

HENRI WALLON

LA EVOLUCION  
PSICOLOGICA  
DEL NIÑO

EDITORIAL PSIQUE  
BUENOS AIRES

Título del original francés  
L'ÉVOLUTION PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

*Librairie Armand Colin - Paris*

Traducción de  
PATRICIO CANTO

## PREFACIO

En los últimos treinta años, la psicología del niño ha adquirido una importancia y una influencia crecientes. Esta psicología no ha recibido una contribución de la psicología tradicional en la misma medida en que ella, por su parte, ha contribuido a modificar los puntos de vista y los principios de ésta, y a enriquecerla con nuevos métodos. En efecto, esta psicología ha debido, para llegar al "alma del niño", abandonar los cuadros abstractos entre los cuales la introspección del adulto y su material verbal habían dividido a las actividades psíquicas del hombre. A cambio del análisis puramente ideológico de un contenido mental tipo, pero que de hecho es tan contingente y provisional como neutro e impersonal, esta psicología ha debido sustituir observaciones y experiencias sobre las eficiencias que están realmente en juego en la actividad y la vida de los niños. En la medida en que sus investigaciones podían ser entorpecidas o falseadas por una cartografía del espíritu cuyas delimitaciones se fundaban en una nomenclatura y unos conceptos que ignoraban las relaciones o los cambios de los cuales surge el acto psíquico, en esa medida las diferencias que debía comprobar entre el comportamiento del niño y el del adulto, entre el comportamiento de las diferentes edades de la infancia, podían revelar, de etapa en etapa, el verdadero plan de la vida mental.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723  
© by EDITORIAL PSIQUE — Maza 177 — Buenos Aires

*Impreso en la Argentina — Printed in Argentine*

ma  
en  
ta  
pl  
nu  
lin  
oc  
m  
y  
“  
se  
e  
la  
to  
q  
l  
c  
E  
F  
r

## CAPÍTULO PRIMERO

### EL NIÑO Y EL ADULTO

El niño sólo sabe vivir su infancia. Conocerla es asunto del adulto. Pero, ¿a quién dar la primera palabra en este conocimiento: al punto de vista del adulto o al del niño?

Si el hombre siempre ha empezado por ponerse a sí mismo en los objetos de su conocimiento, prestándoles una existencia y una actividad conformes a la imagen que se hace de las suyas, ¿cómo no ha de ser esta tentación más fuerte ante un ser que procede de él y que ha de llegar a ser su semejante —el niño—, cuyo crecimiento vigila y guía, a quien difícilmente se priva de no atribuir motivos o sentimientos complementarios de los suyos? A su antropomorfismo espontáneo se añaden aquí muchas ocasiones, muchos pretextos, muchas justificaciones aparentes. La solicitud del adulto es un diálogo en el cual éste suple, por un esfuerzo de simpatía intuitiva, las respuestas que no obtiene, en el cual interpreta los menores indicios o cree completar manifestaciones fragmentarias o inconsistentes reduciéndolas a un sistema de referencias<sup>1</sup> que está hecho de intereses que él reconoce como intereses del niño, atribuyendo a éste una conciencia más o menos oscura de ellos, pre-

<sup>1</sup> Muzafer Sherif, *The Psychology of Social Norms*, Nueva York, Harpers & Br., 1938.



destinaciones cuyo germen desea encontrar, costumbres, convenciones mentales o sociales con las cuales está más o menos identificado él mismo, y también recuerdos que imagina haber conservado de su propia infancia. Pero se sabe que nuestros primeros recuerdos varían según la edad en que se los evoca, y que todo recuerdo obra en nosotros bajo la influencia de nuestra evolución psíquica, de nuestras disposiciones y situaciones. A menos de estar sólidamente encajado en un complejo de circunstancias objetivamente verificables, lo cual se da rara vez en el caso de la infancia, un recuerdo corre muchos riesgos de ser más una imagen del presente que del pasado. Es de este modo, asimilándose, que el adulto pretende penetrar en el alma del niño.

