inmediatamente la nena se tiró hacia atrás y se cubrió la cara con el papel. Era evidente que la nena carecía de experiencia para saber el peligro que representaba la avispa e incluso es más que probable que no llegase a verla; nunca había realizado un movimiento de ocultación semejante... y, sin embargo, tal reacción era también la *mejor* que podía haber elegido deliberadamente cualquier adulto que considerase atentamente el caso.

Una segunda modalidad de reacción intelectual es la denominada por Bühler reacción de *entrenamiento* o *dresaje* y que corresponde a lo que los psicólogos estadounidenses designan con el calificativo de *trial and error reaction*, o sea, conducta de "ensayos y errores". El nene aplica *sucesivamente* frente a la nueva situación las reacciones que ha habitualizado en otras más o menos análogas; paulatinamente elimina de sus nuevas tentativas los movimientos que fallan en la obtención del resultado apetecido, y conserva y perfecciona, en cambio, los que en mayor o menor grado lo acercan a él, hasta que, como resultado de un laborioso proceso de aprendizaje, alcanza a integrar el nuevo esquema reaccional que desea lograr.

Finalmente, el tercer tipo de conducta, que Bühler designa con el nombre de *reacción intelectual auténtica*, se caracteriza, como el de la reacción intelectual instintiva, por surgir *d'emblée*, es decir, por aparecer súbitamente y de un modo completo, pero se diferencia de éste porque, en primer lugar, no se apoya en dispositivos preformados y, en segundo lugar, una vez surgido, es instantáneamente *conscienciado* y "controlado" a placer por el sujeto, el cual se considera siempre su *creador*, a diferencia de lo que ocurre en el caso anterior, en el que más bien le parece haber sido *espectador* que *recibiera* y plasmase la inspiración de una inteligencia ajena. En otros términos neurológicos podríamos decir que la reacción instintiva corresponde a la inteligencia de la persona *profunda* (síntesis funcional de los grandes centros mesencefálicos), en tanto que la reacción propiamente intelectual se elabora en la zona cortical y corresponde a la denominada personalidad aparente, consciente o "espiritual". Más adelante, es decir, al ocuparnos de la inteligencia en la segunda infancia, veremos que estas diferencias se precisan al oponerse la denominada *inteligencia intuitiva* y la *inteligencia lógica*: la primera actúa con las características de *globalidad* y *síntesis* que son propias de las primeras fases del desarrollo psíquico, en tanto que la segunda opera a base de la *descomposición* y del *análisis seriado* que son propios de la actividad de la razón y el juicio.

En otro plano conceptual, Jaspers, el gran psicopatólogo alemán, diferencia las denominadas por él "conexiones asociativas", características del "paso de escalón" que permite la adquisición de una reacción nueva por "dresaje" (en realidad: por condicionalización refleja) y las que él llama "combinaciones significativas"—correspondientes a las denominadas "intuiciones de sentido" de Strauss— que caracterizan el progreso intelectual propiamente dicho. Si tratásemos de expresar en forma esquemática la diferencia entre ambas clases de productos psíquicos podríamos aceptar el simbolismo propuesto por el propio Jaspers y representado en la figura adjunta:



= Elemento; --- = Conexión asociativa; Δ = Combinación significativa.

Fig. 6

Según puede apreciarse en esta figura, en tanto la conexión asociativa representa una adición o una sustitución, la combinación significativa presupone una total *transformación* de los elementos que la integran, los cuales adquieren una orientación y un sentido *totalmente nuevo*. Así, por ejemplo, cuando un lactante se vale de un objeto para alcanzar otro, ello significa que ha *añadido* a su mano algo que la prolonga o, si se quiere, ha sustituido un instrumento prensor que ahora le es ineficaz por otro que lo es. Evidentemente que ello supone una novedad, mas ésta no altera en su esencia la estructura y el significado de la actividad preexistente. Como expresan los partidarios de la psicología configuracional, el *plan* de agrupación y formación, es decir, la *pauta de organización* de la percepción y de la consiguiente acción ante la situación sigue inalterado: el sujeto ha seguido enfocando, percibiendo, y "trabajando" el problema *del mismo modo*.

En cambio, cuando un nene *descubre* que pulsando u oprimiendo un resorte oculto en una muñeca ésta adquiere movimiento y emite sonidos musicales, vive un momento de *extraordinaria sorpresa*, porque ante él *cambia por completo la situación*: cada ele-

mento de ella adquiere ahora un nuevo significado; la configuración perceptiva (*Gestalt*) se hace totalmente nueva y en ésta se reagrupan y jerarquizan de muy distinto modo las partes que la integran. Por ello puede hablarse aquí de que se ha establecido una "combinación significativa original", en tanto que en el ejemplo anterior sólo se había adquirido una nueva conexión asociativa. Tal combinación, una vez establecida, será válida —de una vez por todas— en cuantas situaciones provoquen una homóloga configuración perceptiva, y así, por ejemplo, la criatura apretará el vientre de su hermanito para comprobar si obtiene el mismo efecto. Esta nueva "intuición de sentido" tiene, pues, para él un efecto similar al que tiene para el adulto una ley cualquiera. Por esto se comprende que el momento en que se verifica por vez primera sea vivido por él con una especial satisfacción. Karl Bühler lo designa con el expresivo calificativo del "acontecimiento del ¡aaah!", pues tal es la exclamación que niños y grandes hacen cada vez que se revela ante ellos la perspectiva proporcionada por el descubrimiento del nuevo sentido: ¡ahora comprendo!, ¡ahora lo entiendo!, ¡ahora me doy cuenta!; éstas y otras expresiones análogas marcan que no hay posibilidad de confusión alguna entre el modo de ver la situación antes y ahora: todo lo percibido o hecho antes *no tiene ahora el menor valor*. Nos hallamos ante el nacimiento de un algo *sin precedentes*. ¿Tiene el lactante de menos de un año tales intuiciones de sentido? ¿Queda reducido al ámbito, más modesto, de un nuevo aprendizaje experiencial por dresaje? Pavlov mantiene que este último es el caso, no sólo en el niño sino en el adulto, pero son muchos los que lo contradicen. Para aclarar un tanto esta duda, veamos lo que sucede a Ruth M., de once meses, en las dos situaciones experimentales creadas por Ch. Bühler, con este fin.

La pelota y el hilo. La leche y el espejo

Hemos atado un hilo a la muñeca derecha de Ruth; el otro extremo de ese hilo se halla anudado a una pelota que se mantiene fuera del alcance de su mano. Es inútil que la pequeñuela intente estirarse para llegar a ella; se enoja, llora y rabia hasta que, fatigada, se destinteresa y se retrae. Mas, al hacerlo, flexiona su antebrazo, y el hilo, estirado, le acerca lo que tanto había intentado conseguir.

Tal situación experimental se repite varias veces hasta que, en un momento dado, una sonrisa ilumina el rostro de Ruth: ya no se

dirige hacia la pelota, sino que la impulsa hacia sí, mediante la flexión de su antebrazo. ¿Es esto un acto de "dresaje" o un acto intelectual en el más puro concepto bühleriano? Su narrador lo interpreta como tal, es decir, como verdadero fenómeno de *Einsicht* o "visión interior" (intuición); pero igualmente podría afirmarse que no es más que el resultado de la eliminación de los movimientos erróneos (de extensión) y el afianzamiento de los movimientos eficaces (de flexión) provocado por un laborioso aprendizaje experiencial. En realidad, para que pudiese hablarse de verdadera intuición de sentido se requeriría que el lactante descubriese la relación que une la pelota y la muñeca *sin necesidad de que la experiencia se la evidencie* o, inclusive, en contra de lo que ésta aparezca evidenciar. En efecto, el reino de las verdaderas intuiciones de sentido empezará a manifestarse con claridad cuando el desarrollo del simbolismo semántico verbal permita al sujeto crearse un mundo de experiencia *interna*, autónomo e independiente de la realidad exterior.

Por esto, tampoco será definitivo el resultado de nuestra observación de Ruth en la situación de la *leche* y el *espejo*: hete aquí que, cercana la hora del alimento, se coloca frente a la nena un espejo en el cual se refleja un atrayente biberón con leche, realmente situado detrás y por encima de su cabeza. Cuantos intentos realiza para apoderarse del codiciado alimento son vanos... hasta que se da cuenta de la duplicidad de las imágenes —real y especular— de sus manos, de una parte de la cuna y del biberón. Entonces, en un inesperado momento; la criatura se aparta del espejo, gira su vista y descubre, satisfecha, el biberón. Otra variante, más sencilla, de tal situación experimental consiste en presentar el biberón tras un cristal que deberá ser "rodeado" por las manos de la nena para alcanzar aquél. No hay duda de que, en el momento en que se revela al lactante el "truco" experimental, tiene lugar una reorientación o reagrupación de todos los elementos que intervienen en la situación, una verdadera "trasmutación de valores en el cuadro de la realidad visual", surgida *d'emblée*, al parecer... pero podemos eliminar la acción acumulada de sus fracasos de adaptación (ensayos erróneos) en la adopción final de los movimientos y actitudes conducentes a ese acontecimiento, o bien, ¿no se nos presenta, en realidad, aquí la intuición de sentido como el fruto natural de un dresaje? Pensando con rigor hay que confesar que la duda queda en pie, pero algo hemos ganado: saber que en la segunda mitad del primer año es posible esperar del lactante un tipo de reacción de *rodeo*, de nueva creación, que supone a veces la utilización de obje-

tos en una función *instrumental* y, por tanto, con un sentido distinto del que hasta entonces tenían. Esta actividad que permite al nene *deshabituar* y *readaptarse* sucesivamente, es decir, reestructurar el pequeño capital de sus adquisiciones reaccionales, de suerte que llegue a dominar las dificultades que le ofrecen las situaciones nuevas e inesperadas, es, sin duda, una actividad *intelectual* y por ella entra ahora ya, con pleno derecho, el pequeñuelo, en el ámbito más típicamente humano de su vida.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Bühler, Charlotte: *Kindheit und Jugend*. 3ª ed. Hirzel. Leipzig, 1931.
Bühler, Karl: *El desarrollo espiritual del niño*. Ed. Labor.
Gesell, A.: *The Mental Growth of the Preschool Child*. McMillan, N. York, 1925.
Jaspers: *Allgemeine Psychopathologie*. Trad. francesa. F. Alcan., 1928.
Mira, E.: *¿Qué es la inteligencia?* "Rev. de Pedagogía", 1923, Madrid.
Piaget: *Les débuts de l'intelligence chez l'enfant*. Kundig, Ginebra.
Rand, Sweeny, Vincent: *Growth and development of the young child*. Saunders, 1940.
Rapaport, D.: *Organization and Pathology of Thought*. Columbia University Press, Nueva York, 1951.

LECCIÓN IX

Las primeras fases de la simbolización verbal. — Del lenguaje global fisiognómico al lenguaje oral sincrético. — El nombre como expresión del "deseo de acción". — Diferenciación y análisis del significado del fonema. Importancia del tono, el gesto y el ademán en la fijación del matiz significativo: melodía y ritmo en el lenguaje. — Síntesis de la evolución psíquica según el criterio psicoanalítico.

Hasta ahora puede decirse que el lactante que hemos estudiado ha permanecido mudo. Tan sólo cuando su enojo ha sido extraordinario ha roto su silencio en forma de grito o de lloro. No obstante, la realidad es que desde el segundo mes de su vida, en momentos de vigilia tranquila, coincidiendo con determinados períodos de "animación espontánea" de su motricidad —unas veces fijada en intentar hacia su boca o manos y otras en atender hacia su cada vez más atrayente panorama visual—, el pequeñuelo ha empezado a emitir sonidos laríngeos que propenden a repetirse y a adquirir una forma silábica. Es más, al bordear la segunda mitad de su primer año, tales sonidos son ya emitidos por él en ausencia de toda otra actividad y con evidente satisfacción: el lactante ejercita, evidentemente, su aparato fonador y experimenta el mismo "placer funcional" —al descubrir lo que puede hacer con él— que antes experimentara al darse cuenta de que las manos eran suyas y podía moverlas a su antojo. "Ta-ta-ta, La-la-la, Ma-ma-ma-mam", etcétera, son repetidamente emitidas por el pequeñuelo, absorto en tal emisión, unas veces, o en otra actividad exploratoria. A ese silabeo inconsistente y aparentemente inútil es a lo que se llama "laleo" y en él hemos de ver el antecedente del lenguaje verbal. Éste no surgirá, sin embargo, hasta tanto que quienes rodean al lactante atribuyan —arbitrariamente— un significado a cada una de esas series silábicas y se lo impongan, secundariamente, al pequeñuelo, siguiendo un proceso de doble condicionalización que vamos a exponer inmediatamente.

Según Shirley, se pueden distinguir las siguientes fases longitu-

dinales en la formación del lenguaje infantil; a) gruñidos o balbuceos vocales de carácter reflejo; b) vocalizaciones silábicas o "juegos vocales" c) vocalización "socializada", con balbuceos hacia una persona y gritos para captar su atención; d) sonidos e inflexiones expresivos; e) palabras comprensibles; f) uso de pronombres; g) uso de frases y proposiciones. Paralelamente, Rand, Sweeney y Vincent distinguen en su evolución los siguientes estadios: a) "balbuceo"; b) "ecolalia" (el nene trata de imitar los sonidos que oye); c) "egofasia" (el nene se habla a sí mismo); d) "nominofasia" (el nene colecciona nombres); e) estadio "interrogador" (¿qué?, ¿por qué?, etcétera), pero a nuestro juicio, la diferencia realmente esencial que separa a las diversas modalidades del lenguaje radica no tanto en la *materia* vocal que le sirve de vehículo como en el *sentido psicológico* que lo anima. Así, nos parece que "el primer grito intencional", es decir, la primera vez que el lactante grita *para* solicitar la atención del adulto, contiene *más lenguaje* que la interminable retahíla de incoherencias verbales que emite un adulto borracho, antes de caer en el sopor etílico.

De acuerdo con su etimología, el lenguaje es el complejo sistema de los signos mediante los cuales podemos *comunicar* a nuestros semejantes nuestros pensamientos; tales signos son no solamente lingüales, aun cuando es evidente que la lengua es uno de los órganos que más trabajan en el lenguaje. Ahora bien, desde el enfoque evolutivo nos damos cuenta de que para comunicar o expresar a los demás algo, es decir, para crear un lenguaje, se requiere la previa existencia de ese "algo comunicable", a la vez que del "propósito" o "intención comunicante". Previas esas dos condiciones, el "medio" de comunicación podrá variar y ser la lengua, las manos, la cara en general o cualquier otro órgano o instrumento. Hemos visto que es durante la segunda mitad del primer año cuando las reacciones sociales adquieren en el lactante un desarrollo sistemático y cuando, también, empieza éste a mostrar de un modo inequívoco la existencia de respuestas inteligentes. Por ello es también en esta época cuando sorprendemos la primera fase del lenguaje a la cual podemos denominar: "mímico-emocional". El lactante ha establecido ya una seriación causal entre "la cantidad de ruidos" que es capaz de provocar en un momento dado y la inmediata presencia de un adulto en su habitación. Como es su grito lo que más ruido puede provocar, lo usa para requerir esa presencia. Pero ésta no es solicitada por el simple gusto de contemplar la efigie de quien llega, *sino para obtener la satisfacción de algún deseo* que al no ser satisfecho inquieta y emociona al pequeño. Según cual sea ese deseo (supre-

sión de un dolor, consecución de un objeto caído, toma de alimento, evitación del frío, cambio de un pañal mojado, etcétera) el lactante no solamente continuará gritando hasta que le sea calmado, sino que en su expresión emocional *global* se destacará localmente *la movilidad de la parte orgánica sobre la que va a ser obtenida la satisfacción*. Se dan, pues, conjuntamente, en la expresión emocional, los signos motores *reveladores* de su existencia y los *precursores* de la reacción que específicamente va a calmar la tensión emocional. Por ello en la mímica emocional va implícito el lenguaje: el sujeto, en una misma conducta, *integra la expresión de su anhelo y la indicación de cómo puede ser satisfecho*. Así, por ejemplo, si es un anhelo alimenticio, gritará y llorará al mismo tiempo que se meterá las manos en la boca y succionará fuertemente; si es una necesidad de recuperar un objeto caído, el llanto se acompañará de una mirada fija en la dirección en que cayó y de movimiento de prensión "vacía" de las manos, etcétera. En la medida en que el lactante acentúa en su conducta expresiva los movimientos indicadores de *lo que espera obtener* (con el concurso decisivo del adulto), tal conducta deja de ser instintiva y preformada para convertirse en intelectual y significativa: sus gestos y actitudes adquieren el valor de un mensaje o comunicación, ya que tienen ahora un sentido y responden a un propósito que antes no tenían. Así, el lenguaje en su primera fase no sólo es lingual u oral sino global, pero adquiere, dentro de esa globalidad, es decir, dentro de esa multiformidad expresiva, un relieve local y un acento diferenciador que le permiten obtener, cada vez con menor esfuerzo y con mayor precisión, su finalidad.

A esta fase mimicoemocional, fisiognómica y hasta, a veces, onomatopéyica del lenguaje (que es puro "indicio") sucede otra modalidad, que podemos calificar de "nominativa", en la cual, sobre el mismo fondo motor, empieza a privar la nota acústica de la "melodía" verbal. La característica de esta fase es la aparición de la *palabra* como elemento esencial del lenguaje. Pero la palabra no es otra cosa más, sino un sonido o serie de sonidos; primitivamente neutra, por un doble proceso de condicionalización refleja se la considera ahora "signo sustitutivo de una acción". Por una interpretación antropomórfica, comprensible pero no justificable, el hombre adulto ha desprovisto a la palabra de su categoría de *verbo*, es decir, de acción, y le ha dado la acepción desinencial o *sustantiva*, mas no ha de olvidarse que la palabra, surgida en el curso de una acción, pasa a ser un *sustituto* de ésta y que tardará bastante tiempo en adquirir un carácter puramente *representativo*.

Por ello, en realidad, esa segunda fase debería ser denominada "verbativa", ya que los nombres pronunciados por el niño condensan la acción que él tiende a realizar o a ver realizada con los objetos que menciona. Así, cuando al ver a su madre dice "mam"... ese "mam" es su fórmula expresiva del deseo: "levántame en tus brazos" o "alcánzame esa pelota" o "hazme caricias" o "dame de comer".

¿Cómo, a partir de las neutras e inconexas sílabas del laleo se diferencia el creciente caudal de palabras con que empieza a contar el nene en el segundo año de su vida? Indicamos antes que ello tenía lugar mediante un doble proceso de condicionalización refleja. Veamos cómo ocurre éste y así, de paso, nos daremos cuenta del tránsito de la primera a la segunda fase que estamos estudiando.

Cada vez que el lactante ha estado en relación con su madre o sus cuidadores lo ha estado de un modo dinámico, es decir, con motivo de solicitar algo de éstos o éstos de aquél. Ahora bien, al entrar en fase de excitación su organismo y, por otra parte, hallarse su laringe en condiciones de emitir las sílabas lállicas, se ha producido diversas veces el hecho de emitir una de éstas —de un modo concomitante (al igual que primitivamente se emitía el grito durante la cólera) — con la respuesta motriz ante la situación. Entonces las personas que rodean al lactante efectúan el primer paso en la condicionalización del lenguaje, al *suponer* que el lactante desea con ésa o esas sílabas designar verbalmente lo que apetece: el deseo le será satisfecho mediante la prestación del servicio adecuado y *coincidentemente* la madre o cuidadora repetirá varias veces al pequeñuelo la sílaba en cuestión. En lo sucesivo, cada vez que le vuelva a ser dado aquel objeto o se lo ponga en relación con aquella situación (contacto con el original, por ejemplo) le será repetido varias veces el mismo sonido silábico, hasta que se efectuará su conexión asociativa con el objeto hacia el cual se tiende (así, p. ej., le será repetida la sílaba "pis"): de esta suerte se consigue que dicho sonido sea ahora signo indicador o evocador de la actitud reaccional correspondiente a la situación o al objeto con que se halla asociado. Pero el segundo paso —y el más esencial— para convertir dicho signo en signo verbal o *palabra* tendrá lugar cuando el nene, mediante una nueva diferenciación condicional, lo aisle del conjunto de sus habituales reacciones ante el objeto o la situación y lo *emplee para sustituirlas*, de suerte que ahora pase a ser un *equivalente de conducta*.

Pierre Janet ha escrito ese doble paso en la transición del grito a la palabra, en las épocas primitivas, con su característico "esprit":

"El jefe de la horda gritaba enardecido por la rabia al ver aproximarse el enemigo. Poco después, éste se hacía presente y se producía una zarabanda infernal. Pronto los miembros del grupo se dieron cuenta de que aquel grito era señal de "peligro inminente" y no esperaron a ver al enemigo para disponerse a la lucha. Luego (segunda fase de la diferenciación condicional) el propio jefe se dio cuenta de que con su grito reunía en su derredor la horda y desde entonces se *limitó a gritar en vez de combatir*". Si sustituimos el grito por el laleo, el jefe por el lactante, la horda por la madre y el enemigo por el malestar que engendra en el pequeñuelo la tendencia insatisfecha, comprobaremos que el proceso es enteramente homólogo y, por tanto, que la aparición de la fase nominativa obedece a la misma seriación de hechos en la historia de la humanidad que en la historia del ser individual.

*El significado de los fonemas. Importancia del tono, el gesto
y el ademán en la fijación de su matiz: melodía
y ritmo en el lenguaje*

Un niño de uno a dos años tiene ya un pequeño capital de palabras a su disposición. Ordinariamente posee entre 5 y 10 a los 12 meses y entre 100 y 300 a los 24, pero más importante que este número es ahora, ya, el grado de estructuración sintáctica que con ese material alcanza. En efecto, tras la fase nominativa (nombre-acción, es decir, palabra equivalente a conducta) ha de surgir la tercera y más importante fase del desarrollo lingüístico, en la que cada palabra, independientemente de su contenido fonético, adquiere un sentido y un matiz significativo distinto, según cual sea el lugar que ocupe en la oración y, por otra parte, en la que empiecen a surgir palabras que no corresponden ya a contenidos de la realidad sensorial sino a *estados y vivencias de la realidad interior* o a puras "intuiciones de sentido" que establecen *relaciones no dinámicas sino puramente sustantivas* (representativas) entre los elementos de ambos planos del conocimiento.

En la medida en que una palabra se desvincula de la forma sensorial a que primitivamente correspondía y adquiere un valor autónomo, pasa de ser puro *signo* (concreto y presente) a ser *símbolo* (abstracto, universal y eterno). Paralelamente, el lenguaje se organiza y eleva a una nueva categoría de conducta: el denominado *pensamiento* que, hasta cierto punto, no sólo sustituye sino que se *opone* a la acción, aun cuando ha surgido de ella.

Es así como, al final de la evolución verbal, llegará a poderse distinguir netamente en cada palabra su valor fonético y su valor semántico, su contenido material y su contenido formal. Con idénticos signos verbales podremos expresar "ideas", "conceptos", "intenciones significativas" muy distintas y —recíprocamente— una misma idea o pensamiento, un mismo propósito o intención podrá ser expresado y comunicado mediante muy diversas palabras. Pero de esto no ha de quererse deducir una distinción esencial o una radical independencia categorial entre la acción y el lenguaje, de una parte, y entre el lenguaje y el pensamiento, de otra. Por mucho que elevemos el pensamiento a su plano de máxima abstracción, habremos de apoyarlo en una *materia* (verbal, sensorial o motriz) que le sirva de base, de vehículo y de contenido. Viceversa, por mucho que materialicemos y concretemos la acción, siempre responderá a una, o más o menos oscura o refleja *intelección*, implícita en su propósito y responsable de su sentido teológico. No importa que este sentido lo expliquemos de un modo mecánico, físico, químico, psicológico, filosófico o teológico: lo importante es que *precisa presuponer* su existencia o, de lo contrario, la vida se nos presenta como un puro caos, en el que no cabe intervenir científicamente para comprenderlo (y ésta es, precisamente, la misión de la biología). Así, pues, nos parece bizantino todo intento de querer apoyarse en este llamado "don divino" del lenguaje para tomar postura y argumento en pro o en contra de concepciones metafísicas determinadas.

La tercera fase de la evolución del lenguaje a que acabamos de referirnos y en la que el niño empieza a ser capaz de *hablarse a sí mismo* (trascendiendo así la palabra de su primitiva función *auxiliar* o *sustitutiva* de la acción), se extiende, evidentemente, no sólo a toda la duración de la infancia sino hasta la adultez, de suerte que puede afirmarse que el hombre está siempre aprendiendo a hablar o, cuando menos, está ampliando y perfeccionando la capacidad expresiva y de matización de sentidos de su lenguaje. Pero a nosotros nos interesa destacar ahora el importante papel que continúa desempeñando a lo largo de esa evolución el *primitivo lenguaje mimicoemocional* cuyos gestos, actitudes y ademanes se infiltran ahora en los contenidos fonéticos proporcionándoles un *ritmo*, un *acento* y *unas variedades de tono e inflexión* que contribuyen de un modo *decisivo* a valorarlos y a precisar su acepción o sentido en cada paso particular. La trama verbal no pasa en realidad de ser el esqueleto del lenguaje, pero su carne, su sangre, y sus nervios, es decir, sus elementos vivos o vivificantes, se encuen-

tran precisamente *fuerza* del contenido de las palabras, destacándose en forma relevante en el lenguaje declamatorio u ocultándose en el habla susurrante. En la lectura silenciosa desaparecen los gestos y los ademanes, pero se conserva el ritmo y el acento, gracias a los signos de puntuación. Sin éstos resultaría sumamente dificultado y empobrecido el valor significativo del texto. Por ello también, para quien no domina enteramente una lengua extranjera, resulta empresa casi sobrehumana comprender a quien le habla por teléfono: este aparato no sólo suprime la mímica sino que amortigua y difumina las inflexiones de la voz, deformando con parásitas resonancias las variaciones de su timbre y dejando reducido el vocablo a su más pristina desnudez. Dumas denomina "mímica vocal" a todo cuanto, precisamente, es suprimido por la transmisión telefónica: la voz parece entonces confusa sin serlo, porque para penetrar en el sentido de sus melodías verbales nos faltan el aporte mímico y el soporte rítmico funcional: los "crescendo" y los "diminuendo"; las pausas y los acentos se nos dan borrosos y el resultado es una *desanimación expresiva* que puede hacer ininteligible el diálogo.

El pequeño, durante años, cultiva en su lenguaje, simultáneamente, el perfeccionamiento de la mímica vocal, de la articulación verbal (silábica) y de la construcción sintáctica, de suerte que paulatinamente, adquiera *fuerza, claridad y sentidez expresiva*. Así, ya a los dieciocho meses una misma palabra puede ser emitida en forma que exprese diversas intenciones, merced a la modulación vocal y a la mímica facial que la acompañan. Al final del segundo año surgen las primeras frases, hechas de sujeto y predicado, sin cópula verbal pero con gesticulación indicadora de la acción que liga a ambos. Y en el tercer año es evidente que el niño sabe ya distinguir en su expresión, cuando menos, dos formas de pronombre personal: Yo y Tú, lo que revela que tiene delimitadas las fronteras de su individualidad.

Un inventario concienzudo del capital verbal de una niña de tres años, normal, explorado por G. Brandeburg, dio un total de 2.282 palabras, que se descompusieron así: 1.171 sustantivos, 732 verbos, 198 adjetivos, 98 adverbios, 36 pronombres, 20 preposiciones, 15 interjecciones y 12 conjunciones. Dejando aparte que éste es un caso excepcionalmente bien provisto de vocabulario (lo que puede explicarse por tratarse de la hija de un universitario), lo cierto es que aún en esa época predominan relativamente los verbos sobre el resto de las partes de la oración. Y el análisis de los verbogramas tomados durante 24 horas y correspondientes a un total de 1.873 frases pronunciadas por dicha pequeña, denota, asimismo, que en

su inmensa mayoría pertenecen al tiempo presente y, además, corresponden al denominado por Piaget "lenguaje egocéntrico", es decir, monologado y referente al orador.

Operando con niños estadounidenses —cuya rapidez y evolución verbal parece ser algo más lenta que la de los latinoamericanos— M. E. Smith obtuvo los siguientes promedios de capital verbal, de ocho meses a seis años:

Promedios y aumentos de vocabularios en relación con la edad
(Según M. E. Smith, 1926)

Edad		Nº	Promedio C. I.	Nº de palabras	Ganancia
Años	Meses				
	8	13	—	0	
	10	17	—	1	1
1	0	52	—	3	2
1	3	19	—	19	16
1	6	14	—	22	3
1	9	14	—	118	96
2	0	25	—	272	154
2	6	14	—	446	174
3	0	20	109	896	450
3	6	26	106	1222	326
4	0	26	109	1540	318
4	6	32	109	1870	330
5	0	20	108	2072	202
5	6	27	110	2289	217
6	0	9	103	2562	273

La revisión de estos resultados, hecha por William y McFarland en 1937, con técnica mejorada, ha dado cifras también algo superiores a las del cuadro precedente, pero hay que tener en cuenta que no fueron obtenidos en el mismo grupo de niños.

Un estudio más detallado de las variaciones del denominado "contenido de sentidez" (*Sinnhaftigkeitsinhalt*) del lenguaje infantil en sus ulteriores fases del desarrollo (descriptiva, interpretativa, especulativa, etcétera) trae aparejada la consideración de la evolución del pensamiento infantil y será emprendido en las lecciones sucesivas.

Síntesis de la evolución psíquica según el criterio psicoanalítico

Las diversas escuelas psicoanalíticas afirman que durante todos los instantes de su vida el lactante procura restablecer la impresión de bienestar y de goce que tenía en el útero materno. La boca, la succión y la leche son el escenario, el acto y el autor que periódicamente le proporcionan ese placer, mas en la medida en que aumentan sus necesidades y empieza su destete el pequeñuelo procura, en primer término, castigar al pezón que lo abandona y por eso en vez de chupar lo muerde (pasando de la fase de "erotismo oral sádico") a la fase que los psicoanalistas llaman de "erotismo oral sádico"). De esta suerte se inicia *activamente* por parte del nene la tendencia a la independencia, alimentada ahora por sus impulsos agresivos. En la medida en que esa tendencia se vuelve dominante, el nene se torna un agente que propende a destruir cuanto lo frustra, y trasfiere así su goce para las actividades orales agresivas, siguiendo después las manuales del mismo tipo. Al finalizar el primer año, no obstante, empiezan a llamar ya su atención las impresiones producidas por la exoneración intestinal, y así se inicia el tránsito de su centro de interés hacia el llamado polo o zona anal, que adquirirá singular relieve en el siguiente año.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Bühler, Charlotte: *Kindheit und Jugend*. 3ª ed. Hirzel. Leipzig, 1931.
- Comas, J.: *Contribución al estudio de la génesis psicobiológica del lenguaje hablado*. "Revista de Pedagogía". Madrid, 1931.
- Descocudres: *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans*. Delachaux. 1921.
- Fenton: *A practical Psychology of babyhood*. H. Mifflin, 1925.
- Graff, W.: *Language and languages*. Appleton. N. York, 1932.
- Interna, Kindergarten Union: *A study of the vocabulary of children before entering the first grade*. Baltimore, Williams Ed., 1928.
- Mac Carthy: *Desarrollo del lenguaje*. En el *Manual*, de Murchinson. Ed. Seix, 1935.
- Mira, E.: *Fundamentos del psicoanálisis*. Americalee, 1943.
- Ogden: *El significado del significado*.
- Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux, París, 1924.
- Stern, W.: *Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre*, 6ª edic. Quelle & Meyer. Leipzig, 1930.

LECCIÓN X

Características del desarrollo psíquico durante el segundo año. La tercera dimensión del mundo en el niño: influencia de su marcha bipeda en el camino general de su actitud. La lucha por la "adquisición del poder". — Primeras vivencias de la autoinsuficiencia y primeros intentos de ficción. Evolución afectiva y fijación de los objetos "propios". La tendencia a la libertad y la actitud de sumisión. El llamado control de los esfínteres y su importancia en la formación de la personalidad.

Encontramos al pequeño ser humano, cuya evolución vamos siguiendo, en un momento de extraordinario interés psicológico: coincidiendo con su aniversario de vida hogareña ha conseguido pasar de su anterior pasividad e invalidez en la cuna a una actividad y a una peligrosidad tales que si antes su existencia no gravitaba más que en muy limitados períodos sobre la paz doméstica, ahora ha de ser vigilada casi constantemente. En efecto, nuestro hombrecito ya no se contenta con mantenerse sentado en su cuna y dominar el espacio que sus barrotes limitan, sino que a cada momento trata de ponerse de pie y reclama salir de ella, cuando no amenaza con caerse de cabeza al querer trepar por su borde menos elevado.

Puesto en el suelo y usando adecuadamente todas las posibilidades de su deflejo de "arrastrarse" o "reptación" (*creeping-reflex*, de los ingleses), es decir, desplazándose "a gatas", es capaz de recorrer de un extremo a otro su habitación, abrir puertas y presentarse cuando menos se lo espera, en el momento menos oportuno y en el lugar más inconveniente. De aquí que, como dice la madre, "ya no se puede estar tranquila ni un instante" con el señor Bebé. Pero, al propio tiempo, él tampoco se siente tan tranquilo como hacía unos meses: en primer lugar, está sufriendo el completo proceso somatopsíquico del "destete", que lo obliga a una readaptación y recreación de sus sencillos hábitos alimenticios. En segundo lugar, empieza

a sentir el dolor y el desencanto de los golpes que se produce con mucho mayor frecuencia, no sólo en sus intentos de progresión, sino en sus constantes exploraciones manuales de toda clase de objetos. Y, finalmente, también comienza a verse *mecánicamente* dificultado en sus iniciativas por las personas de su derredor, quienes unas veces para protegerlo contra posibles daños y otras para protegerse ellas o a determinados objetos (muebles) contra el afán explorador que lo domina, se ven obligadas a limitar así su actuación. Con ello el pequeño empieza a sufrir las consecuencias del trato social que hasta entonces había sido solamente favorable servidor de sus designios.

De esos tres factores, el primero, o sea la bipedestación, es el que mayor influencia ejerce en la organización definitiva de las coordenadas espaciotemporales sobre las cuales habrá de asentarse la inmediata actividad intelectual del pequeñuelo. Ciertamente, no es un aprendizaje fácil para él éste de su sostenimiento y progresión en postura bípeda: mantenerse en equilibrio sobre una tan escasa base de sustentación es para nuestro héroe una tarea de dificultad equivalente a la que para nosotros sería mantenernos sobre la cuerda floja. De aquí que al principio no se anime a emprenderla sin ayuda: mantenido por las axilas o sostenido por tirantes, trata de disociar los movimientos de flexión y extensión de sus extremidades inferiores; pero esto requiere la preexistencia de un "esquema corporal" bastante avanzado. Hasta ahora la tendencia instintiva del pequeñuelo, al ser puesto de pie, era la de extender rigidamente sus piernas para sostener su peso total; mas para andar se necesita algo mucho más difícil: iniciar un movimiento de balanceo y desplazamiento antero-lateral del cuerpo, que va a irse apoyando alternadamente sobre uno y otro pie levemente desviados hacia afuera. Ello exige un prodigio de equilibración sólo obtenible mediante el perfecto funcionamiento de los reflejos de enderezamiento y la delimitación de las oscuras "nociones de posición del cuerpo en el espacio" (conseguidas sobre la base de la asociación visuo-kineto-articular), así como merced a disociación funcional de los movimientos del hemicuerpo izquierdo y el hemicuerpo derecho. En este momento puede observarse cuál de las dos mitades somáticas es prepotente: *la correspondiente al pie con que el pequeño intenta iniciar su marcha* (derecho en los diestros, izquierdo en los zurdos, indiferente en los ambidextros).

Abandonando a neurólogos y fisiólogos el estudio detallado del aprendizaje de la bipedestación y la marcha, que exige casi todo el segundo año de la vida, veamos sus consecuencias en el campo psíquico: la primera y principal será el enorme aumento que va a imprimir el área de "acción directa" del niño, con la consiguiente exte-

riorización de su "afán de poder". Ya no tiene ahora que vivir en su reducido ambiente, sino que *va a la busca de nuevos ambientes*, tan pronto como ha agotado su interés en dominar el que le rodea en un momento dado. Podríamos decir que nace en él un "impulso de aventuras" y un incoercible deseo de traslación y descubrimiento de nuevos panoramas visuales: dondequiera que haya una oquedad o una rendija, una puerta o una ventana que abran un horizonte nuevo, allí se dirigirá, con penas y fatigas, el pequeñuelo. Y lo mismo ocurre en su examen atento de los objetos: en donde sorprenda una tapa, una anfractuosidad o un agujero, allí se dirigirá su vista primero y su dedo, después, para explorar y saciar su ansia de catalogación espacial, su infinita *curiosidad exploradora*.

Pero, al propio tiempo, esta posibilidad de traslación activa y voluntaria aumenta considerablemente en el niño la vivencia de su subjetividad, independencia y poder, contribuyendo al afianzamiento de la noción del Yo. Y también le permite precisar la noción de relieve, de profundidad, de distancia y de *perspectiva* de su campo visual. Al ir donde quiere, en vez de ser llevado a donde quieren los demás, atiende durante un tiempo mayor a los objetos y asiste a su *agrandamiento aparente* al acortarse la distancia que los separa. Por otra parte, se da mejor cuenta de la intersección de los planos focales y del fenómeno de la opacidad: un objeto "desaparece" tras otro que lo tapa y vuelve a "aparecer" del otro lado. Estos "eclipses" momentáneos de la imagen sensorial son ahora comprendidos, pues el bebé se dirige hacia el lugar en que se han producido y *redescubre el objeto oculto*, lo cual tiene para él la singular importancia de darle la *noción de la estabilidad y la persistencia de las formas no visibles*.

Y si a este hecho se agrega la mayor reviviscencia de las huellas de las impresiones visuales, es decir, el aumento en cantidad y en duración de las denominadas "imágenes representativas" o recuerdos, se comprende que el mundo deje de ser para el ex lactante una sucesión caótica de impresiones evanescentes y difusas para convertirse paulatinamente en un cosmos ordenado, estructurado y concreto, de impresiones estables. No obstante, aun después de comprobar experiencialmente la continuidad y la persistencia de los objetos, carecen éstos de lo que los filósofos denominan "esencia objetiva"; "están", ahora permanentemente, pero "aún no son" objetos; su relaciones empiezan a establecerse por las leyes del incipiente pensamiento "magicoasociativo" y el niño se complace en sus juegos en agrupar y coleccionar cuantos puede, actuando con unos sobre otros para aglutinarlos y fundirlos en configuraciones o estructuras

formales de naturaleza heterogénea. Sin embargo, estas agrupaciones hechas al azar serán precisamente la base para el descubrimiento de las propiedades objetivas comunes o diferenciadoras de la especie objetiva: pronto nuestro incansable manipulador y experimentador tendrá una noción de lo "comestible", lo "lanzable", lo "rompible", lo "intocable", lo "chupable", etcétera, y con ello empezará a entrar en el campo conceptual —el reino de la sentidez— superpuesto al campo de la realidad sensorial o mundo de las formas.

Afirma Charlotte Bühler que, durante el segundo año, el pequeñuelo empieza, en efecto, su trabajo *constructivo* (*Werkherstellung*), es decir, la manipulación del material no ya con fines exploradores sino *creadores de formas nuevas*: quiere hacer penetrar un objeto en otro o colocarlo encima de otro, o moverlo a través de otro y, en todo caso, propender a "no dejar nada en su sitio" y a ser quien define y *cambia, constantemente, la posición relativa de los objetos respecto de su persona y entre sí*. El placer sin igual que el pequeñuelo siente al romper en trozos cualquier objeto no es sólo debido, como algunas mentes ingenuas piensan, a un perverso y especial instinto frangománico o destructor sino, todo lo contrario, a una *tendencia creadora y formadora de nuevas apariencias sensibles*, y que lo mismo se satisface cuando "de lo uno se hace lo mucho que cuando de lo mucho se hace lo uno".

Primeras vivencias de la autoinsuficiencia y primeros intentos de ficción

Estrictamente hablando, unos y otros ya han sido sorprendidos por el psicólogo con anterioridad: el llanto provocado *por* la soledad o por el fracaso de la prensión y el grito exhalado *para* asegurarse el auxilio ajeno son, en realidad, ejemplos respectivos de autoinsuficiencia y ficción. Pero ahora tales reacciones van a presentarse con claridad y organización inequívoca de que corresponden a sentimientos y propósitos conscientes. Ello será debido a que la denominada "acción educadora" que empieza a ejercer sistemáticamente sobre el nuevo "actuante" del hogar es, ante todo, y casi exclusivamente, una *acción provocadora de reacciones negativas*: si en el primer año la madre *evitaba* que el niño llorase, ahora es ella quien casi exclusivamente *le hace llorar*. Si antes era un devoto auxiliar, ahora, sin dejar de serlo por completo, pasa a convertirse muchas veces en *oponente de sus tendencias*. Y esta oposición, como ya indicamos, llega a ser *mecánica y dolorosa*: no meramente psicológica.

De aquí que el niño organice ahora una *doble* actitud, defensivoofensiva, ante sus cuidadores. Incapaz de comprender aún el motivo por el cual éstos le sonríen y acarician unas veces y le gritan y sujetan o pegan, otras, se ve, no obstante, obligado a *reorientarse ante tal novedad*. Y así surge y se sistematiza en él la ficción, unas veces como necesidad y otras como juego. Al propio tiempo se establece también una clasificación de los "gigantes" que lo rodean, en función del grado de placer y de dolor que le proporcionan y *en función de la facilidad o dificultad con que él empieza a influirlos*. No hay que olvidar que el cariño de los pequeñuelos es *profundamente egoísta*: entre una madre que grita y un desconocido que da bombones, los lazos de sangre no sirven para evitar que la criatura de dos o tres años se dirija hacia éste y abandone a aquélla.

Los trabajos de la escuela psicoanalítica y, sobre todo, los de la psicología individual de Adler, han puesto de manifiesto la precocidad y la complejidad con que el niño es capaz de adoptar una conducta fictiva y explotar alternativa y sabiamente sus éxitos y sus fracasos. Este aprendizaje del "trato social" es, sin duda, la piedra de toque para la formación y la revelación del carácter y de la personalidad del niño: adjetivos tales como los de "hoso", "pícaro", "alegre", "juguetón", "obstinado", "rebelde", "ingenuo", "cariñoso", etcétera, empiezan a poderle ser aplicados, de acuerdo con el predominio de sus posibles actitudes de reacción frente al restringido medio social que lo rodea desde el final del primer año; pero ahora a esos adjetivos pueden agregarse otros que señalan una evolución mucho más avanzada de sus sentimientos: "envidioso", "celoso", "rencoroso", "engañador" o "simulador", "ambicioso", etcétera. Es más, tales rasgos de carácter pueden ser específicamente exhibidos ante unas personas y reprimidos ante otras, lo que supone un tabicamiento o división de la conducta que adquiere así la modalidad propia del adulto. Éste, en efecto, trata a cada cual no sólo según lo que le pide sino según *quién es*: le asigna un *valor* y de acuerdo con él orienta todas sus reacciones. Pues bien, a los dos años de edad puede afirmarse que el pequeñuelo ha establecido los correspondientes criterios o pautas de conducta ante cada uno de los elementos de la llamada "constelación familiar": ha aprendido a tratar a las personas con la misma diferencia específica que cabe establecer en los objetos, cada uno de los cuales empieza a servirle para algo distinto, en tanto que al principio todos le servían para lo mismo.

Sin embargo, el niño a esta edad es todavía incapaz de establecer una *cooperación* superindividual. Conoce la diferencia entre el Yo y el Tú, cada vez con mayor precisión, pero no entiende lo que

significa Nosotros. De aquí que tanto en sus juegos como en sus incipientes trabajos haga gala de un "egocentrismo" absoluto. Puede jugar al lado de otros pequeñuelos y puede jugar también con adultos (su madre, por ejemplo), pero estos compañeros de juego no pasan de ser *medios* u objetos que le sirven para satisfacer su tendencia. No concibe más regla ni más propósito que el que espontáneamente surja en su individualidad; como los gatos, cuando parece que acaricia a los demás, usa a los demás para acariciarse él. Por ello es posible observar, incluso en los jardines de infancia, en donde concurren criaturas de mayor edad, varias de ellas jugando unas junto a otras *sin tener la menor relación entre sí* o siendo ésta, en todo caso, unilateral y no recíproca.

Fijación de los límites de la propiedad personal. — Debido a ese egocentrismo que acabamos de señalar, la incipiente personalidad del pequeñuelo se considera una especie de ombligo del mundo: todo gira en su derredor, cual los planetas giran en torno del Sol. Todo está hecho para él y es suyo, *mientras no se demuestre lo contrario*. Desgraciadamente, esta demostración le es hecha a menudo y es así como sus acciones se dicotomizan: unas *pueden* hacerse y otras *no pueden* llegarse a hacer, porque son interrumpidas en su curso por el adulto. Así los objetos: unos pueden ser tocados y otros no. Sólo un poco más tarde la criatura aprenderá que hay actos que pueden (materialmente hablando) ser realizados (en ausencia de los adultos que lo vigilan) y objetos que pueden ser tocados, *pero más tarde ello entraña una desagradable consecuencia* (reprimenda, castigo, privación absoluta de nuevas oportunidades, etcétera). En la medida en que el pequeñuelo trasfiere a su soledad los hábitos adquiridos forzosamente en su vida con los adultos puede decirse que deviene un ser moral, objetivamente hablando. Para que lo sea también desde un punto de vista ético hará falta que tal conducta no esté inspirada por el egoísta impulso de eludir el dolor y asegurarse el placer, sino por la comprensión del denominado deber moral, suprasensible y trascendente. Y ello no ocurrirá, seguramente, hasta el fin de la infancia.

Si analizamos con un mayor detenimiento la cristalización de la noción de "propiedad" veremos que ésta se refuerza en la medida en que se limita a su extensión: mientras *todo* era de él o para él, nuestro pequeñuelo daba importancia relativa a su discreto dominio y posesión, mas cuando sólo una parte le pertenece, ésta es defendida y dominada con un ardor multiplicado por la previa y obligada renuncia a lo que hubiese querido poseer y no le dejaron tener.

El pronombre posesivo *mi* aparece cada vez con mayor acento de énfasis al final del segundo año. Pronto la criatura luchará enérgicamente para evitar cualquier interferencia con los objetos que considera de su particular propiedad. Pero otro hecho de singular importancia empieza a producirse en este período, y es la limitación forzada que el adulto impone al pequeñuelo en sus movimientos hacia ciertas regiones del propio cuerpo. Tan pronto como sus manos propenden a entretenerse en el contacto con sus mucosas exteriores o sus aberturas naturales (boca, orejas, ombligo, ano, vulva o glánde) el vigilante cuidador lo increpa y detiene, cuando no le inflige un manotón de castigo.

Esta creación de zonas y actividades prohibidas en su propio cuerpo lleva al pequeñuelo a un sentimiento de hostilidad hacia el adulto, pues si apenas entiende que le impidan actuar en su derredor, menos comprende que le cohiban actuar sobre sí. En tal circunstancia pueden observarse tres tipos principales de conducta: a) de rebelión y protesta; b) de sumisión y acatamiento; c) de disimulo y engaño. En la primera forma el niño, obstinado y tenaz, seguirá haciendo lo que le place aun a riesgo de arrostrar el enojo y el castigo inmediatos. En la segunda renunciará a su espontaneidad y se inhibirá tornando a su primitiva pasividad y pasando a depender absolutamente de uno de sus cuidadores. En la tercera, aguardará a encontrarse solo para realizar cuanto le ha sido dificultado al hallarse vigilado. La mayoría de los niños exhibe uno u otro tipo de conducta según las ocasiones y las personas, propendiendo así, también, a una matización de sus actitudes reaccionales que es típica del proceso evolutivo.

En general, puede afirmarse que esta forzada prohibición del contacto manual, directo o indirecto, con ciertas zonas somáticas —y especialmente con la zona genital— es la fuente de mayor preocupación para padres e hijos en este período. Análogamente, la evitación de que la criatura “juegue” con sus excreciones (fecal y urinaria) requiere una singular vigilancia y todo ello da origen a una *precoz represión de las denominadas “partes pudendas”*, con la consiguiente escotomización o pérdida de un sector vivencial que pasará a constituir uno de los núcleos más importantes de la denominada actividad subconsciente. Como quiera, empero, que todas las aberturas naturales desempeñan una función y no basta con la voluntad para suprimir ésta, se ha llegado a un tácito convenio social en virtud del cual el adulto, e incluso el niño más desarrollado, es aislado en determinados lugares para poder conciliar las exigencias de la “buena educación” y de la Naturaleza. Ello constituye, sin embargo, desde

el punto de vista estrictamente psicológico, uno de los motivos de perpetuación de hábitos viciosos o de escrúpulos excesivos.

A partir del tábicamiento de su cuerpo en zonas y del espacio exterior en sectores en los que se toleran o se impiden determinados actos, el niño adquiere una oscura noción de la relatividad y complejidad de la conducta social, empieza a tener "secretos", "vida íntima" o "privada". Es decir, empieza a ser persona social y deja de ser persona natural.

La tendencia a la libertad y la libre actitud de sumisión. — Siendo innata la tendencia a la libre afirmación del ser y teniendo que adquirirse la actitud de sumisión, por fracasos sucesivos de la conducta, ese cambio se produce a través de una peculiar y desagradable vivencia que ha sido recientemente objeto de particular interés y estudio por parte de los psicólogos estadounidenses: la vivencia de "frustración". Condición para que ésta se produzca es el fracaso de un propósito en curso de realización.

Siendo esta frustración, a su vez, responsable de la reacción agresiva, se comprende que no sea solamente con la ficción ni con la obediencia sino con la rebeldía y la testarudez como reaccionen los niños ante la coacción limitativa de sus adultos educadores. Es precisamente en el segundo y tercer año de la vida cuando éstos intensifican más su actuación coercitiva, y por ello también es durante este período cuando se engendran mayores frustraciones infantiles y se dan más grandes contradicciones entre momentos de sumisión y rebeldía. Rosenzweig, Dollard, Miller y Doob han descrito con particular precisión y extensión las variantes y combinaciones de este dinamismo conflictivo, tanto en la primera infancia como en la adolescencia.

El llamado "control" de los esfínteres y su importancia en la formulación de la personalidad

Durante el segundo año de vida se inicia o se intensifica la lucha para obtener que la exoneración intestinal y la micción sean voluntariamente controladas por el niño. Éste se siente cohibido y frustrado por los adultos que le prohíben "soltar" tales excreciones donde y cuando lo desea, y le obligan a hacerlo en momentos y lugares determinados. Tal lucha da ocasión al pequeñuelo para manifestar su actitud ante la madre (o persona que haga sus veces), pues si es negativa resistirá a la coacción obstinadamente y si es

positiva procurará obedecerla, ofreciendo como *obsequio* la liberación de tales contenidos de su cuerpo en las condiciones deseadas por sus cuidadores. *Retener* y *dar* son las dos formas básicas de relacionarse interpersonalmente el niño con su madre y ahora se transforman en *resistir* u *obedecer*. En el primer caso se originan el estreñimiento o la diarrea y la incontinencia urinaria; en el segundo se obtiene rápidamente el dominio de los esfínteres. Ese proceso de aprendizaje se refleja más tarde en la tipología de la personalidad, dando lugar a los llamados caracteres anal y uretral (compulsivo y ambicioso, respectivamente).

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Adler, A.: *Heilen und Bilden*. Munich, 1929.
Bühler, Charlotte: *Überblick die zweite Phase* (en "Kindheit und Jugend"). Hirzel, 1930.
Curti: *Child Psychology*. Longmans. Green, 1930.
Demetriades: *Zur Frage der Onanie in Säuglingsalter*. Jahrb. f. Kinderheilk, 1927.
Dollard, Miller, etc.: *Frustration and Aggression*. Yale Univ. Press. Fifth Printing, 1945.
Gesell: *Infancy and human growth*. McMillan, Nueva York, 1928.
Rosenzweig: *A theory of frustration*, en el libro de Hunt: *Personality behaviour and disorders*. Nueva York, 1944.
Variot: *Le début de la marche bipède chez de jeune enfant*. Soc. d'Antrop. 8, 1927.

LECCIÓN XI

El tercer año de la vida infantil. — Momento de las disponibilidades reaccionales del niño en esta edad. — Recapitulación de sus adquisiciones en el dominio intelectual: aparición del pensamiento mágico y actitudes de él derivadas. — Evolución del principio de la Pars pro Toto. — Los primeros rudimentos de expresión gráfica y de actividad constructiva (nacimiento del Homo Faber).

En posesión de un lenguaje verbal rápidamente creciente en riqueza y en calidad de matices; con una actividad representativa cada vez más íntima; capaz de dominar fácilmente sus problemas básicos de movimiento y de acción sobre el mundo inanimado, el niño de tres años propende ahora a organizar su incipiente y autóctono "mundo interior". Por ello ya no necesita hallarse ante obstáculos ni situaciones de emergencia para poner en marcha su pensamiento. Éste trabaja de continuo, estableciendo relaciones y vínculos no ya entre objetos y sucesos del ambiente exterior, sino entre los *elementos de su vida representativa*. Gracias a la superintensidad que alcanza ésta, pronto planteará para él un problema de envergadura: la diferenciación de las realidades *física y mental*, es decir, la distinción entre lo que simplemente *es* y lo que *es imaginado*: entre la pura objetividad sensorial y el sueño o la fantasía. Durante un largo período de su evolución vamos a ver confundidas en la conciencia infantil las imágenes de ambas procedencias. El pequeño ya se ha diferenciado como individualidad y distingue el Yo del No-Yo, pero ahora se plantea el no menor problema de estructurar su Yo e introducir orden y jerarquía en los núcleos de fuerzas y en los datos de conocimiento que se integran en él. Tal problema no será resuelto hasta que el pensamiento magicoasociativo sea sustituido por el pensamiento lógico-causal y a los *signos* fonéticos sucedan los *símbolos* ideológicos.

Ahora nos interesa, empero, penetrar un poco en la estructura de este pensamiento mágico que, a los tres años de edad, se halla en su apogeo formativo. Se recordará que los dos principios fundamentales de la concepción mágica del mundo son: *la identidad de las semejanzas y la interpenetrabilidad de las esencias por proximidad o contacto temporoespacial*. El primero admite la validez del *à peu près*, del "más o menos", que caracteriza la impresión y vaguedad de las inteligencias poco evolucionadas; basta que dos formas se parezcan o asemejen en algún aspecto para que de esta analogía del niño infiera su *comunidad* de propiedades y destinos. Karl Bühler ha insistido en que este *principio de la analogía* es de una validez absoluta y universal en las primeras fases evolutivas del pensamiento de la humanidad y del niño; pronto veremos que el célebre principio de la *Pars pro Toto* (la Parte es igual al Todo) representa en realidad un simple corolario de aquél.

El segundo principio representa la traducción fiel, en el terreno psíquico, de los factores que rigen la formación de los reflejos condicionados. Vimos, en efecto, que era condición para la sustitución de un estímulo (absoluto) por otro (neutro), en la determinación de un reflejo, la aproximación temporoespacial de ambos, de suerte que la onda imprevista del estímulo condicionante fuese aspirada o absorbida por la corriente desencadenada por el estímulo absoluto y hallarse su cauce en las vías motrices que éste abría (de un modo parecido a como los pequeños canaliculos de agua se incorporan a los arroyuelos en las lluvias). Pues bien: lo que ahora sucede es que tales reflejos condicionales se empiezan a establecer no ya entre los estímulos sensoriales —procedentes del mundo exterior— y las vías motrices que sirven para la satisfacción de las necesidades vitales elementales, sino entre las *representaciones* (imágenes mnémicas) de tales estímulos y las nuevas modalidades reaccionales de que dispone el niño, cada vez más alejadas del rígido y universal sistema de las pautas de conducta congénitas. Con ello se amplía extraordinariamente el mapa de las "posibilidades" de actuación y el ser humano empieza a adquirir una variabilidad, una independencia del factor situacional y una *duplicidad adaptativa* (a los dos mundos, el exterior y el interno) hasta ahora insospechables.

Si efectuamos una sección transversal en la vida diaria de una criatura en esta fase de su evolución nos convenceremos de que posee una actividad psíquica "autóctona", que no requiere para ser puesta en marcha, como hasta ahora ocurría, la presencia de una imperiosa necesidad animal o de un problema situacional. El niño empieza a tener *fantasías*, es decir, capacidad de combinar sus recuerdos y de

crear con ellos nuevos estímulos (internos) para seguir estableciendo relaciones o conexiones asociativas. *El puente entre ambos mundos* (subjetivo y objetivo) es, no obstante, muy fácil de tender aún, porque en ambos impera la misma estructura (mágica) de sentido. Más arde, con el descubrimiento de la causalidad lógica, la oposición entre los dos mundos (*real u objetivo*, en donde la razón, el deber y el trabajo imperan, e *imaginario o subjetivo*, en donde la fantasía, el placer y el juego dominan), se reforzará precisamente porque en cada uno de ellos todo su contenido se estructurará con arreglo a un tipo de pensamiento distinto: el lógico para el primero y el mágico para el segundo. Pero durante muchos años, esta separación no será completa, y aun en el adulto, sin llegar a los estados patológicos, puede observarse la imbricación de ambos tan pronto como surge un estado pasional. No hay duda, en efecto, de que al reactivarse las tendencias emocionales primarias y producirse el miedo, la cólera o el amor se renuevan supersticiones y creencias mágicas que se confunden y revuelven con elementos y razonamientos lógicos, dando lugar a una trama de pensamientos muy parecida a la que caracteriza a la mentalidad infantil en esta fase de su evolución.

Si analizamos el lenguaje del niño normal entre los tres y cuatro años de su edad nos daremos cuenta de que en él se han cumplido ya todos los progresos esenciales para dotarlo no sólo de valor nominativo y representativo, sino de capacidad interpretativa y formal. Las palabras ya no son simple vehículo de puras "coincidencias", es decir, ya no sirven solamente de *signos* o señales, sino que a veces adquieren un sentido de universalidad y devienen *símbolos* conceptuales, capaces de condensar no sólo experiencias sino "intelecciones". Comprender la diferencia entre signo y símbolo equivale a comprender la distancia que separa el mundo psíquico primitivo del niño y el mundo mental, evolucionado, del adulto; equivale también a sorprender la radical oposición entre "apariciencia" y "esencia": los principios magicoasociativos ordenan los conocimientos del niño en una seriación de continuidad (temporoespacial) y en otra de semejanza (morfológica) que, en definitiva, se basan en la denominada experiencia sensorial *inmediata*. Por otra parte, en virtud del antes mencionado "principio de la analogía", el niño *infiere la identidad* de las formas, situaciones y actos que tengan elementos perceptivos comunes y *reacciona ante ellos uniformemente*, en pensamiento y en acción. Podríamos decir que para el pequeño en esta edad el "como si" es simplemente "sí". Ello explica la facilidad con que se adapta a situaciones *ficativas* y las vive con

impresionante realismo: él cree que basta ponerse el sombrero de su padre para confundirse con éste; que basta colocarse detrás de un pequeño objeto para considerarse invisible; que es suficiente colocar encima de la mesa un trozo de pan y un tomate para que la mesa quede convertida en un almacén, en un mercadito, en una cocina o en un restaurante, según cual sea el propósito de juego que lo anima. Un palo cualquiera será un cañón, una bandera, un bastón o un tren, es decir, adquirirá significaciones multívocas con sorprendente facilidad, según cual sea el marco configuracional en que se vea aglutinado. Porque en definitiva le falta todavía el ser palo, propiamente. Cuando llegue a serlo, en la mente infantil cesará la confusión y la paradoja mágica, que hacen de su mundo un conjunto rígido, en cada instante, un bloque sincrético de impresiones globales, capaz de cambiar bruscamente y trasmutarse, pero imposible de modificar por grados ni de matizarse.

El principio de la Pars pro Toto

Corolario expresivo del pensamiento mágico es este célebre principio, estudiado por Frazer y Heinz Werner recientemente, que podríamos enunciar así: en el mundo de la primera infancia, como en el mundo del hombre primitivo, el *Todo es intercambiable con sus partes*, de suerte que cualquiera de éstas no sólo puede representarlo, sino que tiene sus propiedades y es equivalente a él. Basta que un maorí se ponga una pluma de águila en la cabeza para que *se sienta* águila; basta que a un niño de cuatro años lo pongamos o se ponga a comer en la mesa y le falte su cuchara, para que sienta una tremenda decepción y se niegue a comer, porque con ello le hemos destruido la imagen *configuracional* de la situación nutritiva. Privarlo de su cuchara equivale a privarlo de la posibilidad de comer... y ello sucede no por testarudez ni por exceso de egoísmo progresivo, sino porque, al desaparecer un elemento de la serie perceptiva que constituye su hábito alimenticio, se rompe la unidad de ésta y se desvanece como tal, creando la consiguiente reacción negativa. Aun cuando parezca mentira, en virtud de este principio el niño obedece a la Ley del Todo o Nada y se muestra simultánea o alternativamente como el más tradicional y conservador y el más iconoclasta y revolucionario de los seres. Por la misma causa se explica que pueda *creer* que come con sólo tener un tenedor en su mano y que pueda creer que *no come*, porque éste le falta, aun estando el resto de la mesa puesta. Así, todos y cada uno

de sus actos adquieren el carácter de un ceremonial litúrgico; no solamente ha de comer con los mismos elementos, sino *sentado en el mismo sitio*.

El niño, como el viejo (el primero por faltarle aún y el segundo por haber perdido ya el llamado pensamiento abstracto), propenden a ser esclavos de la forma, a vivir del "detalle" y a cambiar —precisamente por ello— con singular facilidad sus reacciones afectivas; nada hay tan fácil como obtener que un pequeñuelo y un senil pasen de la risa al llanto, del enojo a la alegría, del interés al desinterés: su mundo psíquico es inestable y por ello se aferran en cada instante al punto de apoyo que les parece prevalente, con la misma obstinación y ardor con que el náufrago se abraza al objeto que menos susceptible le parece de hundirse.

Por el mismo motivo se explica que el pequeñuelo sea fácilmente sugestionable y engañable, en unas ocasiones, e imposible de convencer en otras.

¿Cómo evoluciona este principio de la Pars pro Toto?

El tránsito de esa concepción mágica, insegura y rígida, a la concepción lógica del Mundo puede decirse que no termina de establecerse ni siquiera en el adulto. Éste, en efecto, presenta un realismo bien distinto del primitivo realismo infantil, pero no es difícil sorprender también en él grandes islotes de su personalidad en los que perdura su primitiva sujeción a los principios antes referidos. Veamos, rápidamente, en función de qué factores evoluciona el pensamiento mágico en esta fase.

En primer lugar, ocurre que el niño aplica a su incipiente noción personal el mismo principio de la *Pars pro Toto* con que organiza sus percepciones. En su virtud, si desconoce la esencia inmutable de las sustancias objetivas también ignora la inalienabilidad de su ser y se conceptúa capaz de transformarse y transmigrar de tal suerte que *con su pensamiento* obre sobre la realidad exterior, del propio modo como ésta es capaz de obrar sobre él. No distinguiendo aún suficientemente las imágenes de los sueños, de los ensueños y de la realidad, *puede dar por cierto cuanto imagina* y llegar así a un *panteísmo primitivo* de la Naturaleza. La silla, la muñeca, el reloj o cualquier objeto están vivos como él; puede hablar con ellos e influirlos. Es más, puede matarlos a su antojo y resucitarlos en cualquier instante...; basta decirle a la muñeca: "estás dormida", para que lo esté; basta formular imperativamente un deseo, para

que se cumpla en el mundo de los objetos. *Pero hay un dominio que se resiste totalmente y con singular tenacidad a esta "voluntad de poder" infantil: el de las personas que conviven con el niño y, singularmente, el de los encargados de su educación.* Entonces surge una perpetua y constante contradicción entre su concepción o interpretación del mundo inanimado —al cual él concede animación para satisfacer su voluntad de poder— y su conducta ante el mundo animado frente al cual ha de colocarse en posición más bien pasiva, de sumisión. Cuando este ambiente social *desanima* al niño, él se consuela y *anima* actuando sobre el mundo de sus juguetes, a los que se dirige en forma imperativa y sobre los cuales descarga el potencial agresivo que se ha visto obligado a reprimir en sus relaciones con el adulto. Si este mecanismo de adaptación le falla, no le queda a nuestro pequeño otro recurso que sumergirse en una reacción negativa de llanto y de rabia. Esto crea una *doble orientación* en la actitud del niño, el cual persiste en el cultivo de sus creencias mágicas y se refugia en ellas, conservándolas en su vida imaginativa hasta bien entrado en años, en tanto organiza su conducta en el ambiente social, de acuerdo con las normas que le son impuestas por el adulto.

El matrimonio Bühler ha señalado, con singular justeza, que de la concepción animista que la criatura tiene del mundo objetivo en esta época, no ha de deducirse el hecho de que la conducta infantil se ajuste a normas unívocas e invariables, es decir, que trate por igual a una caja de cerillas y a su madre. En efecto, el niño se sorprendería extraordinariamente si oyese hablar a ese caja de cerillas o si viese moverse espontáneamente a las figuras de un cuadro. Lo que no impide que él hable con ellas y las anime en la medida en que le sirven para complacerle. Si, cual un pequeño Dios, el pequeño había concebido al mundo "a su imagen y semejanza", ahora la triste experiencia de la realidad le ha acotado y tabicado ese mundo en sectores, en los que aún puede actuar libremente, y otros en los que se siente cohibido y frente a los cuales ha de someterse incondicionalmente. Y va a ser un tal tabicamiento de la realidad el que va a determinar la evolución del principio mágico de la *Pars pro Toto* hacia el principio lógico de la contradicción y hacia el descubrimiento del pensamiento causal, propio del adulto.

La experiencia demuestra constantemente al niño, con su fría crueldad, que las partes no equivalen al todo: no basta con que él lleve el bastón de su papá, para que le dejen *hacer* lo que a éste le es permitido. No basta tampoco con que él se coloque en el lugar de su madre ni siquiera con que la imite en cuanto pueda, para

que el servicio le trate como a ella. En una palabra, no basta con cumplir, más o menos, los requisitos de las "apariencias" para que los efectos deseados se produzcan. Lentamente se va operando en el seno de cada Todo configuracional o sincrético, de los que el niño tenía establecidos, un proceso de diferenciación y *estructuración jerárquica* que permite diferenciar en él el *fondo* y la *forma*, así como darse cuenta de la diferencia de validez significativa de sus elementos integrantes. Así, la parte aislada del Todo se convertirá en un Todo *diferente* en cuanto a su eficacia: la muñeca, por ejemplo, desprovista de un brazo sigue siendo todavía muñeca; pero el brazo separado de ella no es ya más que basura. Es así cómo la diferencia entre *elemento* y *miembro* empieza a establecerse y cómo finalmente, hacia el cuarto o quinto año de su vida, el niño corrige su primitiva concepción que confundía el Todo y sus Partes y llega a establecer este fundamental e irreversible principio: el Todo contiene a las Partes pero las Partes no contienen al Todo.

Aún tardará unos años más en llegar a saber otra verdad que incluso muchos adultos ignoran y es: que el Todo es siempre algo distinto y superior a la suma o agregación de sus Partes y que en el orden funcional preexiste a ellas.

Los primeros rudimentos de expresión gráfica y de actividad constructiva

El niño posee ahora dos medios bien diferenciados de acción: el *lenguaje* y la *manipulación*. Pronto va a ir reservando el primero para su relación social y la segunda para su relación con el mundo impersonal. Ésta, al principio se había limitado a ser exploradora y defensiva, lo que entrañaba en la mayoría de los casos un efecto destructivo. La criatura de dos o tres años es, en efecto, como graciosamente afirma Ferrière, "una máquina de romper objetos". Pero a partir del tercer año va a ir disminuyendo —si su evolución es normal— tal actividad frangománica para ir siendo sustituida por una actividad *constructiva*, que va a empezar a manifestarse en primer término por un impulso coleccionista y agrupador de formas en distintas posiciones y lugares de suerte que constituyan *nuevas configuraciones objetivas*. Como veremos en la próxima lección "el juego constructivo" servirá de puente al niño para pasar del libre placer funcional al ordenado interés creador, es decir, a la actividad efectuada con arreglo a un *plan* y a un *propósito preconcebido*.

Quizá sea la actividad gráfica la que mejor sirva para compren-

der la evolución a que nos estamos refiriendo. En una primera fase el niño descubre que el lápiz o el yeso producen un inmediato y hasta entonces desconocido cambio en la superficie de los objetos con que aquéllos entran en contacto. Poseyendo en la extremidad de sus dedos esta nueva y poderosa arma, el niño deja huella indeleble de su acción sobre los objetos. Y el placer que le proporciona este descubrimiento es de tal naturaleza que le hace durante un tiempo desinteresarse de todos los demás juegos. Sabedor ahora de que ciertos objetos dejan huellas sobre otros, no se limita a pintarrajear paredes, muebles, papeles, cuanto tiene a su alcance, sino que busca afanosamente todo cuanto termine en punta (como el lápiz) o sea blanco, o parecido al yeso, para emplearlo en tal tarea. Esta actividad no tiene, sin embargo, nada de *dibujo*, por cuanto el niño al realizarla carece de un propósito representativo. Éste lo adquirirá, como sucedió con los signos fonéticos, con la colaboración del adulto, el cual *interpretará* algunos de los trazos del pequeñuelo y les atribuirá un carácter de imagen objetiva que no poseen. Tomando entonces la mano de la criatura y guiándola, le enseñará el movimiento que trasforma sus espontáneos trazos en dibujo de alguna forma u objeto, a la vez que afianzará tal acción con la formulación del nombre correspondiente a éste.

En virtud de la tendencia iterativa o repetitiva que el niño exhibe en todos los niveles de su motricidad, propenderá a reproducir automáticamente algunas sencillas series de movimientos, primero rectilíneos y luego curvilíneos, lo que le permitirá, relativamente pronto, poder trazar "dibujos" que en realidad no son más que una imitación imperfecta de los movimientos gráficos enseñados por el adulto.

Pero con ello se ha desplazado considerablemente el interés y el propósito del pequeñuelo. Éste pasa ahora por una fase en la que no se limita ya a pintarrajear sin ton ni son, sino que tras de ello lleva el papel al adulto en demanda de interpretación o bien, por sí mismo, se la da *a posteriori*, guiándose en primer término por la imagen sensorial que predomina en su campo consciente durante la ejecución gráfica y, en segundo término, si aquélla falta, por las normas objetivas prevalentes, es decir, ligadas a la satisfacción de deseos intensos.

Tardará todavía mucho tiempo el niño en poder *copiar un dibujo*; así, por ejemplo, una forma tan sencilla como el cuadro no es copiada normalmente hasta los cuatro años de edad en un momento en que la criatura, en cambio, ya lleva meses de actividad gráfica con ambiciones representativas mucho más complejas.

Una vez establecido el nexo que existe entre los movimientos gráficos, las imágenes verbales y las imágenes sensoriales de la realidad objetiva, el niño intenta espontáneamente dar una expresión gráfica a sus construcciones imaginativas, sustituyendo su déficit de expresión gráfica por una superabundancia de expresión verbal. Es, en efecto, extraordinariamente significativo el hecho de que en esta edad los niños *hablan siempre que dibujan aun cuando estén solos*, lo cual quiere decir, evidentemente, que el propósito de sus dibujos no es otro más que el de expresar en una nueva forma o un nuevo plano el extraordinario dinamismo de su mundo imaginativo. Es tal el impulso que ahora deriva por las vías motrices de sus brazos, que no es extraño ver cómo, impaciente ante la lentitud de su descarga, la criatura que ha empezado a representar cualquier imagen (animal, persona, etcétera) en el papel, de pronto interrumpe su dibujo y empieza una serie de movimientos horizontales, oblicuos, perpendiculares, etcétera, de gran rapidez y violencia, que llenan el papel de garabatos y que en definitiva constituyen la descarga súbita y amorfa de cuanto él tenía almacenado como potencial de formas imaginadas en su espacio vital o psíquico. Son, en efecto, muchos más los dibujos inacabados que los acabados por el niño hasta los cuatro o cinco años de edad. Y no es, como muchos creen, que esta falta de término se produzca por insatisfacción crítica, es decir, por un juicio de valor negativo de su obra por parte del niño, sino simplemente, porque la intensidad del impulso desborda sus posibilidades de expresión; exactamente lo mismo que el niño a los dos años casi siempre termina las frases un tanto complejas dando suelta, nuevamente, a un laleo ininteligible.

En esta tendencia a la regresión funcional hemos de ver solamente la fatigabilidad rápida que caracteriza a todo el pensamiento y a las actividades constructivas en la primera infancia, debido a la rápida excitación de las fases de inhibición y excitación de la corteza cerebral. Ésta carece aún de nivel funcional suficiente para poderse mantener con regularidad y persistencia en una misma actividad, tanto más cuanto ella requiere el uso de vías nerviosas más recientemente puestas en marcha.

Constituye este descenso de nivel la mejor indicación de la necesidad de introducir pausas y variaciones frecuentes en el panorama de las actividades infantiles.

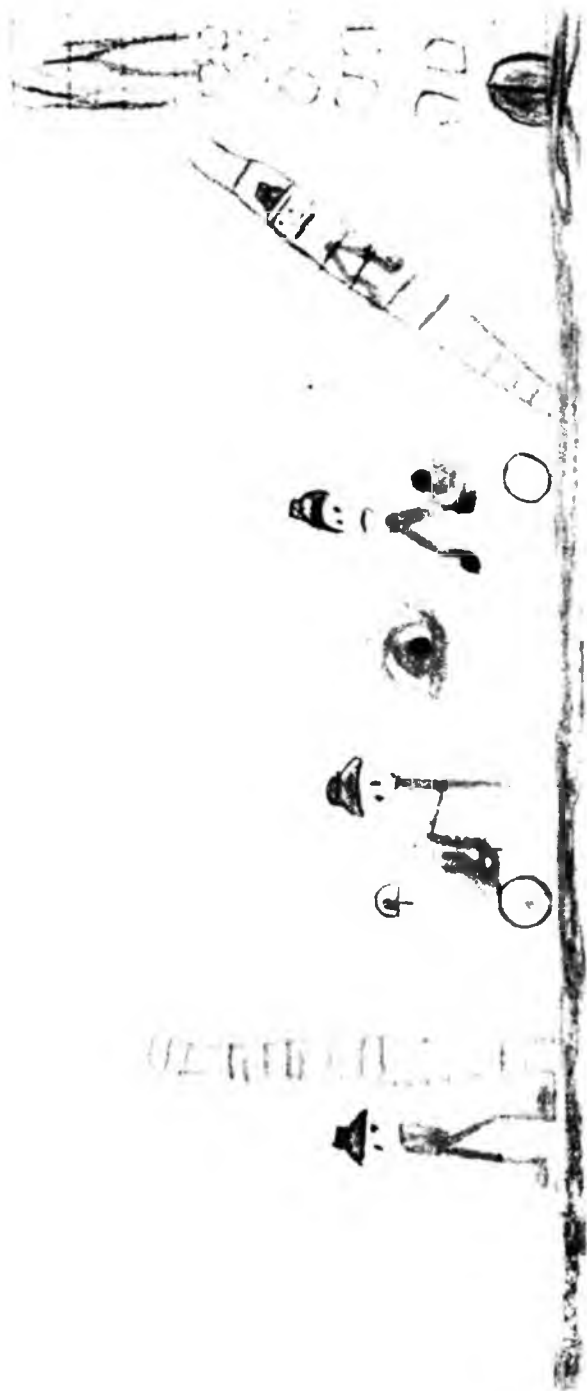
Evolución de la expresión gráfica de la imagen humana. — Los numerosos investigadores que se han interesado por el estudio evolutivo del dibujo infantil han coincidido en apreciar que el interés

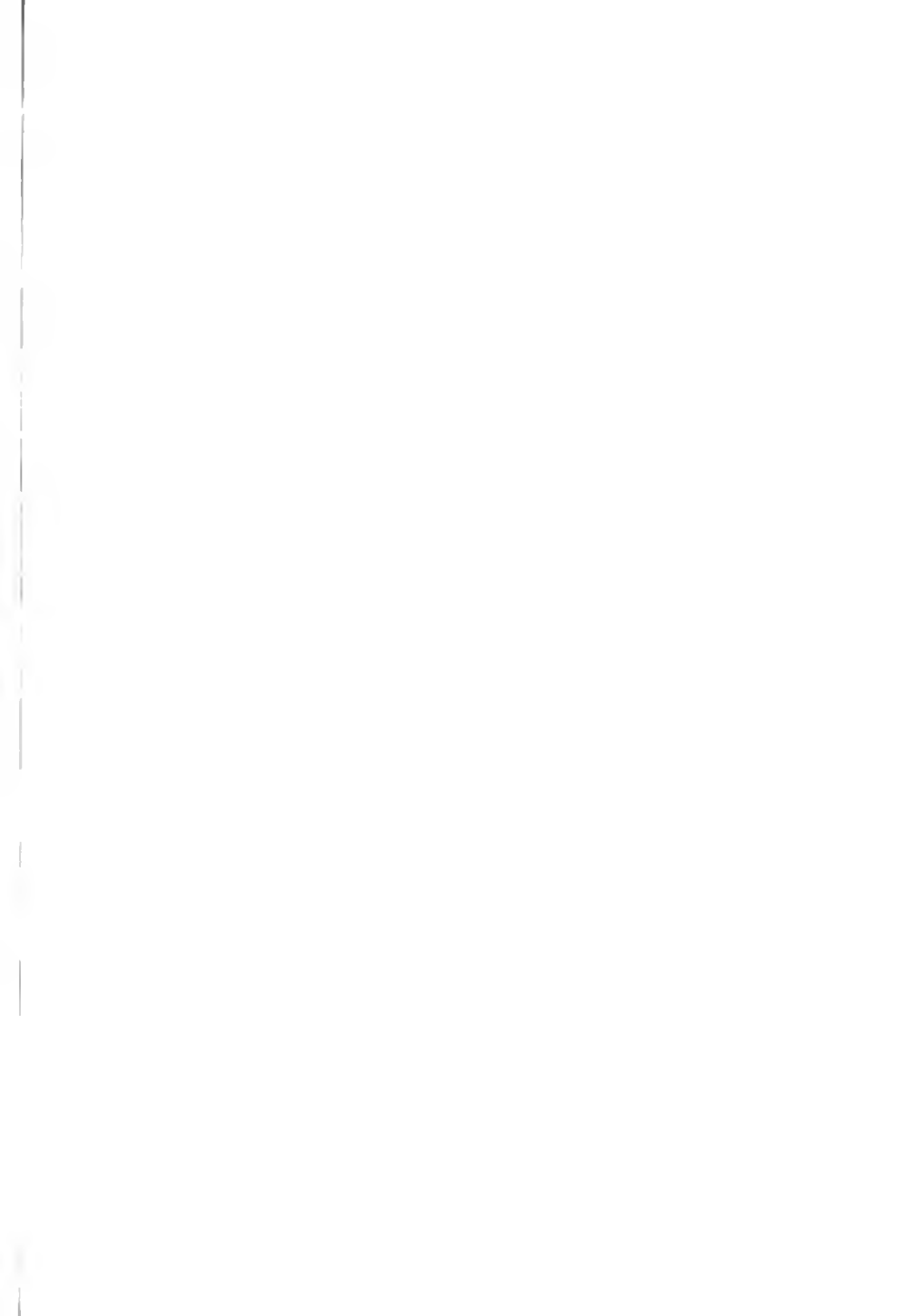
inicial de los niños, cuando de un modo espontáneo y casi involuntario intenta —entre los tres y cuatro años de edad mental— dar concreción gráfica a sus pensamientos, se vincula a la representación humana y, secundariamente, animal.

Es dudoso que en la base de "garabato" un dibujo pueda ser interpretado directamente; la secundaria afirmación de su autor acerca de su intención expresiva tampoco ofrece mayor garantía de veracidad. Pero ya en la fase de "célula", es decir, cuando se delimita un contorno con trazos más o menos curvilíneos, parece claro que la inmensa mayoría de dibujos infantiles se refieren a formas humanas y a animales.

Dejando aparte los minuciosos estudios de F. Goodenough en Estados Unidos, Descoedres en Suiza, Louquet en Francia y Masrera en España, merecen citarse las agudas observaciones de Nerêo Sampaio, en Brasil, porque parcialmente contradicen a los anteriores autores al afirmar que no es el cuerpo humano lo que el niño intenta primitivamente representar en sus dibujos, ni tampoco el conglomerado cabeza-cuerpo, sino la "totalidad personal", de un modo que podríamos considerar como puramente impresionista y hasta, si se quiere, surrealista. Sólo más tarde esa imprecisa "totalidad" será analizada y diferenciada, destacándose entonces en ella, primero, la cabeza y, anexo a ésta, el cuerpo.

La inspección de los adjuntos dibujos, tomados de un trabajo de N. Sampaio, parece confirmar tal criterio evolutivo.





FASES EVOLUTIVAS EN LA REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA, SEGÚN N. SAMPAIO



(De 2 a 3 años)



(De 3 a 4 años)

Durante bastante tiempo el niño quedará impresionado por la figura humana, de modo que inclusive cuando sea capaz de organizar mejor sus dibujos ésta siempre será relativamente *mayor* que los elementos inanimados que la rodean. Véase, por ejemplo, la lámina adjunta, correspondiente a un dibujo de un niño de 5 años: los bomberos son casi la mitad de grandes que una casa de 5 pisos. Si el automóvil ha sido también relativamente agrandado es porque ese objeto por su ruido y movimiento fascina al niño y éste lo considera como si fuese también un ser animado.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Adelberg, H.: *Werkzeugdenken in des fruhen Kindheit*. "Ar. z. K. u. Jugendpsychologie", Viena, 1932.
- Bates, Louise e Ilg. Frances L.: *Child Behaviour*. Dell Book Co. N. Y., 1956.
- Bühler, Karl: *El desarrollo espiritual del niño* (trad. española). Calpe. Madrid, 1934.
- Goodenough, F.: *The mental growth of children from 2 or 14 years*. Minncapolis, Univ. Press.
- Honroth, C. y Ribera, R.: *La escritura infantil*. Ed. Kapelusz. Bs. Aires, 1952.
- Morgan, J.: *Child Psychology*. 2ª ed., Farrar-Rinehart, 1934.
- Neubauer, V.: *Die Entwiwicklung der technischen Begabung*. "Z. ang. Psychol.", 29, 1927.
- Piaget: *La représentation du monde chez l'enfant*. F. Alcón, París, 1926.
- Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Ed. Delachaux, 1923.
- Sampaio, Nerêo: *Desenho espontaneo das crianças*. These para cadeira de Desenho na Escola Normal Federal. Rio de Janeiro, 1929.
- Stern, W.: *Psychologie der fruhen Kindheit*. Leipzig. Quelle Meyer, 2ª ed., 1928.
- Wallon, H.: *Les Origines du Caractère chez l'enfant*. Boinvin. París, 1954.
- Zeining: *Magische Geisteshaltung im Kindesalter*. "Ztscheift z. ang Psyc", 47, 1929.

LECCIÓN XII

*La actividad lúdica de la primera infancia. — Del juego al trabajo
Significación de la antítesis: placer-realidad. — Estudio de la
constelación familiar y de su influjo en la cristalización del
carácter, según las principales escuelas y según los datos psico-
evolutivos.*

El juego y la infancia se hallan tan indisolublemente unidos que casi puede decirse que para muchas mentes se confunden consustancialmente: no hay infancia sin juego ni juego sin infancia. Por ello se comprende y justifica la extraordinaria bibliografía dedicada al estudio psicológico de la actividad lúdica en todas las obras de pedagogía, paidología y psicología de la infancia.

No vamos a entrar en discusiones bizantinas acerca de los matices que separan las principales escuelas paidopsicológicas en su concepción del significado y la evolución de los juegos en el niño. Pero si debemos intentar, desde nuestro punto de vista estrictamente evolutivo, una descripción y comprensión del lento proceso que lleva al ser humano a recorrer la distancia que separa el *juego* del *trabajo*. A lo largo de él veremos centrarse casi todos los problemas fundamentales que hoy tiene planteada nuestra disciplina, como son los del cambio: *Placer-Utilidad-Deber* que habremos de considerar en este capítulo.

Los esposos Bühler consideran que la característica esencial del juego infantil no radica ni en el material ni en el tipo de actividad, ni en el resultado obtenido, sino en la *actitud* con que subjetivamente se proceda por parte del niño durante aquél. Una misma tarea puede ser o no ser motivo de juego. Éste, desde el punto de vista subjetivo, se caracteriza por la vivencia de un singular y específico placer o goce; desde el punto de vista objetivo se define por la que ha sido denominada "formación funcional" (*Funktionsformung*), es decir, por un tal uso de las funciones que en él sólo se manifiesta (intencional o inintencionalmente) el resultado inma-

nente de su formación. Hay juegos de creación, otros de transformación, otros de destrucción y otros de trasposición de materiales (físicos o psíquicos); hay juegos, también, denominados, "receptivos", en los cuales el placer lúdico consiste en la obtención de ciertas impresiones y vivencias. Mas en todos ellos la característica común es que el resultado final, sea cual fuere, *no es la fuente del goce, sino precisamente, su tumba*. El placer de la pesca *termina* con el ingreso del pescado en la red...; como dijo Xenius, "la caza es infinitamente superior a la liebre"; no es el objeto ni el resultado lo interesante, sino el viaje o tránsito que lleva de uno a otro. Por ello, éste no ha de resultar ni demasiado fácil ni demasiado difícil: ha de haber un cierto equilibrio entre la *potencia* y la *resistencia* para que el placer lúdico se produzca. Mas esta potencia no es medible objetivamente: lo importante es que el sujeto crea que la tiene.

Ya hemos visto que el primer tipo de juego observable en el ser humano es el denominado "funcional", no sujeto a otro propósito ni regla que el simple funcionar o activar los dispositivos motores de que dispone el lactante: éste mueve de un modo irregular y espontáneo todo cuanto tiene de movable (saca y mete la lengua, gira el cuello, se tira y se levanta, rueda, gira o se arrastra, lealea o grita, todo ello en la medida de sus posibilidades); este tipo lúdico es de fácil observación en animales domésticos y se llama *retozo*.

Constituye el 100 % de toda la actividad lúdica al final del primer año de la vida; mas, en el segundo año aparece el denominado juego *ficticio* (o ficcional) en el que el sujeto halla su placer en imitar a personas u objetos animados, haciendo gala de una capacidad mimética cada vez más extensa y perfecta. Casi simultáneamente aparecen los juegos llamados "receptivos", en los cuales el niño asume el papel de "espectador" más que el de "actor"; contemplación comentada de láminas y dibujos, de situaciones festivas, etcétera. Fácilmente se comprende que este tipo de actitud lúdica no alcance nunca gran predominio en el total de los juegos infantiles: es demasiado pasivo para mantener el interés en estas edades, a menos que un factor de invalidez o apocamiento favorezca su predominio. Hacia los cuatro años de edad estas dos últimas clases de juego constituyen el 72 % de la actividad lúdica total en el tipo de Scupins.

Mas, hacia el tercer año, se ha presentado un cuarto y más interesante tipo de juego: el denominado "constructivo", en el cual aparece por primera vez un propósito *creador*, que va a permitir establecer el ulterior puente entre el *juego* y el *trabajo*. No basta,

claro es, que el niño en su actividad realice una obra ni que ésta tenga determinada utilidad para que pueda ya hablarse de trabajo. Éste, propiamente hablando, requiere, además de todo eso, ser impuesto de fuera adentro, como obligación que es compulsivamente sentida por el sujeto. Debido a ello, tiene lugar un desplazamiento en el propósito de la actividad y ésta pasa a ser trascendente, no proporcionando placer en su ejecución (funcional) ni en su creación (constructiva), sino en la consideración del beneficio (utilitaria) que con ella va a obtenerse. El resultado no es, pues, ahora tumba sino *origen* de la satisfacción, la cual, de otra parte, requiere para ser completa la aprobación social, es decir, la *estimación valorativa* de quienes rodean al niño.

Éste, en efecto, propende a buscar la "retribución" de su esfuerzo en el trabajo, en tanto que no se le ocurre demandarla cuando juega. Tan pronto como cumple la tarea que le ha sido impuesta espera el pago de ésta, ya sea en caricias, en frases laudatorias, en concesiones especiales o en prosaica moneda. En cambio, cuando en un juego constructivo ha realizado una tarea quizá mayor, puede destruirla sin esperar un premio por ella. De aquí que la diferencia que realmente separa el juego del trabajo sea a veces imposible de sorprender o revelarse objetivamente. Puede suceder, por ejemplo, que al finalizar una clase cualquiera un escolar esté interesado y absorto en la resolución de una tarea que él se ha impuesto, derivada de un espontáneo afán; para ese escolar, la orden dada por el maestro de interrumpir su actividad (*objetivamente* juzgada entonces como *trabajo escolar*) y de ir al patio a *jugar con los demás* (en ausencia de ganas y deseo lúdico), es, en realidad, sentida como obligación y cumplida como *trabajo*, dándose la paradoja de una inversión total de juego y trabajo en las mentalidades del alumno y del maestro.

En la medida en que el adulto impone determinadas reglas y normas de conducta al niño, éste pierde su libre espontaneidad, fuente de su placer, y adquiere clara noción de su dependencia de voluntades y fuerzas ajenas, que se encuentran en el mundo real que lo rodea. Es así como se establece la antítesis de placer subjetivo y realidad objetiva, antítesis que pronto orientará la doble vertiente del juego y el trabajo: el niño se sumergirá en "su" mundo personal imaginativo, mágico y fantástico, para jugar en él, y desarrollará una actividad autista extraordinaria que le servirá de refugio y de consuelo cuando la fatiga, el dolor o el fracaso lo alejen del plano del trabajo, realizado en el mundo "objetivo", sensorial, lógico y real. A lo largo de toda su vida habrá, no obstante, zonas de intersección entre ambas actitudes: la que marca mejor su fácil imbricación es

la de la *creación artística*, en la cual, aun cuando se realice como trabajo, siguen siendo válidas muchas de las libertades y de los artificios subjetivos de una "inspiración", es decir, de un buceo en el mundo interior, irreal o personal del artista que, con auxilio de la técnica, se "expresa" a su través.

Las nociones de la responsabilidad y el deber

Tan pronto como el niño admite implícitamente la necesidad de supeditarse a las normas que le son impuestas por el ambiente social, surge en él la noción de "regla" o "pauta" de conducta. Esta última se halla, de una parte, *impulsada* hacia la realización de actos que resultan desagradables (lavarse, peinarse, estudiar, rezar, etcétera), y de otra, *detenida* por la prohibición de actos que son agradables (comer golosinas o a deshora, jugar con objetos "tabú", tocarse las partes pudendas, etcétera). El niño ve así disminuida su personalidad por un doble sistema de coacción (negativo y positivo) que se ejerce, a su vez, por dos medios: verbal y mecánico. El primero tiene menos eficacia inmediata que el segundo, pero es, desde luego, superior a él, por cuanto no se circunscribe a vehicular las órdenes (normas de conducta impuestas) sino que sirve para explicar sus motivos y justificarlos, propendiendo a conciliar en una síntesis los al principio diametralmente opuestos puntos de vista del niño y del adulto educador.

La criatura se encuentra ahora en pleno desarrollo de sus porqués. Y cada vez que los formula ante una de tales órdenes recibe una respuesta más o menos semejante: "porque es lo que está bien", "porque es eso lo que *debe* hacerse", "porque así lo hacen *todos* los niños que son buenos". Paulatinamente llega entonces a comprender la "acción de la regla" e incluso, un poco más tarde, el deber de observarla aun en ausencia del adulto; mas lo que totalmente le desorienta son, precisamente, las muchas "excepciones" que éste comete en el cumplimiento de sus reglas: según cual sea su humor o la apreciación de las circunstancias, autoriza o no al pequeñuelo, que aquí como en los demás dominios razona con arreglo al principio del Todo o Nada. O se puede o no se puede, pero ¿por qué unas veces *sí* y otras *no* lo dejan poder?

La confusión inicial que el niño tiene respecto de sus deberes morales aumenta, en vez de disminuir, cuando a la censura social se le agrega la censura de carácter religioso: ya no son solamente las

personas que con él conviven quienes pueden aprobar o censurar, premiar o castigar sus actos. Hay además un Ser invisible, pero constantemente vidente, que está al tanto de todos y cada uno de sus actos y —lo que es todavía peor— a quien no se le escapan ni siquiera sus *intenciones*. ¿Qué de particular tiene que el niño, cuando empezaba a sentirse seguro, tras ingentes esfuerzos en el ambiente físico que lo rodeaba vuelva a experimentar la angustia de su invalidez, el temor de lo desconocido y la inseguridad y el miedo ante su acción? Ha dejado de ser "animal natural" para convertirse en "homúnculo social" y en "ser moral"; demasiado fuerte el tránsito para sus débiles intelecciones y sus cada vez más poderosas pulsiones. Nada tiene de particular por ello que sea en el tercero, cuarto y quinto años de la vida cuando se plantean las contradicciones, antítesis y conflictos de mayor importancia para la formación del carácter infantil. Es entonces cuando la denominada "constelación familiar" va a adquirir un papel decisivo en la corrección o en la exageración de las incipientes líneas y actitudes del niño frente a los problemas que se le plantean. Veamos, pues, con algún detalle sus principales modos de influencia.