Entre el niño y él, el adulto reconoce diferencias. Pero en la mayoría de los casos las reduce a una sustracción: son de grado o cuantitativas. Al compararse con el niño, el adulto lo ve relativa o totalmente inepto frente a actos y tareas que él mismo puede ejecutar. Sin duda estas ineptitudes pueden originar medidas que, reunidas convenientemente, podrán poner en evidencia unas proporciones y una configuración psíquicas diferentes del niño y el adulto. En este sentido, estas diferencias habrán de tomar una significación positiva, pero en tal caso el niño es una simple reducción del adulto.

La sustracción puede realizarse, sin embargo, de modo más cualitativo, si las diferencias sucesivas de aptitudes, presentadas por el niño, se reúnen en sistemas, y un período determinado de crecimiento es asignable a cada sistema. En tal caso se tratará de etapas o estadios, a cada uno de los cuales corresponde un cierto número de aptitudes o de caracteres que el niño ha de adquirir para llegar a ser adulto. El adolescente sería el adulto privado del estado más reciente de su desarrollo, y lo mismo puede decirse del resto, pasando de una edad

a otra, hasta la primera infancia; pero por muy específicos que parezcan los efectos propios de cada etapa, no dejan de ser, en esta hipótesis, nada más que caracteres que se añaden a otros para producir al adulto; y la progresión sigue siendo esencialmente cuantitativa.

El egocentrismo del adulto puede, finalmente, manifestarse a través de su convicción que toda evolución mental tiene como término ineluctable sus propios modos de sentir y de pensar, los de su medio y de su época. Por otra parte, si llega a reconocer que las maneras del niño son específicamente diferentes de las suyas, entonces no tendrá más alternativa que tenerlas por aberraciones. Aberraciones constantes, sin duda, y en este sentido, tan necesarias y tan normales como el propio sistema ideológico; aberraciones cuyo mecanismo es menester encontrar de todos modos. Pero se plantea una cuestión previa: la realidad de estas aberraciones. ¿Es verdad que las mentalidades del niño y la del adulto son heterónomas, que el paso de la una a la otra supone una conversión total, que los principios a los cuales está ligado su propio pensamiento para el adulto constituyen una norma inmutable e inflexible que permite rechazar la norma del niño como fuera de la razón, que las conclusiones intelectuales del niño no tienen ninguna relación con las del adulto? ¿Y la inteligencia del adulto habría podido seguir siendo fecunda si realmente hubiera debido apartarse de las fuentes de donde surge la inteligencia del niño?

Otra actitud consistiría en la observación del niño como punto de partida y siguiéndolo en el curso de sus edades sucesivas, estudiando los estadios correspondientes, sin someterlos a la previa censura de nuestras definiciones lógicas. Para quien contempla cada una de estas etapas en su totalidad, la sucesión se presenta de modo discontinuo; el pasaje de la una



fortuitas, que también lo obligan a escoger entre el esfuerzo o la renuncia. Estas ocasiones surgen del medio —medio de las personas y medio de las cosas. Su madre, sus prójimos, sus encuentros habituales o insólitos, la escuela: he aquí contactos, relaciones y estructuras diversas, instituciones por medio de las cuales se engrana de buen grado o a la fuerza en la sociedad. El lenguaje interpone entre él y sus deseos, entre él y las personas, un obstáculo o un instrumento, que puede tener tentaciones de esquivar o de dominar. Los objetos, y en primer término los más cercanos, los objetos fabricados —su soperita, su cuchara, su orinal, sus vestidos, la electricidad, las técnicas más ancestrales y las más recientes— constituyen para él obstáculo, problema o ayuda, lo rechazan o lo atraen, y moldean su actividad.

En definitiva, es el mundo de los adultos lo que el medio le impone y, en consecuencia, a cada etapa corresponde una cierta uniformidad de formación mental. Pero de aquí no se deduce que el adulto tiene el derecho de conocer en el niño lo que él mismo pone. Y, en primer lugar, la forma en que el niño asimila puede no tener ninguna semejanza con la forma utilizada por el adulto. Si el adulto supera al niño, el niño, a su manera, supera al adulto. Existen disponibilidades psíquicas que otro medio utilizaría de otro modo. Hay ya muchas dificultades que, superadas colectivamente por los grupos sociales, han podido ya manifestarse. Si la civilización es favorable, ¿no existen en el niño, en potencia, nuevas extensiones de la razón y de la sensibilidad?