Influjo de la constelación familiar en la primera cristalización del carácter

*(De acuerdo con los datos de las escuelas psicoanalíticas
y psicoevolutivas)*

Se entiende bajo tal calificativo el conjunto de relaciones afectivas que se establecen entre el niño y sus familiares (y entre éstos y aquél) en la vida del hogar. Dada la diversidad de su composición y distribución temporoespacial difícilmente podrán hallarse dos familias idénticas. De aquí que cuanto se afirme con respecto a esta cuestión ha de tener una muy limitada pretensión de validez específica y ha de mantenerse en un plano genérico. Para Freud y su escuela, el principal eje de cristalización del carácter se halla constituido por la primitiva fijación del niño hacia su progenitor de sexo opuesto y el odio hacia el de su propio sexo, que se convierte en su rival: ello da lugar a las denominadas situaciones de Edipo (en los varones) y de Electra (en las hembras). Del modo como "se liquida" esta situación dependen la creación de un mayor o menor "sentimiento de culpabilidad", la formación de un Super-Yo más o menos robusto, y la existencia de otros complejos (de

"castración", de "Cáin", etcétera), es decir, la estructuración de los núcleos de fuerzas, conscientes e inconscientes, que dirigen la conducta personal.

Adler y sus discípulos, en cambio, consideran que en la formación del carácter y del "estilo de vida" individual, desempeñan una parte mucho más esencial el concepto que el sujeto forma de su propio valer y potencias, el valor de su "voluntad de poder" y el mayor o menor desarrollo que en él alcance el denominado "sentimiento de comunidad". El primer factor dependerá en primer término de la constitución y la salud individual; el segundo se hallará determinado por factores mixtos: genotípicos y paratípicos. En efecto, cuanto más exagerado haya sido el desnivel que el niño aprecia entre él y los demás; cuanto más se haya sentido herido, menospreciado, coaccionado y humillado, o cuanto más se haya considerado a sí mismo despreciable, inferior ("minusvalente") e incapaz, tanto más puede producirse en él la denominada "protesta viril" y adoptar ésta una forma violenta (niño turbulento, rebelde y "malo") o una forma solapada (niño neurótico, simulador, intrigante y "maquiavélico"). Por el contrario, un cuidado atento y un cultivo capaz de sus aptitudes y posibilidades, un trato de amistad y camaradería, un precoz contacto con niños de su edad, un inteligente uso de juegos y de la cooperación para vencer en grupo, es decir, en comunidad, los desánimos y las dificultades, llevarán cuanto antes a la criatura a sentirse incorporada o "membrada" en su ambiente social y a desarrollar —como señala Kunkel— un "Nosotros" que supere la antinomia del Yo y Tú. En definitiva, la fórmula de la norma adleriana para la comprensión del carácter infantil es la de: "dime de qué blasonas y te diré de qué careces". De aquí que la familia haya de estudiar y comprender *cómo el niño se juzga íntimamente*, para aplicarse a corregir pausadamente tanto sus juicios por defecto como sus juicios por exceso (supercompensación).

Freud y Adler coinciden en señalar que algunas muy particulares situaciones familiares favorecen la cristalización de un carácter anómalo: tales son las del "hijo único", las del "gemelo", las del "huérfano", las del criado por sus "abuelos": a ellas podríamos agregar: la del hijo de madre que se siente infeliz en el hogar, por desvío del padre (Stekel), la del hijo de madre enferma, las de los hijos de padres delincuentes o perseguidos, las del "benjamín", el "feo", el "torpe", etcétera.

De acuerdo con un criterio psicoevolutivo amplio, pueden admitirse muchas de las ideas psicoanalíticas, a condición de despojarlas de su rígido dogmatismo.

Nadie duda que el interés del niño en el tercer año de su vida se centra principalmente en adquirir personalidad y dominio en el círculo familiar y que es ya capaz de reaccionar de un modo distinto ante cada miembro de éste, según cual sea no sólo su comportamiento para con él, sino el papel que en realidad tenga en la dirección del hogar. Sorprende, en efecto, ver cómo, aparte de las simpatías y antipatías que emergen de causas imponderables, el niño adquiere una precoz perspectiva en la valoración de las "autoridades" familiares y aprende a descubrir el lado "flaco" de cada una de ellas. A los 4 años cualquier criatura normal sabe ante quién ha de llorar y ante quién ha de enojarse. Es más, con admirable intuición maneja la estrategia de "presentarse" o "desaparecer" del mundo de los adultos, de "hacerse notar" o de "hacerse olvidar" en él; de azuzar a unas "potencias" contra otras en provecho propio: si el padre es violento pero se muestra cariñoso con la cuñada, será ésta —en vez de su madre— la utilizada por el "inocente" niño para ablandarlo en momentos de enojo. Si el hermanito goza de un particular dominio sobre la "abuelita", él procurará asegurarse la simpatía del "abuelito". Si cualquiera de sus "rivales familiares" le reprime o amenaza estallará en un desconsolado llanto o se sumergirá en un rencoroso silencio según pueda ser oído o no por alguno de sus "aliados". En suma: ya en esta edad el niño pone en acción el disimulo o la exageración, la ficción y la mentira, en tanta mayor medida cuanto más dividido se halle —por otras partes— el "frente" familiar y cuanta mayor sea la distancia afectiva que separe a los elementos integrantes de éste. Sin necesidad de llegar a ser "neurótico" cualquier niño de esta edad actúa en su hogar como un buen comediante y sólo se muestra espontáneo ante aquellos a quienes considera sus iguales o sus servidores.

Ahora bien: por regla general la educación es confiada de un modo predominante al progenitor del propio sexo (padre si son niños; madre si son niñas) y en favor o en contra de su acción se agrupan los demás elementos familiares, constituyendo dos bandos adversos: el que admira al pequeñuelo, le encuentra "gracias" por doquier y sostiene que ha de dejársele la mayor libertad posible, y el que considera que está "mal educado", demasiado "mimado" y —en un esfuerzo compensador— se muestra ante él autoritario y severo, reprimiéndolo por sus defectos. Generalmente es la madre quien actúa de "censora" ante sus hijas y de "conciliadora" ante sus hijos; recíprocamente, es el padre el que "obliga a ir rectos" a los chicos y propende a "interceder" ante su esposa en beneficio de las hijas. *Ésta es la principal razón por la cual en la práctica resulta*

muchas veces cierto que los hijos se adhieren más al progenitor de sexo contrario.

Mas como, aun dejando aparte el peligro que ello entraña de una ulterior complicación erótica, tal desequilibrio afectivo puede engendrar un resentimiento en el cónyuge que se siente privado de afecto y autoridad, contribuyendo así al "círculo vicioso" (en virtud del cual cada uno de los elementos justifica la exageración de su desvío para la conducta de su oponente) hay que evitar esa desviación y para ello el mejor medio consiste en *alternar o integrar* (distribuir o aglutinar) la responsabilidad educativa *entre todos los miembros de la familia que tengan aptitud para ejercerla*, procediendo a dársela, si carecen de ella, a los progenitores, y a eliminar inflexiblemente del ambiente hogareño a los miembros que resulten perturbadores de la paz y armonía que ha de privar en él.

Cuanto antes, además, debe *abrirse ese círculo* y poner al pequeño en contacto con la vida social externa a él. No solamente hay que procurar el rápido ingreso de la criatura en el jardín de infancia, en la escuela maternal o en cualquier lugar en donde encuentre compañeros de su edad, sino que hay que favorecer su rotación en diversos hogares; éste es el mejor medio de evitar una *excesiva estructuración* de su carácter. No se puede olvidar, en efecto, que el repetido contacto con las mismas personas contribuye a la fijación de actitudes de reacción social muy limitadas y crea una rigidez de hábitos que al dar una fisonomía muy acusada al individuo lo incapacita, en cierto modo, para su adaptación universal. "El mejor de los caracteres —afirma Kunkel— es no tener ninguno". Con ello señala las ventajas de conservar el mayor tiempo posible la "plasticidad" que es propia de las primeras fases evolutivas; Jaensch ha señalado, por otra vía, el mismo hecho: las posibilidades infinitas del ser van limitándose en la medida en que éste se polariza en alguna dimensión al formarse, y esta polarización será tanto más fácil cuanto más acusado y cerrado sea el ambiente que lo rodea.

Por nuestra parte, vamos a formular de un modo aún más tajante el resultado que parece desprenderse de los estudios caracteriológicos hechos sobre la base de los modernos puntos de vista: *en vez de apoyar en la vida familiar la preparación para la vida social, hay que apoyar en las normas sociales y en el contacto con amplios grupos humanos la preparación para la vida familiar*. La familia ha de ser considerada como una sociedad limitada en vez de creer que la sociedad es una gran familia. Solamente en la medida en que el padre sea visto como un padre por sus hijos y éstos sean vistos

como unos ciudadanos por él, se conseguirá que la familia deje de ser un semillero de discordias y criadero de particularismos, para convertirse en un crisol de fusión y universalización de actitudes.

O como ya hace años escribió Kilpatrick: "El niño necesita tanto como el sol y el aire el contacto con seres ajenos a la atmósfera enquistada de su hogar".

Afortunadamente este contacto lo encuentra en el ambiente escolar, mas por falta de integración entre éste y aquél llega a vivir simultáneamente en dos planos que, lejos de complementarse, se excluyen. Sólo la más estrecha colaboración entre los padres y los maestros, al servicio, ambos, de los más altos ideales humanos y sociales, permitirá formar en el futuro a jóvenes bien dotados para la vida social, en los que su divisa no sea: "algunos" para mí y yo para "algunos" (en contra de "otros"), sino: uno para todos y todos para uno.

En efecto, son múltiples las ocasiones en que el niño se enquistaba también en una limitada zona afectiva de la escuela y "se crea otra familia" en ella: elige uno o dos compañeros y cultiva su amistad con exclusión de la de los demás; aprende a adaptarse al modo de ser del maestro o de la maestra y desaprovecha el real beneficio que puede proporcionarle su nuevo ambiente.

Contra esta tendencia a la formación de *pequeños grupos* —casi siempre opuestos entre sí y gobernados por sendos caudillos precoces— ha de luchar el pedagogo, en tanto no se consiga penetrar en la estructura de aquel núcleo "atómico social" que hoy se revela intangible, abandonado a su propio impulso y con inalienables y apriorísticos derechos.

La *rotación* familiar y escolar, es decir, el cambio periódico de hogares, de clases y de ambientes no ha de convertirse, claro es, en un vértigo migratorio, pero sí ha de ser favorecido por todos los medios: viajes e intercambios escolares en vacaciones, creación de clubes infantiles, hogares de estudio y cooperativas que favorezcan el *self-government*. Todo ello, lejos de implicar la temida "disolución" de los vínculos sagrados de la familia, va a liberarlos de sus impurezas y defectos: del propio modo como la falta de aire apollila a los muebles, la escasez del contacto social en la infancia lleva al niño a una peligrosa timidez, a un deseo de aventura o a excesiva fijación de rencores y afectos. Por otra parte, se le estructura el convencimiento de que "no debe fiarse de ningún desconocido", que "nadie va a quererlo como los suyos", o sea: que el mundo —mientras no demuestre lo contrario— le es hostil... con lo cual

se le da el camino expedito para que él justifique el mostrarse hostil al mundo.

Sorprende, en efecto, hallar una criatura que en esta fase sea *realmente sociable*; porque no ha de entenderse por tal al niño mimado e infatuado que nos obsequia con mil "monerías" y nos descarga —ante la vanidad de sus padres— unas cuantas poesías o una canción. Tales exhibiciones, artificialmente cultivadas y loadas por amigos y visitantes de compromiso, son una nueva muestra del pernicioso efecto que puede tener la familia en la formación del carácter. Y constituyen otra justificación de la necesidad de que la obra pedagógica social se extienda —como ya sucede en los países anglosajones, por ejemplo— hasta la intimidad de los hogares, venciendo ridículos prejuicios tras los cuales se oculta, en el mejor de los casos, una miopía psicológica.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Adler, A.: *Heilen und Bilden*. También: *La psicología individual y la escuela*. (Ed. Losada, Trad. 1941).
- Beck, L. F.: *Human Growth*. Nueva York, Harcourt, Brace C^o, 1949.
- Breckenridge y Vincent: *Child development* Saunders C^o Philadelphia, 1949.
- Bühler, Charlotte: *Kind und Familie (Untersuchung des Wechselbeziehungen des K. mit seiner F)*. Gustav Fischer, Viena, 1937.
- Caddwell, Cook H.: *The play way*. Nueva York, 1919.
- Kautsdy, Gerda: *Kind und Spielzeug*. Viena, 1932.
- Kilpatrick: *Los fundamentos del estudio del niño*. Trad. Jorro. Madrid.
- Kunkel: *Del Yo al Nosotros*. Trad. española. Ed. Miracle, 1940.
- Lee, J.: *Play in education*. McMillan. Nueva York, 2^a ed., 1925.

LECCIÓN XIII

Evolución de la noción de causalidad en la infancia. — Cómo se pasa del pensamiento alilógico al lógico. — Adquisición de los conceptos de cantidad y calidad. Juicios de forma y de valor. — Los denominados realismo, animismo y artificialismo infantiles de Piaget. — Síntesis del desarrollo psíquico de los 4 a los 7 años.

Acabamos de ver que un niño de 4 años se encuentra ya enfrentado a obligaciones y problemas que le exigen la adopción de serias actitudes y sacuden su ánimo con los sufrimientos derivados de la contradicción entre el deseo y el deber. Entre tanto, su inteligencia creciente siente cada vez más la necesidad de pensar y de comprender por qué la vida es así. No le basta saber cómo suceden los acontecimientos; quiere conocer también sus motivos causales. Pero todavía carece de experiencia y de capacidad para penetrar en el profundo sentido de la realidad y se limita en gran parte a engarzar los fenómenos de acuerdo con las ya citadas leyes magicoasociativas, de la analogía o de la proximidad temporoespacial.

No obstante, ahora descubre algo muy importante: que hay series *reversibles* y series *irreversibles* en la sucesión fáctica. Es decir, que hay hechos capaces de concatenarse indistintamente en dos opuestas direcciones y otros que solamente pueden concatenarse en una. Así, por ejemplo: para vestirse, puede empezar por ponerse un calcetín, luego el zapato, luego la liga y terminar poniéndose el sombrero, o puede, inversamente, empezar poniéndose el sombrero y terminar calzándose los pies. Y lo mismo puede hacer para lavarse, comer, dibujar, etcétera. Pero cuando se trata de construir una pirámide con naipes o de formar un "edificio" con bloques, ha de empezar siempre por colocar la primera fila sobre el suelo y terminar colocando la última a la máxima altura; le es totalmente imposible invertir —ni siquiera alterar en un solo piso— el orden de sucesión de sus movimientos. Del propio modo, para cargar y disparar su escopeta de juguete, ha de poner primero el corcho sobre la boca de

su cañón y luego disparar el gatillo; si primero dispara el gatillo y luego coloca el corcho, éste no se mueve. Ello quiere significar que en algunas conductas la seriación es *indiferente*; en otras es *necesaria* y, además, fija e irreversible.

Pronto se dará cuenta de que lo que le sucede en sus quehaceres ocurre también en el mundo a todos los demás: hay hechos que solamente pueden ser reproducidos u observados en una determinada sucesión o *dirección temporal*. Curioso descubrimiento que hasta la fecha ni nuestro niño ni muchas tribus salvajes han podido realizar: el humo no produce el fuego, pero el fuego produce el humo: la lluvia origina el barro, mas éste no hace caer la lluvia. Hay un orden que introduce, en muchas de las conexiones asociativas ya establecidas, una dirección o sentido que las diferencia en *antecedente* y *consecuente*, de tal suerte que para su *efectividad* (*Wirkungseffekt* o "electo de acción") el término designado como *antecedente* ha de *preceder siempre al consecuente*. Esto le proporciona un nuevo y abrumador trabajo: ha de revisar todo su capital asociativo y ha de penetrar en la búsqueda de su sentido. Ya no le basta con aglutinar alrededor de cualquier elemento de la serie asociativa a todos los demás que con él se encontraban próximos en el tiempo o en el espacio, sino que ha de saber cuál es aquel del que derivan los demás, es decir: *ha de estructurar sus datos de acuerdo con el principio de causalidad* (que ordena al mundo de los fenómenos en direcciones temporales dependientes de relaciones de sentidos). En lo sucesivo los datos asociativos no serán *intercambiables* más que en un pequeño sector de la realidad que permanecerá aún inestructurado y amorfo, fuera del círculo, progresivamente extendido, de la razón lógica.

Casi simultáneamente con tal acontecimiento tiene lugar en el niño la formulación del principio de contradicción: las cosas no solamente *están* sino que *son* y conservan este ser, a través de sus infinitas variaciones de forma y lugar. El mundo evanescente de las apariencias se apoya sobre el mundo inmutable de las esencias. A cada objeto habrá que definirlo en lo sucesivo no por su analogía con otros ni tampoco por su posible acción sobre el sujeto, sino por sus *propiedades consustanciales*. La muñeca dejará de ser el "algo rompible" que había sido y se convertirá en un tipo especial de "juguete". La silla ya no será "aquello que sirve para sentarse", sino "un mueble de madera". En esta fase evolutiva, el niño no se contenta con preguntar: ¿por qué?, sino que pregunta: *¿De qué es?* y comenta la contestación recibida con una serie de *deducciones*, a la vez que amplía su inquietud cognoscitiva con diversos ¿por qué?

Sin embargo, entre los 4 y los 7 años son muy pocas las veces en que la noción de causalidad llega a establecerse de un modo independiente de la sucesión temporal. El niño se rige casi exclusivamente por el principio: *Post hoc ergo propter hac* (después, de esto, luego por esto) y olvida que la antecendencia de la causa es razón necesaria pero no suficiente para su acción.

Debido a lo difícil que resulta el tránsito del primitivo realismo infantil (en el que se confunden percepciones y representaciones, nociones físicas y nociones psíquicas, experiencias subjetivas y objetivas, antecedentes y consecuentes, causas, motivos y efectos, en un difuso y cambiante contenido vivencial, principalmente aglutinado por la tendencia afectiva dominante) al ulterior dualismo existencial del adulto, se comprende que entre los 4 y los 7 años de edad el pensamiento del niño esté lleno de paradojas y que sus procesos discursivos sean de lo más pintoresco y absurdo que podamos imaginar; tan pronto nos sorprende la precisión y profundidad de un razonamiento como nos aterra la ausencia de lógica y la incoherencia que aparece en uno de sus corolarios. *Coexisten durante años, imbricándose unas veces y sucediéndose otras, en la mente del niño interpretaciones diversas de la misma realidad*; pronto veremos cómo Piaget las clasifica y las concibe, pero antes nos interesa señalar otro proceso de singular importancia para la estructuración del pensamiento infantil, a saber: el que conduce a la diferenciación de los conceptos de "cantidad" y "calidad" y de los juicios de "forma" y de "valor".

Adquisición de los conceptos de cantidad y calidad: aparición de los juicios de forma y valor. Su diferenciación en la mente infantil

Resulta indiscutible que en el pensamiento mágico *tout est possible*, o como graciosamente formulaba Piaget: *tout tient a tout et réciproquement*. De ello se deriva que la validez de las conclusiones obedece a puros accidentes del juicio que las formule, o dicho en otros términos: depende de la posibilidad de sorprender o no una conexión asociativa cualquiera entre dos elementos, para que éstos puedan engarzarse en una serie causal y quedar adscritos o no a un razonamiento alilógico o pre-lógico. Por ello no se plantea subjetivamente en ese pensamiento la "noción de probabilidad"; en él los problemas se resuelven —como afirma Cassirer— por actos de fe.

El contacto social, empero, lleva al niño a un contraste de opiniones, y así como su experiencia práxica le permitió darse cuenta

de que hay acciones reversibles y otras irreversibles, su experiencia social lo lleva ahora a ver que en el mundo de las relaciones humanas —en el mundo psíquico— no se aplica el criterio de número, masa o *cantidad*, sino, principalmente, el de figura, estructura, o *calidad* para ordenar y jerarquizar sus elementos. Es así como a los 4 o a los 5 años de edad el niño traba contacto con la problemática de los denominados “valores” y aplica a su resolución, inicialmente, los mismos procedimientos que lo han llevado a conseguir su adaptación al mundo de las cosas.

La primera dimensión valorativa que en él aparece —forzada por la insistente repetición que el adulto le hace de sus vocablos representativos (bueno y malo)— es la estrictamente *ética*. Bueno, es para él sinónimo de *factible* y malo es sinónimo de *no factible* o, cuando menos, de *no factible* sin ulteriores y desagradables consecuencias. Preguntando a nuestra hijita de cuatro años y medio si el comerse las uñas era bueno o malo nos respondió sin titubear: “es malo *porque no se puede hacer*”. Y al mostrarle que sí era posible hacerlo añadió: “pero ahora te van a pegar; no puedes hacerlo sin que te peguen”. Así, pues, los actos no son a *priori*, sino a *posteriori* buenos o malos. ¿Por qué, en cambio, la criatura ya aplica esos adjetivos a los diversos objetos que la rodean, sin esperar a conocer el juicio de sus adultos guías? Porque en virtud de una asociación analógica usa dichos términos no ya para adscribirles un valor ético, sino un valor utilitario: bueno es *lo que le sirve* para satisfacer un deseo y proporcionarle un placer; malo es lo que *no le sirve* o con su mera presencia provoca un desplacer. El mismo objeto que al principio fue calificado de “bueno” será considerado ahora “malo” si el pequeñuelo ha sufrido algún daño manipulándolo. Bien se ve que tanto en su acepción pragmática como en su acepción ética los términos de bueno y malo son aplicados en función de un criterio de acción y tomando siempre como punto de referencia la experiencia personal. El niño es el supremo definidor y al decir bueno o malo debería agregar... “para mí”, pues carece de base sustancial para adscribir tales valores a la realidad objetiva.

Casi simultáneamente aparece el uso de vocablos pertenecientes al valor estético: “feo” y “lindo” son usados por el pequeño, ya a los 2 o a los 3 años, como sinónimos de “agradable” o “desagradable”. Por ello, en muchas ocasiones *feo* es sinónimo de malo y *lindo* es equivalente de bueno. Mas, hacia el cuarto año y coincidiendo con el interés creciente del niño por la simetría y la proporción de las magnitudes espaciales, es posible que la contemplación de las formas y su agrupación en configuraciones provoque, ya, un puro

goce estético. Entonces el niño afirma que "es feo" dejar mal doblada una página en su libro de imágenes, que también lo es el poner un cuadro torcido, o vestirse con las mangas al revés, de suerte que aparezcan los forros, en vez de la tela. No se mostrará indiferente a las combinaciones de colores ni a la agrupación de objetos heterogéneos. En suma: aplicará un criterio de valor a las formas "en sí", independientemente del efecto de acción que éstas pueden ejercer sobre él, o viceversa.

No es difícil, sin embargo, convencerse de que este valor estético "contemplativo" no es puramente estático, sino que se halla en gran parte determinado dinámicamente: es el placer o el desplacer que se obtiene al poder —o no— constituir configuraciones perceptivas eurítmicas, es decir, *armónicas*, lo que en definitiva hace aplicar el calificativo de belleza o fealdad a su contemplación; por eso, para que un objeto en esa fase sea considerado como *lindo* habrá, en primer lugar, de ser presentado en correcta "posición" en un marco (fondo o *campo* configuracional) adecuado y habrá también de cumplir su presentación con determinados requisitos de duración y ritmo de movimiento: una misma melodía musical, ejecutada demasiado de prisa o demasiado despacio produce un efecto estético contrario; un mismo cuadro visto de cerca o de lejos, también lo produce; un mismo objeto, desplazado suave o violentamente, es capaz de originar igual contraste.

No obstante, la evolución del concepto de valor se verifica en el sentido de una progresiva *objetivación* o *racionalización* de éste, sea cual fuere el valor considerado: el niño no se limita a afirmar que algo es bueno o malo, feo o lindo, sino que pronto intenta justificar su juicio de valor en algo más que en la impresión afectiva —irracional— en que se apoya. Y como lo cierto es que ello resulta sumamente difícil, aun para el adulto, tales intentos justificativos son por demás incoherentes y variables.

Tardará más tiempo, hasta la tercera infancia, la delimitación del valor de justicia: decidir si un acto es justo o injusto es tanto más difícil para el niño cuanto que su sumisión a las reglas de conducta en esta época no obedece a otro impulso que al de evitar las ineluctables consecuencias desagradables que su rebeldía determinaría. Sin embargo, cuando empieza a diferenciar el derecho de la obligación lo hace en el sentido de que el adulto tiene el derecho (del más fuerte) de imponer las obligaciones y las sanciones, a condición de que éstas no varíen de un momento a otro. Lo que el niño de 5 años considera injusto no es que se le castigue por incumplimiento de la regla, sino que *se cambie* el castigo o la regla, o

que se extienda ésta a una situación que él percibe como distinta de aquella a la cual hace referencia la norma.

Finalmente, ya en los linderos de la adolescencia, aparece —destacándose del puro “temor supersticioso”— el valor de “santidad”. Antes de esa fecha el niño es capaz, evidentemente, de rezar, incluso con fervor, de recitar la doctrina religiosa y hasta, si se quiere, de adoptar circunstancialmente (por imitación) determinadas conductas religiosas (infligiéndose penitencias, etcétera); mas resulta excepcional y anómalo que sienta una vocación ni que viva una existencia orientada por ese valor. Dios, hasta esa fecha, es más evocado como servidor y ayudante Todopoderoso que como “fuente infinita de goce y de amor”. Y también al final de la infancia psíquica —no siempre coincidente, claro es, con la cronología—, se dan los factores favorables para el descubrimiento del valor de verdad, es decir, de *conocimiento universal y cierto*, que caracteriza a la vida científica.

Los denominados realismo, animismo y artificialismo de Piaget

Como es sabido, este genial investigador suizo, en sus diversas obras, ha sostenido que en el pensamiento infantil, hasta los siete años, predomina el plano magicoanimista, la autorreferencia (ego-céntrica) y la confusión de los dominios físico y psíquico. Antes de llegar a las explicaciones causales y lógicas, propias del adulto, es decir, entre los 7 y los 12 años, se observa la aparición del denominado “artificialismo” en que el niño considera que los objetos naturales han sido “fabricados” por el hombre, aun cuando al propio tiempo admite que “están vivos” (animismo). Claro es que en este aspecto existen enormes diferencias entre los niños que han tenido una formación cultural normal y los iletrados, criados en medios rurales. Operando sobre quienes no han tenido ocasión de conocer la explicación científica acerca de los orígenes de los fenómenos naturales se tiene la impresión de que en muchos casos las respuestas que nos dan son “improvisadas”, para salir del paso, y no dejan en modo alguno satisfecho a su autor, aun cuando si se le contradice las amplía y defiende por simple intento de afirmar su personalidad y no confesar su ignorancia. En este aspecto creemos que son fundadas las objeciones de los esposos Katz y Bühler y de W. Stern a los resultados obtenidos por Piaget en los escolares de la *Maison des Petits*.

Rosa Katz, por ejemplo, en su *Gesprächen mit Kinder*, no encuentra el egocentrismo a que dicho autor se refiere, y por nuestra parte, operando con niños españoles, hemos visto que sus concepciones con respecto a la génesis de los objetos, tanto naturales como artificiales, son extraordinariamente variables y no pueden sujetarse a otra norma que la derivada de las respuestas que han recibido de los adultos que los rodean. Es obvio que cuando el niño siente una inquietud interrogativa, antes de lanzarse a la formulación de una hipótesis, formula la pregunta correspondiente, y por ello, en la mayoría de los casos, sus contestaciones son producto de lo escuchado en fábulas, lo aprendido en la escuela y lo respondido por sus padres o compañeros mayores. El "artificialismo" de Piaget es realmente "artificioso" y nada de particular tendría que hubiese resultado de las explicaciones ingenuas de algunas ayas a los caudillos de las clases. Téngase en cuenta que en aquel medio no había influencia diversificadora del medio familiar y se comprenderá la relativa uniformidad y coherencia de las respuestas.

Ello no obsta, sin embargo, para que entre los 7 y los 10 años los niños pasen, como veremos en la próxima lección, por una época de tránsito entre las explicaciones cosmogónicas alilógicas "por semejanza" y las lógicas, observándose entonces en ellos la imbricación de razonamientos de una y otra categoría, lo que evidentemente produce la impresión de una gran inseguridad en sus creencias. En este aspecto vuelve a observarse el mismo confucionismo que señalamos unos años antes entre "concepciones" y "conductas", y el muchacho se ve incluso obligado, a veces, a negar el principio de contradicción admitiendo la validez simultánea de leyes contradictorias, cual ocurre en las experiencias del propio Piaget acerca del descubrimiento infantil del principio de Arquímedes: un niño de 8 años afirma *simultáneamente* que un pedazo de madera flota porque es *más grande* que un perdigón de plomo y que un pedacito de papel se mantiene sobre el agua porque es tan *pequeñito* que no puede hundirse.

Síntesis del desarrollo psíquico de los cuatro a los siete años

En la esfera *intelectual* observamos, como ya hemos anticipado, la regresión del principio de la *Pars pro Toto*, el descubrimiento del principio de contradicción, la evolución del concepto de causalidad, la revelación de la sustancialidad objetiva, la inquietud por el conocimiento del *sentido* inmanente de las cosas —independientemente

de su relación dinámica y circunstancias con el observador—. La aparición de las primeras deducciones lógicas, el afianzamiento de las síntesis experienciales y de las generalizaciones conceptuales, hechas, todavía, sobre materiales físicos (concretos). La estructuración ordinal —jerárquica— del fondo y la forma, la esencia y las apariencias en los datos del conocimiento. La planificación y el método en la ejecución de los trabajos escolares.

En la esfera *afectiva* asistimos a la aparición de los sentimientos *valorativos*, al nacimiento de las inquietudes *morales*, al cambio de los intereses primitivamente utilitarios y egocéntricos por otros de tipo más elevado: propensión a demostrar gratitud, simpatía, compasión, etcétera. Asistimos igualmente al nacimiento de las primeras "amistades", a la formación de grupos cada vez más extensos (2, 3 y hasta 6 ó 7 "compañeros" constituyentes de la típica "pandilla") capaces de tener un auténtico código de reglas sociales —siempre impuesto, claro es, por el caudillo, más evolucionado psíquicamente—. Asimismo se produce, hacia el final, la aparición del sentimiento de *responsabilidad autóctona*, es decir, no en relación con deberes *impuestos* sino con autopromesas incumplidas de reforma: por primera vez el niño es capaz de castigarse.

En la esfera del *carácter* se nota la superación de las reacciones negativas, que se habían intensificado en el momento de iniciarse la acción coercitiva de la educación. La progresiva fijación de los defectos y aptitudes, es decir, de los relieves y oquedades de la fisonomía personal, se revela ahora en un círculo mucho más amplio, puesto que el niño actúa no sólo en su limitado ambiente familiar, sino también en su ambiente escolar y en diversos ambientes sociales. En este aspecto, la comprobación de qué rasgos de conducta son permanentes y cuáles son variables, según el medio en que se desenvuelve el niño, puede constituir un índice bastante exacto del grado en que dichos rasgos son expresivos de una simple adaptación circunstancial o de una actitud caracterológica propiamente dicha. En la conducta infantil empiezan a privar ahora las llamadas "reacciones diferidas" (*delayed reactions*) sobre las reacciones inmediatas; ello es debido a que se acentúa el interés por el *futuro* individual y por tanto se establece, ya, en esta fase evolutiva, una distancia —que seguirá aumentando en la medida en que lo haga el desarrollo psíquico— entre el presente cronológico y el presente psíquico. Éste se adelanta al primero: el niño piensa menos en lo que hace y más en lo que va a hacer; menos en lo que pasa y más en lo que *va a pasar*. De aquí que sus reacciones se ajusten, más que a los estímulos momentáneos, a los planes y proyectos prospectivos:

el niño a esta edad empieza ya a tener tendido el camino de su destino, aun cuando tal camino variará todavía muchas veces su curso hasta hacerse rectilíneo.

En el dominio del *rendimiento personal*, resultante de la integración de las aptitudes de las tres zonas antes mencionadas, se observa en este período el aumento extraordinario de la *eficiencia productiva*. Los pequeñuelos de 3 a 4 años son capaces, evidentemente, de ponerse a "construir" o a "trabajar", pero el resultado práctico de tal actividad es una pérdida de valor de los materiales de construcción. Ahora, por el contrario, la obra realizada, sea manual, sea intelectual, tiene un valor intrínseco y puede, incluso, cotizarse en el mercado económico. Hemos visto criaturas pueblerinas con singular habilidad y rendimiento para tareas agrícolas, de granja, cestería, alpargatería, cordelería, etcétera, en edades inferiores a los 7 años. Ello se comprende si se tiene en cuenta que a esta edad la facilidad de aprendizaje psicomotor es casi superior a la del adulto, y por otra parte, las inhibiciones se hallan lo suficientemente desarrolladas como para mantener circunscrita en un determinado sector la atención, durante espacios de tiempo bastante largos.

Por otro lado, en criaturas que atienden con regularidad a las tareas escolares tiene lugar en esta fase el dominio de la lectura y la escritura, lo cual les permite ampliar extraordinariamente su capital de conocimientos.

De aquí que la curva del rendimiento personal aumente notablemente en este trienio, favorecida además por la relativa estabilidad biológica que en él se observa.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Bates, L. e Ilg, F.: *Child Behaviour*. Del Book C9. Nueva York, 1956.
Breckenridge y Vincent: *Child development*. Saunders C9. Philadelphia, 1949.
Descocudres, A.: *L'enfant de 3 a 7 ans*. L. Kunding. Ginebra, 1925.
Jaensch, E. R.: *Über d. Aufbau d. Bewusstseins*. Leipzig, 1930.
Katz, D. y Rosa: *Gesprächen mit Kinder*. Springer, 1927.
Koffka: *Las bases del desarrollo psíquico*. "Rev. de Occidente". Trad. 1930.
Piaget: *Filosofías infantiles*. Cap. en el libro de Murchinson. Ed. Seix, 1935.
Piaget: *La causalité physique chez l'enfant*. Alcan, París, 1927.
Piaget: *La représentation du Monde chez l'enfant*. F. Alcan, París, 1926.
Piaget: *Le développement des quantités chez l'enfant*. Ed. Delachaux y Niestlé. 1941.
Stern, W.: *Ernstpiel als Verhalten und als Erlebnis*. "Z. d. Ps. Psych.", 30, 192

LECCIÓN XIV

Evolución psíquica de los siete a los diez años. — Robustecimiento de la "noopsique". — Principio de las actividades de síntesis y de abstracción. — Evolución moral. — Primeras filosofías infantiles. — Fijación de actitudes frente al sexo opuesto. — Ampliación de los lazos sociales y formación del "Nosotros".

Lejos de las inquietudes propias de su inicial invalidez social, sin sentir todavía la proximidad de su renacimiento puberal, el niño de siete a diez años se desarrolla normalmente en "un oasis de paz afectiva" que le va a permitir un enorme progreso en la adquisición, clasificación y síntesis del capital de conocimientos que le proporciona la escuela. Por ello es la esfera intelectual, es decir, la "noopsique", la zona de su individualidad que más va a evolucionar en este período de la vida.

El progreso intelectual se evidencia principalmente en el descubrimiento de *nuevas relaciones de sentido*. Éstas se establecen no solamente entre las calidades sensoriales de los objetos corpóreos, sino entre sus *propiedades sustanciales* y, también, entre las denominadas "intuiciones de sentido" —propiaemente psíquicas— que surgen de un modo autóctono, en ausencia de todo estímulo externo: al niño "se le ocurren ideas", no ya *recuerdos*. Y tales ideas, que iluminan súbitamente su campo intelectual son, casi siempre, la expresión de una reorientación o reestructuración de un amplio sector de conocimientos o de datos experienciales que ahora son *sintetizados* en un nuevo Todo que, a su vez, les da una original y extensa gama de matices de sentido.

Si el niño de cuatro a siete años ha estructurado definitivamente el mundo objetivo y ha descubierto la cosedad de las cosas, el de siete a diez años empieza a concienciar la *sentidez de los sentidos* (no sensoriales). Así, por ejemplo, una criatura de cinco a seis años conoce y distingue dos objetos más o menos *parecidos*, siendo capaz, inclusive, de enunciar verbalmente algunas de sus

diferencias más salientes, sobre todo si los tiene bajo su directa inspección. Pero es incapaz de comprender el matiz de sentidez que separa la noción de lo "cómico" y de lo "grotesco", aun cuando *afectivamente* reaccione de un modo distinto ante las situaciones de uno y otro tipo; análogamente falla en la comprensión de las diferencias que existen entre la noción de "peso" y la de "densidad", y por idéntico motivo, si se le formula una ley física, por sencilla que ella sea, no puede —sin la guía ajena— aplicarla a una situación concreta determinada (tal es, por ejemplo, el caso de una palanca de primer grado). Y no obstante, empíricamente su *conducta* ya se ajusta a ella (al balancearse sobre una tabla convertida en balancín, acierta con la colocación conveniente para equilibrar su peso y el de su oponente). Pues bien, éstas y otras relaciones de sentido empiezan ya a establecerse en la fase evolutiva que estamos estudiando, aun cuando, claro es, no podrán adquirir un mayor relieve hasta que en el principio de la adolescencia se ponga definitivamente en marcha el denominado pensamiento abstracto.

Muchos son los medios de comprobar esta actividad de síntesis conceptual que se opera en los niños de esa edad. El más fácil consiste en observar cómo, en primer término, se desplaza su interés, en sus lecturas espontáneas, del "detalle" al "argumento": el relato de una fábula cualquiera, hecho por un niño en la fase anterior, es una repetición más o menos correcta y fidedigna de todo o parte de su texto verbal; mas si le decimos que nos la explique en otras palabras, que nos la haga igual pero con otros personajes o que nos extraiga la llamada "moraleja", nos daremos cuenta de que su juicio crítico enfoca sucesivamente las diversas acciones recordadas y hasta es capaz de calificarlas éticamente, una a una, pero falla al querer considerar el sentido total de la fábula. Ante esta consideración de su conjunto su reacción es puramente sentimental: *me ha gustado o no me ha gustado*, o sea, que en este dominio se halla tan atrasado en su evolución como lo estaba, unos años antes, en el terreno de sus reacciones ante los objetos reales del mundo exterior. Pero un muchacho normal de nueve a diez años es ya capaz de dar un relato *sintético* de una de tales fábulas; es, incluso, capaz de escribir algo que tenga *primero* argumento y luego se vista con los correspondientes detalles escénicos. Asimismo puede ver la relación de sentido que une a dos fábulas cuyo contenido episódico sea totalmente diferente, a condición, claro es, de que el significado de su tesis no sea demasiado complejo o esotérico. De 100 niños (procedentes de los grupos escolares barceloneses) de nueve a diez años a quienes les hicimos buscar una fábula que "quisiera signi-

ficar lo mismo" que la de "la liebre y la tortuga", 88 acertaron en su elección entre otras seis, de Iriarte, y la que pusimos como homóloga ("El aviador y el ciclista"). En un grupo idéntico de niños de seis a siete años, sólo 4 la escogieron.

La mayoría de los errores se debieron a escoger la de "los galgos y conejos" (por la semejanza de los personajes —animales— y la situación de "carrera").

Otro de los sectores en donde se muestra un considerable avance de la noopsique es el de la *ordenación temporal* y el de la comprensión de *magnitudes* no apreciables sensorialmente. Con anterioridad a los siete años es frecuente la confusión de los adverbios temporales "antes" y "después"; la criatura no tiene exacta noción de la diferencia temporal que existe entre los términos "segundo", "hora", "mes" y "año". Cualquier niño de ocho a nueve años a quien se pregunte la relación entre dos términos inmediatos de la serie cronológica (cuántos segundos tiene un minuto o cuántos minutos tiene la hora) es posible que conteste correctamente, pero si se le hace apreciar "grosso modo" cuántos segundos "le parece" que tiene un año, contestará un número de dos o tres cifras, si se anima a dar una respuesta. Lo que quiere decir que si ha sido capaz de recordar *memorísticamente* el *dato* escolar correspondiente (el mes tiene 30 días, el año tiene 12 meses, etcétera), ha sido incapaz, en cambio, de *concebir*, con arreglo a su sentido, el valor temporal de dichas relaciones.

Del propio modo, una criatura de seis o siete años exhibe una defectuosa *localización temporal* de sus recuerdos y difícilmente puede apreciar la proporcionalidad de los ritmos de un metrónomo, aun cuando si que es capaz de distinguir su mayor o menor velocidad de movimiento. Pero la intensificación de los trabajos, la obligación de someter su horario vital a un ritmo fijo, la necesidad, en una palabra, de "aprovechar el tiempo" —que hasta ahora no se le había presentado— lleva al muchacho en esta edad a fijarse en su decurso y a organizar un sistema de puntos de referencia que tiene como base de "control" en el día al reloj, y en el año, a ciertas vivencias emocionales que emergen nítidamente en el campo de los recuerdos y a partir de las cuales, por vía *deductiva*, sería cronológicamente las demás. Las experiencias de Pieron demuestran que, dejando aparte las diferencias observadas por el grado de preparación musical de los alumnos, en esta fase se observa un verdadero salto de gigante en la organización del denominado "sentido temporal" que lleva a la "percepción de duración".

En cuanto a las magnitudes espaciales, ponderales, etcétera, su

apreciación exacta se ve favorecida porque es en esta época cuando se le enseña al muchacho el "sistema de pesas y medidas", ya sea el métrico decimal, ya sea el nacional correspondiente, y, por otra parte, aprende las nociones aritméticas correspondientes para poder *calcular* sus equivalencias. Ya no se contentará ahora —en su estimación de las formas— con el "más" o el "menos", sino que será capaz de decir el *cuánto* de más o de menos. Por ello también se interesa ahora en la estimación apropiada del valor monetario de las cosas. Hasta ese momento con unas cuantas monedas se creía rico; pero de aquí en adelante ante cada objeto nuevo preguntará *¿cuánto vale?* y estructurará las diferencias de valor de las cosas en función de su *precio*. Empieza así a orientar toda su actividad vital con un criterio de *contabilidad* de tiempo, espacio, distancia, velocidad, peso, dinero, etcétera, que le lleva en muchos casos a desviar su atención hacia el *coleccionismo*. No es extraño que el "hobby" de *aumentar el número* de cualquier clase de objetos (estampas, conchas, sellos, moneditas, láminas, etcétera) le absorba hasta el punto de desinteresarlo de los juegos de movimiento. En una palabra, aquí como en todos los demás sectores, la *actividad intelectual empieza a privar sobre la actividad motriz*.

La curiosidad, el deseo de *saber*, es superior al deseo de moverse, al de sentir o al de gozar con experiencias psíquicas nuevas.

Evolución de la noción de número, según Piaget. — Este notable psicólogo diferencia tres tipos de cantidades: a) *cantidad intensiva*, que define las relaciones entre la parte y el todo (este tipo se expresa por las relaciones lógicas de igualdad o desigualdad mayor y menor); b) *cantidad métrica* o numérica, fundada en la constitución de unidades; c) *cantidad extensiva* (relación diferencial, no unitaria o métrica, entre las partes). Con esas cantidades cabe distinguir cuatro posibilidades de manejo mental o coordinación que Piaget denomina: operación directa, operación inversa, asociatividad y operación idéntica. Estas cuatro operaciones logicointelectuales aparecen simultáneamente desde el momento en que el niño es capaz de pensar en la transformación o mutación de cantidades y deja de ligarse a estas cantidades como algo absoluto, inmanente e inmutable.

Ahora bien: en su evolución, la mente infantil inicia esta actividad operacional descubriendo la llamada *adición partitiva* (fragmentación y secundaria reunión de partes de un objeto o masa) y de ahí pasa a la *inclusión* o *adición lógica* (agregación e integración de todos, es decir, de unidades objetivas); tras de ello le será

fácil comprender las cantidades métricas, a través del puente de las cantidades extensivas. Mas lo importante en este paso es que tiene siempre lugar a base de *manipulaciones*, es decir, de acciones sobre realidades concretas (físicas). De ahí la necesidad de evitar la enseñanza teórica de la aritmética.

Evolución moral

La consideración intelectual del mundo se extiende, también, al criterio moral. Hasta ahora las acciones eran buenas o malas, según fuesen aprobadas o no por los padres; según fuesen posibles o no; según fuesen agradables o no. Pero de aquí en adelante, al margen de las reglas impuestas, el niño va a formarse sus *propias reglas*. Los psicoanalistas afirman que ello es debido a que es ahora cuando está en plena marcha el proceso de identificación con la imagen paterna y formación del Super-Yo. Mas lo cierto es que hasta ahora la inteligencia no había podido lanzarse, sin ayuda, al descubrimiento de normas, pues el pensamiento se deslizaba sobre una trama de asociaciones concretas que sólo le permitían establecer relaciones de *inmediatez*. Ahora, en cambio, ya le es factible establecer ciertos cortos circuitos que le ahorran considerables extensiones en su decurso y elevan notablemente su eficacia deductiva. Igualmente, gracias al aumento de sus intuiciones de sentido (acontecimientos del ¡aah!) y del uso de los principios de la lógica, el niño es capaz no sólo de formular hipótesis, sino de someterlas a una deliberación criticoexperimental que las rechaza o admite en definitiva, en vez de darse por satisfecho, como antes hacía, con la primera explicación que le era dada, por absurda que ésta fuese (recuérdese que en el mundo mágico en que había vivido "todo era posible y factible").

El hecho de que ahora el preadolescente empieza a pensar por sí mismo supone una extraordinaria perturbación en el campo de sus relaciones familiares, pues va a comenzar no sólo a opinar de un modo distinto que sus progenitores, sino lo que es peor, a sorprender las contradicciones, los defectos y las equivocaciones de éstos en mil y un detalles de la vida del hogar, a la vez que va a cerciorarse de que en múltiples ocasiones le han sustraído la verdad. Así, un día se dará cuenta de la falsedad de la historia de los Reyes Magos o de papá Noel; otro, sonreirá escéptico ante la fábula de la cigüeña o del nacimiento de los niños en las coles; otro, pescará "in fraganti" a su padre o a su madre mintiéndole. Y todo ello

tendrá como consecuencia algo terrible: el principio del desmoronamiento de su sumisión incondicional al criterio de ambos.