## CAPÍTULO II

### ¿CÓMO ESTUDIAR AL NIÑO?

Mientras que en vastos dominios del conocimiento la experimentación ha reemplazado a la simple observación, el papel de la observación sigue siendo preponderante en extensivas zonas de la psicología. De la experimentación han nacido la física y la química. En biología, la experimentación no deja de extender su campo de acción, y la fisiología le pertenece casi por completo. A imitación de la fisiología, se ha creado una psicología experimental. Pero la psicología del niño o, por lo menos, de la primera infancia, depende casi exclusivamente de la observación.

Experimentar significa realizar ciertas condiciones en las cuales tales efectos deben producirse; equivale, por lo menos, a introducir en las condiciones una modificación conocida y notar las modificaciones correspondientes del efecto. De este modo, se puede comparar el efecto a su causa y medir al uno por la otra. Por otra parte, no es necesario intervenir en la producción del mismo efecto: puede ser suficiente modificar las condiciones de la observación. De tal modo, los objetos que escapan a nuestra percepción, como los astros, pueden permitir verdaderas experiencias fisicoquímicas, utilizando la espectroscopia o la fotografía. Si se suponen resueltas las dificul-



a la otra no es una simple amplificación, sino una recomposición; actividades preponderantes en la primera etapa se reducen y a veces son suprimidas aparentemente en la siguiente. Entre las dos ocurre a menudo que se produce una crisis que puede afectar visiblemente la conducta del niño. Por lo tanto, el crecimiento está marcado por conflictos, como si fuera menester escoger entre un antiguo y un nuevo tipo de actividad. La actividad que sufre la influencia de la otra debe transformarse y, en lo sucesivo, pierde su poder de regular útilmente el comportamiento del sujeto. Pero el modo de resolver el conflicto no es absoluta ni necesariamente uniforme en todos. Y marca a cada uno con su impronta.

De estos conflictos hay algunos que han sido resueltos por la especie, es decir, que el solo hecho del crecimiento lleva al individuo a resolverlos de tal o cual modo. Para tomar un ejemplo: el sistema motor del hombre presenta una estratificación de actividades cuyos centros se escalonan sobre el eje cerebroespinal en el orden de su aparición en el curso de la evolución. Estas actividades entran en función, sucesivamente, durante la primera infancia, aproximadamente en la forma en que pueden integrarse a los sistemas que las siguen y las modifican, de tal modo que su ejercicio aislado sólo puede producir efectos aislados y, en la mayoría de los casos, inútiles. Pero más tarde, si una influencia patológica les permite escapar al control de las funciones que las habían englobado, el obstáculo que les oponen demuestra la existencia del conflicto latente que persistía entre ellas. Por otra parte, aun en estado normal, la integración puede ser más o menos estricta entre los distintos aparatos del órgano motor. De aquí la gran diversidad de las complejidades motrices. Pero es en el dominio de las funciones psicomotrices y psíquicas que esta diversidad suele ser más laxa, de tal modo que el conflicto nunca se resuelve

del todo: así, entre la emoción y la actividad intelectual, que responden manifiestamente a dos estadios distintos de los centros nerviosos y a dos etapas sucesivas de la evolución mental.

En lo que se refiere a otros conflictos, es al individuo que corresponde resolverlos. A veces el objetivo de éstos tiene una importancia tan fundamental que una sola solución es la normal; a veces, por el contrario, es más contingente, y la solución más facultativa. Al elevarlos a una especie de generalidad mítica, Freud los reduce esencialmente a un conflicto entre el instinto de la especie, que se traduce en cada uno a través del deseo sexual o *libido* y las exigencias de la vida en sociedad. Represiones por una parte, subterfugios por la otra, a fin de engañar la vigilancia de la censura, convertirán a la vida psíquica en un drama continuo. Toda la evolución mental del niño estará determinada por las fijaciones sucesivas de la libido sobre los objetos que están a su alcance. Esta evolución tenderá, por lo tanto, a desprenderse de los primeros objetos encontrados y progresar hacia otros. Esta elección no se produce sin sufrimientos, sin nostalgias y sin regresiones eventuales. Esta elección no se debe atribuir, por otra parte, necesariamente al instinto sexual, y de ella se encuentran bastantes indicios en el niño. A pesar de la elección, nada de lo que se abandona es destruido, ni siquiera hay algo que deje de estar sometido a la acción de lo que se ha sobrepasado. En cada etapa franqueada, el niño deja detrás de sí posibilidades que no están muertas.