Si antes de ahora el niño había "divinizado" a sus mayores, concediéndoles no sólo "poder" sino "saber", ahora los hunde rápidamente, al darse cuenta de que al fin y al cabo son unas personas *como las demás*. Pero no se crea que este proceso de desvalorización tiene lugar uniformemente y es rápido; generalmente hay grandes diferencias en su momento de aparición y también en el grado que alcanza ante los distintos miembros de la familia. La consecuencia más inmediata de todo ello será un cambio de la actitud moral del niño: éste va a empezar a desarrollar lo que Piaget denomina una moral "autónoma" coincidente también con el principio de una filosofía individual. Claro está que en el terreno de la conducta externa no se traducirá este cambio todavía. Su rebeldía es puramente interior y para manifestarse necesitará en el varón el refuerzo de agresividad que le proporcionará la crisis puberal; en la hembra tampoco se evidenciará hasta unos años más tarde, es decir, en plena adolescencia, en la aparición de crisis de malhumor y de llanto inmotivados, a la vez que en un momento de la hosquedad y de la angustia.

Pero por primera vez en su vida el preadolescente va a empezar a sentirse en la necesidad de labrar por sí solo su destino y van a inquietarle preguntas como éstas: ¿qué voy a ser?, ¿qué voy a hacer?, ¿qué debo hacer? Mientras que hasta la fecha solamente le preocupaban estas otras: ¿qué me dejan hacer?, ¿qué quiere mamá que haga o cómo quieren mis padres que sea? Es tal la necesidad que el niño siente en esta fase de pensar por su cuenta, que en ella deja de hacer preguntas y de molestar a sus padres, tratando de averiguar por sí mismo la mayoría de los datos que le intrigan. Si en esa búsqueda falla, prefiere dirigirse a sus compañeros de escuela con quienes discute y argumenta acerca de sus primeras opiniones filosóficas. Entre los siete y los diez años, en efecto, es posible sorprender a grupos de dos o tres muchachos discutiendo entre sí, ya no acerca de incidencias del juego o del trabajo escolar, sino de cuestiones mucho más generales, como son, por ejemplo, temas sociales, políticos o inclusive de educación. Claro está que tales discusiones se intensificarán mucho más en la fase de la adolescencia, pero lo que interesa señalar es que ahora surgen por primera vez al margen de la actuación de los adultos.

Es, por consiguiente, en esta fase cuando más se observa la duplicidad de actitudes del niño según se dirija a sus *iguales* (compañeros de edad) o a sus *superiores* (en poder, mas ya no en valor);

frente a éstos se muestra por primera vez receloso y desconfiado, acatando sus órdenes pero mostrándose cada vez más hermético —a excepción de cuando se trata de “conquistarlos” para que accedan a algún propósito determinado—. Su incipiente tendencia a independizarse de tal tutela se manifiesta, sobre todo en los muchachos, por el progresivo interés en que se les deje elegir y comprar solos todos los objetos que van a ser de “su propiedad”. Este proceso de paulatina “independización” se muestra, en algunos casos, dificultado por el temor de tomar decisiones por su cuenta; no obstante, cuando menos en el terreno teórico, el muchacho empieza ya a opinar por su propio criterio y a defender sus opiniones con tenacidad. Por ello, también es en esta fase cuando surge y se condensa el afán de viajar, de *explorar lo desconocido* y de “tener secretos”.

En el terreno de la conducta moral el niño de siete a diez años se halla en pleno tránsito de la fase de moral homónima a la fase de moral autónoma. Si hasta entonces su actitud frente a una regla era absoluta: sumisión o rechazo, ahora empieza a matizarse, de suerte que admite la “relatividad” de toda norma e introduce en cualquiera de ellas las variaciones que le parecen más oportunas, de acuerdo con sus particulares circunstancias. En los juegos, por ejemplo, será capaz —por mutuo convenio— de variar notablemente, según el tipo de oponente, las normas establecidas. Su concepto de “infracción” empieza a desprenderse del código objetivo que el adulto le impuso y a basarse en un juicio subjetivo de la situación: prescindiendo de lo que opinen los demás, él puede sentirse *culpable* o no, pues ya indicamos antes que incluso es capaz de formar sus *propias reglas*. No deseamos insistir sobre el particular, pero hay que destacar que en el terreno moral esta fase evolutiva se caracteriza por un confusionismo semejante al que en la fase anterior había en la esfera intelectual, en donde se imbricaban las concepciones mágicas y las concepciones lógicas.

Primeras filosofías infantiles

En cuanto a la *curiosidad filosófica* propiamente dicha, se manifiesta de manera muy diferente en unos y en otros niños, según cuales sean sus circunstancias de cultura y ambiente. En general, aparece ligada a dudas o a inquietudes derivadas del hecho de someter a revisión crítica las insuficientes explicaciones recibidas acerca del origen de los seres, de su perturbación, de la muerte, etcétera. Es rarísimo que a esta edad un niño busque satisfacer su curiosidad

con fuentes bibliográficas serias, pero no lo es que inquiera a sus hermanos, a compañeros más adelantados o, especialmente, a criados, servidores y personas a quienes tiene ya más confianza que a sus padres; sus preguntas ya no son, como unos años antes, puramente inquisitivas sino más bien comprobatorias, como lo demuestra el hecho de su rápida objeción cuando la contestación no le satisface.

En general, a esta edad el niño desea una precisión *sustancial* en las definiciones y su capacidad de crítica acostumbra ya a ser notable; considerándose subjetivamente como "grande", adopta un aire protector ante los "pequeños" que apenas tienen dos o tres años menos que él, pero aún no se han librado de su sumisión incondicional (*credo quia absurdum*) al criterio de sus progenitores. Si unos años atrás le satisfacía más que nada una superioridad "física" —de habilidad o fuerza— ahora le enorgullece una superioridad en saber "intelectual", mas no limitada al terreno de los datos escolares corrientes, sino *extendida a los dominios de lo oculto, lo prohibido o lo desconocido*. En estos campos es sorprendente la capacidad *creadora de hipótesis* y la fuerza especulativa de que son capaces algunos muchachos de ocho a diez años. En tales construcciones se imbrican los conceptos científicos, en formación, la fantasía imaginativa y residuos de creencias mágicas: basta leer la mayoría de las historias de aventuras "sorprendentes" y de "misterio" que hacen las delicias de estos preadolescentes, para comprobar que ya necesitan en ellas una dosis de *realismo de adultos* (máquinas o supermáquinas creadoras de efluvios, rayos o fuerzas irresistibles, en vez de las clásicas hadas y varitas mágicas; potentes aviones en lugar de "alfombras voladoras", sueros y extractos glandulares en vez de conjuros y maleficios, etcétera). Además, en tales relatos, la parte descriptiva de los sucesos requiere completarse con una consideración de la *psicología* de los personajes, porque los lectores ya no se limitan a considerar su conducta, sino que desean penetrar en sus *íntimos conflictos animicos*. Es ahora, en efecto, cuando por primera vez el niño se coloca en actitud *objetiva* frente a sí mismo y frente a los demás e intenta penetrar en el conocimiento del mundo psíquico. Antes de ahora es imposible que en una mentalidad infantil se formularan preguntas tales como: ¿qué es el pensamiento?, ¿por qué a veces tengo ganas de llorar?, ¿cómo puede ser que unas veces *sienta* que te quiero y otras no?

Fijación de actitudes frente al sexo opuesto

Precisamente esta entrada en el dominio de la especulación, esta inquietud y curiosidad por el saber alcanzado por el propio esfuerzo, este creciente impulso a independizarse y esta resistencia a "dejarse sugestionar" por la influencia ajena, son factores que en la fase inicial de la infancia empiezan a marcar una profunda diferencia entre los niños de uno y otro sexo, sin contar las que pueden surgir ya de la evolución morfológica (alrededor de los nueve años empieza en las niñas la distribución de los acúmulos adiposos que imprimirán a su figura corporal ese aspecto femenino) y, también, de la divergencia en los programas escolares (clases de costura y nociones de economía doméstica, en oposición a ejercicios militares y deportes más o menos violentos). No hay un solo niño o niña normal entre los siete y diez años que ignore la existencia de diferencias corporales entre los sexos; aun cuando, claro es, la mayoría de los varones no tienen exacta idea de la formación genital de la niña y la mayoría de las niñas también ignoran la duplicidad de funciones del pene. Pero puede afirmarse que, debido al exhibicionismo infantil masculino, las *niñas conocen más el aparato genital del sexo opuesto, que viceversa*. En cambio, los muchachos se interesan antes por saber el *mecanismo* de la procreación. Veamos, pues, cuál es en el ambiente latinoamericano actual (en donde apenas existe una completa coeducación, a diferencia de lo que ocurre en los ambientes anglosajones) el proceso *standard* de fijación de las actitudes sexuales de esta fase final de la infancia:

En las niñas. — La acción maternal contribuye a crear en ellas el sentimiento y la conducta del "pudor" en esta fase, pues no solamente imprime a sus vestidos manifiestas diferencias con respecto a los de los niños, sino que les llama constantemente la atención acerca del *cuidado que han de tener en sus movimientos*, especialmente cuando estén en presencia de personas extrañas, y más especialmente todavía si éstas son del sexo opuesto. "No está bien que las niñas se muevan, se sienten o jueguen como los niños": esta afirmación, hecha por quienes representan para la niña la máxima autoridad y sapiencia, la conmueve profundamente. Aun ignorante de los verdaderos motivos de ella, se da cuenta de que en lo sucesivo habrá de imponerse un "recato" que romperá su espontaneidad y matará su ingenuidad, a la vez que comprometerá su inocencia: la coacción educativa de las madres y maestras se ejerce ahora de un modo predominante en el sentido de acentuar, en vez de borrar, las diferen-

cias que la niña ya ha podido apreciar con respecto al varón. Éste es más fuerte físicamente, más desenvuelto en el hablar y en el hacer; a él se le permite todo o casi todo, en tanto que ella es obligada a adoptar una actitud casi permanente de sumisión, suavidad y dulzura.

Es ahora cuando surge, no la freudiana *envie du pénis*, sino la adleriana envidia de "los privilegios masculinos". La niña se siente unida a un grupo inmenso de personas cuya característica es: llevar faldas, pelo largo y estar *sometidas* a otro gran grupo que lleva pantalones, pelo corto y unos "bultos" prominentes en la parte interna, generalmente izquierda, de la entrepierna. Ante los "ataques" verbales o motores de este grupo dominante a ella sólo le queda la "huida" o el "disimulo", en tanto —más adelante y coincidiendo con su entrada en la adolescencia— no desarrolle, como arma suprema, el contraataque de la "coquetería". A pesar de ello, la actitud general de las niñas ante los niños no es propiamente de envidia, ni mucho menos de odio, sino más bien de *un temor admirativo*.

En los niños. — Aquí las diferencias entre el hijo único, el hijo de viuda, el niño sin hermanas y el niño normal, criado en ambiente familiar, pueden ser muy notables, pues el tener una o varias hermanas de su edad implica una mayor frecuencia y ocasión de juegos y contactos sociales con las amiguitas de éstas, a la vez que el recibir noticias "fidedignas" de su modo de ser y de reaccionar. De todas suertes, con el carácter de generalidad que hemos de dar a nuestras aseveraciones, puede afirmarse que entre los siete y los diez años de edad el niño normal establece en el terreno morfológico, y también en el campo psicológico, su diferencia categorial con las niñas. Así como en éstas su actitud afectiva hacia él oscila entre el temor y la admiración —en esta fase—, en él su actitud ante ellas se balancea entre el menosprecio y una tendencia *protectora*; tal actitud se cambiará en la adolescencia —cuando se tiña por el deseo sexual— en otra de timidez o agresión. Que existe principalmente ahora una propensión, por parte del muchacho, a no dejarse en ningún caso "pisar" por una niña, lo demuestra la rudeza con que trata a cualquiera de éstas cuando se interpone en la consecución de uno de sus propósitos. El niño solamente siente tolerancia hacia su compañera cuando la ve débil, llorosa o sumisa a su poder. En ambientes de "internado" no es raro que circulen clandestinamente revistas y publicaciones pornográficas que abren anticipadamente el interés del preadolescente en el campo sexual: con el fin de mostrar su superioridad en este terreno y compensar su inferioridad en el rendimiento intelectual propiamente dicho.

no es raro que algunos "grandullones" oligofrénicos sean los encargados de diseminar en tales ambientes nociones imperfectas acerca del misterio de los sexos. El efecto que tales revelaciones causan cuando son hechas antes del oportuno momento suele ser desastroso y conduce a la práctica de precoces perversiones que años más tarde gravitarán sobre todo el desarrollo personal, creando en sus autores un sentimiento de culpabilidad muy difícil de superar.

De aquí que la separación de los niños en las clases no haya, en esta época, de basarse en su nivel de conocimientos escolares ni tampoco en su edad cronológica, sino en su nivel de maduración afectiva, expresado en función del tipo de sus "intereses" (en sentido clapediano) y propósitos.

Ampliación de los lazos sociales y formación del "Nosotros"

Resulta por demás evidente que, entre los siete y diez años, el niño, cualquiera que sea su sexo, ensancha enormemente la base de sus contactos sociales. A ello contribuye, por una parte, su dominio de la escritura —que le permite sostener correspondencia con ausentes—, su dominio del lenguaje social, del teléfono y de diversos juegos de grupo. Por otra parte, la misma necesidad de establecer contacto con mutua ayuda en tareas escolares le impulsa a rodearse de un *círculo de amigos*. Pero de aquí no se deriva todavía que pueda constituir un "Nosotros". En efecto, en esta época lo que en realidad hace el muchacho es agrupar los "Tús" en tres grandes sectores: el indiferente, el atractivo y el repudiado. En la escuela, como en la calle, demuestra claramente sus preferencias y sus antipatías; su interrelación social se complica con toda clase de sentimientos derivados de las primitivas actitudes de dominio, rivalidad y sumisión. Ahora, maestro ya en el arte de la "ficción social", es capaz de disimular cualquiera de ellas, de racionalizarla o incluso de proyectarla al exterior, haciéndose su "receptor" en vez de su "creador".

Sin duda alguna el movimiento que lleva a los preadolescentes a ensanchar su base social es en parte promovido por su desinserción del ambiente hogareño, mas lo cierto es que, dada la actual organización economicosocial, no se ve muy secundado en su empeño: "no te fíes más que de tus padres"; "ten cuidado con tus amistades"; "la gente es muy mala"; "no te dejes engañar"; "no hables con desconocidos"; éstas y parecidas admoniciones ponen al muchacho en guardia contra la humanidad y lo llevan a mostrarse inicialmente

receloso y cauto en sus exploraciones sociales. Partiendo de la base de que los demás, mientras no se demuestre lo contrario, van a tratar de engañarlo, dominarlo o explotarlo, lo más probable es que su incorporación a cualquier grupo se haga con prevención, a menos que el tal grupo tenga su razón de ser en una lucha contra otro en el cual se alistan enemigos individuales. Ello invierte totalmente el sentido con que el muchacho se adscribe como "miembro" de tal o cual pandilla, club u organización infantil: en vez de hacerlo como recurso para entrar en contacto —por su intermedio— con más amplias totalidades sociales, lo hace con el fin de protegerse o aprovecharse de las ventajas que tal grupo le brinda (en desmedro de quienes no forman parte de él). Ello estimula la rivalidad, el caudillaje y el odio entre los progresivos y más amplios sectores sociales a que el preadolescente se incorpora: como miembro de tal clase, de tal escuela, de tal ciudad o, incluso, de tal nación, ha de procurar para ella *el primer lugar*. En el fondo, el conflicto entre el Yo y el Tú se trasplanta al plano Nosotros contra Vosotros, sin llegar a conseguir una síntesis, ni siquiera una agregación creciente y constante del Nosotros.

La explicación de esta gran falla la hallamos en el excesivo tabicamiento de la sociedad humana en sectores antitéticos: existe un terrible círculo vicioso que es necesario romper: el adulto educa al niño no para una sociedad nueva, sino para aquella en que él ha recogido su experiencia; el niño, a su vez, devenido adulto repetirá este error. Nadie quiere "pasar por tonto" o "sacrificarse inútilmente"... y el resultado es que la humanidad vive *constantemente sacrificada* sin acertar a realizar los principios milenarios del "amor al prójimo" o los centenarios de "fraternidad universal".

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Allen: *Socializing attitudes and experience in the classroom*. Unders, the Child, 6, 1937.
- Allport: *Social Psychology*. Nueva York, 1936.
- Bühler, Charlotte: *Kind un Familie*. Fischer, 1937.
- Bühler, Charlotte: *Kindheit und Jugend*. 3ª ed.. Hirzel, 1931.
- Campbell, E.: *The social-sex development of children*. "Genet. Psychol. Monogr.", 21, 1939.
- Gesell, A.: *L'enfant de 5 a 10 ans*. Presses Universitaires de France, Paris, 1953.
- Murphy, L. B.: *Social behaviour and child personality*. Columbia Univ. Press, 1937.
- Piaget: *Le développement des quantités chez l'enfant*. Ed. Delachaux y Niestlé. Paris, 1941.
- Stern, K.: *Masse, Persönlichkeit und Gemeinschaft*. (Dissertation). Berlin, 1938.

LECCIÓN XV

Concepto general de la adolescencia y la pubertad. — Cambios biológicos evidenciables durante su evolución. — Diferencias debidas a factores raciales, climáticos, nutritivos, culturales y sociales.

De acuerdo con su etimología, la palabra adolescencia (de *adolescere*: crecer) marca el período de crecimiento acelerado —el llamado "estirón"— que precede a la pubertad y separa la niñez de la juventud. Según las circunstancias de ambiente y herencia esta *pousée* prepuberal se adelanta o retrasa y dura más o menos. En el medio sudamericano, y de acuerdo con el promedio de los autores que se han ocupado de la cuestión, parece confirmarse que la adolescencia, en sentido estricto, se extiende de los once a los trece años en la niña, y de los doce a los quince en el varón.

No obstante, en realidad, la curva de distribución de los casos individuales es mucho más extensa, de suerte que los estadounidenses, por ejemplo, designan con el calificativo de adolescentes a todos los muchachos de ambos sexos que se hallan entre los diez y los veinte años de edad. En nuestro medio se han descrito casos de pubertad completa a los siete años, y también de puerilismo o infantilismo absoluto más allá de los dieciocho. Rodolfo Senet, por su parte, coincide con el promedio antes señalado al afirmar que la adolescencia se extiende de los 10,5 a los 11,5 años en las niñas y de los 11,5 a los 13,5 en los varones.

Por lo demás, pocos términos usados en la ciencia tienen una más vaga acepción etimológica que el de pubertad. Es sabido, en efecto, que esta palabra deriva de *púber*, y ésta, a su vez, de *pubis*: la porción anterocentral del hueso ilíaco que se halla inmediatamente próxima a los genitales externos y que aparece cubierta de espeso vello. El hecho de presentarse éste, por lo general, como signo externo de la puesta en marcha de las funciones reproductoras no es, en modo alguno, suficiente para deducir de su presencia la existencia de una aptitud procreadora, pues todos los sexólogos

se muestran conformes en que la correlación entre la intensidad de la actividad de las glándulas sexuales, en ambos sexos, y la frondosidad del vello pubiano es bien escasa.

No obstante, dada la actual concepción de las funciones del testículo y del ovario, se hace difícil hallar cualquier otro signo que pudiera indicar, con mayor grado de aproximación y con igual facilidad de evidencia, el tránsito de la fisiología infantil a la fisiología juvenil. En efecto, ni la secreción espermática en el varón ni el flujo menstrual de la mujer son —pese a su mayor intimidad y especificidad— signos inequívocos de madurez sexual. Solamente la presencia de espermatozoos activos y abundantes, en el primero, y la del folículo u óvulo desprendido, en la segunda, sería una señal válida, pero por razones obvias muy poco práctica para poder determinar si un adolescente ha alcanzado ya su aptitud procreadora, característica de esta fase de su evolución.

Al desarrollarse, con extraordinario ímpetu, la endocrinología en nuestro siglo ha acaparado durante las últimas décadas la atención de fisiólogos y biólogos hacia el *aspecto hormonal* de la denominada "crisis puberal", con notoria injusticia para todos los demás factores que en ella intervienen. No hay que olvidar, en efecto, que si bien es cierto que el sistema de las glándulas de secreción interna sufre en este período profundos cambios anatomofuncionales, poniéndose en marcha determinadas secreciones, regresando, hasta casi desaparecer, otras, y alterándose, en general de un modo sensible, la llamada "fórmula endocrina individual", no es menos cierto también que, en parte como consecuencia de ello, y en parte como resultado de la marcha ineluctable del plan evolutivo general, se observan profundos cambios en todo el organismo y, singularmente, en el sistema nervioso central; todo ello, unido al no menos esencial cambio de requerimiento y estímulos que el ambiente proporciona al sujeto en este período de su desarrollo, provoca en él *una alteración global de su individualidad* que no podría ser comprendida de otro modo que considerándola como una verdadera *crisis vital y existencial*, cuya duración es variable, pero en todo caso no se mide por días ni semanas sino por años, aun cuando algunos de sus fenómenos más aparentes se acuminen y concentren alrededor de los meses en que tiene lugar la transformación de sus glándulas sexuales o "gónadas".

Por otra parte, aunque son muy importantes los influjos que los factores bioquímicos ejercen sobre el psiquismo individual, cada día aumenta el conocimiento y la valoración del papel que los factores sociales o "ecológicos" tienen en la determinación de los prin-

cipales cambios psíquicos que se observan en la fase puberal de la adolescencia. De aquí la necesidad de tomar en consideración, además de los elementos que habitualmente se estudian por los psicólogos encargados de interpretar las vivencias y la conducta de esta edad, otra serie de datos: económicos, políticos, culturales, etcétera, cuya importancia en la conformación de las reacciones individuales de los púberes no es menor que la del resto, antes enumerado.

Por ello, al estudiar en detalle los "tipos" más corrientes de la evolución puberal habremos de basarlos no sólo en los tipos de "personalidad" del púber, sino en los tipos de "sociedad" en que se desarrolla. Allí llegaremos a entender el significado de toda esta fase evolutiva y a comprender cómo sus diversas modalidades, normales y patológicas, derivan del proceso dialéctico que en ella se establece, con toda intensidad, entre el sujeto y el mundo para lograr una definitiva fórmula que permita al primero discurrir en el segundo, no ya como hasta ahora, por los cauces que le han sido trazados, sino por los que él mismo elija.

Si prescindiendo, empero, de todas las diferencias y matices que los factores de individualización señalados introducen en cada pubertad "particular" deseamos caracterizar de un modo genérico la fase puberal, para diferenciarla de las restantes que constituyen la evolución humana, habremos de señalar que toda la conducta, explícita e implícita de los púberes, denota el *desequilibrio* que en ellos surge como consecuencia de los siguientes hechos:

- a) Alteración de su morfología.
- b) Alteración de sus "sentimientos vitales".
- c) Erotización o "impregnación erótica" de su individualidad.
- d) Necesidad de reajustar su concepción del mundo a las nuevas normas de "valor", surgidas como resultado de su distinto enfoque afectivo y de la puesta en marcha de la abstracción (capacidad de establecer síntesis conceptuales y crear reflejos condicionales de orden más elevado: no entre signos sino entre símbolos).
- e) Constante proyección del Yo hacia el futuro y búsqueda angustiada de su destino (social, amoroso, profesional, etcétera).
- f) Necesidad imperiosa de afirmar la propia personalidad y, al mismo tiempo, lucha contra el temor (interno) y la coacción (externa) que dificultan la "independización" o "destete familiar".

Cada uno de estos móviles merece ser considerado aparte, si-

quiera sea de un modo breve y genérico, pues sin tal requisito nos escaparía la esencia significativa de la pubertad, es decir, su "quid" psicológico.

Alteración morfológica

Los cambios anatómicos que tienen lugar en esta fase son, desde luego, distintos en los dos sexos y han sido detenidamente estudiados por múltiples autores. En la bibliografía argentina, Rodolfo Senet es quien con más detención los ha recopilado en su libro acerca de la pubertad; entre los autores extranjeros, Strat, Hirschfeld, Homburger y Hoffmann se destacan por la minuciosidad y amplitud de sus observaciones con respecto a este punto.

Tratándose, por nuestra parte, de comprender el proceso evolutivo puberal desde el enfoque psicológico, hacemos gracia al lector de los datos de estadística antropométrica que precisan la calidad y la cantidad de tales alteraciones morfológicas —desde luego variables en gran escala—, no sólo de acuerdo con los factores raciales y climáticos, sino también en relación con circunstancias económico-sociales (que influyen en la alimentación, tipo de esfuerzo muscular, etcétera). Pero sí hemos de señalar, con cierta detención, las vías indirectas por las que tales cambios en el aspecto físico, aparente, de la individualidad influyen en su interno equilibrio psíquico.

La primera y principal de ella es la *ruptura de la apreciación global del soma* y la creación de un cierto número de focos o centros de interés en su cada vez más constante contemplación: el espejo que hasta hace poco era apenas utilizado por el adolescente, ahora lo es con exceso: el púber —aun cuando por motivos distintos, según sea varón o hembra— somete su imagen especular a una observación, por regiones, no menos atenta y meticulosa que la que realizaría un geógrafo con el mapa de un territorio desconocido, en el cual ha de transitar. Hasta los menores detalles: pequeñas manchas o arrugas, minúsculos granos de acné, etcétera, son objeto de preocupación *estética en las muchachas*, en tanto los *muchachos* espían el aumento de los relieves musculares —signo de *fortaleza*—, así como siguen paso a paso la aparición del vello facial. Existe en este aspecto una verdadera "tricotilia" en el varón y "tricofobia" en la hembra puberales. Lo que al primero agrada, asusta a la segunda, mas en definitiva ambos tienen su interés prendido en ese cambio *superficial* de su aspecto.

Es así como cualquier púber está en condiciones de dar más

detalles acerca de sus proporciones y características morfológicas que un adulto. Su juicio, por otra parte, no es —como ya hemos indicado— sintético, salvo contadas excepciones, sino antitético. “Tengo bonitos ojos y preciosas pestañas, pero no me gusta mi labio inferior, que es simplemente «horrible». La nariz puede pasar, aun cuando temo que va creciendo demasiado para arriba y acabará por ser respingadita. Tengo cuello de vieja; los senos son desiguales y me parecen pertenecer a dos personas distintas; la cintura es delgadita y el vientre vulgar. Pero lo que más me obsesiona es mi cadera izquierda: me parece que toda yo estoy torcida de medio cuerpo para abajo.” Así resume una púber de catorce años, estudiante de tercer año de bachillerato, su autojuicio corporal en su “diario”. A su vez, un brillante alumno de la Escuela del Trabajo en Barcelona escribe, a los quince años: “Daría diez años de mi vida por tener un pelo negro y verme libre de estos dedos que parecen salchichas”. Los ejemplos podrían multiplicarse hasta el infinito para comprobar que el cambio de la forma corporal fija la atención del púber sobre su “geografía somática” y lo lleva a dudas e inquietudes sobre el valor de su figura y su apariencia; éstas son “controladas” de acuerdo con un criterio estético distinto, según los sexos y las concepciones axiológicas (de valor) del sujeto, mas en todo caso importa destacar que ocupan un lugar importante entre los motivos de su preocupación e inquietud.

Una segunda vía por la cual las alteraciones morfológicas obran sobre el psiquismo del púber es la del *temor a una deformación exagerada de su armonía corporal* que los haga aparecer ridículos o repulsivos ante los demás, precisamente cuando, por haber descubierto la importancia del juicio social, tienen más necesidad de apoyo y más afán de reasegurarse el aprecio colectivo y la general estimación. Así, para la púber, aparecer fea o contrahecha, y para el púber resultar enclenque o afeminado son dos peligros que los acechan y los obligan a constante revisión de su aspecto.

Un tercer elemento de inquietud, que liga el cambio anatomo-morfológico a la esfera psíquica, es el representado por la *desadecuación de los vestidos*, incapaces de ajustarse, claro es, al rápido cambio que en esta fase de su vida sufre el cuerpo del adolescente puberal. En primer lugar ocurre que este último ya desea vestirse y arreglarse a su manera, en tanto que, por lo general, carece de independencia para hacerlo y se ve obligado a usar lo que le compran. Pero lo peor del caso es que, aun cuando haya conseguido que le compien lo que desea, al cabo de uno o dos meses ya “no le sienta bien” tal o cual prenda, y, no obstante, ha de seguir llevándola. No

se crea que esta preocupación por el vestido sea privativa del sexo femenino; en el masculino ocurre que llega, a veces, a provocar más serios conflictos (no es ajeno a ellos la incapacidad técnica de la madre para dar gusto al muchacho en este caso).

Alteración de los sentimientos vitales

La crisis biológica de la pubertad —y singularmente los cambios funcionales psiconeuroendocrinos— no puede dejar de reflejarse en la conciencia individual de quien la pasa, aun cuando sea factible reducir al mínimo la acción de las causas psicosociales coincidentes con su acción.

En efecto, la puesta en marcha de nuevas hormonas, el aumento relativo y absoluto de los campos de actividad cortical y la entrada en acción de una nueva modalidad de experiencias afectivas modifican de un modo esencial no solamente el denominado "biotono" sino el "sentimiento existencial", nombre dado a la vivencia que integra las impresiones del dinamismo corporal y psíquico, o sea, la suma de sentimientos vitales (K. Schneider).

Ese sentimiento existencial anima o desanima de tal modo la noción del propio existir que, según cuales sean su tono y su modalidad, el sujeto se cree ser el eje universal, se imagina omnipotente y omnisciente o, por el contrario, se siente reducido a pura nada y se cree "un cadáver que respira". Es lo propio de la fase puberal un grande y constante cambio en ese sentimiento, de suerte que el púber en el transcurso de pocas horas e incluso minutos se siente morir y renacer, recobra la noción de su propia identidad o cree ser otro ajeno a sí mismo. Tal labilidad e inestabilidad es, como se adivina, productora de angustia y desasosiego, pues sobre un suelo movedizo resulta imposible edificar y, de hecho, todos los proyectos y concepciones que empiezan a tomar forma en cualquiera de sus estados anímicos se desploman tan pronto como surge una alteración de ese fondo tímico.

Las vivencias de transformación del ser. que con tanta riqueza de matices han sido descritas en esta época por literatos, ensayistas y psicólogos retrospectivistas, tienen su base en esta alteración de los sentimientos vitales que produce una considerable ampliación en la "resonancia afectiva" de los adolescentes próximos a la pubertad o ya sumergidos en su tránsito. No es raro que muchas de tales vivencias sean de tonalidad desagradable y den lugar, circunstancialmente, a un sentimiento de enfermedad o de anomalía que contri-

buya, secundariamente, a reforzar la angustia típica de este período existencial, sin que para ello haya de intervenir forzosamente el proceso descrito con exactitud por la escuela freudiana como "fijación narcisista".

Impregnación erótica de la individualidad

La denominada "necesidad de complemento", que ha sido erigida por la escuela buhleriana como característica esencial de la psicología puberal, es una de las consecuencias que causa en la conciencia el aumento enorme de las hormonas sexuales circulantes en el sistema hemático de los prepúberes y púberes. Aparece en ellos, unas veces confundiendo y otras destacándose netamente en el campo de los sentimientos vitales, un oscuro deseo de aproximación y posesión sexual, no siempre vinculado a la presencia individual del sexo opuesto. La falta concreta de un objeto libidinoso ocasiona la difusión del anhelo a todos los ámbitos de la conciencia, produciendo en ella una impregnación tal que todo su contenido —intelectual, afectivo o práxico— puede llegar a adquirir sexo: palabras, objetos, gestos, valores, etcétera, se tiñen de masculinidad o femineidad. Todo cuanto es percibido o sucede evoca —por vías más o menos indirectas— una actitud de repulsión o atracción en el sujeto, de acuerdo con el signo sexual que le es adscrito. Sin necesidad de buscar en el campo patológico, se hallan en las confesiones espontáneas de multitud de púberes de ambos sexos abundantes pruebas de esta erotización que se extiende hasta la llamada naturaleza muerta: las nubes son vistas como "mujeres que se forman y deshacen continuamente" por G. R. —un púber normal, de trece años y ocho meses, que no puede evitar el tener una impresión voluptuosa al tomar entre sus dedos las cucharillas de postre porque "le parecen nalgas"—; en cambio, L. A. —muchachita avispada, de doce años— afirma que siente miedo al sentarse en el sillón del comedor porque a cada momento se le figura que sus brazos le van a rodear el talle y no la van a dejar levantarse.

Ni la más exaltada imaginación poética es capaz de crear las asociaciones que cualquier púber establece, de un modo automático, entre cualquier forma "neutra" y la imagen sexual apetecida. El hecho de que esta erotización no sea reconocida y admitida públicamente se debe a la censura que los propios sujetos se imponen para no manifestarla, pero tan pronto como se vence en ellos el reparo y se sienten en condiciones de "abrir su alma" —en conversaciones

con sus compañeros o en confesiones íntimas— surge con plena evidencia como uno de los rasgos psicológicos más constantes de toda pubertad normal.

*Reajuste de la concepción del mundo a las nuevas
normas de valor*

Hasta llegar a la adolescencia, puede afirmarse que el ser humano carece de un pensamiento abstracto. Es indiscutible que tiene, desde la segunda infancia, noción de los valores: diferencia lo feo de lo bello, lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, lo cierto de lo falso, lo útil de lo inútil, lo fuerte y lo sano de lo débil y lo enfermo; pero tal diferenciación se hace en cada momento de acuerdo con un criterio experimental concreto, influido directamente por la acción tutelar de los mayores que le ilustran al respecto. Se observa, por otra parte, una tendencia a confundir y a parear los valores sin matizarlos ni aislarlos: lo feo es, a la vez, malo e inútil; lo bueno aparece justo y bello, etcétera. Y, sobre todo, apenas pueden establecerse “grados” de bondad, maldad, utilidad, etcétera. En suma, las concepciones de valor aparecen nebulosas y son insuficientes para orientar la conducta infantil, regida por el hábito, por la pulsión o por el deseo, mucho más que por una pauta racional y sistemática.

Pero, coincidiendo con el aumento de la efectividad funcional de la corteza cerebral y con la aparición de los denominados reflejos condicionales de tercer orden, el adolescente puberal empieza a tener la pretensión de poder filosofar seriamente: ya no se limita a “imaginarse el mundo”, sino que quiere conocerlo de verdad, acudiendo a todas las fuentes de información —científica, filosófica, social, etcétera— que le parecen más fidedignas. Aspira entonces a *reestructurar su estilo de vida* de acuerdo con la norma que le parece más primordial e importante para asegurarse la paz en su conciencia. Esta aspiración se ve reforzada por el rasgo que inmediatamente después describiremos, o sea, por el desplazamiento de su interés del presente hacia el futuro.

Ahora bien: lo primero que descubre el púber en este momento es que el mundo no se halla en su hogar; que su vida no va a desarrollarse, como hasta entonces, entre la familia y la escuela sino entre gentes desconocidas, en parajes no vistos y sin protección ni ayuda directas. Ello le obliga mucho más a tener un *plan de acción* y a conocer ese otro ambiente —mediato— hasta entonces apenas

intuido y ahora buscado. No hay duda de que en el púber civilizado este descubrimiento y elaboración de una concepción general del mundo se ve favorecido enormemente por la escuela, pero desgraciadamente ésta no se ocupa todavía, con la claridad y extensión necesarias, de las cuestiones que más preocupan a sus escolares en este período de su evolución y que hacen referencia a lo que podríamos denominar "entretelones de la vida social", por una parte, y a la axiología o "teoría de los valores", por otra. A causa de ello el adolescente se ve obligado, tras vanos esfuerzos para orientarse, a la adopción —salvo contadas excepciones— de una actitud mesiánica, o sea, a elegir una persona que le sirva de modelo paradigmático para orientar sus concepciones y acciones de acuerdo con sus opiniones y su conducta. Mucho más todavía que el niño de pocos años propende el o la púber a *identificarse en todo y por todo con una persona*, pero ésta ya no será alguno de sus progenitores —si la evolución puberal se verifica normalmente—, sino un ser ajeno al estrecho círculo familiar directo; con frecuencia un compañero de estudios, o un profesor, o un héroe o personaje célebre, o —incluso— un ser ilusorio (producto de una fantasía literaria).

Es así como, temporalmente, se re-orienta y reajusta el púber: viendo, pensando, sintiendo y actuando "a la manera de" tal o cual ser —de su propio sexo— al cual admira y elige como guía circunstancial. Ese modelo inspirador viene entonces a sustituir no sólo a los progenitores —ídolos caídos y en desuso— sino a los libros, en los cuales se quiso encontrar la verdad y sólo se hallaron sus velos.

No obstante, es difícil que tal *statu quo* se mantenga por mucho tiempo, pues, a fuerza de identificarse con el representante de su ideal, el púber, insensiblemente, invierte los términos de la situación y espera o exige (en su mente, claro es) que dicho representante se comporte en un momento *como a él le gustaría hacerlo*, y al no ver cumplido su deseo puede venirse al suelo toda la fijación afectiva y romperse en pedazos su nuevo ídolo. Lo que inmediatamente ocasiona, por lo general, un cambio brusco y total en el mapa de sus intereses y una reestructuración de sus criterios de valor: un tanto sumergido todavía en el pensamiento afectivo mágico, no es raro que el púber exprese su desencanto rompiendo libros, efigies, recuerdos, etcétera, relacionados con la figura personal ahora aborrecida y cambie asimismo su peinado, su vestido y hasta su léxico, en un proceso de *desminetización*.

En suma: en la pubertad se viven más intensamente que en la infancia los diversos valores, pero por no hallarse aún suficientemente fortificado y sistematizado el pensamiento abstracto, sus nor-

mas se establecen a través de criterios personales ajenos y posibilidad de síntesis interpersonal. Ello trae aparejada una tendencia al *dogmatismo absoluto o una angustiosa duda* en la adjudicación de los valores: si el púber ha podido ya establecer una matización en sus apreciaciones, racionales, del mundo físico, se muestra en cambio propenso a seguir la ley del Todo o Nada en sus opiniones con respecto al mundo del espíritu: los adjetivos son utilizados por él en forma superlativa y sus juicios de valor son tajantes: fulano es un "idiota"; el vestido de mengana "es horrible"; tal obra "habría que quemarla"; *todos* los hombres o *todas* las mujeres son tal o cual cosa (cruels, hipócritas, etcétera). Y lo peor del caso es que ahora tal absolutismo de opiniones (que se mantiene a pesar de la inestabilidad de su contenido) conduce a un absolutismo de conductas; de donde se engendra frecuentemente una *contradicción* que hace difícil comprender la seriación de éstas incluso para sus propios actores, no siendo raro que ellos exclamen "que se sienten perdidos" (en su propia mismidad) y que "cuanto más viven menos entienden al mundo".

Proyección del "yo" hacia el futuro y papel predominante de la prospección en la vida psíquica puberal

Éste es, a nuestro juicio, el rasgo más definidor de la entrada del adolescente en su fase puberal. Hasta ese momento, en efecto, aunque con frecuencia creciente el sujeto ha soñado con ser "grande", lo ha hecho para satisfacer imaginativamente algún deseo que le era negado con el pretexto de que "todavía era demasiado chico"; mas la inquietud de averiguar cuál va a ser su ruta vital, el anhelo de saber qué lugar va a ser el suyo en la sociedad y cómo va a desarrollar su porvenir no le acomete hasta que —bajo el impulso de la evolución puberal— se siente desligado de la rutina del pasado, inconforme con su presente e ignorante de lo que será su destino. Por eso ahora, al iniciarse el denominado "destete psicológico" del medio familiar, este adolescente vuelve a sentirse en cierto modo tan sólo y desamparado como cuando se diferenció como individualidad pensante en él: sin duda alguna el miedo y la angustia que ahora se reactivan tienen un origen diferente del de entonces, mas no por ello son menos intensos. Antes, el temor desaparecía en contacto con los padres o cuidadores; ahora, en cambio, éstos de nada o de bien poco le sirven, pues los peligros que lo actualizan no hacen referencia a causas presentes, sino a sucesos muy alejados

en la línea temporal: sus padres, sus compañeros, todas las personas que ahora le rodean habrán desaparecido entonces, y él habrá de afrontar lo desconocido —el misterio de la vida y de la muerte— por sí solo.

Concretamente son tres los enigmas que más le preocupan: ¿Tendrá suerte en el amor? ¿Alcanzará éxito en sus trabajos o empresas? ¿Vivirá sano mucho tiempo? Nuestro material de contestaciones al Cuestionario Intimo que durante casi 20 años aplicamos a miles de adolescentes en fase de pubescencia concurrentes al Instituto Psicotécnico de Barcelona nos demuestra que el primer interrogante es sobre todo formulado por las muchachas y el segundo por los muchachos sanos, en tanto el tercero pasa, sin distinción de sexo, al primer plano en los púberes que por cualquier motivo sufren alteraciones de sus sentimientos vitales (es decir, se consideran enfermos o expuestos a estarlo).

El primero de tales enigmas se plantea de un muy distinto modo según los sexos y los ambientes. En nuestra actual organización social corresponde a la hembra un papel relativamente pasivo, de pura "*espera* de lo deseado" en el amor. En cambio, el muchacho se ve obligado a la "*conquista*" de la novia y de ahí deriva el hecho de que mientras a ésta sólo le queda el recurso de elegir entre los que la pretenden, aquél puede declararse a todas las que le gustan. Tal diferencia, evidentemente injusta, se ve agravada por la circunstancia de que las posibles consecuencias no matrimoniales de un noviazgo apenas afectan al novio y, en cambio, comprometen seriamente el porvenir de la novia.

Por ello, ante la interrogación de cuál será su suerte en el amor, las púberes se ven obligadas a confiarse a la mágica protección de una estrella, de un santo milagroso, o a la más efectiva y circunstancial de una madre o una comadre ducha en las técnicas de la caza "indirecta" del novio soñado. El púber, por el contrario, tiene no sólo plena libertad para elegir su blanco, sino que posee la ventaja de poderlo atacar en el momento en que su iniciativa le parezca más oportuna. Y esta diversa posición dialéctica de la futura pareja en nuestro medio social condiciona indudablemente, de un modo esencialmente distinto, la problemática y la conducta de los púberes de uno y de otro sexo: las armas de la muchacha serán, fundamentalmente, una seudoingenuidad, una dulzura y una estudiada coquetería, gracia y elegancia en su vestir y modales, atraer y frenar alternativamente el impulso del galán apeteído. Las del muchacho serán, ante todo, la fortaleza, la decisión y lo que podríamos denominar "*crédito social*".

Este último factor se halla estrechamente vinculado al segundo de los enigmas del destino individual, o sea, al del *quehacer* o *servicio* que el púber o la púber habrá de rendir al medio social para asegurarse su existencia. Con el rápido cambio de las circunstancias económicas desde la primera Guerra Mundial se ha provocado en este aspecto una progresiva equiparación de los sexos, especialmente en los países nórdicos y anglosajones, de suerte que apenas existen hoy púberes civilizados ante quienes no se plantee, en una u otra forma, la necesidad o conveniencia de *elegir un trabajo*. Y a fe que, como dice Emerson, esta elección no es de menor importancia que la de un cónyuge, pues al fin y al cabo *la mitad de la vida consciente del ser habrá de estar dedicada a él* (aceptando la fórmula de los tres ochos). No obstante, sin duda, es todavía el varón a quien más afecta esta *búsqueda de su vocación profesional*, pues generalmente el trabajo para la púber se plantea como una ayuda económica, en tanto que para él constituye una base de su clasificación en la sociedad.

Por ello, la ausencia de interés por este aspecto de su futuro no será patológica en la púber y sí lo es, en cambio, en el púber. Bien puede decirse que no ha sido suficientemente valorada la importancia de una acertada elección profesional para el curso ulterior de la vida del sujeto: de esa inatención derivan un sin fin de conflictos que a veces traspasan los límites del período puberal y se extienden hasta el fin de su existencia. Veamos, pues, con algún detalle, las consecuencias de las principales situaciones que en este aspecto ocurren:

El caso más general de conflicto es una falta de precisión de la vocación o una disparidad entre la vocación y la aptitud; otro motivo de inconvenientes lo da la falta de relación entre una vocación y sus posibilidades de realización (por dificultades económicas, familiares, etcétera). En cualquiera de tales circunstancias el resultado será pronto el mismo: fricción y disgusto progresivo en el trabajo, sentimiento de inutilidad del esfuerzo o distanciamiento entre el sujeto y su obra que conducirá a un peor rendimiento y cerrará el círculo vicioso (cuando más a disgusto trabaja menos rinde, y cuanto menos rinde más a disgusto trabaja). De ahí puede engendrarse una reconversión familiar y el púber se oírá llamar "torpe", "holgazán" y otros calificativos deprimentes, que lo llevarán a "sentirse malo" y a descargar su enojo en actos de conducta más o menos reprochables. En este aspecto, afirma Adler que la conciencia de la propia inferioridad determina en la primera infancia la "protesta viril" y da lugar a la adopción de estilos de vida anómalos; esto es

sobre todo cierto en la fase puberal, pues es en ella cuando el sujeto tiene más ocasión de compararse con los demás y adquirir una noción precisa de su valor social. Resulta curioso que la psicología individual haya hecho tanto hincapié en ese proceso durante la primera cristalización del carácter (alrededor de los 3 y los 4 años de edad) y casi lo haya pasado por alto durante la segunda y definitiva estructuración de éste (entre los 12 y los 18).

En cuanto a la preocupación por la salud y el término de la vida —de la cual emerge como apéndice la preocupación por el “más allá”, y la tendencia a la especulación metafísico-religiosa— se da, como ya hemos indicado, con mayor frecuencia en los púberes cuyo sentimiento existencial sufre oscilaciones bruscas o es de una tonalidad desagradable. Tal ocurre, principalmente, cuando existe un temperamento predispuesto al predominio de los procesos de inhibición y, por tanto, una conciencia sensibilizada para el miedo. Tales púberes, de tipo asustadizo, tímido y coartado, sienten —más que el promedio en esa fase de su evolución— la necesidad de tomar una posición ante el problema de la enfermedad, la invalidez o la muerte, no sólo de sus familiares sino de ellos mismos. Dados a la depresión y a la tristeza, tienen diversas maneras de superar tal distimia: refugio en el misticismo religioso, exageración del cuidado de su salud (mostrándose exageradamente aprensivos y cautos en sus gastos energéticos) o, por el contrario, negación de su problema y supercompensación ficticia, a base de aturdirse en un torbellino de forzadas distracciones y excesos. Cualquiera que sea, empero, la vía adoptada para tratar de resolver su falta de paz interior, no hay duda de que su pubertad será pródiga en incidentes psicológicos.