La realización por el niño del adulto que habrá de llegar a ser no sigue, por lo tanto, una trayectoria sin atajos, bifurcaciones y rodeos. Las orientaciones básicas, a las cuales obedece normalmente, no son más que una ocasión frecuente de incertidumbre y vacilación. Pero hay muchas otras ocasiones, más



tades técnicas de la experimentación, sólo escapan a ésta los objetos cuyas condiciones de existencia o de observación no pueden ser modificadas sin que esto implique su desaparición. Tal sería el caso de esos conjuntos en los cuales es el conjunto en su integridad original el que constituye lo que ha de estudiarse. Podríamos encontrar numerosos ejemplos de esto en psicología y en biología.

Pero la contrapartida consiste en que el conjunto debe ser perceptible solidariamente en todas sus partes. De ahí, sin ninguna duda, que la primera infancia sea un objeto de elección para la observación pura. Hasta los tres o los cuatro años, el niño puede no escapar a un solo observador. Todas las circunstancias de su vida y de comportamiento serán, en consecuencia, registradas. Esto es lo que se han esforzado por lograr autores como Preyer, Pérez, Major, W. Stern, Decroly, Dearborn, Shinn, Scupin, Cramausse y P. Guillaume. Algunos, como Preyer, han publicado el conjunto de sus observaciones, si no en forma de diario continuo, por lo menos clasificándolas bajo rúbricas muy generales. Otros, como W. Stern, han redactado monografías sobre cuestiones particulares. Algunos parecen haber limitado sus observaciones a los datos de ciertos problemas, pero tomando en cuenta de todos modos la existencia total del niño. Estos trabajos constituyen la fuente más preciosa para el estudio de la primera edad.

A partir de los cuatro años, estos trabajos faltan completamente. Las observaciones obtenidas ya no son más que fragmentarias: se trata ahora de constituir los conjuntos a fin de que puedan recibir su significación las observaciones. De este modo se han elaborado métodos que proceden de la observación pura, pero que deben superarla y que prolongan la experimentación, cuya finalidad esencial —por otra parte, la finalidad de todo conocimiento— es poner en evidencia una de-

terminada relación. El experimentador reconstruye esta relación o la somete a variaciones que permiten aislar del resto los términos que ella une. Cuando toda acción sobre la relación se ve impedida, sólo queda intentar la verificación de las variaciones espontáneas o accidentales. Pero a fin de reconocerlas es menester poder compararlas a una norma, reducirlas a un determinado sistema de referencias. La norma puede consistir en una confrontación de las desviaciones patológicas con el estado normal. El sistema de referencias puede ser dado por estadísticas que son la consecuencia de amplias comparaciones. De todos modos, una observación no puede ser identificada como tal si no ha podido integrarse en un conjunto que le da su sentido y hasta su fórmula. Esta necesidad es tan fundamental que fuerza a volver sobre la llamada observación pura y examinar por medio de qué mecanismo y en qué condiciones dicha observación puede llegar a ser un medio de conocimiento.

\*

Hablando en rigor, no existe ninguna observación que sea una versión exacta y completa de la realidad. Por otra parte, si se supone que existen tales observaciones, el trabajo de observación tendría que ser emprendido de nuevo completamente. Si bien, por ejemplo, el registro cinematográfico de una escena responde ya a una elección a menudo determinada: elección de la escena misma, del momento, del punto de vista, etcétera, es tan sólo la película, cuyo mérito consistirá en volver permanente una serie de detalles que han escapado al espectador más atento y a los cuales es posible examinar nuevamente a voluntad, que habrá de comenzar el trabajo directo de observación. No existe una observación sin elección o sin una relación, implícita o no. La elección está determinada



por las relaciones que pueden existir entre el objeto o el acontecimiento y nuestra expectativa, en otros términos, por nuestro deseo, por nuestra hipótesis, o inclusive por nuestros simples hábitos mentales. Sus razones pueden ser conscientes o intencionales, pero también pueden escapárseles, pues se confunden, ante todo, con nuestro poder de formulación mental. Tan sólo las circunstancias que uno puede expresarse a sí mismo son las elegidas. Y para expresarlas es menester reducirlas a algo que nos sea familiar o inteligible, al cuadro de referencias del cual nos servimos deliberadamente o no.