Dejando aparte este tipo de púberes encogidos y timoratos, es frecuente observar súbitos accesos de miedo a la muerte en adolescentes decididos y resueltos, que abusan o hacen mal uso de sus funciones genitales y favorecen sin darse cuenta la presentación de espasmos vasculares con trágica y súbita impresión de ahogo y dolor en la región precordial. Fuera, empero, de tales casos el problema de la muerte —en sí mismo— es poco importante para el adolescente —al igual que para el niño, según ha demostrado recientemente S. Anthony en minuciosa investigación—. Lo que al joven le preocupa no es tanto morir como vivir sufriendo o trasvivir después de la muerte en un área desconocida. Podríamos, pues, resumir la actitud de la mayoría de jóvenes en esta inquietante pregunta: ¿Y después? ¿Qué hay, si es que hay algo?

En todo caso, importa destacar que la “prospección” —o sea, la

creencia de lo que va a ocurrir— orienta, mucho más que el juicio de la situación presente e inmediata, la conducta puberal. En este sentido es, hasta cierto punto, exacto que esta fase puede llamarse “la edad de las ilusiones”, a condición de que a tales ilusiones se les dé una acepción afectivamente neutra, es decir, que comprendan no sólo las de tonalidad agradable sino también las desagradables; en suma: las creencias basadas en cálculos e intuiciones imaginativas del porvenir.

Impulso a la autoafirmación y a la adquisición de una personalidad

Si hasta ahora el sujeto ha sido persona, ahora quiere que su persona sea diferenciada y reconocida como *sui generis* entre las demás, o sea, quiere tener *personalidad*. La lucha para obtenerla se plantea diversamente según cuáles sean el ambiente, las normas de conducta social imperantes, el sexo y el carácter del púber. De todas suertes es evidente que en nuestro tipo de organización social corresponde mayor esfuerzo al púber que a la púber para destacarse, pues mientras a ésta le basta, casi siempre, con adquirir un “tipo atractivo” —y ello es obra de maquillaje, modista y espejo—, a aquél se le demanda, además de un *mínimum* de buena apariencia, un *rendimiento* y un *aplomo* o *seguridad* ante las situaciones, es decir, una eficiencia y una serenidad que está muy lejos de tener todavía y que, sin embargo, anhela mostrar. Ello crea una mayor distancia entre la autopercepción íntima del propio *ser* y *valer* y el ideal o pauta modélica del *quehacer* al que se aspira; de aquí que, como bien ha señalado Aníbal Ponce, casi toda la vida psíquica del adolescente puberal discurre entre los polos de la *ambición* (ideal deseado) y la *angustia* (realidad actual). Un tal bamboleo es, desde luego, mucho más intenso en los varones que en las hembras, por los motivos ya expuestos. Y no es extraño que cuando el equilibrio entre ambos extremos se rompe en favor de la angustia, pueda observarse, secundariamente, una intensa tendencia al retorno a los modos de existencia infantiles, o sea, una *regresión* o una detención a la evolución psicopuberal, que momentáneamente resolverá el conflicto pero preparará, para un inmediato futuro, la aparición de una neurosis o de una psicosis, es decir, de una importante alteración mental.

No es raro que el púber, para evitar caer en la duda acerca de su propio valor, necesite someterse a pruebas experimentales, creán-

dose artificialmente situaciones que demanden un especial esfuerzo para ser resueltas. Es así como el muchacho propenderá a dedicarse a las luchas deportivas y la muchacha tratará de alcanzar un predominio en una tarea artística, escolar o religiosa. Mas si cualquiera de éstas falla y resulta imposible obtener la autosatisfacción con ellas, existe el peligro de que se busque la autoafirmación personal *apartándose sensiblemente de los caminos que normalmente la consiguen*. Entonces surgirá una actitud *negativista* y se observará una especial *obstinación* en persistir en una conducta a todas luces perjudicial. Es así como el púber empezará a encorvarse, a morderse las uñas, a no querer comer, a no querer arreglarse, a decir palabras obscenas, etcétera, y *lo hará tanto más cuanto más se le exhorte a no hacerlo*, toda vez que *en la medida en que resiste a las súplicas o a las coacciones se convence de que posee ya la personalidad anhelada*. Más adelante, al ocuparnos de las modalidades de la evolución patológica de la psicología puberal, tendremos ocasión de ver hasta dónde puede llevar esta vía equivocada si no se aplica a su debido tiempo una psicoterapia apropiada y se persiste en el error de querer que el sujeto se reajuste al mismo ambiente, extremando los procedimientos coactivos y la violencia represiva de su anómala conducta.

Importancia de los factores raciales, climáticos, nutritivos, culturales y sociales en la determinación de las particularidades de la evolución puberal

El esquema de los hechos característicos de la problemática psicología de la pubertad, recién expuesto de un modo general y casi abstracto, presenta, claro es, enormes variantes individuales. No hay dos pubertades iguales, ni siquiera semejantes, pero aun así es nuestra obligación tratar de acortar y analizar los factores que —además del peculiar aporte genotípico de cada individualidad— contribuyen, de un modo más o menos uniforme, a imprimir variantes en la pauta antes expuesta. Empezaremos, pues, por considerar el papel de las *influencias raciales*.

Son difíciles de aislar toda vez que se presentan ligadas a las nutritivas, culturales y sociales, aun cuando se las estudia en grupos raciales que conviven en un mismo clima y están sujetos a las mismas normas económicas y políticas.

De todas suertes, no hay duda de que la raza blanca parece condicionar, genotípicamente, una pubertad más complicada y pró-

diga en incidentes que la de las demás; el sistema nervioso del blanco civilizado es más hábil y excitable que el del promedio de las otras razas, las cuales, por otra parte, acostumbran recorrer sus etapas evolutivas con mayor rapidez, de suerte que mientras, por ejemplo, se requiere un mínimo de 14 años para poder ser autorizado a trabajar en un país de blancos, la mayoría de los adolescentes de 12 años colaboran en las más arduas tareas de los pueblos de otras razas. No obstante —y ello prueba cómo el influjo psíquico es a veces más importante que el puramente biológico en la determinación de los fenómenos puberales— son muchos los autores que señalan el hecho de que la “crisis” puberal aparece, en la esfera sexual y en la esfera psíquica, antes en los púberes de las grandes ciudades que en los de muchas tribus salvajes. La mayor propensión a la vida interior y la inquietud afectiva propias de la raza israelita hacen que ésta sea, entre las de color blanco, la que con mayor precocidad ofrece en sus hijos la problemática puberal (incluso la aparición de la menorquía, según Weissemberg, se anticipa en un año en las muchachas judías al del promedio de la población en que viven).

Influencias climáticas

Durante mucho tiempo se ha creído que el clima ejercía, especialmente por el factor temperatura, una influencia importante en la fecha de aparición de la pubertad. En este aspecto se citaba el “retardo” del desarrollo sexual en los habitantes de los pueblos nórdicos —un tanto “fríos” sexualmente— en comparación con la “precocidad” observada en los adolescentes de los pueblos del sur europeo o de zonas tórridas. No sería ajena, desde luego, a este hecho la diferencia del vestido y de las costumbres, que favorecen mucho más el contacto entre los sexos en los climas “ardientes”.

No obstante, la verdad científica es otra: las muchachas esquimales menstrúan antes que las melanésicas: cualquier jovencita sueca o noruega ha tenido ya experiencias sexuales cuando una coreana, una burgalesa o una muchacha camagüeyana de 16 años son, todavía, niñas. Sin duda, en igualdad de circunstancias *el ciclo estacional* en cada clima tiene mayor influencia que las diferencias entre unos y otros climas. Así, la denominada “llegada de la primavera” condiciona sin duda —posiblemente por la influencia estimulante de ciertas radiaciones solares sobre la hipófisis y las gónadas— la presentación de una excitación y una expansión vital que

favorece en los adolescentes el brote puberal y aumenta en los jóvenes y en los adultos su tensión libidinosa.

Factores nutritivos

Novak considera que el estado nutritivo general es de mayor importancia que las influencias raciales y climáticas para determinar la fecha y el curso de la pubertad. Cada día aumenta, en efecto, el valor que se concede a los llamados factores "citotípicos" en la formación del tipo vital individual; el papel de la alimentación en esta condicionalización del carácter y las reacciones se explica a través de la acción de las diversas vitaminas (que parece muy semejante a la de ciertas hormonas, fermentos y trefonas). Así, por ejemplo, el cambio de la ración alimenticia en los escolares estadounidenses está provocando en ellos no sólo un gradual aumento de peso y estatura, sino una anticipación de la presentación de los fenómenos puberales que, según Atkinson, alcanza, en el curso de los últimos cuatro años, a cerca de dos meses por año. Claro es, no obstante, que tal anticipación no ha de ser atribuida a ese factor, sino al concurso de lo que a continuación señalaremos (singularmente a la difusión del cine, la radio, las historias novelescas de adolescentes, los libros de "información" sexual, etcétera).

Papel de los factores culturales y sociales en la determinación del tipo de pubertad observable

Ya hemos indicado que en el curso de los últimos años el acento señalador de la jerarquía causal en los conflictos puberales se ha desplazado cada vez más hacia el campo de los factores que podríamos denominar ecológicos. Si la pubertad es mucho más que el resultado de la puesta en marcha de una actividad glandular y si también es mucho más que el reajuste del organismo entero para emprender una vida autónoma, es decir, si es —ante todo— una época de tránsito revolucionario entre el modo existencial de la infancia y el modo existencial de la juventud y la adultez, se comprende que sus incidencias serán tanto mayores cuanto mayor sea la distancia que (en la época y lugar en que vive el púber) exista entre estos dos modos de existir. Tanta puede ser ella que el puente para cubrirla se quiebre y surjan los patologismos puberales; por el

contrario, tan escasa puede llegar a ser, que su decurso no sea notado especialmente.

Quizás la demostración más evidente de la importancia de tales factores la debamos a los trabajos de Margaret Mead, quien en su libro *Sex and Temperamental in three primitive societies* (Morrow, 1935) describe cómo la vida y las costumbres de tres tribus primitivas, habitantes de Guinea, han influido esencialmente en la modificación de los atributos sexuales y en los caracteres psicológicos de sus jóvenes y adultos. En primer lugar cito lo observado por ella en la tribu de los Arapesh, en la que hombres y mujeres son femeninos: indistintamente cuidan del hogar y de los pequeñuelos, carecen de agresividad y apenas se diferencian en su porte y en sus vestidos. En contraste con esta cultura feminoide se halla la tribu de los Mundugumbrs, en la que ambos sexos llevan una vida activa y pendenciera, exhibiendo los caracteres de una virilidad enérgica y descuidando las tareas domésticas. Pero todavía es más interesante lo que sucede con la tribu de Tchambuli, en la cual las mujeres se han virilizado y desempeñan las tareas y el papel social propios del sexo fuerte, en tanto los hombres se han feminizado y se hallan sometidos por completo a ellas. Pues bien: correspondientemente a este cambio en las perspectivas y requerimientos de la vida social se observan cambios en las actitudes y conflictos de los púberes respectivos; ello tiende a demostrar que los caracteres sexuales primarios, es decir, la presencia de un ovario o de un testículo no permiten predecir la psicología individual de sus poseedores. Hoy que sabemos que la hormona folicular es producida por muy diversos órganos (incluso por el propio testículo) nos damos cuenta de que las observaciones de Margaret Mead no están, después de todo, en desacuerdo —no podrían estarlo tampoco, tratándose de observaciones científicas— con los datos de la endocrinología y la sexología modernas.

Se podrá argüir, empero, que alguna razón debe existir para imponer tales cambios en las costumbres y la conducta erótica de los sexos en otros pueblos, en unas y en otras culturas. Y se podrá incluso pensar que, en última instancia, esa razón puede ser de naturaleza biológica, o más precisamente endocrina. Pero si nos fijamos en el cambio observado en nuestra sociedad cristiana tras la guerra de 1914-1818 nos convenceremos de que es en el terreno de la psicología y en el de la economía en donde hemos de buscar para hallar la explicación a la mayoría de los fenómenos que nos interesa aclarar. En efecto: al hacerse la guerra una actividad total o global y no específica o profesional (de tropas mercenarias) como

era antes, obligó a recurrir a los brazos de las mujeres para reemplazar, en el campo, en la oficina, en la fábrica o en los organismos del Estado, a los combatientes. La incorporación de la mujer al campo del trabajo determinó no sólo su independización económica, sino su liberación jurídica e incluso sexual.

Terminada la guerra, no se resignó a volver a su papel de "sierva del hombre"; obtuvo la plenitud de sus derechos políticos, se lanzó a los centros superiores de cultura y cambió por completo su concepto del papel que le correspondía en la vida, sin por ello perder, claro es, ninguno de sus atributos anatomofuncionales primarios, propios de su sexo. Pues bien: este cambio en su actitud social fue seguido de otro en su actitud en la dialéctica sexual, y éste, a su vez, ha determinado —especialmente en los países anglosajones— una alteración fundamental en la problemática psicológica de las púberes actuales, en comparación con las de hace apenas tres decenios.

Ya casi no hay en tales países muchachitas de 15 abriles que suspiren tras las rejas de una ventana en espera de lo inesperado, ni tampoco es frecuente hallar las atormentadas por el impulso al sacrificio o la penitencia religiosa; asimismo disminuye rápidamente la cifra de las devotas del "diario" íntimo. Pero, en su lugar, aumenta el número de las adolescentes dispuestas a "vivir su vida" y duchas en el arte de conseguir cuanto se proponen.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Arévalo: *Huida y retorno del adolescente*. Buenos Aires, 1941.
Blumenfeld: *Jugend als Konfliktsituation*. Berlin, 1934.
Brooks: *The Psychology of adolescence*. H. Mifflin, 1929.
Carneiro, Leão: *Psicología de la adolescencia*. México, 1950.
Cole, L.: *Psychology of adolescence*. Farrar Rinehart. Nueva York, 1943.
Hollingworth, L.: *Psychology of the adolescent*. Appleton. Nueva York, 1928.
Ponce, Aníbal: *Ambición y angustia de los adolescentes*. Buenos Aires, 1936.
Ruppert: *Aufbau der Welt Jugendlichen*. Barth. Leipzig, 1951.
Senet, Rodolfo: *Psicología de la adolescencia, pubertad y juventud*. Buenos Aires, 1940.
Tumlriz: *Die Reifejahre*. Trad. española. Madrid 1932.

LECCIÓN XVI

Tipos de afectividad y conducta adolescentes en relación con los factores ambientales y, principalmente, sociales (ecológicos): los adolescentes campesinos, proletarios, burgueses e intelectuales.

A la descripción de los principales problemas psicobiológicos de la adolescencia masculina y femenina ha de seguir ahora la enumeración de las diferencias que tales problemas adquieren en los diversos medios culturales, economicosociales, en que dichos jóvenes se desarrollan. Como acabamos de ver en la precedente lección, el influjo de tales factores es decisivo para conformar peculiaridades de actitud y conducta. Éstas van a ser objeto de consideración diferencial, para su mejor comprensión. Estudiaremos, pues, sucesivamente, los tipos de adolescentes campesino, proletario, pequeño burgués e intelectual.

El adolescente campesino

Entendemos por tal a aquel hijo de campesinos que es educado en un hogar, que vive *en el campo y del campo*. Aun así delimitado habría que introducir en él variantes, según que se trate de viviendas agrupadas en villorrios o pueblos, o aisladas totalmente. También se marca una diferencia entre el adolescente primogénito de una familia de colonos, cuidadores de rica estancia, y aquel que crece desconocido entre un grupo de hermanos, lejos del contacto con el mundo civilizado. Asimismo influye en la problemática el paisaje, ya que éste impone un tipo de vivienda especial: a) cercana a la costa, o a río o lago; b) en altiplanicie o montaña; c) en valle o llanura.

Para introducir cierto orden vamos a considerar sucesivamente la influencia de estos factores.

a) *Ambiente social y familiar.* — En general, el ambiente familiar y social del adolescente que habita en vivienda aislada es mucho más limitado y cerrado que el del que habita en pueblo o

villorrio. En el primer caso, si los padres son miseros, el aislamiento puede considerarse total. El adolescente es analfabeto o casi analfabeto, pues su asistencia a la escuela se ve complicada por el problema del transporte y por la necesidad de su trabajo físico en el ambiente familiar, desde que es capaz de darlo. En climas cálidos su infancia se ha desarrollado de un modo absolutamente "natural" y el muchacho o la muchacha poseen una edad motriz bien desarrollada. Su cuerpo no tiene secretos para ellos; la observación del ayuntamiento de animales y la promiscuidad con los padres les dieron precoz información de los misterios del sexo, a los que no conceden mayor importancia que a cualquier otra función fisiológica. Por ello, cuando llegan las urgencias genitales las satisfacen casi mecánicamente, sin complicaciones ni recato, pues la Naturaleza es vasta y silenciosa. Por otra parte, son escasas, pues la intensidad del trabajo físico es tal que deriva primordialmente sus energías. Un problema, en cambio, los angustia: saber qué hay más allá de los límites de su visión y del espacio que pueden recorrer en sus excursiones.

La primera visita al centro ciudadano más próximo o el contacto casual con gentes turistas les descubren "otro mundo", lleno de atracción y de misterio. Por eso, llegada la adolescencia, lo que se siente no es tanto la necesidad de afirmar la propia personalidad en el reducido ambiente hogareño como el impulso de "ver", la curiosidad insaciable, el afán de "saber". Es por esto por lo que el gran contingente de la inmigración americana ha sido proporcionado por adolescentes de campo y no de ciudades. Muchachos cuya necesidad de viajar había sido tal que no podían detenerse ya ni en los confines nacionales y se hacían sedientos exploradores del mundo. Llegados aquí, tampoco se satisfacían y habían de cambiar y rodar, de un lado para otro, hasta que engullían el número suficiente de paisajes y experiencias, de polvo y de desengaños como para obligarlos a "asentarse" nuevamente. Por tal razón, lo que más desea el adolescente que vive aislado en el campo es *un medio de transporte y un pretexto para viajar*.

En cambio, el adolescente de pueblo tiene ya un plan organizado y forma parte de un "nosotros" contra un "vosotros". No hay pueblo que no esté dividido en dos bandos: los de "arriba" y los de "abajo" (Norte y Sur), los de "esta" orilla y la "otra", los de "aquí" y los de "allí". Esto atrae al joven y le lleva a mantener su atención despierta y tensa en esta batalla, sorda o rugiente, por la supremacía del grupo al cual pertenece.

Aun así, uno y otro tipo mantienen más tiempo que el resto

sus ligaduras afectivas con sus familiares. El quiste familiar es de paredes más recias, evidentemente, en el campo.

Clima, paisaje y trabajo

El adolescente que vive cercano al mar o al agua tiene sombra, caza o pesca y movimiento abundante. Su vida es más variada, su ánimo más blando. Sus ensueños son también más sensuales. Puede decirse de él que su mentalidad es "abierta" y predominantemente sintónica, en tanto recibe el influjo de una vida relativamente variada y pródiga en impresiones sensuales. La alimentación es rica en albúminas y en vitaminas (pescado, carne, frutas). Sufre, empero, con frecuencia, de infecciones amigdalares, reumáticas y renales, producidas por enfriamientos.

El que vive entre montañas, cerros, o en una altiplanicie, presenta hiperglobulia y es de movimientos más lentos. Su mentalidad aparece más bien "cerrada". Introverso, solitario, acumula sus rencores y sus deseos. Se hace independiente, duro y un tanto cruel, pues su vida ha de estar en juego a cada instante en lucha contra la Naturaleza. Es desconfiado e introverso.

Quien vive en valle o llanura, sin límite de horizonte, se encuentra asimismo un tanto infinal y desdibujado; propende a la tristeza y al desánimo; paisajes quietos e inmóviles, en donde ni al andar se nota cambio; su espíritu tiende a estancarse, a menos que se rebele y propenda entonces a la fuga, convirtiéndose el adolescente en el tipo "nómada".

El trabajo es por demás automatizable; no ofrece perspectiva de cambio ni ocasiones de cultura. De aquí la "cerrazón mental" característica de muchos de estos adolescentes, si no han tenido la fortuna de dar con un mentor que los interese en lecturas, al margen de su círculo vital.

Sentimientos de grupo

En general, los adolescentes campesinos propenden poco a la vida social; sus agrupaciones son relativamente transitorias, a menos que se hallen cercanos a una población, en donde el deporte o el baile pueda atraerlos y reunirlos. No obstante, raros son los que no tienen algunos amigos íntimos; precisamente esa falta de "extensión" social y su habitual hermetismo los lleva a compensar

en profundidad su necesidad de diálogo y afecto. Naturalmente que ésta se satisface a veces dentro del mismo hogar cuando, como es frecuente, hay abundantes hermanos; incluso no es raro que entre ellos germinen vicios sexuales. Pero lo característico de las agrupaciones de los adolescentes campesinos es que casi nunca se reúnen para hablar y dialogar, sino para "hacer" algo. Ello se explica por el escaso desarrollo que en éstos acostumbra tener la esfera verbal.

Características de la adolescencia proletaria

El término es un tanto indefinido. Los estudios de Tumlirz y Davinsky se han limitado al adolescente de ambos sexos que vive en los bajos barrios suburbanos, mal instalado y peor nutrido, por carencia de medios económicos. Es, pues, en la capa del denominado *Lumpenproletariat* en donde mejor se pueden hallar tipos que respondan a las características que vamos a definir. Empezaremos por las del sexo femenino.

La adolescente proletaria. — Es hija de padres obreros, que no siempre tienen trabajo y que cuando lo hallan pasan gran tiempo fuera de la casa, en tanto ella tiene que atender a sus hermanos menores y darse prisa para el arreglo de la vida material, pues la madre, en el mejor de los casos, gana su vida como lavandera o cuidadora, está llena de várices y poco puede hacer.

La promiscuidad y el contacto con mayores han hecho de esta muchacha una joven por lo general "espabilada" y vivaracha muy antes de tiempo. Va a entrar pronto en el trabajo industrial o en el servicio comercial o doméstico y por ello sabe que no necesita casarse para vivir. La precocidad de sus inquietudes e informaciones sexuales y la escasa importancia concedida al matrimonio le facilitan la resolución de sus problemas en el aspecto fisiológico. Por eso esta joven no se dedica a ensoñar sino a gozar; de ella se deriva el conocido tipo de la *flapper* americana.

Cuando, empero, por excepción, se engendran deseos de que la chica "estudie" se la lleva a frecuentar ambientes de pequeña burguesía, entonces cambia, como se comprende, el marco ambiental de referencia y se crean nuevos problemas: la muchacha se avergüenza de sus padres; quiere vestir acorde con sus compañeras; se neurotiza por tener que vivir en dos mundos tan diversos y consumir gran parte de su horario en obligados trasportes.

En general, estas muchachas tienen fácil amistad con los compañeros del sexo opuesto; es rara la que no conoce el amor por

experiencia; pero ello no impide sino más bien favorece el despertar general de sus inquietudes y la maduración de sus intereses. De todos los tipos de adolescentes, éste es el que ingresa más rápidamente en el círculo de hábitos de la adultez.

La necesidad de mejorar sus condiciones de vida ha impulsado multitud de obras sociales en los países anglosajones. Empero, en general, el Estado ha hecho muy poco por dotar a estas jóvenes de una cultura humanista. Son más necesarios y urgentes los liceos y escuelas de arte y oficios domésticos en los suburbios que en la propia ciudad. En su defecto, hay que crear casas y hogares de cultura y distracciones saludables (deportes principalmente) en donde estas adolescentes se liberen de su triste infancia y del peligro de una más triste adultez.

El adolescente proletario. — Es típico de él un lenguaje "peculiar" y escatológico. Ambicioso de poder físico y de masculinidad, el contacto precoz con la calle y con los "grandullones", que eran los compadritos o matones del barrio, lo han endurecido corporal y moralmente. Conoce juegos, trucos y trapacerías; no le arredran prohibiciones; teme parecer cobarde o aninado ante sus compañeros y por ello cultiva, en la escala de lo posible, todos los vicios: si no fuma, bebe o hurta más es porque no se atreve; pero raramente porque no lo desee. ¿Quiere eso decir que se trata de un adolescente "perverso"? No; significa simplemente que responde al ambiente moral en que se desarrolla y que, sin duda, se halla pervertido por la falta de higiene, de educación y de asistencia social organizada. Lo característico de este joven es el desprecio que tiene por sí mismo y extiende a los demás; solamente se salvan de él algunos ídolos deportivos o cinematográficos y, de vez en cuando, algún conductor político. Este adolescente es, en efecto, fundamentalmente, un rebelde social; de él nutren sus filas los partidos extremistas y revolucionarios. Si no se hace realmente peligroso es porque, generalmente, el trabajo lo sujeta y fatiga lo bastante como para limitar sus correrías y actos de pandilla. Afortunadamente, la afición por el cine y los deportes le sustraen también un buen porcentaje de peligrosidad. Mas no hay duda de que hace falta dedicarle mayor atención cultural y formativa. A ello responde en Brasil la obra del *Senai*, de cuyo éxito depende probablemente el porvenir del país.

Se comprende que el adolescente proletario sea el que ocasiona mayores quebraderos de cabeza a los jueces de menores, pues, por una parte, su contacto con la ciudad le ha "abierto los ojos" y le ha hecho desear mucho más que al adolescente campesino; por otra

parte, la menor religiosidad del suburbio le aminora el temor supersticioso, y, por otro lado, la facilidad de evasión e impunidad, cuando actúa en pandilla, también favorece su caída en la delincuencia. Por eso es ésta la capa social de mayor delincuencia juvenil. Pero —y esto es lo consolador— late en su corazón un cierto impulso de generosidad que puede prenderse en cualquier ideal noble, si se sabe cultivar. Por ello no es tiempo perdido sino tiempo ganado el que se dedica a hacer conocer a estos muchachos el mundo de los valores ideales.

El adolescente nómada. — Puede, evidentemente, engendrarse en cualquier estrato social, pero más frecuentemente emerge del ambiente del suburbio, y por esto lo tratamos aquí. No hay duda de que en esa tendencia a la emigración constante, que caracteriza a este tipo, pueden influir múltiples factores: a) *familiares* (hogar nómada; padre cruel; madre casada en segundas nupcias e incompatibilidad del muchacho con el padrastro, etcétera); b) *sociales* (malas compañías y afán de aventuras que culminan en un acto delictivo y en la huida por temor al castigo); c) *constitucionales* (tipo de personalidad psicopática, con rasgos de inestabilidad esquizoíctica o hipománica). A menudo se combinan todos esos factores y entonces el joven tiene ya un voluminoso "record" de entradas en reformatorios y centros pedagógicos. El vagabundaje le aumenta la sociabilidad y le disminuye sus escrúpulos; hace de todo, pero siempre con gran inconstancia; ni que decir tiene que no le gusta el trabajo, aun cuando con frecuencia presenta buenas aptitudes para múltiples faenas. En el fondo, alternan en él los períodos de narcisismo —en los que se admira de lo mucho que ha vivido y corrido— y los de insatisfacción, en los que lamenta su perpetua angustia. Para este muchacho lo mejor es engazarlo en un trabajo de transporte: la vida del mar y ahora, quizás, del aire, le cuadran. Toda tentativa de "readaptación" sobre la base de buen trato y sermones está destinada al fracaso. Todo intento punitivo violento, también. Otra vía de "salida" para este tipo de muchachos nos la da el teatro, el circo o la venta ambulante, pero ni que decir tiene que éstas son derivaciones poco aconsejables, pues caricaturizan y exageran, en vez de corregir, sus rasgos que, tarde o temprano, lo llevan a la cama del hospital, a la cárcel o al sanatorio psiquiátrico.

*Peculiaridades evolutivas de la adolescencia en la
pequeña burguesía*

Faltan, evidentemente, datos estadísticos fidedignos para poder formular con precisión las características de este tipo de adolescente. Cabe, no obstante, diferenciar en él dos subtipos, según se trate de clase media cosmopolita o rural. Desde luego, puede afirmarse que la principal problemática de estos adolescentes se centra alrededor de las cuestiones eróticas, ya que por diversos motivos están sometidos a mayor represión en ellos que en las demás clases ya estudiadas.

Veamos, empero, con algún detalle, otras de sus características.

El adolescente de la pequeña burguesía rural. — Si se trata de varones no ofrece rasgos muy definidos, pues generalmente la familia lo desplaza para sus estudios a centros urbanos, en donde se confunde con su congénere cosmopolita. Sin embargo, como su "habitat" se halla en el campo, este adolescente acostumbra sentir netamente su diferencia de clase respecto del campesino, pero también la siente respecto del hijo del gran "fazendeiro", o del gran "fabricante", con el que no puede llegar a entrar en contacto. Por eso es su más íntima aspiración, por regla general, adoptar más aires de importancia y de distinción que los del adolescente cosmopolita; con ellos trata de ocultar mejor su relativa tosquedad y su ignorancia de la vida ciudadana. Muchacho que vive así, como un *sandwich*, comprimido entre una vida que no quiere llevar y otra que no puede llevar, es apto para *artificializar* su conducta; generalmente siente cierto desprecio por sus padres que, un tanto apegados a los antiguos hábitos, no se "modernizan" al compás de sus exigencias. La lucha por la "apariencia" es en él mucho más intensa que en ningún otro tipo.

Si se trata de mujeres, esta tensión nacida de la estrechez geográfica en que se mueven en el campo las tres clases sociales es aún mayor. Viven estas muchachas no solamente bajo el temor de parecer "plebeyas" y el deseo de parecer "aristócratas", sino bajo la tensión de usar todas las artes toleradas del encanto y la seducción y, en cambio, tener que cuidar escrupulosamente del "qué dirán", pues el menor desliz descubierto compromete irremisiblemente su porvenir matrimonial. De aquí que sean estas jóvenes las que mayor proporción dan de "neurosis de adolescencia". Éstas adoptan diversas formas, pero principalmente son frecuentes las de tipo angustioso y fóbico, motivadas por exceso de represión sexual; tras de bailar horas y horas en el casino o sociedad, aguarda una cama enervante y sola.

Tras de una larga excursión campestre, con horas largas y pasadas junto al "novio crónico", que aún tardará varios años en "tener una posición", aguardan los deberes del liceo, o el estudio del piano, o la pesada labor de encaje con que va a "lucirse" para la fiesta de aniversario...; la cuerda afectiva está demasiado tensa; la vida es excesivamente monótona: la misma confitería, el mismo cine, el mismo paseo vespertino alrededor de la plaza. En tales condiciones una sintomatología gástrica, cardíaca o nerviosa significa viaje a la ciudad, a consultar al "gran" especialista, halo de misterio y quizás viaje a otro lugar, en cura de aguas, de reposo o de distracción. Por ello todo médico de pueblo tiene ocasión de recibir algún día la visita de esa joven "que no se encuentra bien" y cuyas amigas dicen que "tiene la neura".

¿Consuelos? Sí: versos, lecturas románticas, ensayos literarios, labores de paciencia china, cultivos de arte sin mayores aptitudes o, en el peor de los casos, reafirmación de beaterías e ingreso en obras de apostolado social. Y, sobre todo: diario íntimo. Es en este sector, adolescente femenina de pequeña burguesía rural, en donde se encuentran los mejor ilustrados, los más artificiales y mejor cuidados y guardados diarios íntimos.

El adolescente de la pequeña burguesía cosmopolita. — Sufre, evidentemente, menos que el anterior, no solamente por la mayor amplitud de su ambiente, sino también porque la base económica familiar, sin ser mejor, es más estable pues no se halla tan dependiente del tiempo o de las plagas, del capricho caudillista o del destino y ascenso de *turno*.

Pero, en cambio, el varón tiene en la ciudad mayores atractivos y peligros: puede "perderse" con mayor facilidad. Si el complejo de Edipo no ha sido bien liquidado y se reactiva en esta fase evolutiva es casi seguro que el joven adolescente de este tipo va a manifestarlo en un oposicionismo a los ideales profesionales que el padre tenía para él. Si querían que estudiase va a recoger suspensos, y no se va a presentar en los exámenes, determinando dramas familiares. Si, por el contrario, el padre quiere emplearlo en su pequeño negocio, va a conspirar contra él y asociarse a los demás empleados, pidiéndoles dinero y tapando faltas, hasta constituir, por lo general, un entorpecimiento en vez de una ayuda. Cuando tal situación no existe, los dramas ocurren porque, una vez terminado el trabajo, llega tarde a las horas de comer o sale de noche más de la cuenta, o se levanta después de todos los de la casa. De todas suertes, el muchacho pro-

pende a ser "problema" en la medida en que precisamente trata de avanzar en su curva evolutiva.

Válvulas que disminuyen esa tensión —familiar, económica y social— son el deporte, los diversos *hobbies* y, raras veces, el arte.

Los adolescentes "intelectuales". — Por regla general, desde el punto de vista económico y mental, la clase de los intelectuales se encuentra entre los niveles medios y superiores de la pequeña burguesía; algunos, por excepción, disfrutan de una sólida posición económica. Mas lo que caracteriza a este tipo de adolescentes es el "orgullo de su progenie" en el mundo cultural en que principalmente propende a desarrollarse. Muy a menudo se oye preguntar: "¿Es usted el hijo de Don Fulano de Tal?". O se oye comentar a su espalda: "Ahí va la hija de Doña Fulana de Cual". Acostumbrados desde su infancia a comer "ciencia" o "arte", a discusiones de envergadura y al contacto con "pozos de saber y de valer", estos muchachos corren el tremendo riesgo de la *pedanteria*. Su destete les exige casi siempre adoptar actitudes iconoclastas o de superación extremista. Su vida es neurótica en la medida en que el tipo de la vida familiar del intelectual también lo es; se acuestan muy tarde, tras horas de lecturas o discusiones; se levantan con sueño; se enfrasan en trabajos mentales superiores a sus fuerzas; viven sus pasiones con una complejidad excesiva. Por ello, aun cuando la motivación es muy distinta, también el adolescente "intelectual" es propenso al desequilibrio mental. En esta clase se ceba la esquizofrenia, reactiva o procesual. Quieren "llegar" demasiado pronto; son los Fulgencios de la adolescencia, a menos que los padres sean, además de intelectuales, inteligentes y procuren suministrarles el medio de cultivo adecuado para que se olviden de su estirpe de sapiencia.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Adler: *Individual psychologie in der Schule*. Bergman, 1929.
Crow y Crow: *Mental Hygiene in school and Home Life*. Nueva York, 1948.
Ellis, R.: *Psychology of individual differences*. Nueva York, Appleton, 1932.
Grompone, C.: *La afectividad de la adolescente*. Montevideo, 1936.
Hetzer-Viccika: *Soziale Verhalten pubertieren des Madchen*. Fischer, 1926.
Mead, M.: *Adolescence in primitive and modern society*. The new generation (Calverton-Schmalhausen). Nueva York, Macaulay, 1930.
Mira, E.: *Psicologia da adolescencia*. Publicações monograficas do ensino secundario M. E. C., Rio de Janeiro, 1956.
Tumlirz: *Die Reifejahre*. Trad. española. Madrid, 1932.
Waters, Miriam: *Youth in conflict*. Rep. Publishing Co. Nueva Yor, 1925.
Zachry: *Emotion and conduct in adolescence*. Appleton. Nueva York, 1940.

LECCIÓN XVII

Dispositivos de compensación psíquica que se hallan activos en la adolescencia.

Acabamos de ver que en la adolescencia llega al máximo la tensión intrapsíquica, pues se acumulan los problemas de reajuste interior individual y de cambio de actitud ante el medio familiar, social y ante el destino vital, que necesita intuir, fijar y conquistar. No siendo ya niño y no llegando a ser hombre (o mujer) el adolescente se ve tratado injustamente, pues se le piden más deberes y se le reconocen menos derechos. De aquí que los conflictos entre los deseos y la realidad sean más agudos y haya de refugiarse en el autismo o propenda a la rebeldía.

Por ello en esta fase se intensifican y desarrollan los dispositivos de compensación psíquica que ya se iniciaban en la infancia y que vamos a describir seguidamente, después de enumerarlos:

	DISPOSITIVO
a) <i>Intensificación</i> (Perseverancia, insistencia o refuerzo):	<i>Iterativo</i>
b) <i>Limitación</i> (Escotomización parcial, facilitación):	<i>Conciliativo</i>
c) <i>Sustitución</i> (Trasferencia, sublimación):	<i>Sublimativo</i>
d) <i>Identificación</i> (Adsorción al modelo o arquetipo):	<i>Introyectivo</i>
e) <i>Consolación</i> (Convencimiento por racionalización):	<i>Resignativo</i>
f) <i>Ensoñación</i> (Wish fullfilling dreaming):	<i>Imaginativo</i>
g) <i>Represión</i> (Anulación o posponimiento):	{ <i>Inhibitivo</i>
	<i>Negativo</i>
h) <i>Inversión</i> (Realización opositiva):	<i>Opositivo</i>
i) <i>Proyección</i> (Extrayección de motivos):	<i>Extrayectivo</i>
j) <i>Detención</i> ("Accrochement"):	<i>Negativista</i>
k) <i>Rebelión</i> (R. catastrófal):	<i>Agresivo</i>
l) <i>Autogratificación</i> (Comp. autoerótica):	<i>Narcisista</i>
ll) <i>Compasión</i> (Búsqueda de ayuda exterior):	<i>Caritativo</i>
m) <i>Regresión</i> (Descenso a nivel inferior):	<i>Regresivo</i>
n) <i>Disociación</i> (Ruptura de síntesis unitaria):	<i>Disociativo</i>

De todos estos dispositivos, los primeros siete conducen a adaptaciones que podemos juzgar normales, aun cuando el séptimo, o sea el represivo, empieza a fallar en su utilidad, pues casi siempre no hace más que alargar la fase conflictiva.

Los siguientes ocho, empero, son netamente morbosos, en el sentido de que acostumbran tener más inconvenientes que ventajas. Claro está que unos y otros se mezclan en las conductas normales y anormales, de suerte que la línea de demarcación entre ellas no es, ni mucho menos, fácil de establecer, dada su sinuosidad. En definitiva es, siempre, una apreciación estimativa del conjunto y del predominio relativo de unos u otros mecanismos de compensación, lo que permite dar un juicio con respecto al grado de anormalidad de un comportamiento personal.

Veamos ahora con detalle cada uno de tales dispositivos en acción, ilustrándolo con un ejemplo práctico.

a) *Intensificación*. — Consiste en aumentar y repartir el esfuerzo directamente encaminado a la obtención de la satisfacción deseada. No hay duda que en este aspecto el adolescente es más enérgico y hasta, si se quiere, testarudo que el niño. Por mucho que se le diga "no", vuelve siempre a la carga; por mucho que falle en sus intentos prueba de nuevo. Su fórmula parece ser "give me another chance" y su lema "pobre porfiado saca mendrugo". Es así como infinidad de adolescentes mediante la "santa insistencia" vencen progresivamente la voluntad negativa de sus padres para dejarlos hacer lo que ellos quieren (comprarse objetos, salir de excursión, etc. etc.)

b) *Limitación*. — El adolescente no es, como el niño, obediente a la Ley del Todo o Nada. Capaz de matizar y comprender los obstáculos que se oponen a la realización de sus deseos, puede tratar de conseguir satisfacerlos esencialmente, sobre base de limitarlos, es decir, de renunciar a aquellos aspectos de su logro que mayor resistencia provocan. Entonces adopta la fórmula de "Saca lo que puedas" y, por así decirlo, "negocia" sus satisfacciones y triunfos, con lo cual adopta un criterio "relativista" que, sin ser tan pronunciado como el del adulto, constituye un avance sobre el rígido absolutismo infantil. ¿Un ejemplo?: la joven que desea verse con una amiga toda la tarde y, para hacer posible su deseo, transige en hacer varias comisiones a su madre, ir de visita a otros lugares, etcétera, para poder "a última hora" estar con aquélla un rato. O el adolescente que desea salir de noche y transige con que se le deje volver un poco más tarde a la hora de la cena, etcétera.

c) *Sustitución*. — Ésta se llama también "trasferencia" o "subli-

mación" y se realiza desplazando el "objeto" o el "acto" deseado a otro objeto o acto ligado a ellos por una relación asociativo-simbólica. Así, por ejemplo, cuando un adolescente está enamorado de una joven y ésta lo rechaza, puede sustituirla por su hermana, por una amiga o por una compañera de la misma clase donde ella está: o por otra joven desconocida, pero que tenga un detalle parecido a la despreciativa damisela: voz, peinado, ojos, etcétera. Estos amores *ersatz* pueden llegar a transferir los límites de la especie, y así vemos a jóvenes y a viejos transferir a diversos animales domésticos (perros, pájaros, gatos, etcétera) los cuidados y el afecto que hubiesen deseado prodigar a sus cónyuges o familiares desaparecidos, o no habidos. En otros casos, como ya se ha indicado, el "objeto" permanece idéntico, pero se desvía el "acto": si la joven amada no accede a una salida a solas, se la invita a un baile, o se le pide que concurra a una reunión de "estudio" o repaso conjunto de asignaturas. Si no se la puede besar directamente se besa su retrato o se guarda una hoja de papel que le perteneció, etcétera.

En virtud de ese proceso, los vicios pueden transformarse en actos tolerados y loables; los deseos prohibidos pueden llegar a satisfacerse de un modo disfrazado o indirecto. El adolescente es un colosal aprendiz en esta tarea de "sublimar" sus tendencias, ya que éstas son tanto o más fuertes que las del adulto y, en cambio, no posee los recursos y derechos admitidos en éste para su directa satisfacción.

d) *Identificación*. — También se denomina "introyección". Consiste en asimilar una personalidad cualquiera, que posee lo deseado, identificándose con ella hasta el punto de creerse que se comparten sus bienes y sus gozos. Este proceso es, sustancialmente, un acto de "amor", es decir, de "fusión" doble (efusión e infusión), ya que gracias a él dos seres forman uno, o sea, que se incorpora o "introyecta" algo que se admira. Pero la diferencia esencial entre la pura introyección y el verdadero amor es que en la primera la asimilación del ser no se hace porque éste es quien es, sino por tener o poseer determinados bienes o características que son los realmente deseados. Así, por ejemplo, el pueblo se identifica muchas veces con sus jefes o "líderes", no tanto porque los ame sino porque ama y admira el poder que éstos tienen. Y un joven adolescente se identifica e introyecta cualquier "as" deportivo, cinematográfico, o artístico mientras éste goza de la fama y del triunfo. Pero lo olvida y abandona tan pronto como ha sido "destronado" y desposeído de lo que lo hacía deseable. El proceso de incorporación e identificación mimé-

tica en "modelos" variables es sumamente típico de la adolescencia. Así vemos como, por ejemplo, infinidad de muchachas se peinan, hablan y tratan de andar del propio modo que lo hace una actriz de moda en la pantalla (recuérdense los peinados "a lo Verónica Lake", por ejemplo), mas todo eso pasa rápidamente y se suceden esas "adhesiones" por la misma razón que los triunfos más espectaculares son los más efímeros.

e) *Consolación*. — Buscar consuelo dentro de sí, es decir, resignarse a la no satisfacción de un deseo es un acto frecuente en la adolescencia. Para ello se dispone del llamado dispositivo de "racionalización" que nos proporciona pretextos (convertibles en razones) suficientes. Así se imita la conducta de la famosa raposa de La Fontaine cuando, al notar que las uvas eran inalcanzables, volvió el lomo desdeñosa, diciendo: "Están verdes". Por este medio, el adolescente se convence de que el "suspense" recibido es motivo de satisfacción, porque le permitirá estudiar a fondo una asignatura que de otro modo habría olvidado fácilmente, pues apenas la llevaba "prendida con alfileres". La adolescente se convence de que es mejor no ir a la estancia a veranear, pues está llena de moscas, malos olores, calor y aburrimiento, etcétera.

f) *Ensoñación*. — Darse una serie de satisfacciones imaginarias puede compensar la ausencia de una satisfacción real. En eso consiste el llamado "vivir de ilusiones" que es típico de la adolescencia y que también ha sido ilustrado por una fábula célebre de La Fontaine: la de la lechera. Ni que decir tiene que la ensoñación es mayor en las adolescentes de sexo femenino y de pequeña burguesía, pues son ellas quienes más ambiciones no logrables pueden concebir.

g) *Represión* — Tiene dos variantes: la *anulación*, por negación del deseo, y el *diferimiento*. En la primera se adopta la actitud del avestruz (que mete la cabeza en el hoyo para no ver el peligro) y la persona afirma que no desea lo que en realidad anhela. En la segunda, la persona se convence de que ese deseo no es, *por ahora*, loggable y lo deja para satisfacerlo "en mejor ocasión".

La represión no es, empero, supresión ni realización o descarga y por esto, si bien corresponde a una actitud muy general en los adolescentes y en los adultos, constituye un dispositivo de compensación que marca ya el tránsito hacia los de tipo anormal, que vamos a estudiar a continuación.

*Dispositivos de adaptación psíquica patológica
a la insatisfacción de tendencias*

h) *Inversión*. — Consiste en lanzarse a obtener la satisfacción del deseo *opuesto* al que no ha sido posible lograr.

Desde un punto de vista lógico esta conducta resulta absurda, mas no lo es desde el plano puramente psicológico, ya que toda la vida afectiva se rige mucho más por el pensamiento mágico, en el que rige la ley de las asociaciones por contraste, de suerte que el mismo goce o reacción afectiva puede ser conseguido por situaciones totalmente opuestas desde el punto de vista significativo lógico. Es así como en los lenguajes primitivos las mismas palabras se usan para expresar conceptos antitéticos (Vida-Muerte, Norte-Sur, Blanco-Negro, etcétera) y, también, en el lenguaje civilizado se usa esa significación ambivalente, cuando se adopta la actitud irónica, para convertir los elogios en censuras, o viceversa.

Debido, pues, a que los términos extremos se identifican en el subconsciente como semejantes o idénticos, es fácil que se produzca en el adolescente un giro de 180° en el proceso de obtención de la satisfacción deseada. Así, por ejemplo, si deseaba salir dos veces por semana y solamente le conceden salir una vez, decide no salir ninguna, ni aun cuando tenga necesidad de hacerlo. En vez de luchar, entonces, para *no* estar en casa, ahora concentra sus energías en no estar fuera de ella y así afirma su triunfo sobre la resistencia exterior. O bien, por ejemplo, si desea tomar una doble ración de algún alimento que no le es dado, súbitamente deja de comer de todo el resto y hace huelga de hambre.

En virtud de este proceso de inversión es posible que un adolescente que ha fracasado en su deseo de ser considerado como el *mejor alumno*, es decir, el sobresaliente entre los buenos, haga ahora todo lo posible para ser considerado el *peor*, o sea, el sobresaliente entre los malos. Por esa misma facilidad de inversión puede trasformarse en odio el amor, en fiera la cobardía, cumpliéndose este principio: *en la vida afectiva lo opuesto está más próximo que lo diverso*.

i) *Proyección*. — Consiste en "extrayectar" las tendencias afectivas, de suerte que su motivación y su existencia son supuestas fuera del sujeto, dedicándose entonces éste a reaccionar contra ellas, en vez de propulsarlas, aparentemente. Pero en el fondo obteniendo una gratificación indirecta, pues esa extrapolación le libra del obs-

táculo moral, y a veces también del obstáculo físico que se oponía a la realización de los actos implícitos en dichas tendencias. Es así como ya un niño de pocos años que desea un sorbete lo pide para su hermanito que tiene calor y rechaza, levemente, la oferta de otro para él, hasta que "accede" a tomarlo. Es así como una muchacha interesada en un joven empieza a quejarse de que éste la persigue o la mira de un modo demasiado insistente... O como un estudiante que ha sido suspendido afirma que el profesor "le tiene ojeriza". En todos estos casos el sujeto echa fuera de su núcleo personal el contenido afectivo cuya insatisfacción le molesta y lo trata —o intenta tratarlo— objetivamente, como si fuese ajeno a él.

Este dispositivo es sumamente peligroso, pues constituye el instrumento más fácil de formación delirante y, por tanto, de desajuste ante la realidad.

j) *Detención*. — También llamada *Accrochement*, consiste en paralizar toda la actividad vital propulsiva y estancarse en el instante mismo de la insatisfacción del deseo, hasta conseguir que la ayuda exterior la haga posible o, de lo contrario, suspender toda colaboración e iniciativa de tipo interpersonal.

Es así como al "perder una ilusión" son muchos los adolescentes que afirman que "vivir ya no les interesa" y se trasforman en seres inertes, que se dejan llevar, pero que no participan en la vida familiar, social o del trabajo. Están fijados o "enganchados" en el período de la decepción, y solamente podrá terminar con ella la promesa o la realización inmediata del anhelado objetivo o, por el contrario, un peligro que revulsione los dispositivos defensivos y cree una condicionalización refleja negativa ante esta inhibición.

k) *Rebelión*. — Consiste en la liberación desordenada y violenta de la carga afectiva, que así se transforma en reacciones agresivas verbales y motrices, dando lugar a una crisis, rabieta o "pataleta", durante la cual el sujeto puede hacer o hacerse daño, insultar y realizar toda clase de actos "incontrolados". Es el residuo de la llamada "reacción catastrófica", con la que el organismo responde en última instancia, a una situación de desajuste.

l) *Autogratificación*. — Consiste en proporcionarse un goce compensador, gratificándose el propio cuerpo, es decir, procurando una satisfacción sensual: nutritiva, sexual o sensorial, que por su primitivismo no pueda fallar en determinar el placer. Es así como muchos adolescentes sienten la necesidad de comer, de emborracharse

o de masturbarse cada vez que se sienten frustrados. Otros buscan, simplemente, el goce proporcionado por la desnudez en contacto con las sábanas; otros se hacen toda suerte de autocaricias; otros acompañan esta autogratificación con fantasías o ensueños que la aumentan, sin cambiar, empero, su sentido esencialmente primitivo o fisiológico.

ll) *Compasión.* — Consiste en buscar el consuelo y la ayuda exterior, que proporcione al sujeto la noción de ser querido, de que alguien siente su suerte y lo com-padece, o sea que padece con él. Para ello casi es proverbial que los adolescentes cuenten su caso a las personas que juzgan de corazón más tierno o sensible y lo exageren o deformen, dándole contornos dramáticos, hasta conseguir la reacción sentimental que se proponen. Una gran mayoría de las mentiras de la adolescencia se hacen para lograr esa compasión admirativa de los demás, pues "la necesidad de que alguien comparta sus sufrimientos" se hace en ellos imperativa.

m) *Regresión.* — Cuando el sujeto tropieza con dificultades que le parecen insuperables para la obtención de sus deseos puede acudir involuntariamente a este recurso que consiste en retornar a niveles desiderativos más primitivos o infantiles. Entonces retorna a desear aquello que en similar circunstancia habría sido motivo de goce para él, uno o varios años antes. Es así como, a veces, vemos adolescentes que sacan del fondo de un cajón antiguos juguetes, viejos recuerdos o libros de historietas y reviven el placer que una vez obtuvieron de ellos, ahora que no pueden conseguir placer con los objetos deseados. Es así como, también, pueden volver a chuparse los dedos, morderse las uñas y exhibir otras muestras de conducta pertenecientes a niveles ya superados de la evolución (inclusive pueden retornar a orinarse en la cama, por la noche).

Y todo esto para no sufrir de un presente que parece insupportable y de un futuro que nunca llega y resulta inalcanzable. Naturalmente, cuando la regresión se produce el sujeto ingresa decididamente en las fronteras del infantilismo patológico, en la medida en que es completa e intensa.

n) *Disociación.* — Éste es, asimismo, un dispositivo que actúa "in extremis", o sea, cuando fallan todos los anteriores. Consiste en "separar del centro personal todo el conjunto de ideas, sentimientos, propósitos y hábitos que resultan intolerables por el sufrimiento que ocasionan al sujeto". En tal caso, éste organiza su vida *aparte*, es decir, que se *disocia* de todo ese haz de experiencias, sobre la

base de una especie de "extirpación psíquica" que representa una verdadera mutilación. Con ella se pierde la unidad personal y en un mismo cuerpo gobiernan dos o más series de fuerzas que se ignoran recíprocamente. Naturalmente, esto significa un estado de locura o cuando menos de alternancia entre la normalidad y la locura. Es así como se engendran los casos de la llamada "doble o múltiple personalidad" en los cuales el sujeto lleva una doble vida, ignorante en uno de sus estados de lo que hace en el otro, ya que no existe puente o vía de comunicación entre esos centros que se han independizado de la primitiva tutela unificadora de la conciencia del Yo.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Cole: *Psicología de la adolescencia*. Trad. castellana. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1952.
- Fry y Rostow: *Mental Health in College*. The Commonwealth Found. Nueva York, 1942.
- Howard y Patry: *Mental Health*. Nueva York. Harper, 1935.
- Shafber: *The psychology of adjustment*. Mifflin, 1936.
- Sherman: *Mental conflicts and personality*. L. Green, 1938.
- Tiegs y Katz: *Mental Hygiene in Education*. Ronald Press. Nueva York, 1942.
- Wertham, D.: *Dark Legend*. Dull Sloan and Pearce. Nueva York, 1941.

LECCIÓN XVIII

Higiene mental de la adolescencia

La frecuencia de los desajustes individuales en la adolescencia ha impulsado la iniciativa oficial y privada, en diversos países, haciéndolos emprender campañas de profilaxis y de asistencia psicológica a los jóvenes.

Sería desmesurado el propósito de transcribir las técnicas y los resultados de tales esfuerzos, pero en cambio nos parece de gran conveniencia resumir aquellos que, con carácter colectivo, se han impuesto en los países más civilizados. Será preciso, empero, advertir que de nada sirve realizar una higiene mental *aislada* y, por ende, que tales recursos, para ser realmente efectivos, exigen que paralelamente con ellos se ejecuten los adecuados a las demás fases del desenvolvimiento individual.

La información sexual

En una gran cantidad de escuelas e instituciones docentes de Estados Unidos, Canadá, Australia, Inglaterra, Alemania, Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Austria y países de la órbita soviética existen cursos referentes a la vida sexual y a la preparación de los adolescentes de ambos sexos para la vida matrimonial. Nos interesa principalmente señalar que es al terminar la escuela primaria —entre los 12 y los 14 años de edad— cuando generalmente se aborda el problema, vinculándolo a las enseñanzas de la biología y especialmente de la zoología. Entonces se informa a los alumnos acerca de los diversos modos de reproducción sexual y asexual, mostrando con gráficos, *films* y experiencias de laboratorio los procesos de fecundación, la evolución embrionaria, etcétera, para terminar con la descripción de las diversas funciones sexuales en la especie humana. Además de esto funcionan en esos países consul-

torios gratuitos para adolescentes que desean plantear problemas íntimos en relación con su actividad genital. Interesa señalar que tales problemas conducen, si no son debidamente atendidos, a conflictos y desajustes graves. Brasil puede enorgullecerse de haber sido en Sudamérica uno de los primeros países que ha creado un Centro de Orientación Juvenil, dependiente del Ministerio de Educación, en el cual pueden recibir consejos los adolescentes que los solicitan, sin necesidad de cumplir formalidad alguna.

La información para el trabajo

Las múltiples incógnitas que se plantean al adolescente que desea convertirse en elemento productor, para adquirir un valor económico acorde con su eficiencia de servicio social, requieren ser descubiertas con el auxilio de servicios y organizaciones diversas: para eso se cuenta con libros, carteles y materiales de "información sobre ocupaciones", con técnicos e instituciones especializadas en enseñanza prevocacional, con centros de "orientación profesional" y con escuelas de orientación vocacional.

Cada país, de acuerdo con sus peculiaridades, concede mayor importancia a la escuela o al laboratorio, a la observación o a los reactivos experimentales, para ayudar a los jóvenes a determinar su vocación, sus aptitudes y sus necesidades en la elección del trabajo. Afortunadamente, en Sudamérica el movimiento de la ayuda para una acertada elección profesional se ha intensificado mucho en los últimos años. Falta todavía resolver un punto importante: facilitar suficientemente a los jóvenes con vocación y aptitud el libre desarrollo de sus posibilidades de estudio y aprendizaje, mediante una ayuda económica que los coloque por encima de sus posibles niveles iniciales de presión para "ganarse la vida". En efecto, no hay mayor tragedia íntima que la renuncia a la ruta deseada para atender la urgencia de seguir la ruta que inmediatamente ofrece una compensación económica. Decía Ramón y Cajal que era necesario salvar los talentos que se pierden oscuramente en la lucha por el pan de "hoy"; para tal propósito no basta facilitar la "elección" y es necesario asegurar el "trayecto" que conduce a la maestría profesional.

La literatura para adolescentes

En los últimos años se ha creado, como rama aparte en el campo de las letras, una "literatura infantil", pero aún no puede afirmarse que haya sido obtenida una "literatura para adolescentes". Éstos todavía se encuentran, por lo general, ignorados como clase en el mundo de la literatura, aun cuando ya se inician editoriales y organizaciones tendientes a satisfacer sus peculiares intereses de lectura. Urge, no obstante, atender rápidamente ese problema, creando servicios que se especialicen en la organización de la biblioteconomía para adolescentes y en la selección de obras que se adapten bien a la mentalidad y a las inquietudes de ese angustiante período vital. Temas referentes a problemas fundamentales de filosofía, religión, psicología, sociología, biología, ficción y artes, ética y técnica han de ser tratados en forma amena y clara, pues corresponden a los intereses dominantes del adolescente. Bibliotecas circulantes, asociadas a centros de consulta por correspondencia, a emisiones de radio, televisión y columnas periodísticas dedicadas especialmente a la juventud, son parte de los recursos que pueden y han de ser utilizados para favorecer la adopción de creencias y actitudes sanas en la juventud actual.

Juegos y deportes

Para combatir su interior angustia el adolescente tiene mayor necesidad que el adulto de distraerse y liberarse. Necesita especialmente lo que W. Stern llama actividad de "juego serio": ya no puede satisfacerse con los ingenuos e inocentes juegos infantiles y necesita dar a su actividad lúdica un carácter más intelectual o más violento. Por esto las organizaciones juveniles de carácter internacional han propulsado las competiciones deportivas, las reuniones de exhibición de arte y folklore, así como los concursos de habilidad en diversos tipos de juegos y trabajos manuales. El número de "hobbies" útiles a la adolescencia es enorme y muchos de ellos pueden, además, transformarse con facilidad en instrumentos educativos y culturales, así como en armas para conseguir el perfeccionamiento de las propias aptitudes (ajedrez, construcciones mecánicas, proyectos y experimentos de electricidad, radio, aviación, etcétera). Comentario aparte merecen también las actividades en el terreno de la ficción escenificada, o sea, en el teatro y en el cinema.

Desgraciadamente, en muchos casos tales actividades no son bien orientadas y sirven más bien de pretexto para disolver y relajar hábitos de estudio, para aumentar el exhibicionismo o la vanidad, que para cultivar el acervo cultural, la expresividad y la sensibilidad artística de quienes a ella se dedican. Por eso es preciso que no sean meramente confiadas a personas peritas en arte escénico y sí a consejeros técnicos entre los cuales figuren psicólogos, psiquiatras, técnicos de educación e higienistas mentales, pues si por una parte las actividades artísticas, bien conducidas, pueden ser psicoterápicas, por otra, desviadas de su pureza, pueden ser psicopatógenas.

Reajuste e integración de las técnicas de enseñanza

Reina en el campo de la denominada enseñanza secundaria —que corresponde exactamente al período de adolescencia— un enorme desbarajuste. Las denominadas “reformas” se planifican y discuten, mas no se realizan o son insuficientes, por lo menos en los ambientes latinos y latinoamericanos, en los cuales, por desgracia, impera todavía un exagerado respeto a conceptos tradicionales y ampliamente superados: la enseñanza secundaria en esos países es excesivamente teórica, verbalista y tabicada, esto es, constituida por “asignaturas” que se estudian paralelamente pero sin la menor integración.

Cosa semejante hallamos al considerar el panorama de las escuelas intermedias y técnicas (industriales, comerciales o agrícolas); hay, pues, que dinamizar, flexibilizar y actualizar las técnicas y los programas de enseñanza secundaria. Afortunadamente son varios los países en que se empieza a ver en este sentido un criterio acertado: en Brasil, Lourenço Filho y Anísio Teixeira, Abgar Renault, F. Azevedo y otros propulsan una Ley de directrices de la enseñanza que es realmente moderna; en Argentina, Mantovani; en Uruguay, Clemente Estable.

Modificación de los criterios familiares

Para disminuir el llamado “conflicto de las generaciones” tan bien estudiado por W. Blumenfeld, es conveniente que se instituyan los que podríamos denominar Derechos de la Adolescencia y que éstos sean, en primer término, comprendidos, aceptados y res-

petados por los adultos de sus respectivas familias. Todo adolescente debería tener señalado un pequeño emolumento fijo, suficiente para cubrir sus compromisos económicos sin necesidad de tener que implorar cada vez a sus padres o tutores para obtener de ellos la cesión esporádica de dinero. Claro es que tal especie de salario o pensión habrá de estar en relación con los recursos económicos familiares, con la productividad del adolescente y con las circunstancias del ambiente social, pero solamente dando a cada individuo la ocasión de sentirse responsable por la administración de su peculio será posible que éste llegue a desarrollar hábitos de economía y de orden.

También es necesario que los familiares se tornen más amigos y menos fiscales de sus hijos adolescentes, pues solamente así serán menos temidos, engañados y desobedecidos. Cada adolescente ha de tener un pequeño espacio vital que sea de su exclusiva pertenencia en el hogar, del mismo modo que le conviene disponer de una cierta libertad de correspondencia y de pequeño intervalo temporal para hacer o dejar de hacer lo que le venga en gana, siempre que no perjudique a los demás. Son muchas las familias que en este aspecto ejercen una verdadera tiranía con el reloj, sin darse cuenta de que lo importante no es el tiempo que el adolescente está en casa, sino lo que está pensando y sintiendo mientras en ella permanece forzosamente.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Carneiro Leão: *Psicología de la adolescencia*. México, 1950.
Cole: *Psicología de la adolescencia*. Trad. castellana. Buenos Aires, 1952.
Klein: *Mental Hygiene*. Holt. Nueva York, 1942.
Mira, E.: *Higiene mental de la adolescencia*. Súmulas Nº 16 del Curso de Introducción a la Higiene Mental. Fundação Getulio Vargas. Río de Janeiro, 1954.
Mira, E.: *Los derechos de los adolescentes*. Rev. Universitaria Argentina.

LECCIÓN XIX

Estudio diferencial del adolescente marginal

Es frecuente en la adolescencia la trasgresión de las normas morales. Estudios experimentales han demostrado que si los tipos de personalidad perversa son raros, los de conducta moral deficiente son, en cambio, bastante numerosos, si bien tal deficiencia ética no se presenta en ellos en forma sistemática y global sino como reacción episódica y ante determinadas situaciones; precisamente esa especialidad permite diferenciarlos en tipos, algunos de los cuales vamos a considerar seguidamente, con más detalles:

a) *El adolescente energuménico*

En este tipo la ausencia de paz y de seguridad interior determina la tendencia de aparentar la existencia de un poder y un coraje extraordinarios. A él se aplica bien el proverbio de: "dime de qué blasonas y te diré de qué careces". El primer paso para aparentar esa supuesta fuerza o firmeza consiste en romper con las reglas de la continencia y del respeto. El segundo, en hablar groseramente, mostrarse escéptico y procurar alardear de poseer, en grado máximo, los vicios masculinos.

Este adolescente confunde la energía con el mal genio, y sobre todo cuando está en presencia de sus familiares, siente la necesidad de mostrarse completamente "extraño" al grupo social con que convive. En cambio, si se halla entre amigos, compañeros o muchachas se esfuerza en pasar por chistoso, amable o, inclusive, condescendiente. Krapf ha estudiado el ciclo aparentemente irreversible que lleva a ese joven a desviarse progresivamente de las pautas de conducta normal e ingresar en el campo de la predelinuencia, o aun de la delincuencia. La pendiente que lo desliza de la apariencia fingida a la realidad vivida es suave pero persistente y, como solamente se simula bien lo que se hace, una mayoría de tales adolescentes termina en las mallas del Juzgado de Menores, a menos

que una oportuna y hábil intervención psicagógica los salve a tiempo.

b) *El adolescente bohemio y vagabundo*

La falta de seguridad en las pautas de acción puede determinar la extinción de los procesos psicomotores (de respuesta a la situación) antes de terminar el dominio de la necesidad que los motivó, y de esta suerte el adolescente se convierte en un ser "que todo lo empieza y nada lo acaba", o sea, en una especie de picaflor o mariposa que se siente diariamente atraído por nuevos intereses o —en el peor de los casos— que pierde los intereses antiguos sin sustituirlos por otros, cayendo entonces en una ociosidad improductiva.

Todo ello crea lentamente un íntimo sentimiento de insatisfacción y de autodesprecio, y se tiende, a veces, a recurrir a estímulos artificiales (bebida, juego y otros vicios peores) para conseguir una excitación efímera, capaz de sustituir los goces perdidos.

La patogenia de ese proceso —capaz inclusive de terminar en una disociación esquizofrénica— merece ser analizada con un enfoque psico-somato-social completo o integral. Entonces se verá que en algunos casos cabe invocar un disturbio de naturaleza constitucional, en otros una disfunción endocrina, una frustración sexual, una educación excesivamente blanda o severa, etcétera, pero siempre será factible establecer el dinamismo de los factores nociceptivos que habrán de ser eliminados para conseguir el reajuste de este tipo de adolescentes, cuya estación terminal es, casi siempre, el sanatorio psiquiátrico o el establecimiento penitenciario.

c) *El adolescente hipererótico*

Existen casos en los que el desarrollo del interés sexual se ve favorecido por factores temperamentales o ambientales, produciendo entonces un estado de verdadera obsesión sexual en el adolescente y pasando a constituir el único tema de su preocupación. Ese tipo de joyenzuelo hace de los goces sexuales el objetivo primordial de su existencia y vive atormentado por la obtención de éstos, casi siempre incompatibles, claro es, con su paz mental, pues dejando aparte los conflictos morales, económicos, familiares, religiosos y sociales que su conducta le ocasiona, existe siempre el hecho de que su imaginación desborda su capacidad de acción y, por ende, vive siempre bajo el angustioso peso de su necesidad insatisfecha. Con gran frecuencia ese tipo de adolescente cae en diversas aberraciones sexuales, primero por curiosidad, luego por ansiedad y más tarde por desespero, recorriendo inexorablemente los diversos peldaños de una escala de degradación, a menos que en tiempo oportuno reciba la información, el consejo y el apoyo psicológico

conveniente. Los familiares han de adoptar una conducta discreta, comprensiva y al mismo tiempo firme ante casos tales; nada de dramatizar la situación, nada de amenazas ni de súplicas sino, al contrario: estudio por persona competente de las causas y motivos que han conducido a ello, para de ahí derivar la obra correctora (no expiatoria y sí sublimadora). Ésta se basará no solamente en recursos meramente psicoterápicos, sino también en el uso de los recursos fisiodietéticos (ejercicio físico, régimen alimenticio, fortalecimiento de las distracciones creadoras en el campo artístico, etcétera) pertinentes al caso.

d) *El adolescente mentiroso*

Una mentira es una afirmación o una negación hecha por un individuo que, al hacerla, sabe que es enteramente falsa, pero la lanza y mantiene como verdadera, porque con ello obtiene o se propone obtener algún provecho (sea en forma de placer, sea en forma de ausencia de dolor o de castigo). Con esta definición se diferencia bien la mentira del error, de la exageración y de la confabulación. Tiegs y Katz, en su excelente libro acerca de la higiene mental en la educación, distingue ocho tipos de motivaciones de la mentira, que dan lugar a otros tantos tipos de mentirosos. Éstos se encuentran en mayor proporción en la adolescencia precisamente porque durante ese período se exige o se espera casi siempre del individuo más de lo que éste es capaz de dar. He aquí la enumeración de las citadas motivaciones:

La mentira *lúdica*: el individuo miente para "divertirse", o sea, para ver si es creído (es lo que ocurre en el llamado día de Inocentes, o en el del *poisson d'avril*); la gente conoce a este tipo de mentiroso como "blagueur".

La mentira *vanidosa*: el adolescente miente para darse importancia y causar sensación; en el lenguaje corriente se llama a este mentiroso, "farolero".

La mentira *fantástica*: se lanza para vivir una aventura imaginada y que el sujeto decide sentir como real (viendo el efecto que causa en los demás).

La mentira *justificativa*: se profiere como excusa o exculpación cuando no se tiene el valor de enfrentar las consecuencias de una falta (por acción o por omisión). Es típica en los adolescentes que habiendo sido suspendidos en un examen afirman en su casa que fueron aprobados, o que el profesor les tiene rabia, etcétera.

La mentira *malévola*: se dice o escribe para hacer daño a un adversario y configura el delito de injuria, calumnia o infamia.

La mentira *egoísta*: se afirma para la obtención de un deseo que no corresponde a un derecho.

La mentira *leal*, también llamada "blanca": es proferida para evitar un perjuicio; cuando se hace para ahorrar un sufrimiento se la denomina "piadosa".

La mentira *social*: es motivada por un falso concepto de la etiqueta, la urbanidad o la buena educación, que en tal caso se confunden con la hipocresía.

Cada uno de estos tipos de mentira corresponde, aproximadamente, a un tipo de personalidad, en el cual se encuentran con mayor frecuencia. Así, el primero es propio de los adolescentes cicloides, hipomaniacos, el segundo se da habitualmente en los retardados mentales, el tercero en los histéricos, el cuarto en los hipobúlicos, el quinto en los paranoides, el sexto en los esquizoides y los dos últimos, infelizmente, en los *sci-disant* "normales".

Dada la importancia que la mentira tiene en la vida ética de la juventud, juzgamos conveniente añadir algunas consideraciones de orden práctico para combatirla: el primer paso consiste en comprobar la falsedad de las aseveraciones para llevar al mentiroso a tener que aceptar que lo es. Y, ciertamente, no será tarea fácil (pues una mentira propende a ser cubierta con otra a menos que tengamos la precaución de usar una técnica *progresiva*, que lleve de atrás hacia adelante, o sea, del pasado hacia el presente, los relatos. Por otra parte, conviene no discutir con el mentiroso, dejándolo así en la duda de si creemos o no sus afirmaciones. En caso de necesidad, cuando se dispone de técnica y experiencia suficientes, puede recurrirse al empleo de un "detector de mentiras" (*lie-detector*), tal como hemos descrito en nuestra *Psicología jurídica* (véase la bibliografía).

En cuanto al psicodinamismo generador de la actitud mentirosa, varía de acuerdo con su motivación y conviene recordarlo si se desea deshacer: 1º) la mentira por "broma" es en el fondo una agresión cobarde, o sea, un acto destinado a poder ganar transitoriamente superioridad sobre alguien sin tener que enfrentar su reacción directa. La mentira por "vanidad" puede ser la confesión disimulada de un deseo frustrado o el resultado de un narcisismo pobre. En un caso como en otro el mejor tratamiento consiste en ignorarla. Contra la mentira malévola o "perversa" es preciso actuar de modo que sus consecuencias reviertan en toda su intensidad contra quien la profirió. Lo mismo cabe hacer contra la mentira "egoísta". Ante la mentira "fantástica" lo más sencillo es responder, jocosamente, con otra igual o mayor (*similia similibus curantur*).

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Fry y Rostow: *Mental Health in College*. The Commonwealth Found. Yale, 1942.
- Hartwell: *Fifty five bad boys*. Nueva York, 1931.
- Lipmann, O.: *Die Kinderluge*. Springer. Berlin, 1924.
- Mira, E.: *Psicología jurídica*. Ed. "El Ateneo". Buenos Aires, 4ª ed., 1956.
- Morgan: *The Psychology of the unadjusted child*. McMillan, 1936.
- Wertham, F.: *The Dark Legend*. Dull Sloan and Pearce, Nueva York. 1941

LECCIÓN XX



Medios para el diagnóstico diferencial del adolescente que no aprende

Estudios estadísticos serios han demostrado que son muchos los alumnos que al llegar a la adolescencia alteran sus niveles de rendimiento escolar, casi siempre en sentido negativo, o sea, disminuyendo sus notas de fin de año o, inclusive, siendo suspendidos o reprobados en alguna materia.

Debido a esto juzgamos de interés añadir este breve sumario de la problemática del adolescente que no aprende, con el fin de orientar sobre el asunto a padres, médicos y educadores.

Antes, empero, de señalar las diversas motivaciones de ese hecho conviene recordar que el aprendizaje escolar no es más que una parte en el conjunto de los aprendizajes que el adolescente se ve obligado a realizar, y, como su energía es una e indivisible, eso significa que cuanto más la aplique a uno cualquiera de ellos menos será capaz de progresar en los demás. En efecto, el adolescente necesita adquirir armónicamente:

- a) Nuevos y más densos conocimientos y técnicas culturales.
- b) Nuevas pautas y hábitos de adaptación al ambiente escolar.
- c) Nuevos hábitos sociales.
- d) Nuevos juegos y actividades motoras, para descarga de sus energías físicas.
- e) Nuevos hábitos morales y objetivos de vida.
- f) Nuevas adaptaciones sexuales.
- g) Nuevas actitudes ante la familia.
- h) Nuevas ideas y creencias ante los problemas ideológicos y la filosofía de los valores.

Cualquier obstáculo o dificultad en la superación de "b" o "g" repercutirá en seguida sobre el rendimiento en "a", mas también

es cierto lo contrario: cualquier exceso de rendimiento en "a" puede dificultar los aprendizajes dentro de los demás sectores (b... h). De ahí que sea preciso tender a un desarrollo paralelo, proporcional y armónico de los aprendizajes en todos estos sectores y que, por otra parte, cuando falla el aprendizaje en "a" debemos considerar cómo se comporta el adolescente en relación con los restantes aprendizajes mencionados.

Empezando, pues, por el propio aprendizaje escolar tendremos que preguntarnos, en primer término, si es debido a: a) falta de inteligencia; b) exceso de dificultad del programa; c) presentación inadecuada (oscura o deficiente) de la enseñanza; d) falta de interés (circunstancial o permanente); estado de enfermedad o fatiga (exceso de ejercicio físico, abusos sexuales, falta de sueño, etcétera). Para eliminar la primera hipótesis no podremos solamente fiarnos de los resultados anteriores, pues no son pocos los débiles mentales que consiguen "pasar" en los exámenes de la escuela primaria, debido a tolerancias de sus maestros, al carácter puramente memorístico de las aulas, a la perseverancia en la ayuda de familiares que más tarde ya no podrán seguir ayudando con la misma eficiencia, etcétera. Por otra parte, tampoco creemos que un examen de inteligencia hecho sobre la base de la inesperada y brusca aplicación de una batería de tests sea suficiente para dilucidar tan delicada cuestión, pues existen factores *extraintelectuales* que pueden al propio tiempo disminuir el rendimiento escolar y el resultado en tales pruebas de inteligencia. De ahí la necesidad de resolver la cuestión de un modo más ecléctico y completo: primero investigaremos el comportamiento del muchacho o de la muchacha en las situaciones vitales que exigen capacidad de juicio; después veremos si sus rendimientos escolares disminuyen siempre en función del grado de nivel intelectual que se precisa para obtenerlos; a continuación investigaremos si existe alguna situación conflictiva (intra-individual o interindividual) capaz de explicar una pérdida de la energía psíquica movilizable; finalmente, procederemos a examinar realmente los diversos tipos de funciones intelectivas, acudiendo a tipos de tests que permitan no tanto una evaluación global de su valor intelectual como la obtención de un perfil de los diversos factores que lo integran. Si, después de todo esto, hallamos que existe adecuación entre ese perfil y los requerimientos escolares podremos pasar a considerar las resultantes hipótesis explicativas del no aprendizaje, comenzando por:

b) Dificultades de adaptación al nuevo ambiente escolar

En primer lugar habremos de pensar en la posible existencia de un déficit sensorial. Por regla general las aulas de la enseñanza secundaria o técnica son mayores y por tanto exigen mayor esfuerzo visual y auditivo para la captación del material didáctico. Además, son muchos los defectos de refracción que aumentan rápidamente con el mayor esfuerzo de estudio (la miopía escolar principalmente). Asimismo: las voces de los profesores son menos nítidamente percibidas y el respeto impide que el alumno interrumpa la disertación, monologada, del magíster que, además, con frecuencia lee con la cabeza baja o se vuelve de espaldas para trazar cifras o frases en la pizarra...

La inadaptación puede ser también producida por defectuosas condiciones de iluminación o silencio; por la proximidad de compañeros perturbadores; por una antipatía especial hacia el profesor; o por una inadecuación del horario de aula, que priva al alumno de un descanso entre dos lecciones o le obliga a concentrar su atención con el estómago demasiado lleno o vacío... Todos esos y mil otros posibles factores de distracción, desinterés o cansancio habrán de ser minuciosamente investigados y ponderados para averiguar debidamente cómo influyen en el no aprendizaje.

c) Dificultades de adaptación social

Pueden obedecer a diversas motivaciones: preocupado con algún sentimiento de inseguridad o de inferioridad (minusvalía) el adolescente puede creer que no está "a la altura" de sus compañeros. Entonces le parece que éstos lo observan y desprecian íntimamente, tejiendo ironías, gestos o comentarios de doble sentido; o bien supone que por cualquier razón le han tomado ojeriza y se aprestan a jugarle una mala pasada, o sea, a perjudicarlo de algún modo sutil y difícil de prever. Tanto en una como en otra hipótesis el adolescente se siente mal cuando se encuentra ante ese ambiente y su recelo le impide prestar atención a las explicaciones del profesor.

Otras veces, su motivo de inadaptación al ambiente no radica tanto en el juicio que cree que los demás hacen de su persona, como en una circunstancia inversa: es él quien no se adapta o no gusta de sus compañeros o de algunos de ellos, y esto por los más diversos motivos. Tanto en uno como en otro caso la consecuencia es una fricción creciente entre el individuo y el grupo, pues cada uno reac-

ciona ante lo que supone que es una actitud desfavorable del otro, y de esta suerte se engendran verdaderas neurosis sociales, capaces de traducirse en una acentuada disminución del aprendizaje individual o colectivo.

d) *Falta de distracciones o inadecuación de éstas*

La sustitución de los juegos y goces infantiles por nuevas distracciones, que estén más en consonancia con los nuevos intereses de la adolescencia, es tanto más necesaria cuanto que, por ser esta fase del desarrollo especialmente pródiga en inquietudes y angustias, hay que asegurar a quien la atraviesa una abundante compensación en satisfacciones. De ahí la conveniencia de crear *hobbies* y de adquirir nuevos hábitos de reacción, capaces, además, de asegurar la normal descarga de las crecientes energías físicas que la crisis puberal pone en actividad. Es erróneo suponer que el niño necesita jugar pero el adolescente ya no; lo cierto es que éste también necesita jugar, pero ha de hacerlo *de otra manera* y para esto hemos de concederle el tiempo y los recursos convenientes. En este sentido es evidente el importante papel que cabe atribuir a la práctica de la gimnasia y los deportes en la adolescencia, así como también a la realización de trabajos manuales, de cuño técnico o artístico. Infelizmente, dada la natural tendencia oposicionista que existe en todo adolescente, será necesaria gran habilidad para inclinarlo a la adopción de los juegos y las distracciones convenientes, ya que si se ataca frontalmente el problema se corre el riesgo de que se aparte de los que realmente pueden serle útiles y se aficione a los que le perjudican.

c) *Objetivos de vida y actitudes morales*

En relación con la visión de su futuro, el adolescente puede adquirir una actitud negativa ante el estudio y desinteresarse por él: si se toma en consideración la situación incierta del mundo, la desvalorización rápida del dinero, el triunfo del descoco, la audacia y el golpismo, la posibilidad de una hecatombe bélica, la crisis de los valores tradicionales, etcétera, nada tiene de particular que cada día sea mayor el número de prejóvenes y de jóvenes que no ven ventaja alguna en romperse la cabeza o quemarse las pestañas para adquirir una cultura o una seria suficiencia tecnoprofesional. Y no son pocos los que si consienten en rendir el mínimo esfuerzo para "pasar" en los exámenes lo hacen a cambio de promesas de premios

materiales, es decir, vendiendo en vez de comprar su aprendizaje. Esto sin contar con que son muchos los adolescentes que usan la huelga del estudio como chantaje para sus familias: si cuando eran pequeños y deseaban lograr algo decían "no como", ahora, en semejante situación, dicen "no estudio". Y cuanto más se dan cuenta de que hacen sufrir a sus familiares, más persisten en esa actitud, aun a trueque de comprometer su porvenir.

f) *Nuevas adaptaciones sexuales*

Pero aún con mayor frecuencia son los problemas, los abusos y las aberraciones sexuales los factores determinantes de muchos rendimientos deficitarios en el aprendizaje escolar de los jóvenes. Las cargas hormonales que incitan el impulso sexual (o, más exactamente la "urgencia" de su satisfacción) son capaces de desequilibrar transitoriamente la conducta del adolescente y llevarlo a la práctica de diversos actos para la búsqueda de su liberación tensional; tales actos pueden consistir en las más diversas maniobras genitales, con o sin *partenaire* (dando lugar a los diversos tipos de actos sexuales incompletos o de actos masturbatorios). Sin duda la masturbación, por su mayor facilidad de ejecución, tiene más probabilidad de ser frecuentemente repetida y con ello crea un desgaste de lecitinas y nucleoproteidos capaz de originar un déficit en el rendimiento del estudio o, inclusive, una actitud de indolencia e indiferencia ante cualquier esfuerzo. Es claro que los efectos de la masturbación y otros vicios sexuales no son tan graves como a principio de siglo se proclamaba; hoy se los considera en relación con su grado de intensidad y con la resistencia y recuperabilidad del sistema nervioso, o sea, que habrán de ser valorados en cada caso individual, si bien hay que recordar siempre que la masturbación es un fenómeno habitual en los adolescentes masculinos y frecuente en las adolescentes.

g) *Nuevas actitudes ante la familia*

Para adquirir personalidad muchos adolescentes se ven impulsados a distanciarse de las rutas que sus familiares les indican en el campo de los estudios. En vez de concentrarse en tales o cuales materias, libros o problemas prefieren dedicar lo mejor de su atención y esfuerzos a otros asuntos. Si aumenta la hostilidad hacia la "presión" que sobre el adolescente ejerce su grupo familiar, es posible que, como último recurso, el joven decreta la que podríamos llamar

"huelga cerebral"; ésta, por lo demás, también puede obedecer a un mecanismo denominado de "formación reactiva", en virtud del cual se invierte paradójicamente el sentido de una acción: en vez de conquistar el campeonato de la aplicación va a conquistar el de la *desaplicación*. Esto sucede especialmente cuando los padres cometen el error de citar algunos de sus hijos como modelo a imitar por los demás, en materia de estudios. En suma, no cabe dudar que la dinámica de las relaciones familiares puede influir directa o indirectamente en el rendimiento escolar de cualquier adolescente, debiendo en cada caso ser objeto del atento estudio por un técnico competente.

h) *Actitudes nuevas ante los problemas de la filosofía de los valores*

Si el "saber" no se considera necesario, conveniente o interesante, difícilmente el joven se transformará en estudioso; podrá llevar consigo —para ir al cinema— su carnet de estudiante, pero no tomará sus libros con el ánimo de extraer de ellos enseñanzas o conocimientos. Consiguientemente, lo primero que cabe hacer ante un adolescente remiso al estudio es averiguar si se encuentra suficientemente motivado para concentrarse en él. Y esto nos llevará a responder múltiples y terribles "para qué". En ocasiones surgen en la intimidad del adolescente serios conflictos con respecto a la adopción de una línea de conducta, porque se bambolea su filosofía individual y no consigue asentarla sobre creencias firmes. Tales especulaciones no son meramente bizantinas y afectan profundamente su moral y su capacidad de aprendizaje, mereciendo que se les preste la máxima atención. De ahí la necesidad de que las personas que se dediquen a la misión docente o educativa de la juventud tengan una amplia preparación filosófica.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

- Fry y Rostow: *Mental Health in College*. The Commonwealth Found. Yale, 1942.
Mira, E.: *Psicohigiene del estudio*. Problemas psicológicos actuales. 4ª ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1952.
Mira, E.: *Guía de la salud mental*. Ed. Oberón. Buenos Aires, 1956.
Tiegs y Katz: *Mental Hygiene in Education*. Ronald. Nueva York, 1942.

APÉNDICE

Prueba de Ballard (individual o colectiva) para la valorización de la edad (nivel) intelectual

INSTRUCCIONES

Estas instrucciones deben ser observadas estrictamente.

En el texto, las instrucciones para el examinador están subrayadas. Los examinadores no tienen el ejemplar original de la prueba, sino una hoja de papel preparada para las cien respuestas; además, tienen un lápiz. Esta hoja debe llevar dos trazos verticales paralelos, y en las líneas, los números de uno a ciento, correspondientes a la respuesta que dará el sujeto. En la parte superior se escriben el nombre, apellido, sexo y edad de éste.

El examinador hace la pregunta: cada una de ellas *debe ser leída dos veces*, exceptuando aquellas que se relacionan con los números o letras que precisa recordar. Las palabras entre paréntesis deben ser escritas en la pizarra, una encima de otra, exceptuando los números de las preguntas 45, 47, 52, etcétera, que deben ser colocados uno tras otro, como en el texto. El número de segundos escritos tras el paréntesis indica el tiempo durante el cual las palabras deben permanecer expuestas en la pizarra después de la explicación del examinador.

El examinador dice: "*Esto no es un examen*. Solamente os haré unas preguntas muy fáciles, a las que tendréis que contestar; algunas de ellas son tan sencillas que os quedaréis admirados, pero debéis prestar atención a todas por igual, pues a veces, ante una pregunta muy sencilla se contesta una tontería por no fijarse lo bastante en ella. Os daré un ejemplo para que veáis que lo que vamos a hacer es bastante sencillo: si yo os pregunto cuál es el color de un tomate maduro después de meterlo en agua fría, vosotros contestaréis que es encarnado, porque el agua no tiene color.

Pues bien, las preguntas que os haré vienen a ser como ésta, poco más o menos. La hoja de papel que tenéis está numerada de 1 a 100; cada número corresponde a una pregunta y frente a él pondréis, en la línea de puntos que le sigue, la respuesta correspondiente. Debéis escribir solamente la contestación *sin repetir* la pregunta. La contestación siempre será corta: un número, una o dos palabras, etcétera. Si no sabéis qué contestar, o no comprendéis la pregunta, poned con el lápiz una raya encima de la línea, pero no preguntéis nada a nadie. Fijaos bien en que no debéis dejar ninguna pregunta en blanco y que siempre que no sepáis lo que hay que contestar, debéis hacer una línea con el lápiz y esperar la pregunta siguiente".

Es conveniente repetir el número de la pregunta que se lee, para evitar confusiones, y decir a los sujetos que levanten la cabeza en cuanto hayan terminado de escribir las respuestas, para hacerles la pregunta siguiente.

Resumiendo, la técnica debe ser la siguiente: 1º, lectura de la pregunta; 2º, escribir en la pizarra las palabras o números que tengan que escribirse; 3º, leer nuevamente la pregunta; 4º, borrar lo que hay escrito en la pizarra; 5º, dar la orden de contestar.

Cuando se trata de niños menores de nueve años, debe hacerse el examen en tres períodos, con dos intervalos que se intercalarán después de las preguntas 33 y 66. Si se trata de *muchachos* de más de diez años de edad, o de adultos, basta con hacer una pausa después de la pregunta 50.

Antes de comenzar, el examinador debe insistir en aclarar las dudas que puedan presentarse, pero una vez en el examen no debe extralimitarse de las instrucciones dadas.

Se concede un punto por contestación correcta. La edad mental (intelectual) del sujeto examinado se deduce fácilmente en función del número de puntos que ha conseguido y de su comprobación con el siguiente baremo:

QUESTIONARIO

1. ¿Cuántas patas tiene un taburete de tres patas? (Tres).
2. Los carneros negros tienen la lana negra. ¿De qué color es la leche de las vacas negras? (Blanca).
3. (Cuerda para saltar, muñeca, anillo, pelota). 15". Si usted quisiera hacer un regalo a su madre, ¿cuál de estas cosas escogería? Escriba solamente una. (Anillo).

4. Blando es lo contrario de duro. ¿Qué es lo contrario de mojado? (Seco).
5. (Lirio, violeta, rosa, león, margarita). 15". Cuatro de estas palabras significan una misma clase de cosas y la otra significa una cosa diferente. ¿Cuál es? Escribala. (León).
6. (Leer los números una sola vez, uno por segundo). Oiréis algunos números que yo os diré; cuando los haya acabado de decir los escribiréis por el mismo orden. (2-7-4-5).
7. (Gato, perro, libro, caballo, oveja). 15". Cuatro de estas palabras significan una misma clase de cosas y la otra significa una cosa diferente. ¿Cuál es? Escribala. (Libro).
8. (Pablo, Juan, Luis). 15". Pablo come más que Juan, y Luis come más que Pablo. ¿Quién es el que come menos? (Juan).
9. Escribid la letra inicial del mes que viene antes de octubre. (S).
10. (Paloma, faisán, lobo, gallo, canario). 15". Cuatro de estas palabras significan una misma clase de cosa y la otra una cosa diferente. ¿Cuál es? Escribala. (Lobo).
11. (María, Juana, Ana). 15". María es más vieja que Ana y Ana es más vieja que Juana. ¿Cuál es la más vieja de las tres? (María).
12. Un chico mira a través de un campo y ve seis bueyes. Su hermano mira del mismo modo y también ve seis bueyes. ¿Cuántos bueyes hay dentro del campo? (Seis).
13. ¿Qué palabra significa lo contrario de dormido? (Despierto).
14. (Verdadero, falso). 15". Sobre una gran piedra hay grabada esta inscripción: "Aquí reposa el cuerpo de Pedro Martí, que naufragó y nunca fue encontrado". Si usted cree que esto puede ser verdad, escriba: verdadero; si no, escriba: falso. (Falso).
15. Dos andarines están a 12 kilómetros de Bruselas. ¿Cuántos kilómetros es preciso que recorra cada uno de ellos para llegar a Bruselas? (12).
16. ¿Cuál es el menor número de palos que se necesitan para hacer un cuadrado sin romper ni doblar ninguno? (4).
17. ¿Qué es lo contrario de barato? (Caro).
18. ¿Qué es lo contrario de arriba? (Abajo).
19. ¿Qué es lo contrario de corto? (Largo).
20. (No tienen bolsillos, no es sano, es más cómodo). 15". ¿Por qué a veces los hombres llevan relojes pulsera? (Escriba la razón, entre las tres anteriores, que le parezca mejor. (Cómodo)).
21. (5 pasos, 50 pasos, 500 pasos, 1.000 pasos). 15" ¿Cuántos pa-

28. sos puede hacer un hombre andando durante 10 minutos? (1.000 pasos).
29. (Decir la palabra Manuel deletreando). Escriba usted las dos letras de en medio de la palabra Manuel. (N.U.).
30. (Pipa, bastón, cigarros, brazalete). 15". Si vuestro padre no fumase y tuvieseis que regalarle uno de los objetos anteriores, ¿cuál escogeríais? (Bastón).
31. Explicar por medio de un ejemplo cómo se hace para ordenar una frase en desorden: Manzana, come, una, Luis, reloj, el, hora, una, marca). 15". Formad con estas palabras una frase correcta y escribid la última palabra de dicha frase. (Manzana; hora).
32. (Ecurrir, ver, accidentes, bonito). 15". ¿Por qué las calles son más altas en el centro que a los lados? ¿Para que el agua se pueda escurrir, para que los conductores de vehículos puedan ver bien, para evitar accidentes o porque es más bonito? (Ecurrir).
33. Leer los números una sola vez, uno por segundo. Oiréis algunos números que yo os diré: cuando los haya acabado de decir los escribiréis por el mismo orden (4-8-1-9-2).
34. (Explicar lo que hay que hacer con un ejemplo). Ejemplo: 4, 5, 6, 9... ¿Cuál es el número que sigue en esta serie? 9, 8, 7, 6...). 15". (Escribir 5).
35. (Cabeza, pies y manos). 15". En el otro extremo de la Tierra ¿las personas andan sobre la cabeza, las manos, los pies? (Pies).
36. (Comprar, decir, dar). 15". Cuando en una tienda os dan dinero de más, ¿qué hay que hacer? ¿Comprar chocolate, decir que se han equivocado o dar el dinero a vuestra madre? (Decir).
37. Escriba la palabra de en medio de la frase siguiente: Pedro recibió ayer un regalo. (Ayer).
38. (Verde, no es cara, natural). 15". ¿Por qué la hierba es una buena alimentación de las vacas? ¿Porque es verde, porque no es cara o porque es su alimentación natural? (Natural).
39. (Feliz, satisfecho, alegre, triste, contento). 15". Cuatro de estas palabras significan una misma clase de cosas y otra significa una cosa diferente. Escribala. (Triste).
40. ¿Cuántas patas tiene una gallina? (Dos).
41. (Instrumento, regadera, piedra, planta). Escriba la palabra que exprese mejor, de estas cuatro, lo que es una hierba. (Planta).
42. (Dictar las letras una sola vez, una por segundo). Escriba las letras F. H. P. T. R.