La gran dificultad de la observación pura como instrumento de conocimiento consiste en que nosotros utilizamos un cuadro de referencias sin saberlo por lo general, pues el empleo que de él hacemos es irrazonado, instintivo e indispensable. Cuando realizamos experiencias, el mismo dispositivo de la experiencia opera la transformación del hecho al sistema que permitirá su interpretación. Si se trata de la observación, la fórmula que damos a los hechos responde a menudo a nuestras relaciones más subjetivas con la realidad, a las nociones prácticas que utilizamos para nosotros mismos en nuestra vida corriente. Es así que resulta muy difícil observar al niño sin atribuirle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones. Un movimiento no es un movimiento, sino lo que éste nos parece expresar. Y, si no media una larga costumbre, es el significado supuesto el que registramos, omitiendo más o menos la indicación del gesto mismo.

Todo esfuerzo de conocimiento y de interpretación científica ha consistido siempre en reemplazar lo que es referencia instintiva o egocéntrica por otra escala con términos definidos objetivamente. Por otra parte, con frecuencia ha ocurrido que—por inspirarse en sistemas de conocimiento anteriormente constituidos— estas escalas han resultado insuficientes para

el nuevo orden de hechos estudiados: así, en psicología, las referencias tomadas de la anatomía al darse por supuesto que toda manifestación mental está producida por un órgano o un cierto elemento de un órgano. Es importante, por lo tanto, definir de entrada, para todo objeto de observación, cuál es el cuadro de referencia que responde al objeto de la investigación.

Para quien estudia al niño, este objeto es incontestablemente la cronología de su desarrollo. Todos los observadores se han preocupado de notar, para el caso de cada uno de los hechos que registran, la edad del niño en meses y en días, como si postularan que el orden en el cual aparecen las manifestaciones sucesivas de su actividad tiene una especie de valor explicativo. Y, en efecto, la experiencia ha verificado que ocurre lo mismo en uno y otro niño. Las intervenciones que se pueden comprobar no sobrepasan, según la señora Shirley—que ha seguido minuciosamente el desarrollo de veinticinco niños pequeños— un 12 % de los casos, y sobre todo, nunca llegan a afectar a más de dos adquisiciones inmediatamente consecutivas. Es tan sólo más tarde que pueden notarse entre actividades fuertemente diferenciadas, casos de precocidad o de retardo parciales.

La diferencia de las reacciones de acuerdo a la edad ha sido puesta en evidencia de modo realmente impresionante por Gesell a través del cinematógrafo. A un mismo niño se le propone el mismo test de semana en semana o de mes en mes (por ejemplo, la presentación del mismo objeto a la misma distancia), y la yuxtaposición de sus comportamientos sucesivos muestra qué transformaciones rápidas, y a menudo radicales, ha realizado el tiempo. Sin embargo, varios observadores han verificado en esta acción del tiempo, que implica la noción misma del desarrollo o de la evolución, ligada al



papel que desempeña la infancia en la vida, excepciones más o menos aparentes, cuyo examen debe permitirnos captar mejor las condiciones y el significado de los progresos que se están realizando. A veces surge una nueva reacción que no deja rastros y no reaparece en forma consecuyente sino varias semanas más tarde; a veces una adquisición ya antigua parece desaparecer en el momento en que la actividad del niño irrumpe en un nuevo dominio. Entre el curso del tiempo y el del desarrollo psíquico se manifestarían, por lo tanto, discordancias.