36. (Gallo, carne, patatas, agua, queso). 15". Cuatro de estas palabras significan una misma clase de cosas y la otra una cosa diferente. Escriba ésta. (Agua).
37. (Madre, padre, tía, hermano, sobrina). 15". Cuatro de estas palabras significan una misma clase de personas y la otra una clase diferente. ¿Cuál es? (Padre).
38. (Las ratas, los gatos, atacan a). Forme con estas palabras una frase correcta y escriba la última palabra. (Ratas).
39. (María, un, Alicia, y, melocotón, comen). 15". Forme con estas palabras una frase correcta y escriba su última palabra. (Melocotón).
40. (Carruajes, automóviles, caballos, casas, farmacias). 15". De estas palabras escriba la que siempre tiene una ciudad. (Casas).
41. (Verde, rojo, negro, azul, amarillo). Cuatro de estas palabras significan una misma clase de cosas y la otra no. ¿Cuál es? Escribala. (Negro).
42. Escriba los números 6-3-5-0-7-2.
43. ¿Cuál es el segundo número después del 15? (17).
44. (Miércoles, viernes). 15". ¿Qué día está más cerca del domingo, el miércoles o el viernes? (El viernes).
45. ¿Cuál es el origen más directo de la miel: las abejas, el panal, el jugo que elaboran o una flor? (El jugo).
46. (Explicar con el auxilio de un ejercicio preliminar: 1, 3, 5, 6, 7, 9). 20". Escriba usted el número que sobre en esta serie: 10, 8, 6, 5, 4, 2. (5).
47. (3-6-7-9-12-15). 20". Escriba el número que no debe estar en esta serie. (7).
48. Escriba las letras O, E, M, I, R, N.
49. (Hierba, melocotón, hoja, árbol, nuez). 15". Manzana, albaricoque, naranja. Estas tres cosas se parecen; escriba la palabra de la pizarra que más se aproxima a ellas por su significado. (Melocotón).
50. (Subieron un, tres, árbol, a, cuervos, negros). 15". Forme con estas palabras una frase correcta y escriba la primera y la última palabra de la misma (Tres-árbol).
51. (Puede, un, Juan, barca, paseo, dar, en). 15". Forme con estas palabras una frase correcta y escriba la primera y la última palabra de dicha frase. (Juan-barca).
52. (5-10-15-20). 20". Escriba el número que sigue en esa serie. (25).
53. Si una vela puede quemar durante dos horas, ¿cuántas horas

quemarán dos velas del mismo tamaño y encendidas al mismo tiempo. (Dos).

54. (2, 4, 5, 6, 8, 10). 20". En esta serie hay un número que no debería estar. ¿Cuál es? Escríbalo. (5).
55. (8-9-7-6-5-4). 20". En esta serie hay un número que no debería estar. ¿Cuál es? Escríbalo. (9).
56. (81-64-15-39-42). 20". Ordene mentalmente estos números por orden de menor a mayor y escriba el número de en medio. (42).
57. (Posible, imposible). 15". Juan Selva habitó en cuatro ciudades distintas, viviendo en cada una de ellas diez años. ¿Es esto posible o imposible? (Posible).
58. (1-2-3). Por San Juan un niño intentó encender un fuego tres veces. ¿Cuándo lo consiguió, la primera, la segunda o la tercera? (La tercera).
59. Escriba los números 1-4-7-3-9-6-0.
60. (1-3-5-7-8-9). 20". En esta serie hay un número que sobra. ¿Cuál es? (8).
61. (Cinta, campana, pelos, ratas, leche). 15". Escriba la palabra de la pizarra que designe lo que siempre tiene un gato. (Pelos).
62. *Conceder* 30". En una calle las casas tienen la misma anchura y los números pares están a un lado y los impares al otro, empezando las dos series una frente a otra. ¿Cuál es el número que está enfrente del 6? (5).
63. (Del, primera, alfabeto, la, escribe, letra). 15". Forme con estas palabras una frase correcta y haga lo que ella dice. (A).
64. (2-4-6-8...). 20". ¿Cuál es el número que sigue en esta serie? (10).
65. (Cuero, barniz, asiento, escultura). 15". Escriba la palabra de la pizarra que designe lo que siempre hay en una silla. (Asiento).
66. (Papel, en, cruz, una, el, haga). 15". Forme con estas palabras una frase y haga lo que ella diga. (+).
67. Las criaturas... son malas, deben ser castigadas. 15". Escriba la palabra que falta en esta frase. (Que-si-cuando).
68. (1-2-3-4-8-5). 20". Escriba el número que sobre en esta serie. (8).
69. (Probable, posible, imposible). 15". Empezó a llover anteayer por la tarde y ha llovido tres días enteros sin parar. ¿Esto es probable, posible o imposible? (Imposible).
70. (1-3-5-7...). Escriba el número que sigue en esta serie. (9).
71. (Mayo, julio, setiembre, diciembre). 15". Ordinariamente, de los cuatro meses escritos en la pizarra, ¿cuál es el más caluroso? (Europa) (Julio).

72. (Posible, imposible). 15". El señor Morera habló sucesivamente en tres ciudades diferentes y pasó en cada una de esas tres ciudades tres años más que en cada una de las restantes, ¿esto es posible o imposible? (Imposible).
73. (Octubre, enero, abril, junio). 15". Ordinariamente, ¿cuál es el mes más frío de los escritos en la pizarra? (Europa) (Enero si es al Norte de la línea Ecuatorial, agosto si es al Sur).
74. (Vestido, pelota, pastel, botones, cuadros). 15". Escriba una palabra de la pizarra cuyo sentido se aproxime más al de estas tres: muñeca, aro, trompo. (Pelota).
75. (Plomo, plumas, igual). 15". ¿Qué es más pesado, medio kilogramo de plomo o un kilogramo de plumas? (Plumas).
76. (Cielo, nubes, débil, otro lado). 15". ¿Por qué no vemos las estrellas durante el día? ¿Porque están detrás del cielo, porque las nubes las tapan, porque son más débiles de luz que el Sol o porque se van a otro lado de la Tierra? (Débiles).
77. (Pez, ave, reptil, insecto). ¿El lagarto es un pez, un ave, un reptil o un insecto? (Reptil).
78. (Madera, árbol, lluvia, alquitrán, fuego). 15". Escriba una palabra de la pizarra cuyo significado se aproxime más al de estas tres: carbón, tinta, brea. (Alquitrán).
79. ¿Cuántas monedas de dos pesetas hay en una docena? (Doce).
80. (Risa, sonrisa, agitación, satisfacción). 15". Escriba una palabra de la pizarra que indique lo que existe siempre en la felicidad. (Satisfacción).
81. (Miseria, felicidad, indolencia, sueño). Escriba la palabra que indique lo que hay siempre en la pereza. (Indolencia).
82. Escriba la penúltima letra de la penúltima palabra de la frase siguiente: María tiene un perro bonito. (r).
83. (Delante, detrás, igual). 15". Un carruaje tiene cuatro ruedas de las mismas dimensiones; cada una de las ruedas de delante tiene dieciséis radios y cada una de las de detrás tiene doce. Cuando el carruaje anda, ¿cuáles son los radios que se mueven más de prisa? ¿Los de delante, los de detrás, o se mueven todos igual? (Igual).
84. (Cordón, cinta, hilo). 15". ¿Cuál es más largo, un lazo de cordón, de cinta o de hilo? Si creéis que es igual, poned la letra I: si no podéis responder, escribid O. (O).
85. (Libro, cabeza, casa, bastón, corbata). 15". Escriba la palabra de la pizarra cuyo significado se aproxime más al de estas tres: sombrero, chaqueta, zapato. (Corbata).

86. (8-8-6-6...). 20". ¿Cuáles son los dos números que deben seguir? (4-4).
87. (Diosa, reina, poetisa, cantante). 15". Escriba la palabra de la pizarra que exprese mejor lo que era Juno. (Diosa).
88. ¿Qué pariente mío es el hijo de la hermana de mi madre? (Primo).
89. (Yeso, carbón, igual) 15". ¿Qué es más grande, un trozo de yeso o un trozo de carbón? Si es igual, poned la letra I; si no podéis responder poned O. (O).
90. (Melocotón, patata, manzana, ciruela, naranja). 20". Cuatro de estas palabras significan la misma clase de cosa y la otra una cosa diferente. (Patata).
91. (Bueno, malo). 15". ¿Este consejo es bueno o malo? Las patatas se han de cocer con agua fría. (Malo).
92. (1-2-4-8...). 20". ¿Cuál es el número que debe seguir en esta serie? (16).
93. (Canto, poesía, cuento, novela). 15". Escriba la palabra de la pizarra que exprese mejor lo que es un soneto. (Poesía).
94. En una familia hay tres hermanos y cada uno de ellos tiene una hermana. ¿Cuántos son entre todos (hermanos y hermanas)? (Cuatro).
95. ¿Qué parentesco tengo con la hija de mi hermana? (Tío).
96. (1-2-4-8-10-16). 20". En esta serie hay un número que no debería estar. ¿Cuál es? (10).
97. (1-2-4-7-11). 15". ¿Cuál es el número que sigue en esta serie? (16).
98. ¿Cuántos bisabuelos tendría usted si vivieran todos? (Ocho).
99. (Prisión, pez, cólera, museo). 15". Escriba la palabra de la pizarra que exprese mejor lo que quiere decir irritación. (Cólera).
100. (Metálico, feliz, silvestre, soleado). 15". Escriba la palabra de estas cuatro que exprese mejor lo que quiere decir forestal. (Silvestre).

RESULTADOS

Los promedios de puntuación obtenidos con la prueba de Ballard difieren ligeramente en las distintas naciones en que ha sido ensayada. Su autor, que la empleó en Inglaterra, obtuvo las siguientes cifras:

Edad	8	9	10	11	12	13	14 años
Puntuación media	40	48	56	64	72	80	88

Los autores brasileños Ulysses Pernambucano y Paes Barreto la han empleado en más de 3.000 escolares de Río de Janeiro y han obtenido resultados muy inferiores:

Edad	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17 años	Adultos
Puntuación media	25	30	36	46	53	58	63	70	72	82	83

Por nuestra parte, he aquí los promedios que hemos obtenido en los distintos medios sociales barceloneses en que hemos operado:

*Muchachos de escuelas primarias nacionales, municipales y privadas
(religiosas y laicas)*

Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15 años
Puntuación media ..	27	32	40	51	59	65	73	79	83

Escolares de Bachillerato

Edad	10	11	12	13	14	15	16	17 años
Puntuación media	58	67	74	80	87	89	90	89

*Muchachas de escuelas primarias nacionales, municipales y privadas
(religiosas y laicas)*

Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16 años
Puntuación media	26	30	36	45	53	59	65	71	75	77

*Escala métrica del desarrollo de la psicomotricidad
en el niño y en el adolescente*

de OZERETZKY

4 AÑOS

I. — Mantenerse de pie, con los ojos cerrados, las manos sobre la costura del pantalón, los pies en línea recta, uno delante del otro, de modo que el talón del pie derecho toque la punta del pie izquierdo (postura de Telema). *Duración del test: 15".*

El test no da resultado cuando hay balanceo o desplazamiento del cuerpo. *Es permitido un segundo ensayo.*

II. — Con los ojos cerrados, tocar la punta de la nariz con el índice de la mano izquierda.

El test no da resultado cuando el sujeto toca otro sitio que no sea la punta de la nariz; o si toca otro sitio antes de alcanzar la punta de la nariz. *Son permitidos tres ensayos para cada mano.* (De las 3 pruebas, 2 deben ser positivas.)

III. — Saltar. Las dos piernas ligeramente flexionadas al nivel de la rodilla saltan al mismo tiempo. No hay que tener en cuenta la altura del salto. *Duración de la prueba: 5".* Un mínimo de 7 a 8 saltos.

El test no da resultado si el niño es incapaz de levantar al mismo tiempo los dos pies; o si cae sobre los talones en lugar de sobre sus puntas. *Es permitida una segunda prueba.*

IV. — Colocar 20 piezas en una caja con la rapidez máxima. El test debe ser ejecutado con la mano derecha por los diestros, y con la mano izquierda por los zurdos. El sujeto está sentado. Se le coloca delante de una caja de cartón de 15×15 cm, a una distancia de medio brazo, de modo que pueda alcanzarla fácilmente con la mano con el codo doblado por la mitad. Las 20 piezas, de 2 cm de diámetro, son alineadas a una distancia de 5 cm del lado de la caja, vuelta hacia el sujeto y paralelamente a este lado. A una señal dada,

el niño debe depositar una por una las piezas en la caja, tan rápidamente como le sea posible. El sujeto puede empezar con cualquier extremo de la hilera de las piezas, y colocarlas sin orden en la caja, pero debe depositarlas y no tirarlas. *Duración del test: 15"*.

El test no da resultado si no están colocadas todas las piezas dentro de la caja. *Están permitidas dos pruebas.*

V. — Describir en el espacio circunferencias con el índice de las dos manos, con los brazos extendidos horizontalmente. Puede ser elegido el tamaño de los círculos, pero debe ser igual en ambos lados. El brazo derecho describirá circunferencias en el sentido de las agujas del reloj, el brazo izquierdo en el sentido contrario. *Duración del test: 10"*.

El test no da resultado si las circunferencias son descritas en el mismo sentido, si las circunferencias son de forma irregular o más pequeñas de un lado que del otro. *Están permitidos tres ensayos.*

VI. — El experimentador presenta la mano al sujeto, diciéndole que la apriete con fuerza, primeramente con la mano derecha, después con la izquierda, luego con las dos manos. Mientras el sujeto aprieta, hay que observar si no hace trabajar otros grupos musculares (p. ej.: cerrar la otra mano, contraer la cara, arrugar la frente, abrir la boca, cerrar los labios).

La prueba no da resultado si el sujeto hace movimientos superfluos.

5 AÑOS

I. — Tenerse sobre la punta de los pies, con los ojos abiertos, las manos sobre la costura del pantalón, las piernas juntas. Los talones y las puntas deben tocarse. *Duración del test: 10"*.

El test no es positivo si el sujeto abandona su lugar, o si toca el suelo con los talones. La flexión de las rodillas, el balanceo del cuerpo, la elevación o el descenso sobre la punta de los pies no se cuenta como un fracaso, pero es necesario anotarlos en el proceso verbal. *Están permitidos tres ensayos.*

II. — Dar al sujeto una hoja de papel de fumar de 5×5 centímetros. Decirle que haga tan rápidamente como le sea posible una bolita con los dedos de la mano derecha, con la palma de la mano hacia abajo. Está permitido ayudarse con la otra mano. Después de un descanso de 15", se reproduce el ejercicio con la mano izquierda. *Duración del test: 15" para la mano derecha, 20" para la mano izquierda (para los zurdos lo contrario).*

El test no da resultado si el sujeto pasa el tiempo fijado o si las bolitas no son suficientemente compactas. Se valoriza la prueba + cuando es positiva con las dos manos; se valoriza $\frac{1}{2}$ + cuando es positiva con una mano. Se anota qué mano es positiva. *Están permitidos dos ensayos para cada mano.*

III. — Con los ojos abiertos, recorrer una distancia de 5 m saltando sobre la pierna izquierda; después, sobre la derecha. El niño dobla la pierna por la rodilla en ángulo recto, las manos en los muslos. A una señal dada, se pone a saltar; cuando llega al final de los 5 m, reposa la pierna en el suelo. Después de un descanso de 30", se hace el ejercicio para la otra pierna. *No hay que tener en cuenta el tiempo.*

El test no es válido si el niño se desvía de la línea derecha más de 50 cm, si toca el suelo con la otra pierna, si hace movimientos de balanceo con los brazos. Se valoriza la prueba + si la ha realizado con las dos piernas, $\frac{1}{2}$ + para una pierna (hay que hacer constar cuál de ellas). *Está permitida una segunda prueba para cada pierna.*

IV. — Enroscar un hilo sobre un carrete. El niño tiene en la mano izquierda un extremo del carrete, del cual se ha desenroscado un hilo de 2 m de largo. Sujeta el hilo entre el pulgar y el índice de la mano derecha y, a una señal dada, lo enrosca sobre el carrete con la máxima rapidez. Tiene el carrete en la mano derecha para la prueba con la mano izquierda. Durante el experimento, hay que vigilar que la mano que sujeta el carrete esté inmóvil. Si describe movimientos circulares, hay que interrumpir el examen y empezar de nuevo. (Para los niños retrasados, es permitido sujetar la mano que tiene el carrete). *Duración de la prueba: 15" para la mano derecha, 20" para la mano izquierda (lo contrario para los zurdos).*

La prueba no es válida si no ha terminado en el tiempo prescrito. Se valoriza + si es positiva con las dos manos, $\frac{1}{2}$ + si solamente lo ha hecho con una. (Hacer notar cuál.)

V. — El sujeto se sienta delante de una mesa. Se lo coloca delante de una caja de cerillas (a una distancia tal que pueda alcanzarla con el brazo doblado al nivel del codo). Alinear verticalmente a derecha y a izquierda de la caja, a una distancia del tamaño de una cerilla, 10 cerillas a cada lado, una contra otra. A una señal dada, el niño es invitado para tomar simultáneamente, entre el pulgar y el índice de cada mano, una cerilla a la vez, y depositarlas en la caja simultáneamente con las dos manos. Hay que tomar primeiramente las cerillas más próximas a la caja. *Duración del test: 20' para cada mano.*

El test no da resultado si el sujeto deposita menos de 5 cerillas en 20" con cada mano (aunque el número sea igual para cada mano), o si los movimientos de los brazos no son simultáneos (aunque sea tomado de cada lado un número igual de fósforos). Hacer notar en el cómputo valorador, en el numerador, el número de fósforos que ha quedado a la derecha, y en el denominador el número de fósforos que ha quedado a la izquierda. Cuando la prueba es positiva, la fracción es igual a la unidad. *Es permitido un segundo ensayo.*

VI. — Se le dice al niño que muestre sus dientes.

El test no da resultado si el niño hace movimientos superfluos (abre las ventanillas de la nariz, arruga la frente, levanta las cejas, etcétera).

6 AÑOS

I. — Con los ojos abiertos, sostenerse sobre la pierna derecha, con la pierna izquierda doblada en ángulo recto a la altura de la rodilla, con el muslo izquierdo paralelo al derecho, ligeramente inclinado, las manos sobre la costura del pantalón. Cuando se baja la pierna izquierda, volver a tomar la posición inicial. Después de una pausa de 30", hacer el mismo ejercicio con la otra. *Duración de la prueba: 10".*

El test no da resultado si el sujeto baja más de tres veces la pierna levantada; si toca una sola vez el suelo con la pierna levantada; si ha dejado su sitio; si ha saltado; si se ha elevado sobre la punta del pie o si se ha balanceado. Se valoriza el test + si es realizado con las dos piernas, $\frac{1}{2} +$ para una pierna. (Notar, en el proceso verbal, cuál). *Es permitida una segunda prueba para cada pierna.*

II. — Con la ayuda de una pelota de caucho, alcanzar un blanco situado a 1,50 m de distancia. Se coloca sobre la pared un blanco de 25×25 cm, a la altura del pecho del niño. El niño toma en la mano derecha una pelota de 8 cm de diámetro, que debe lanzar sobre el blanco por arriba, en línea derecha sin impulso. Al lanzar la pelota con la mano derecha, el sujeto debe avanzar la pierna izquierda, e inversamente. No es permitido que el sujeto tenga los talones juntos o las puntas de los pies separadas. La pelota puede tocar indistintamente en el centro o en uno de los lados del blanco.

Los niños deben lanzar la pelota tres veces con cada mano; las niñas, cuatro veces.

El test no es positivo para los niños si han alcanzado el blanco menos de dos veces en tres con la mano derecha, y menos de una vez

en tres con la mano izquierda. Para las niñas: dos con éxito de cuatro de la mano derecha, y uno de cuatro con la mano izquierda. Se valoriza + si es positivo para los dos lados; $\frac{1}{2}$ + si es positivo para un solo lado (indicar cuál). *Es permitido un segundo ensayo.*

III. — Saltar, con los pies juntos, por encima de una cuerda tendida a 20 cm del suelo, sin tomar impulso, las piernas dobladas a la altura de la rodilla. Un extremo de la cuerda está fijo, el otro está sujeto a un peso para que la cuerda pueda caer fácilmente si el niño la toca. El niño debe saltar tres veces.

El test da resultado si el niño ha saltado dos veces de tres por encima de la cuerda. No da resultado si, aun sin haber tocado la cuerda, se ha caído o si ha tocado el suelo con las manos. *Es permitido un segundo ensayo.*

IV. — Dibujar trazos verticales. Estando sentado el niño delante de la mesa, se lo coloca frente a una hoja de papel rayado. Con el lápiz en la mano derecha, el brazo apoyado, hacerle trazar a una señal dada y, con la mayor rapidez posible, líneas verticales entre dos líneas horizontales. Las distancias entre las líneas verticales pueden ser desiguales. Después de un reposo de 30", hacer el mismo ejercicio con la mano izquierda. *Duración del test: 15".*

El test no da resultado si han sido trazadas menos de 20 líneas con la mano derecha y menos de 12 con la mano izquierda. (Lo contrario para los zurdos.) Los trazos que sobrepasen las líneas horizontales, o que sean más cortos de 3 mm que éstas, no serán contados. Se valora el test + cuando es ejecutado con las dos manos; $\frac{1}{2}$ + para una mano. (Anotar en cómputo valorador cuál, lo mismo que los cambios de velocidad con que el niño dibuja.) *Está permitida una segunda prueba para cada mano.*

V. — Andando a la velocidad que él quiere, el niño tiene en la mano izquierda un carrete del cual desenrosca un hilo, para enroscarlo sobre el índice de la mano derecha. Después de una pausa de 5 a 10", ejecutar la experiencia con la mano izquierda. *Duración del test: 15".*

El test no es positivo cuando, mientras realiza los movimientos con las manos, el niño cambia más de tres veces el ritmo de su marcha; o si se para, a fin de desenredar el hilo, o si anda y olvida desenroscarlo, o si no es realizado con las dos manos. Si solamente es realizado con una mano, indicarlo en el protocolo experimental. *Es permitido un segundo ensayo para cada mano.*

VI. — Se da al niño un martillo de percusión y se le dice que golpee, con diversos intervalos, sobre la mesa, primeramente con la mano derecha y después con la izquierda.

El test no da resultado cuando el niño hace movimientos superfleus (muestra los dientes, arruga la frente, aprieta los labios), o si solamente es logrado con una mano. *Está permitida una segunda prueba por cada mano.*

7 AÑOS

I. — Con los ojos abiertos y las manos detrás de la espalda el niño se pone de puntillas con los pies juntos y flexiona el tronco en ángulo recto. No debe doblar las piernas a la altura de las rodillas. *Duración del test: 10".* El test no da resultado si el niño dobla más de dos veces las piernas, si deja su sitio o toca el suelo con los talones. *Es permitido un segundo ensayo.*

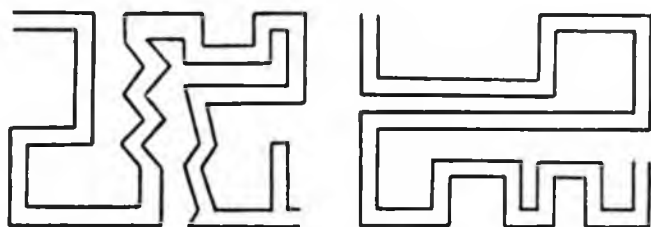


Figura 1

II. — Estando el niño sentado ante una mesa, se fijan delante de él los laberintos con la ayuda de chinchas. A una señal dada, se le ruega dibujar, con un lápiz bien afilado que tiene en la mano derecha, una línea ininterrumpida desde la entrada hasta la salida del primer laberinto. Inmediatamente después, pasa al segundo laberinto. Después de un descanso de 30", hay que volver a hacer la prueba con la mano izquierda. *Duración de la prueba: para la mano derecha, 1'30"; para la mano izquierda, 2'30" (al contrario para los zurdos).* (Fig. 1).

El test no da resultado si, para la mano derecha, la línea dibujada sale más de dos veces de los límites del laberinto, más de tres veces para la mano izquierda (al contrario para los zurdos); si la prueba no es terminada en el tiempo fijado. El test es valorado + cuando es ejecutado con las dos manos; $\frac{1}{2} +$ para una mano (indicar cuál de ellas). *Es permitido un segundo ensayo para cada mano.*

III. — Con los ojos abiertos, recorrer en línea recta una distan-

cia de 2 m; a la salida, el niño debe colocar la pierna izquierda delante de la pierna derecha, el talón izquierdo contra la punta del pie derecho, los brazos caídos. A una señal dada, debe avanzar en línea recta hasta el punto fijado, colocando alternativamente el talón de un pie contra la punta del otro. *Duración del test: ilimitada.*

El test no es positivo cuando el niño se aparta de la línea recta, cuando se balancea o se toca con el talón de un pie la punta del otro. *Están permitidas tres tentativas.*

IV. — Colocar el juego de cartas en grupos. El niño, delante de una mesa, de pie, tiene en la mano izquierda un juego de cartas (36 cartas simples). A cada señal dada, el niño debe agruparlas con la mayor rapidez posible en cuatro montones, y colocar éstos en lugares designados con anterioridad (distancia entre los grupos: el tamaño de una carta). Los grupos deben constar del mismo número de cartas. Está permitido preparar la carta empujándola un poco hacia afuera con el pulgar de la mano izquierda. Se avisa al niño que las cartas deben estar regularmente colocadas una sobre la otra; ha de arreglarlas durante la prueba si están colocadas muy irregularmente. No está permitido humedecer los dedos. Si el niño toma dos cartas a la vez, interrumpir el examen y empezar de nuevo. El test es ejecutado con la mano izquierda. *Duración del test: 35" para la mano derecha; 45" para la mano izquierda (al contrario para los zurdos).*

El test no da resultado si la experiencia no ha sido terminada al cabo de 35" para la mano derecha, y 45" para la mano izquierda. Se valoriza + cuando ha resultado con las dos manos, $\frac{1}{2} +$ para una mano (indicar cuál). *Es permitida una segunda tentativa para cada mano.*

V. — Estando el niño sentado, golpea alternativamente con el pie derecho y con el izquierdo, siguiendo un ritmo elegido por él. Al mismo tiempo, describe en el espacio con el índice derecho, circunferencias en la dirección de las agujas de un reloj, con el brazo extendido horizontalmente. *Duración del test: 15".*

El test no da resultado cuando el niño pierde el ritmo, si los movimientos no son simultáneos o si describe una figura que no es una circunferencia. *Son permitidas tres tentativas.*

VI. — Levantar las cejas.

El test no es válido cuando el niño hace movimientos superfluos (echa la cabeza hacia atrás, abre las ventanas de la nariz, o la boca, etcétera).

8 AÑOS

I. — Quedarse en la postura de agachado, con los brazos extendidos lateralmente y los ojos cerrados. El niño se agacha con las puntas de los pies separadas a una distancia de un pie, con los talones juntos, los brazos extendidos lateral y horizontalmente. A una señal, el niño cierra los ojos y se queda en esta posición. Si el niño baja los brazos, hay que decirle que los vuelva a colocar en posición horizontal. *Duración de la prueba: 10"*.

La prueba no es válida cuando el niño se cae, si se sienta sobre los talones, si toca el suelo con las manos, si se mueve del lugar inicial, si baja los brazos tres veces. Anotar en el protocolo experimental si existen movimientos de balanceo. *Son permitidos tres ensayos.*

II. — Con la punta del pulgar tocar con la máxima rapidez, uno después del otro, los dedos de la misma mano, empezando por el meñique (5-4-3-2). Hacer luego la misma cosa en sentido contrario (2-3-4-5). El experimento será ejecutado con la mano derecha y con la izquierda. *Duración del test: 5"*.

El test no es válido cuando el niño toca varias veces el mismo dedo, si toca dos dedos a la vez, o si se olvida de tocar alguno, y cuando el niño ha tomado más de 5". Es valorado el test + cuando es efectuado con las dos manos, $\frac{1}{2} +$ para una mano (indicar en el cómputo valorador cuál). *Es permitida una segunda prueba para cada mano.*

III. — El sujeto dobla la pierna en ángulo recto, a la altura de la rodilla, con el brazo sobre la costura del pantalón. A 25 centímetros del pie que se apoya en el suelo, se coloca una caja de fósforos vacía. A una señal dada, saltando, el niño echa la caja a una distancia de 5 metros. Después de un minuto de descanso hacer el mismo ejercicio con la otra pierna.

El test no es válido cuando el niño toca una sola vez el suelo con la pierna levantada; cuando agita las manos o cuando la caja pasa 50 cm del sitio indicado; o si el niño falla la caja. El test es valorado + cuando se ha efectuado con las dos piernas, $\frac{1}{2} +$ para una pierna (indicar cuál). *Están permitidas tres tentativas.*

IV. — Se dice al niño que recorra una distancia de 5 m para llegar a una mesa sobre la cual son depositadas una hoja de papel y una caja de fósforos. Debe tomar de la caja 4 fósforos para hacer un cuadrado, doblar la hoja de papel en dos y volver al punto de partida. Después de la explicación del test, el niño debe repetir las diferentes acciones que debe ejecutar. Después de la repetición se

da la señal de partida. Cuando el niño olvida algún acto durante la ejecución del test, hay que interrumpirle inmediatamente y pedirle que repita las diferentes fases de la experiencia. *Duración del test: 15 segundos.*

El test no da resultado si el niño se equivoca en tres ensayos sucesivos o si le toma más de 15". *Están permitidos tres ensayos.*

V. — Estando el niño sentado, golpea el suelo alternativamente con el pie derecho y con el izquierdo, siguiendo el ritmo elegido por él. Cada vez que golpea con el pie derecho, debe golpear con el índice derecho sobre la mesa. *Duración del test: 20".*

El test no es válido cuando el niño pierde el ritmo, si golpea con el dedo al mismo tiempo que con el pie izquierdo. *Son permitidas tres pruebas.*

VI. — Arrugar la frente.

El test no es válido cuando hay movimientos superfluos (levantar las ventanillas de la nariz, enseñar los dientes, abrir la boca, etcétera).

9 AÑOS

I. — Con los ojos cerrados, sentarse sobre la pierna derecha, la pierna izquierda doblada en ángulo recto a la altura de la rodilla, el muslo izquierdo, paralelo al derecho, ligeramente inclinado; las manos sobre la costura del pantalón. Cuando se baja la pierna izquierda, hacer tomar de nuevo la posición inicial. Después de 3" de reposo, empezar el mismo ejercicio con la otra pierna. *Duración del test: 10".*

El test no es válido cuando el sujeto baja más de tres veces la pierna, si ha tocado una sola vez el suelo con la pierna levantada, si se ha movido del sitio, o si ha saltado. La elevación sobre la punta de los pies, no cuenta como un dato en contra, pero debe ser anotada en el protocolo experimental, así como los balanceos y las oscilaciones. El test es valorado + si ha sido realizado con las dos piernas, $\frac{1}{2}$ + para una pierna (indicar cuál). *Es permitido un segundo ensayo para cada pierna.*

II. — A) Niños: Alcanzar con una pelota de caucho un disco colocado a 2,50 m de distancia. Las condiciones son las mismas que las del test Nº 2 para niños de seis años. El test es positivo cuando es alcanzado el objetivo tres veces de cinco con la mano derecha, y dos veces de cinco con la mano izquierda.

El test es valorado + cuando se efectúa con las dos manos,

$\frac{1}{2} +$ para una sola mano (anotar cuál). *Un segundo ensayo no es permitido.*

B) *Niñas*: Recortar un círculo. La niña se sienta a la mesa, toma en la mano derecha unas tijeras, en la mano izquierda un papel cuadrado sobre el cual están dibujados círculos concéntricos. A una señal dada, la niña recorta el círculo cuyo trazo es el más marcado. Después de un reposo de 30", ejecutar el mismo trabajo con la mano izquierda. *Duración del test*: 1' para la mano derecha; 1'30" para la mano izquierda (lo inverso para las zurdas). (Fig. 2).

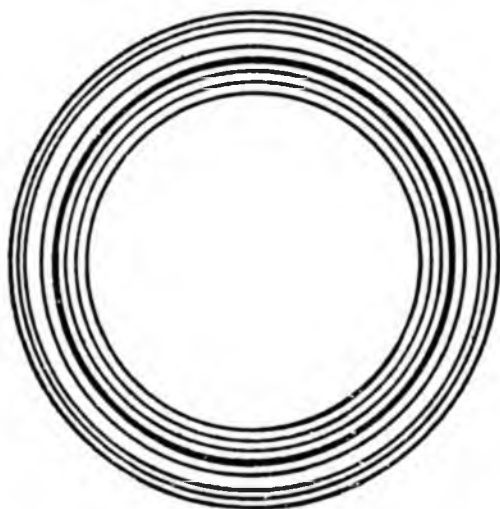


Figura 2

El test no da resultado cuando la niña pasa el tiempo indicado o cuando se desvía hacia afuera o hacia adentro de la línea que debe seguir más de 1 mm para la mano derecha, más de 2 mm para la izquierda (para las zurdas, lo contrario). Dos desviaciones de este género están autorizadas para la mano derecha; tres desviaciones para la mano izquierda. El largo de cada desviación no debe pasar de 20°, es decir, que para la mano derecha 8/9 del círculo deben ser recortados correctamente; 5/6 para la mano izquierda. *No está permitida una segunda prueba.*

III. — A) *Niños*: Salto, sin impulso, por encima de una cuerda colocada a 40 cm del suelo. Las mismas condiciones del test Nº 3 para niños de 6 años.

B) *Niñas*: La niña, sin tomar impulso, debe saltar sobre el lugar, tan alto como le sea posible, al mismo tiempo de golpear por lo menos tres veces con las manos; debe caer sobre la punta de los pies.

El test no es válido cuando la niña ha golpeado menos de tres veces con las manos, o si ha caído sobre los talones. *Tres ensayos son permitidos* (de los tres ensayos uno debe ser positivo).

IV. — Volver las páginas de un libro de unos 62×94 mm. Colocar el libro delante del niño un poco hacia la derecha, de modo que pueda alcanzarlo fácilmente con el brazo doblado, abrirlo a la primera página. Invitar al niño a volver las páginas tan rápidamente como le sea posible, y no importa con qué dedo. Si el niño vuelve dos páginas a la vez, interrumpir la experiencia y volver a empezar. Le es permitido sujetar con la mano izquierda las páginas vueltas y humedecer los dedos. Para examinar la mano izquierda, el libro se coloca a la izquierda y abierto por la última página. El niño debe volver las páginas empezando por la última. *Duración del test: 15" para cada mano.*

El test no es válido cuando han sido vueltas menos de 25 hojas con la mano derecha, y menos de 15 con la mano izquierda (inversamente para los zurdos). El test es valorado + cuando resulta con las dos manos, $\frac{1}{2}$ + para una mano (indicar qué mano). *Tres ensayos son permitidos para cada mano.*

V. — El niño, sentado, lleva el compás alternativamente con el pie derecho y con el pie izquierdo, siguiendo un ritmo escogido por él. Al mismo tiempo que golpea con el pie derecho, golpea sobre la mesa con los índices de las dos manos. *Duración de la prueba: 20 segundos.*

El test no da resultado cuando el niño cambia de ritmo, cuando los índices no golpean al mismo tiempo que el pie derecho, o si no golpea simultáneamente con los dos índices. *Son permitidas tres tentativas.*

VI. — Sentado en una silla, el niño debe recostarse, extender las dos piernas, alzándolas a 20 ó 25 cm del suelo y, con la mayor rapidez posible, hacer 5 flexiones y 5 extensiones con el pie derecho; después, lo mismo con el izquierdo.

El test no da resultado si, durante el examen, el niño hace mover la otra pierna o los músculos de la cara. El test debe hacerse con las dos piernas para ser valorado +, $\frac{1}{2}$ + para una pierna. *Dos ensayos son permitidos para una pierna.*

10 AÑOS

I. — Sostenerse sobre la punta de los pies, con los ojos cerrados. Las condiciones son las mismas que para el test N° 1 para niños de cinco años. *Duración del test: 15"*.

El test no es válido cuando el niño ha abandonado su lugar, si ha tocado el suelo con los talones, o si se ha balanceado. Una ligera oscilación no es un dato en contra, lo mismo que una ligera oscilación sobre las puntas, pero se harán notar en el protocolo experimental. *Están permitidas tres pruebas.*

II. — A) *Niños*: Recortar un círculo. Véase test N° 1 para niños de nueve años.

B) *Niñas*: Alcanzar con una pelota un disco situado a 2,50 m de distancia. Véase test N° 2 para niños de nueve años.

III. — A) *Niños*: Saltar golpeando tres veces con las manos. Véase test N° 3 para niños de nueve años.

B) *Niñas*: Saltar sin impulso por encima de una cuerda situada a 40 cm del suelo. Véase test N° 3 para niños de seis años.

IV. — Depositar, delante del niño sentado a la mesa, una caja de 15 cm de lado con 40 fósforos. A una señal dada, debe disponer dos fósforos tomando uno cada vez, en cuatro montones iguales, cada uno de ellos situado en una esquina de la caja. Si el niño se levanta o toma dos fósforos, hay que interrumpir el test y recomenzar. Después de un reposo de 30", reemprender el test con la mano izquierda. *Duración del test: 35" para la mano derecha; 45" para la mano izquierda (inversamente para los zurdos).*

El test no es positivo si no se ejecuta en el tiempo prescrito. El test es valorado + cuando resulta con las dos manos, $\frac{1}{2} +$ para una mano (hacer notar qué mano). *Un segundo ensayo es permitido para cada mano.*

V. — Fijar con chinchas, delante del niño sentado a una mesa, dos medias hojas de papel blanco no rayado, la una al lado de la otra. El niño toma en cada mano un lápiz de punta achatada. A una señal dada, debe marcar con los dos lápices, al mismo tiempo, puntos sobre los papeles lo más rápidamente posible, haciendo mover únicamente las muñecas. Debe colocar los puntos donde le plazca, pero ha de evitar colocarlos uno encima del otro. La mano derecha, lo mismo que la izquierda, no debe marcar los puntos más que en las hojas correspondientes. *Duración del test: 15"*.

El test no es válido cuando la diferencia entre el número de puntos de cada hoja es superior a dos, o si, en el tiempo fijado,

menos de 50 puntos han sido hechos con cada mano. *Es permitido un segundo ensayo.*

VI.—Invitar al niño a cerrar el ojo derecho sin cerrar el ojo izquierdo. Después de un reposo de 5" debe hacerlo con el izquierdo (viceversa).

El test no da resultado cuando existen movimientos superfluos (hacer guiños con el otro ojo, cerrarlo, crisar la cara, bajar los extremos de la boca). El test es valorado + cuando da resultado en los dos lados. Indicar qué ojo es el que el niño puede cerrar correctamente.

11 A 12 AÑOS

I. A) Niños (test americano modificado):

Invitar al niño a tenerse sobre la pierna izquierda y a poner la planta del pie derecho sobre la cara interna de la rodilla izquierda, los brazos reposando sobre los muslos, con los ojos abiertos. Después de un descanso de 30", la misma postura con la otra pierna. *Duración del test: 10".*

El test no da resultado cuando el niño deja caer la pierna demasiado pronto, cuando pierde el equilibrio, o cuando se eleva sobre la punta de los pies. El test es valorado + cuando da resultado con las dos piernas, $\frac{1}{2}$ + para una pierna (anotar cuál). *Un segundo ensayo es permitido para cada pierna.*

B) Niñas: Con los ojos abiertos, tenerse sobre la punta de uno de los pies. La niña se pone sobre la punta del pie derecho, dobla la pierna izquierda en ángulo recto al nivel de la rodilla, el muslo izquierdo paralelo al muslo derecho, ligeramente inclinado, los brazos reposando sobre los muslos. Cuando la niña baja la pierna izquierda, decirle que la doble en ángulo recto. Después de un descanso de 30", comenzar de nuevo la experiencia con la otra pierna. *Duración del test: 10".*

El test no es válido cuando, después de tres avisos sucesivos, el sujeto baja todavía la pierna levantada, o si ésta toca una sola vez el suelo, o si se mueve del lugar inicial o aleja los brazos de los muslos, si salta, o toca el suelo con el talón. Un ligero balanceo, una elevación sobre la punta del pie sin que el talón toque el suelo, no cuentan como dato en contra, pero hay que anotarlos en el protocolo. El test es valorado + cuando ha resultado con las dos piernas, $\frac{1}{2}$ + para una pierna (indicar cuál). *Es permitida una segunda prueba para cada pierna.*

II. — Agarrar con una mano una pelota lanzada a una distancia de 3 metros. El niño se pone a 3 metros del experimentador, las manos en la costura del pantalón. El experimentador lanza una pelota de 8 cm de diámetro e invita al niño a agarrarla con la mano derecha. El niño debe dejar la mano en la costura del pantalón hasta el momento en que se le da la orden de "agarrarla". Después de un descanso de 30", se hace la misma experiencia con la mano izquierda.

El test no es positivo si la pelota es agarrada menos de tres veces en cinco con la mano derecha y menos de dos veces en cinco con la mano izquierda (inversamente para los zurdos). Si la pelota es mal lanzada por el examinador, la experiencia debe comenzar de nuevo. El test es valorado + si da resultado con las dos manos; $\frac{1}{2}$ + para una mano (hacer notar cuál).

III. — A) Niños: Saltar con impulso de un metro sobre una silla cuyo asiento está situado a 45-50 cm, y cuyo respaldo es sostenido por el experimentador. Subido sobre la silla, el niño debe conservar su equilibrio, y no debe bajarse de la silla sin autorización.

El test no es válido si el niño pierde el equilibrio y desciende inmediatamente de la silla o se agarra al respaldo, cuando salta sobre los talones más bien que sobre las puntas de los pies. *Están permitidas tres pruebas.*

B) Niñas (test atribuido a D. Brace):

Invitar a la niña a saltar en el aire, echando las piernas hacia atrás, y a tocar los talones con las manos durante el salto.

El test no es válido si la niña no toca los dos talones. *Están permitidas tres pruebas.*

IV. — El niño está sentado frente a una mesa. Se coloca delante de él, uno encima de otro, un pedazo de fieltro, una media hoja de papel blanco no rayado y un medio trozo de cartón sueco agujereado con 100 círculos. El niño tiene en la mano derecha, puesta libremente sobre la mesa (apoyándose sobre el codo), un alfiler. A una señal dada, traspasa los círculos, uno a uno, con la mayor velocidad posible. La misma prueba es efectuada después para la mano izquierda. *Duración del test: 35" para la mano derecha; 45" para la mano izquierda (inversamente para los zurdos).*

El test no es positivo cuando el niño ha traspasado menos de 90 círculos en el tiempo fijado. Es valorado + cuando se ejecuta correctamente con las dos manos; $\frac{1}{2}$ + para una mano (anotar cuál). *Se permite un segundo ensayo para cada mano (Figura 3).*

V. — El niño está sentado frente a la mesa, donde se encuen-

tra el mismo material que para el test precedente. En cada mano, puesta libremente sobre la mesa, el niño tiene un alfiler. La mano derecha está dirigida hacia el agujero superior de la parte derecha del dibujo; la mano izquierda, hacia el agujero superior de la parte izquierda. A una señal dada, el niño debe traspasar los agujeros; uno después de otro, simultáneamente con las dos manos. *Duración del test: 15".*

El test no es positivo si la diferencia entre el número de agujeros atravesados con cada mano es superior a 2 (2 agujeros en un mismo círculo cuentan por 2), si el número de agujeros atravesados con una mano es inferior a 20, si los agujeros no se encuentran en las partes simétricas de la parte derecha y de la parte izquierda del dibujo. *Está permitido un segundo ensayo para cada mano.*

VI. — Invitar al niño a extender los brazos horizontalmente



Figura 3

hacia delante (los brazos sin doblar a la altura del codo), la palma dirigida hacia abajo; decirle en seguida que cierre el puño de la mano derecha. A una señal dada, el niño debe cerrar el puño de la mano izquierda, extendiendo los dedos de la mano derecha, y así de nuevo, sin esperar otra orden. Este ejercicio debe ser hecho con la mayor rapidez posible. *Duración del test: 10".*

El test no da resultado si se producen movimientos superfluos de los músculos de la cara, si el niño abre y cierra las dos manos al mismo tiempo, si dobla los brazos al nivel del codo o los mueve. *Están permitidos tres ensayos.*

13 A 14 AÑOS

I. — A) *Niños:* Con los ojos abiertos, tenerse sobre la punta del pie derecho. Comenzar nuevamente el ejercicio sobre la punta del pie izquierdo. Las condiciones y la apreciación del resultado son las mismas que para el test N° 1 (niñas de 11 a 12 años).

B) *Niñas* (test americano modificado):

Las condiciones y la apreciación de los resultados son las mismas que para el test Nº 1 (niños de 11 a 12 años).

II. — A) *Niños*: El niño está sentado a la mesa, debe doblar ligeramente el brazo derecho al nivel del codo, poner la palma de la mano hacia arriba y extender el índice. Se coloca sobre este dedo, verticalmente, una regla que tenga de base 1×1 cm, y de largo, 40-45 cm. El sujeto tiene esta regla con la mano izquierda. Puede balancear su mano derecha, doblar el tronco hacia adelante, hacia atrás o lateralmente, pero no puede levantarse de la silla. Después de un descanso de 10", el mismo ejercicio con la mano izquierda. *Duración del test*: 5" para la mano derecha; 3" para la mano izquierda (*inversamente para los zurdos*).

El test no es válido si el niño no ha podido tener la regla en equilibrio durante el tiempo fijado, o si se ha levantado de su asiento. El test es valorado + cuando ha resultado con las dos manos; $\frac{1}{2} +$ para una sola mano (anotar cuál). *Están permitidos tres ensayos para cada mano*.

B) *Niñas*: Hacer media con los ojos cerrados. La niña pone la extremidad del pulgar derecho sobre la del índice izquierdo, y la extremidad del pulgar izquierdo sobre la del índice derecho. A una señal dada, la niña empieza a hacer media, es decir, el índice derecho deja el pulgar izquierdo y describe una circunferencia alrededor del índice izquierdo con el fin de volver a encontrar el pulgar izquierdo, mientras que el índice izquierdo no abandona el pulgar derecho. Después el índice izquierdo deja el pulgar derecho, describe una circunferencia alrededor del índice derecho, manteniendo el índice derecho sobre el pulgar izquierdo, y así sucesivamente con la mayor velocidad posible. Al cabo de 10", la niña empieza de nuevo la misma experiencia con los ojos cerrados. *Duración del test*: 10".

El test no da resultado si los movimientos no son ejecutados según las instrucciones, si la niña describe menos de 10 círculos en 10" o si no ha podido ejecutar el test con los ojos cerrados. *Están permitidos tres ensayos*.

III. — A) *Niños*: Véase test Nº 3 (niños de 11 a 12 años).

B) *Niñas*: Véase test Nº 3 (niños de 11 a 12 años).

IV. — *Tapping*. El niño está sentado frente a una mesa. Se fija delante de él con chinchas una hoja de papel sin rayar. Tiene en la mano derecha —apoyada libremente sobre la mesa, con el brazo apoyado a su vez sobre el codo— un lápiz de punta achatada. A una señal dada, con la mayor rapidez posible, debe golpear con el lápiz sobre el papel, haciendo únicamente movimientos de muñe-

ca. Puede colocar los puntos donde quiera, pero no unos sobre otros. Después de un descanso de un minuto, repetir el ejercicio con la mano izquierda. *Duración del test: 15"*.

El test no da resultado cuando en el tiempo fijado los niños hacen menos de 100 puntos con la mano derecha, y menos de 85 con la mano izquierda; las niñas, menos de 90 puntos con la mano derecha y menos de 75 con la mano izquierda (a la inversa para los zurdos). Indicar en el protocolo el total de puntos y el modo de golpear (irregularmente, etcétera). El test es valorado + cuando ha resultado con las dos manos; $\frac{1}{2}$ + para una mano (anotar cuál). *Está permitido un segundo ensayo para cada mano.*

V. — El niño está sentado frente a una mesa; se coloca a su izquierda (a la distancia de media brazada) una caja de cartón al lado de la cual se ponen (en desorden) 20 piezas de 2 centímetros de diámetro. A su derecha (a la misma distancia) se coloca una caja de fósforos vacía, al lado de la cual se ponen 20 fósforos (en desorden). A una señal dada, el niño deposita simultáneamente, con la mano derecha, un fósforo, y con la mano izquierda, una pieza en las cajas correspondientes. La manera de disponer los objetos en las cajas no tiene importancia. *Duración del test: 10"*.

El test no da resultado si en las cajas el número de fósforos no es igual al número de piezas, o si hay menos de 10 fósforos y menos de 10 piezas en cada caja. *Está permitido un segundo ensayo.*

VI. — Cerrar alternativamente el ojo derecho y el ojo izquierdo. *Duración del test: 10"*.

El test no es válido si cada ojo ha sido cerrado menos de 5 veces en el tiempo fijado, si el niño no sabe cerrar completamente el ojo, si existen otros movimientos (ptosis del otro ojo, contracción del rostro, muecas con la boca, o abrir ésta). *No está permitido un segundo ensayo.*

15 a 16 AÑOS

I. — A) *Niños*: El test Nº 1 para niños de 11 a 12 años debe ser ejecutado con los ojos cerrados.

B) *Niñas*: El test Nº 1 para niñas de 11 a 12 años debe ser ejecutado con los ojos cerrados.

II. — A) *Niños*: Véase el test Nº 2 para niñas de 13 a 14 años.

B) *Niñas*: Véase el test Nº 2 para niños de 13 a 14 años.

III. — Saltar sin tomar impulso por encima de una cuerda tendida a una altura de unos 75 cm del suelo (niños) ó 65 cm

(niñas). Hay que doblar las piernas al nivel de la rodilla, y levantar simultáneamente los pies del suelo.

El test no es válido cuando, al tocar el suelo, el niño cae o toca el suelo con las manos, o recae sobre los talones. *Están permitidos tres ensayos* (de los tres ensayos deben dar resultado dos).

IV. — A la orden de "empieza" el niño ejecuta la serie de acciones siguiente, con la mayor rapidez posible:

Acostarse sobre el suelo, extender los brazos, levantarse, recorrer a paso de marcha una distancia de 5 metros para alcanzar una silla, ponerla cerca de la mesa, sentarse encima, tomar dos objetos parecidos puestos sobre la mesa a 75 cm el uno del otro e invertir su lugar, ejecutando el movimiento simultáneamente con las dos manos, tomar un lápiz y un papel dispuestos en medio de la mesa, y dibujar sobre el papel tres signos de cruz (+ + +).

Antes de empezar, el niño debe enumerar todas las acciones que ha de llevar a cabo. Si olvida una durante la ejecución, hay que pararlo inmediatamente y hacerle enumerar de nuevo todas las acciones que hay que realizar. *Duración del test: 10''*.

El test no da resultado si el sujeto se equivoca después de dos nuevas enumeraciones, si no ha terminado la experiencia en el tiempo fijado. *Están permitidos tres ensayos*.

V. — El sujeto está sentado frente a una mesa sobre la cual se han fijado con chinchas dos medias hojas de papel rayado, y tiene en cada mano un lápiz. A una señal dada, el niño debe dibujar simultáneamente con la mano izquierda líneas verticales sobre la hoja situada a la izquierda, con la mano derecha cruces (+) sobre la hoja situada a la derecha. El tamaño y la disposición de las líneas y de las cruces no tiene importancia. *Duración del test: 15''*.

Este test no es válido cuando el trabajo no ha sido ejecutado simultáneamente con las dos manos, si el sujeto ha trazado menos de 10 líneas y menos de 10 cruces, o si se ha equivocado dos veces (ha puesto una cruz a la izquierda y una línea a la derecha). *Están permitidos dos ensayos*.

VI. — Invitar al sujeto a extender los brazos horizontalmente hacia arriba, diciéndole que cierre el puño de la mano izquierda, que doble el puño de la mano izquierda, que doble el puño derecho hacia adentro y lateralmente, de manera que las extremidades de los dedos estén dirigidas hacia el meñique de la otra mano. A una señal dada, la mano izquierda tomará la posición de la derecha, mientras que la mano derecha tomará la posición de la izquierda, y así sucesivamente con la mayor rapidez posible. Repe-

tir el ejercicio con los ojos cerrados. *Duración del test: 10" con los ojos abiertos, y 10" con los ojos cerrados.*

El test no es válido si se producen contracciones de los músculos de la cara, si el ejercicio no ha sido ejecutado simultáneamente con las dos manos, si el sujeto pone las dos manos en la misma posición en el mismo momento, o si dobla los brazos a nivel del codo. *Están permitidos tres ensayos.*

Apreciación de los resultados

De acuerdo con la fecha de nacimiento del sujeto se determina su edad cronológica, con arreglo a las consideraciones siguientes: si pasa el número total de años en menos de 6 meses, no se tiene en cuenta (ej.: 6 años 4 meses cuentan por 6 años); si los pasa en más de seis meses, se le dará el año siguiente (ej.: 6 años 6 meses cuentan como 7 años).

Se empieza el examen por las pruebas correspondientes a su edad cronológica. El sujeto debe ejecutar todos los tests de su edad; si una prueba da resultado, será valorada +; será valorada - si hay un dato en contra. Los tests que comprenden una prueba para cada uno de los miembros tendrán la valoración + si el test ha resultado con los dos miembros. En el caso de que el test no haya dado resultado más que en un miembro, se valorará $\frac{1}{2} +$.

Para registrar los resultados, Ozeretsky utiliza el esquema siguiente:

Establecimiento
 Nombre y apellido del sujeto
 Edad
 Fecha de examen
 Diagnóstico
 Grado de y de atraso motriz

Test para la edad de	Número de los tests	Resultado de los tests	Notas del experimentador

Es suficiente que el sujeto no dé resultado en una sola prueba de su edad, para que se lo pase a la de la edad precedente, y así sucesivamente hasta el momento en que todos los tests de una edad han dado resultado. Después se pasará a las series superiores hasta que todas las pruebas de una misma edad sean negativas.

Si en una serie todos los tests son valorados $+$, con excepción de uno solo que se ha obtenido $\frac{1}{2} +$, se puede pasar a la serie inmediatamente superior; si existen $2 \frac{1}{2}$, será necesario hacer ejecutar los tests correspondientes a la serie que precede.

Para determinar "la edad motriz", se toma como base la edad en que todos los tests han dado resultado, se añade la suma de los $+$ obtenidos en las otras series, teniendo en cuenta que cada $+$ vale 2 meses y que cada $\frac{1}{2} +$ vale 1 mes, para todos los tests hasta los 10 años inclusive.

Para las series superiores, hay que aplicar las reglas siguientes:

Para los sujetos de menos de 12 años, un test con resultado de las series de 11 a 12; de 13 a 14 años y de 15 a 16 será valorado $++$; un test de las mismas series ejecutado por un solo miembro será valorado $+$.

Para los sujetos de 12 a 13 años, un test con resultados de las series 13 a 15 y de 15 a 16 será valorado $++$, y $+$ si ha resultado para un miembro solamente. Para los sujetos de 14 a 15 años, un test con resultado de las series de 15 a 16 es valorado $++$, y $+$ si ha dado resultado para un miembro solamente.

Para los sujetos de 12, 14 y 16 años, un test con resultado de una serie correspondiente a su edad será valorado $+$ para los dos miembros y $\frac{1}{2} +$ si ha dado resultado con un miembro solamente.

He aquí los ejemplos de lo que precede:

1. Un sujeto de 9 años y 4 meses ejecuta todos los tests de 9 años, 2 tests de 10 años, y un test de 11 a 12 años. Tendrá la edad motriz de 9 años y 4 meses ($2 +$ por los tests de 10 años) $+ 4$ meses ($2 +$ por 1 test de 11 a 12 años) = 9 años y 8 meses. El desarrollo motor del sujeto sobrepasa, pues, su edad en 4 meses.

2. Un sujeto de 11 años y 2 meses realiza bien todos los tests de 8 años, 3 tests de 9 años, 2 tests de 10 años y 1 test de 11 a 12 años. Tendrá la edad motriz de 8 años y 6 meses ($3 +$ por 3 tests de 9 años) $+ 4$ meses ($2 +$ 1 test de 11 a 12 años) = 9 años y 2 meses. De donde resulta un retraso de 2 años.

3. Un sujeto de 12 años y 3 meses pasa bien todos los tests de 9 a 10 años. Tendrá la edad motriz de 10 años y 6 meses ($3 + 3$ tests de 11 a 12 años) $+ 4$ meses ($2 +$ por 1 test de 13 a 14 años)

= 10 años y 10 meses. De donde resulta un retraso de 1 año y 5 meses.

4. Un sujeto de 14 años ejecuta los tests de 11 a 12 años — (el test Nº 4 de esta edad es ejecutado por un miembro), y 2 tests de 15 a 16 años (1 de estos tests es ejecutado por 1 miembro). Tendrá la edad motriz de 12 años — 1 mes (se saca $\frac{1}{2}$ por el test Nº 4) + 5 meses (por 2 tests de 13 a 14 años, 2 +, y $\frac{1}{2}$ + por el test ejecutado por un miembro), + 6 meses (por 1 test de 15 a 16 años, 2 +; por el otro, ejecutado por un miembro, 1 +) = 12 años y 10 meses. De donde resulta un retraso de 1 año y 2 meses.

Esta manera de valorar no es perfecta, pero es práctica mientras no existan tests para 11, 13 y 15 años.

Un retraso de 1 año a 1 año y medio es considerado como un ligero retraso motriz; un retraso de 1 año y medio a 3 años, como una deficiencia; un retraso de 3 años a 5 años, como un retraso grave; si sobrepasa 5 años, se tratará de "idiotéz motriz".

ESCALA DE MADURACIÓN DE GESELL¹

El autor distingue, en el proceso de la maduración, durante el desarrollo, dos tipos de hábitos o "moldes" de conducta, en sus cuatro modalidades (motriz, adaptativa, verbal y personal-social), a los que denomina: permanentes y temporales. Estos últimos (designados por un asterisco en su escala del desarrollo) son remplazados por otros, más maduros, en una edad ulterior (también indicada en la escala).

La exploración de la conducta para su evaluación en la escala de Gesell requiere el uso de: anillos tricolores, anillo colgante, sonajero, cubito, cubos en grupo, píldora o bombón, copa, campanita, anillo y cuerda, píldora y frasco, rompecabezas de caja especial, con taco y bastoncito, pelota y pelotita, libro de pintar, papel y lápiz, tarjetas pintadas y formas coloreadas. Todo ello es sumamente fácil de preparar o puede adquirirse directamente, tal como hemos indicado.

No teniendo autorización para reproducir la escala en su conjunto, nos limitamos a traducir los moldes temporales de conducta que caracterizan los principales niveles de desarrollo, hasta los 3 años, así como los hábitos que luego los remplazan.

Moldes o pautas temporales

Moldes o pautas remplazantes

4 SEMANAS

(C. Motriz)

Pos. sup.: predomina pos. lateral de la cabeza.

Predominan posturas asimétricas;

Rueda parcialmente hacia el dorso.

Pos. semisentada: cabeza caída o casi.

Predomina post. *semilateral* de la cabeza: 12 semanas.

Predominan posturas *simétricas*: 16 semanas.

No rueda: 8 semanas.

Cabeza moderadamente caída: 8 semanas.

¹ El uso de esta escala necesita el material y los criterios elaborados por su autor; ambos se hallan en su obra: *Development Diagnosis*, editada por P. Hoerber, en Nueva York, 1941, pero pueden serle pedidos a su Clínica, en la Universidad de Yale.

Sentado: cabeza predominantemente caída.

Post. prona: cabeza caída al suspender ventralmente.

Colocación prona: la cabeza gira.

Pos. prona: movimiento de reptación.

Pos. sup.: ambas manos cerradas.

(*C. adaptativa*)

Anillo colgante; sonajero: la mirada solamente sigue la línea de visión directa.

Sonajero: se cae en seguida.

Campanilla: atiende, disminuye la actividad.

(*C. verbal o lenguaje*)

Expres.: facies imparable.

Expres.: mirada vaga e indirecta.

Vo.: leves ruidos laríngeos.

(*C. personal-social*)

So.: mira al oponente en su cara, disminuye su actividad.

Amb.: deja vagar indefinidamente la mirada en el ambiente.

Alimentación: requiere 2 tomas por noche.

Oscilante, pero erecta: 8 semanas.

La cabeza se coloca en semiposición: 8 semanas.

La cabeza compensa la suspensión ventral: 8 semanas.

Cabeza arriba, piernas flexionadas, ext. rot.; no reptación.

Manos abiertas o semicerradas: 8 semanas.

Se prolonga (perdura) la mirada central: 8 semanas.

Lo retiene un poco: 8 semanas.

Gira la cabeza hacia el sonido: 24 semanas.

Expresión alerta: 8 semanas.

Mirada definida y directa: 8 semanas.

Sonidos vocales aislados: ah, eh, uh. 8 semanas.

Respuesta facial-social: 8 semanas.

Mira expresivamente: 8 semanas.

Requiere una sola toma por noche: 8 semanas.

8 SEMANAS

(*C. Motriz*)

Sentado: mantiene la cabeza erecta, aunque oscilante.

Pro.: levanta la zona cefálica 11, recurrentemente.

(*C. adaptativa*)

Anillo: perdura la mirada central.

Campanita: respuesta facial.

(*C. verbal o lenguaje*)

Emitte sonidos aislados.

(*C. personal-social*)

Alimentación: 1 sola vez por noche.

Mantiene la cabeza fijamente, hacia adelante: 16 semanas.

Sostiene la cabeza en la 2ª zona: 12 semanas.

Mira rápidamente al centro: 12 semanas.

Vuelve la cabeza hacia la campanita: 24 semanas.

Incipientes palabras sin sentido: 56 semanas.

Ninguna alimentación de noche: 28 semanas.

12 SEMANAS

(C. Motriz)

Su.: cabeza predominantemente semi-girada.

Sent.: dirigida hacia adelante, oscilante.

Sentado: levanta los pies.

Prono: descansa sobre antebrazos.

Prono: caderas bajas (piernas flexionadas).

(C. verbal)

Vo.: arrullo.

(C. personal-social)

Juego: mira la mano.

Juego: tira del vestido.

Cabeza firme hacia adelante: 16 semanas.

Pie en plataforma, sostenido: 24 semanas.

Extiende brazos y se apoya en las manos: 20 semanas.

Repta; pelvis elevada: 40 semanas.

Repetición silábica (Dada): 36 semanas.

Coge su pie: 24 semanas.

Prefiere juguetes: 24 semanas.

16 SEMANAS

(C. Motriz)

Su.: trenza las manos.

Sentado: cabeza fija, hacia adelante.

Prono: piernas extendidas o semiextendidas.

Prono: propende a rodar.

Su.: dedos, araña, rasca.

(C. adaptativa)

Anillo, sonaj., cubo, copa: activa brazos.

Anillo colg.: dirige la mano libre hacia la línea media.

Cubo, copa: mira de la mano hacia el objeto.

Juega con los pies: 24 semanas.

Cabeza erecta, en posición: 24 semanas.

Repta: piernas flexionadas: 40 semanas.

Pos. estable: brazos extend.: 20 semanas.

Agarra lo que ve: 24 semanas.

Los agarra directamente: 24 semanas.

Trasfiere: 28 semanas.

Coloca la mano en él: 20 semanas.

(C. lenguaje)

Expres.: se excita, respira hondo, lucha.

Competencia y facilidad en comprender: 32 semanas.

(C. personal-social)

So.: vocaliza o sonríe al sentarlo.

Se esfuerza en mantenerse sentado: 24 semanas.

Juego: permanece sentado, ante alguien, 10 a 15 minutos.

Juego: juega con la mano, se toca todos los dedos.

Juego: le interesa la cara.

Permanece sentado, solo, indefinidamente: 40 semanas.

Se agarra el pie: 24 semanas.

Prefiere juguetes: 24 semanas.

20 SEMANAS

(C. Motriz)

Araña los anillos coloreados.

Cubo: agarra mal.

Requiere juguetes: 28 semanas.

Lo agarra con la palma: 24 semanas.

(C. adaptativa)

Sonaj., campanita: dirige ambas manos hacia ellos.

Anillo, colg., sonaj.: sólo intenta agarrarlos si los tiene a mano.

Grupo de cubos: agarra uno, al contacto.

Se dirige a ellos con una mano: 28 semanas.

Se aproxima y los agarra: 24 semanas.

Agarra por intento visual: 24 semanas.

(C. verbal)

Vo.: sílabea ocasionalmente.

Bisílabea: 36 semanas.

(C. personal-social)

Alimentación: presiona la botella (biberón)

Mantiene su biberón: 36 semanas.

24 SEMANAS

P. sentada: levanta la cabeza ante el asist.

Sentado en silla: tronco erecto.

Cubo: lo agarra palmarmente.

Se sienta cuando quiere: 36 semanas.

Permanece sentado cuando desca: 36 semanas.

Presión radiodigital: 36 semanas.

(C. adaptativa)

Cubo, campanita: los lleva a la boca.

Inhibición habitual: 18 meses.

(C. verbal)

Sílabea.

Bisílabea: 36 semanas.

(C. personal-social)

Juego: agarra su pie (pos. supina).

Sentado, prefiere juguetes: 36 semanas.

Juego: se sienta, con ayuda, 50 minutos.

Se sienta solo y sigue sentado indefinidamente: 40 semanas.

28 SEMANAS

(C. Motriz)

Su.: levanta la cabeza.

Srse.: brevemente; se tiende hacia adelante.

Derecho: mantiene el tronco, en parte.

Derecho: patalea activamente.

Cubo: prensión radial palmar.

Pildora: la impulsa, contactando toda la mano.

Consigue sentarse: 40 semanas.

Un minuto: erecto con inseguridad: 32 semanas.

Brevemente si se le agarran las manos: 32 semanas.

Se mantiene, tomado por las manos, brevemente: 32 semanas.

Prensión radial digital: 36 semanas.

Trata de cogerla, inútilmente, con los dedos en tijera: 32 semanas.

(C. adaptativa)

Campanita: la golpea.

La hace sonar (agitándola) y la agarrar: 40 semanas.

(C. verbal)

Vo.: m-m-m (gritando).

Vo.: sonidos vocales polisilábicos.

Mama: 40 semanas.

Dada: 36 semanas.

(C. personal-social)

Juego: lleva el pie a la boca (en pos. supina).

Anillo-cuerda: lo deja o abandona el esfuerzo.

Se sienta y prefiere juguetes: 36 semanas.

Persiste: 32 semanas.

32 SEMANAS

(C. Motriz)

Sdo.: se mantiene erecto 1 minuto.

De pie: se mantiene brevemente si se le sostienen las manos.

Pr.: gira.

Erecto diez minutos: 36 semanas.

Se mantiene agarrándose de un pasamanos: 36 semanas.

Repta: 40 semanas.

(C. personal-social)

Juego: muerde y masca los juguetes.

Intenta, persistentemente, alcanzar los objetos distantes de su mano.

Se inhibe el hábito de llevarlos a la boca: 18 meses.

Repta hacia ellos: 40 semanas.

36 SEMANAS

(C. Motriz)

Pildora: la agarra con prensión tipo tijera.

Usa la prensión inferior, tipo pinza: 40 semanas.

(C. adaptativa)

Cubo: agarra el tercer cubo.

Retiene 2 cubos y choca el 3º con otros, en la mano: 40 semanas.

Cubo: pega uno con otro y lo empuja.
Copa-cubo: golpea el cubo contra la copa.
Píldora-botella: se aproxima primero a la botella.

Construye torre o castillo: 15 meses.
Mete el cubo en la copa, sin dejarlo: 44 semanas.
Se aproxima primero a la píldora: 40 semanas.

(C. *personal-social*)

Alimentación: sostiene el biberón.

No quiere el biberón: 15 meses.

40 SEMANAS

(C. *Motriz*)

De pie: apoya el pie contra los barrotes.

Pr.: reptar.

Cubo: lo suelta bruscamente.

Se levanta solo: 15 meses.

Anda, solo, sin reptar: 15 meses.

Manipula con "control" (torre, castillo): 15 meses.

(C. *adaptativa*)

Enfrenta dos cubos.

Los pone uno encima del otro: 15 meses.

(C. *personal-social*)

Dice adiós con la mano y se excita al despedirse.

Se muestra, ya, afectado y habituado al ritual.

44 SEMANAS

(C. *Motriz*)

De pie (en el "corralito"); se levanta y cambia de pie.

Anda, sostenido por las manos: 48 semanas.

(C. *adaptativa*)

Copa y cubo: mete el cubo en la copa, sin dejarlo.

Deja el cubo en la copa: 52 semanas.

Píldora en la bot.: señala a la píldora a través del vidrio.

Saca la píldora: 18 meses.

(C. *personal-social*)

Soc.: extiende el juguete a la persona, sin soltarlo.

Da el juguete: 51 semanas.

Espejo: agarra la imagen de la pelota.

Aplica la pelota al espejo: 52 semanas.

48 SEMANAS

(C. *Motriz*)

De pie: se mantiene, agarrado al pa-samanos.

Anda solo: 15 meses.

Anda: necesita sostenerse con ambas manos.

Necesita una sola mano para sostenerse: 52 semanas.

(C. adaptativa)

Cubo: juego sucesivo (parcial).
 Pildora y bot.: toma la pildora solamente.

Construye edificio: 48 meses.
 Mantiene la botella: 56 semanas.

(C. personal-social)

Juego: pone los juguetes al lado del corralito.
 Juego: juega en la plataforma.

Construye sobre el suelo: 15 meses.

Juega sobre la mesa: 52 semanas.

5 2 S E M A N A S

(C. Motriz)

Necesita una sola mano para andar.

Anda solo: 15 meses.

(C. adaptativa)

Cubo: intenta hacer la torre (a petición), pero falla.

La construye, de dos piezas, a los 15 meses.

Copa y cubo: suelta un cubo en la copa (a petición).

Lo suelta sin pedirselo: 56 semanas.

Pildora y bot.: trata de meterla, la suelta y falla.

Consigue introducirla: 15 meses.

(C. personal-social)

Vestido: coopera para vestirse.

Se viste y desviste solo, aunque vigilado: 48 meses.

5 6 S E M A N A S

(C. adaptativa)

Rompecabezas (a petición): mete la pieza circular en su sitio.

Mete, sin serle pedido, dicha pieza en su sitio: 15 meses.

(Lenguaje)

Empieza a chapurrear.

Ya no chapurrea: construye frases: 24 meses.

(C. personal-social)

Pelota: la da, con cierta resistencia.

La suelta y la coge para jugar: 18 meses.

1 5 M E S E S

(C. Motriz)

Anda: cae por colapso (bruscamente).
 Escaleras: trepa arrastrándose.

Apenas si cae: 18 meses.

Las sube, si se le da una mano: 18 meses.

Libro: ayuda a volver páginas.

(*C. adaptativa*)

Copa y cubos: mete y saca los cubos (6).

Dibujo: incipiente imitación del acto.

(*Lenguaje*)

Vocal: usa el chapurreo.

Libro: se interesa por el conjunto de los grabados.

(*C. personal-social*)

"Toilette": regulación parcial.

"Toilette": indica cuándo tiene los calzones mojados.

Comunic.: indica sus deseos (vocalizando o señalando).

Juego: muestra u ofrece juguetes.

Juego: tira el juguete en el juego o por rechazo.

Vuelve 2 ó 3 de una vez: 18 meses.

Mete diez y los deja: 18 meses.

Definitiva imitación del acto: 18 meses.

Usa frases: 18 meses.

Mira selectivamente, señala o nombra: 18 meses.

Pide sus necesidades casi sin excepción: 24 meses.

"Controla" sus esfínteres de día: 24 meses.

Pide comida, agua, "toilette": 21 meses.

Lleva la persona hasta el juguete para mostrárselo: 21 meses.

Se inhibe; juega en la mesa: 18 meses.

18 MESES

(*C. Motriz*)

Marcha: de prisa: corre rígidamente.

Escalera: sube, si se le da una mano.

Silla grande: trepa.

Pelota: la coge y la suelta para jugar.

Pelota grande: tropieza con ella al andar.

Libro: vuelve 2 ó 3 páginas, de una vez.

(*C. adaptativa*)

Dibujo: pintaría espontáneamente.

Rompecabezas: apila 3 bloques.

(*C. personal-social*)

Alimentación: mete las manos en el plato vacío.

Alimentación: se alimenta solo, parcialmente, cayéndosele comida.

"Toilette": controlado durante el día.

Juego: agarra un juguete.

Juego: lleva o aprieta (estruja) una muñeca.

Corre bien: 24 meses.

Sube agarrándose a la barandilla: 21 meses.

Se sienta en ella.

La tira al aire: 48 meses.

La impulsa intencionalmente, si se le pide, con un *shot*: 21 meses.

Gira las páginas de una en una: 24 meses.

Nombra su dibujo: 36 meses.

Coloca los bloques aisladamente: 24 meses.

Se inhibe.

Come solo; desperdicia poco: 36 meses.

Pide sus necesidades: 24 meses.

Suelta o aparta un juguete: 30 meses.

Mimica doméstica: 34 meses.

21 MESES

(C. Motriz)

Marcha: nanea, al jugar.

Se sienta o inclina hacia adelante.

Escalera: la baja, si se le da una mano.

Baja solo: 24 meses.

Pelota grande: chuta, a petición.

Chuta espontáneamente: 24 meses.

(C. adaptativa)

Cubo: imita, empujándolos, al tren.

Alinea 2 o más: 24 meses.

Caja de manip.: inserta el ángulo del cuadrado.

Inserta el cuadrado: 24 meses.

(Lenguaje)

Habla: combina 2-3 palabras, espontáneamente.

Frase de 3 palabras: 24 meses.

(C. personal-social)

Común: ecoliza 2 o más de las últimas palabras.

Verbaliza la experiencia inmediata: 24 meses.

Común: lleva la persona para donde desea.

Pregunta (por otro, etc.): 24 meses.

24 MESES

(C. adaptativa)

Cubo: alinea 2 o más, en tren.

Agrega chimenea: 30 meses.

Rompecabezas: coloca bloques aislados.

Inserta tres bloques al presentárselos: 30 meses.

Rompecabezas: lo adapta tras cuatro intentos.

Lo adapta, repetidamente, error: 30 meses.

(C. personal-social)

"Toilette": seco de noche, si se le levanta.

Seco de noche: 36 meses.

"Toilette": verbaliza sus necesidades.

Las satisface de modo normal y civilizado: 42 meses.

Se inhibe.

Común: verbaliza la experiencia inmediata.

Por pronombre: 30 meses.

Común: se refiere a sí por su nombre.

Predomina el juego asociativo: 42 meses.

Juego: predomina el juego paralelo.

30 MESES

(C. adaptativa)

Dibujo: dos o más trazos para la cruz.

Imita la cruz: 36 meses.

Rompecabezas: lo adapta repetidamente, pero con error.

Lo adapta, sin error: 36 meses.

(C. personal-social)

Común.: repite en el habla otras actividades.

Dirección y objetivo: 36 meses.

36 MESES

(C. adaptativa)

Cubo: imita puente.

(Sin pedir): hace puente según modelo: 42 meses.

Dibujo: imita cruz.

(Sin pedir): copia cruz: 48 meses.

Observaciones acerca de los tests de Bühler-Hetzer en niños argentinos

- a) Resultados del doctor Cervini y la señorita Ceballos (*Anales de la Sociedad de Puericultura*, año 1942). 317 observaciones. *Promedios de los cocientes evolutivos* (C. E.).

Al mes	1,30
A los 3 meses:	1,30 (abscisal)
	1,25 (aritmético)
A los 6 meses:	1,15 (ambos promedios)
A los 9 meses:	1,05
A los 12 meses:	1,05 (abscisal)
	1,10 (ambos)
A los 18 meses:	1,10 (ambos)

- b) Resultados de los doctores Carreño y Slecht (*Día Médico*, 1936, Nº 27).

Promedio total del C. E. = Superior a 1,20.

- c) Resultados de la doctora Julia Corominas, seleccionando en un grupo de 206 casos los 150 más aparentemente normales.

Trabajo realizado en el Instituto de Puericultura N° 1. (Jefe: doctor J. Mendilaharsu).

Edad cronológica	Nº de niños examinados	Sexo		C. E.	C. E. Sexo masc.	C. E. Sexo fem.
		masc.	femen.			
0-1 mes	18	12	6	1,20	1,22	1,17
1-2 meses	27	11	16	1,08	1,08	1,07
2-3 "	17	7	10	1,03	1,03	1,04
3-4 "	8	4	4	1,01	1,01	1,01
4-5 "	12	6	6	1,04	1,01	1,06
5-6 "	8	3	5	0,99	0,99	0,99
6-7 "	7	3	4	0,99	1,00	0,98
7-8 "	7	3	4	1,05	1,01	1,09
8-10 "	7	3	4	1,02	1,02	1,02
10-12 "	8	4	4	1,06	1,17	0,99
12-15 "	13	5	8	1,13	1,15	1,12
15-18 "	6	3	3	1,07	1,03	1,12
18-24 "	12	9	3	0,96	0,97	0,94

BIBLIOGRAFIA ACERCA DE LOS TESTS METODOLÓGICOS PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

- Anastassi, A.: *Psychological Testing*. McMillan, New York, 1954.
- Bender, L.: *A visual motor Gestalt Test*. Res. Monogr. Am. Orthopsy. Assoc., 1938.
- Bühler-Hetzer: *Tests del desarrollo para la infancia*. Ed. Labor. Bs. Aires, 1938.
- Catell, P.: *The measurement of Intelligence in Infants and Young children*. Psychological Corporation, New York, 1940.
- Catell, R. B.: *A guide to mental testing*. Univ. of London Press, 1948.
- Claparède, Ed.: *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*. Flammarion, Paris, 1933. Trad. castellana Bs. Aires.
- Cyril, Burts: *Mental and Scholastic Tests*. Staples Press, London, 2^a ed., 1948.
- Chapuis, F.: *Les tests du Labyrinthe*. Hans Huber, Berne.
- Ermel, N. y Velasco, M.: *La investigación del niño en edad escolar*. Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1949.
- Frank, L.: *Projective Methods*. Ed. Ch. Thomas, 1948.
- Gesell, A.: *Diagnóstico del desarrollo*. Ed. Paidós, Buenos Aires. *El niño de 5 a 10 años*. Id. o Presses Univ. de France, Paris.
- Goodenough, F.: *Measurement of Intelligence by drawings*. World Book Co., 2^a ed., New York, 1950. Trad. castellana. Ed. Paidós, 1951.
- Gulliksen: *Theory of Mental Tests*. John Wiley Sons, London, 1951.
- Harms, E.: *Child are as aid in the diagnosis, etc.* Amer. Jr. Orthopsych., 1941.
- Koch: *Le test de l'arbre*. Presses Univ. de France, 1954.
- Mira, E.: *Le psychodiagnosis myokinetique*. Centre de Psychologie Appliquée de Paris, 2^a ed., 1954. Traducción castellana (ampliada y mejorada). Ed. Paidós, Bs. Aires, 1957.
- Moor, L.: *La pratique des tests mentaux en Psychiatrie infantile*. Masson et Cie, Paris, 1957.
- Pieron, H.: *Traite de Psychotechnique* (5 volúmenes). Presses Univ. de France. (En curso de publicación. Ya aparecidos los 3 primeros volúmenes.)

- Raven: *Test de las matrices progresivas*. Ed. Paidós. Bs. Aires, 1953.
- Samuel Beck: *Rorschach's Test*. 3 volúmenes. Grune Stratton. New York, 1944-53.
- Stern, Erich: *Experimentelle persönlichkeitsanalyse nach dem Murray Test*. Rascher, Zurich, 1952. (Trad. castellana del test T.A.T.; puede obtenerse de la Ed. Paidós. Bs. Aires.)
- Terman-Merrill: *Measuring Intelligence*. Harrap, London, 1937.
- Thomas, M.: *La Méthode des histories à compléter*. Arch. Psych. Genève, 1937.
- Van Lennep: *Test des 4 images*. Martinus Nijhoff. La Haya, 1948.
- Violet Comil y N. Canivet: *Exploración de la mentalidad infantil*. Kapelusz, 1949.
- Von G. Staabs: *Des Sceno-Test*. 2ª ed. Hirzel, Stuttgart, 1951.
- Wartegg: *El test de complementación de dibujos*. C.P.A., de Paris o Ed. Paidós. Bs. Aires, 1954.

Í N D I C E

	PÁG.
<i>Motivación</i>	7
<i>Prólogo de la 2ª edición</i>	9
<i>Prólogo de la 4ª edición</i>	10
<i>Prólogo de la 6ª edición</i>	11
<i>Prólogo de la 7ª edición</i>	11
<i>Prólogo de la 8ª edición</i>	12

LECCIÓN I

El criterio evolutivo de la psicología actual. — Diversos tipos de psicología evolutiva. — Métodos y medios de la paidopsicología evolutiva	13
---	----

LECCIÓN II

Psicología prenatal (comparada y humana). — Primeras manifestaciones de la actividad global del feto. — Reflejos, deflejos y actos psíquicos: semejanzas y diferencias entre ellos. — Sinopsis de la evolución humana intrauterina	21
--	----

LECCIÓN III

El denominado "trauma del nacimiento". — Inventario de las veinticuatro primeras horas de vida del neonato. — Análisis de las denominadas reacciones emocionales primarias (de choque, de agresión y de afecto)	30
---	----

LECCIÓN IV

*Concepto, técnica de estudio y modalidades de la denominada "teoría de los reflejos condicionados" en relación con la evolución psíquica y el aprendizaje experiencial en las primeras fases de la vida	41
--	----

LECCIÓN V

Evolución psíquica durante el primer mes de la vida. — Evolución de los dispositivos reaccionales primarios: aparición de las primeras reacciones selectivas y establecimiento de las primeras inhibiciones activas e intencionales. — Condicionización refleja de 2º grado. — Papel de los receptores en el descubrimiento ambiental y de los efectores en la adecuación reaccional ante él	51
--	----

LECCIÓN VI

PÁG.

Estudio evolutivo del proceso de adquisición de la coordinación oculomaneal. Fases de éste. Su importancia en la delimitación de la noción del "yo" y en la adquisición de las primitivas coordenadas de tiempo y espacio. Factores que lo condicionan y perturban	63
--	----

LECCIÓN VII

Delimitación de los objetos "como señales de acción". — Fijación de los primeros hábitos. — Memento de la vida psíquica del niño en su 2º trimestre: memoria, imitación, reacciones sociales y emocionales, actividades expresivas y exploratorias, delimitación del esquema corporal, etc.	71
--	----

LECCIÓN VIII

El 2º semestre de la vida. — Aparición de las reacciones selectivas y de las primeras respuestas indicadoras de la existencia de "intuiciones de sentido". — El acontecimiento del ¡Aaah! (Ch. Bühler). — Tipos de reacción intelectual elicitable en esta época del desarrollo	83
---	----

LECCIÓN IX

Las primeras fases de la simbolización verbal. — Del lenguaje global fisiognómico al lenguaje oral sincrético. — El nombre como expresión del "deseo de acción". — Diferenciación y análisis del significado del fenómeno. Importancia del tono, el gesto y el ademán en la fijación del matiz significativo: melodía y ritmo en el lenguaje. — Síntesis de la evolución psíquica según el criterio psicoanalítico	93
--	----

LECCIÓN X

Características del desarrollo psíquico durante el 2º año. La 3ª dimensión del mundo en el niño: influencia de su marcha bípeda en el cambio general de su actitud. La lucha por la "adquisición del poder". — Primeras vivencias de la autoinsuficiencia y primeros intentos de ficción. Evolución afectiva y fijación de los "objetos propios". La tendencia a la libertad y la actitud de sumisión. El llamado control de los esfínteres y su importancia en la formación de la personalidad	102
---	-----

LECCIÓN XI

El tercer año de la vida infantil. — Memento de las disponibilidades reaccionales del niño en esta edad. — Recapitulación de sus adquisiciones en el dominio intelectual: aparición del pensamiento mágico y actitudes de él derivadas. — Evolución del principio de la Pars pro Toto. — Los primeros rudimentos de expresión gráfica y de actividad constructiva (nacimiento del Homo Faber)	111
---	-----

LECCIÓN XII

PÁG.

- La actividad lúdica de la primera infancia. — Del juego al trabajo. Significación de la antítesis: placer-realidad. — Estudio de la constelación familiar y de su influjo en la cristalización del carácter, según las principales escuelas y según los datos psicoevolutivos 123

LECCIÓN XIII

- Evolución de la noción de causalidad en la infancia. — Cómo se pasa del pensamiento alilógico al lógico. — Adquisición de los conceptos de cantidad y calidad. Juicios de forma y de valor. — Los denominados realismo, animismo y artificialismo infantiles de Piaget. — Síntesis del desarrollo psíquico de los 4 a los 7 años 133

LECCIÓN XIV

- Evolución psíquica de los 7 a los 10 años. — Robustecimiento de la "noopsique". — Principio de las actividades de síntesis y de abstracción. — Evolución moral. — Primeros filósofos infantiles. — Fijación de actitudes frente al sexo opuesto. — Ampliación de los lazos sociales y formación del "Nosotros" 142

LECCIÓN XV

- Concepto general de la adolescencia y la pubertad. — Cambios biológicos evidenciables durante su evolución. — Diferencias debidas a factores raciales, climáticos, nutritivos, culturales y sociales 154

LECCIÓN XVI

- Tipos de afectividad y conducta adolescentes en relación con los factores ambientales y, principalmente, sociales (ecológicos): los adolescentes campesinos, proletarios, burgueses e intelectuales 173

LECCIÓN XVII

- Dispositivos de compensación psíquica que se hallan activos en la adolescencia 182

LECCIÓN XVIII

- Higiene mental de la adolescencia 190

LECCIÓN XIX

- Estudio diferencial del adolescente marginal 195

LECCIÓN XX

Pág.

Medios para el diagnóstico diferencial del adolescente que no aprende	200
--	-----

APÉNDICE

Prueba de Ballard (individual o colectiva) para la valorización de la edad (nivel) intelectual	206
Bibliografía acerca de los tests mentales para la infancia y la adolescencia	247

OBRAS DE LA COLECCION DE ESTUDIOS HUMANISTICOS

Sección Antropología y Psicología

PSICOLOGIA SOCIAL DE LOS PROCESOS DE GRUPOS EN LA ADOPCION DE DECISIONES, por H. E. Collins y H. Guetzkow

Sistemática exposición de los resultados de investigaciones sobre psicología grupal, destinada a facilitar la elaboración de procedimientos más adecuados para la adopción de decisiones en los grupos. Los autores efectuaron comparaciones entre la productividad individual y la del grupo, y aplicaron el método lewiniano de la dinámica de grupos, sin olvidar la inclusión del trabajo que sobre las situaciones de recompensa se practica en la actualidad.

El libro traspasa los límites de los experimentos tradicionales acerca de los "grupos pequeños" y presenta temas tales como la investigación del poder individual, la influencia social y la satisfacción.

RELACIONES HUMANAS. Fundamentos psicológicos y sociales, por G. Fingermaññ

Como libro de doctrina, en esta obra se analizan en profundidad las motivaciones de la conducta humana en los distintos ámbitos de la convivencia, particularmente en lo que respecta al medio laboral, y se explican científicamente las causas de los conflictos que se producen en los sectores de trabajo.

Su autor, el profesor Gregorio Fingermaññ, ex Vicedecano de la Facultad de Humanismo y Director del Instituto de Orientación Profesional del Museo Social Argentino, ha tenido una larga actuación en la enseñanza media y superior. Durante muchos años realizó los exámenes psicotécnicos destinados a la selección de personal para los distintos niveles de ocupación.

PSICOTECNICA Y ORIENTACION PROFESIONAL, por G. Finger mann

Exposición completa y sistemática de los fundamentos científicos de la psicotécnica. No es un catálogo de tests, sino que presenta un sistema de pruebas destinado a la exploración de todos los sectores de la personalidad, desde el rendimiento físico, manual y práctico, hasta el técnico, artístico e intelectual del ser humano. Dichas pruebas engloban una serie de funciones psicológicas que corresponden a las tareas concretas de nuestro tiempo en la agricultura, la industria, el comercio y en todas las restantes actividades laborales y creadoras del hombre actual. Se trata de descubrir la parte que se destaca en el individuo examinado e indicarle con seguridad el trabajo adecuado a sus aptitudes específicas, a su temperamento y a su carácter

EL JUEGO Y SUS PROYECCIONES SOCIALES, por G. Finger mann

En este libro el profesor Finger mann aborda un nuevo aspecto de la psicología social. El fenómeno del juego, cuya raíz se hunde en la biología, no se limita aquí al estudio exclusivo de aquellas actividades comunes al hombre y al animal

Gracias a sus incesantes trabajos en el campo experimental, el autor extiende el concepto de juego a las más diversas formas del quehacer humano que representan el carácter lúdico

PROBLEMAS PSICOLOGICOS ACTUALES, por E. Mira y López

El hombre, preocupado hasta hace poco por el dominio de la naturaleza, se ha vuelto sobre sí y vive angustiado por encontrar su misión en la vida. No lucha para vivir, sino que vive y lucha para un algo que trascienda de su esfera existencial. La obra agrupa, en este sentido, trabajos como "Ensayo psicológico acerca del dolor", "La nueva concepción experimental de la conducta moral", "Psicopedagogía de la sociabilidad" y otros ensayos acerca de las pasiones, la serenidad eficiente, la conducta revolucionaria, la ciencia del trabajo y la psicohigiene del estudio.

PSICOLOGIA EVOLUTIVA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE, por E. Mira y López

En estas páginas se exponen las diversas etapas de la evolución psíquica del niño y del adolescente. El autor, en su estudio, parte de las primeras evoluciones fetales y describe los reflejos y deflejos más comunes, hasta llegar al análisis de los complejos elementos que constituyen los tipos de afectividad y de conducta en la personalidad psicológica del adolescente. La obra, que en el término de pocos años ha alcanzado numerosas ediciones, ayudará a maestros y padres a comprender las reacciones infantiles normales y los estados psicopatológicos en las primeras etapas de la vida

Sección Sociedad y Cultura

MANUAL DE SOCIOLOGIA (2 tomos), por A. Cu villier

Aunque su ilustre autor, profesor de la Universidad de París, le ha dado el título de *Manual*, su obra es más que una guía de trabajo para los estudiantes de sociología

La experiencia ha demostrado que éstos se encuentran un poco desamparados cuando, al finalizar sus estudios secundarios, abordan una materia casi enteramente nueva para ellos, ya que el mismo bachillerato solo incluye entre las asignaturas algunas vagas nociones de sociología. Esta circunstancia se acentúa más aún al no existir ninguna obra de conjunto que pueda orientarlos. El vacío lo llena plenamente este texto, que está desarrollado en relación con los programas generales de la materia. Completan la obra numerosas ilustraciones, mapas y cuadros comparativos y una amplísima bibliografía.

SOCIOLOGIA DE LA CULTURA (tomo III del "Manual de Sociología"), por A. Cuvillier

Este volumen se ocupa en forma muy especial de la sociología del conocimiento y la sociología del lenguaje y la escritura, para terminar examinando el arte y la literatura como manifestaciones paralelas de la necesidad de expresión del hombre.

El lector expresamente interesado en la problemática cultural y que no haya efectuado la lectura previa de los dos tomos anteriores del "Manual de Sociología" (que abarcan la historia, el objeto y los métodos de la sociología, así como la morfología y la fisiología sociales) podrá adentrarse en este volumen sin inconvenientes para la comprensión del tema, pues, a pesar de las referencias a aquéllos, guarda una coherencia y unidad propias.

EL "SUBDESARROLLO LATINOAMERICANO", por F. A. Daus

Un estudio ágil, directo y documentado de las causas del supuesto subdesarrollo de los países latinoamericanos y de las condiciones indispensables para el resurgimiento económico de éstos.

El profesor Daus, prestigiosa personalidad de renombre internacional, ha reflejado en estas páginas su experiencia de largos años en el ámbito geográfico, en el sociocultural y en el socioeconómico, a la busca de soluciones para los más candentes problemas que tiene planteados América Latina.

ENSAYOS DE SOCIOLOGIA DEL DESARROLLO, por L. Pereira

En esta obra de uno de los más brillantes sociólogos brasileños actuales destaca la preocupación por el subdesarrollo y la elaboración a partir de un mismo cuadro de referencia teórica. Reúne cuatro ensayos unificados por su tema: "Historia y planificación", "Caracterización del subdesarrollo", "Urbanización sociopática y tensiones sociales en América Latina" y "Brasil: etapa contemporánea". La publicación conjunta de estos cuatro ensayos responde a la misma intención con que fueron concebidos: servir como obra didáctica, tanto por la información como por la provocación de reflexiones críticas en torno de las interpretaciones formuladas en ellos.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos Sisto, Lemme & Cía S.A. y C.,
Uspallata 4060/4064, Buenos Aires, en el mes de enero de 1972