En presencia del primer caso, hay algunos observadores, como Preyer, que han empezado por preguntarse si su descripción no está viciada de entrada por una interpretación que anticipa el conocimiento. Pero la experiencia ha demostrado que la anticipación suele estar en los hechos mismos. Toda reacción —explica Koffka— es un conjunto cuya unidad puede agrupar a partes o a condiciones más o menos diversas e intercambiables. Estas condiciones son, en proporción variable, circunstancias externas y disposiciones internas. Cuanto más grande es el número de las circunstancias externas, tanto más accidental puede ser su realización simultánea. Por el contrario, cuanto más aumenta el número de las disposiciones íntimas, tanto más tiende la concurrencia de éstas a convertirse en un todo unido que habrá de ponerse a la disposición constante del sujeto. Es en este sentido, justamente, que se realizan los progresos de la organización a través de las especies animales. El comportamiento de éstas, por lo menos en su forma, depende cada vez más de determinantes internas y cesa, en proporción, de estar provocado inmediatamente por las influencias del medio externo. Los progresos de organización que responden al período de la infancia tienen necesariamente, como un efecto, el reducir las estructuras ancestrales, que

aseguran al individuo la plena posesión de los medios de acción propios de la especie. Por otra parte, éste es un proceso que prolonga la actividad de cada uno: todo aprendizaje, toda adquisición de costumbres tiende a reducir la influencia de las situaciones externas a la de simples signos, y el acto consecutivo tiende a ejecutarse por sí mismo al ponerse en juego estructuras íntimas que son el efecto del aprendizaje.

A esta explicación es menester agregar que la anticipación funcional no es un simple accidente, ni siquiera frecuente, sino que parece ser la regla. Es un hecho constante que las reacciones nuevas sufren un largo eclipse después de manifestarse, sea una o varias veces, durante un corto período. Por lo tanto, no parece suficiente imputar únicamente el hecho al concurso favorable de las circunstancias externas. Es más verosímil creer que en muchos casos la primera aparición de un gesto o de un acto sea consecuencia de factores primordialmente internos. La diversidad de ellos es, en efecto, más grande que lo que solemos suponer. Los mecanismos de ejecución no son más que parte de esto. Lo que los pone en movimiento proviene de disponibilidades u orientaciones energéticas que tienen a su vez sus períodos. Además, intervienen aquí intereses de naturaleza muy distinta. Por ejemplo, la novedad de la impresión que se siente ante un gesto ejecutado por primera vez puede ser suficiente para movilizar durante algún tiempo, en vista de su repetición, una suma de energía que no podrá volver a encontrarse ya cuando esta atracción haya disminuido. Por lo tanto, desaparecerá provisionalmente. La falta de cohesión entre los factores íntimos de una reacción, expresa la singularidad que presenta ésta de entrada, aun en presencia de la excitación apropiada. También es menester considerar que el umbral de una reacción en sus comienzos es elevado y que ésta exige, para producirse, un estímulo más enérgico o una



cantidad de energía más considerable que en el estadio en que habrá de estar rebajada por la maduración funcional o el aprendizaje.

La degradación de una adquisición ya antigua es un hecho de frecuencia suficiente como para haber sido señalada por diversos autores. La explicación que dan de ella W. Stern y, después, Piaget, es más o menos la misma. Esta misma operación mental presenta diversos niveles entre los cuales se hace el pasaje, siempre en el mismo orden, en el curso de la evolución psíquica. Las condiciones en que debe producirse pueden oponerle grados muy variables de dificultad. Si la dificultad aumenta, la operación puede llegar a producirse en un nivel muy bajo. Así que en el mismo individuo, a la misma edad, la misma operación puede ser ejecutada a variables niveles. Un ejemplo dado por W. Stern es la prueba que consiste en describir una imagen, ya sea mirándola, ya sea después de haberla mirado. En la forma de dos descripciones, se puede observar, de acuerdo a la edad del niño, un desplazamiento de uno o dos estadios. El ejemplo de Piaget se refiere a nociones, como la noción de causalidad, que el niño sabe utilizar objetivamente en la práctica cotidiana de su vida, mientras que en sus explicaciones, es decir, "en el plano verbal", se retrotrae a tipos de actividad mucho más objetivos, a una causalidad voluntarista o afectiva.

La actividad mental no se desarrolla en un único y mismo plano por una especie de crecimiento continuo, sino que evoluciona de sistema en sistema. Como la estructura de los planos es diferente, se deduce de aquí que no existe un resultado que pueda transmitirse sin cambios de uno a otro sistema. Un resultado que vuelve a aparecer en unión con un nuevo modo de actividad no existe ya en la misma forma. No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al cual per-

tenece dicho gesto en el instante en que se manifiesta. El mismo fenómeno puede ser en el niño que murmura un simple efecto de sus ejercicios sensorio-motores y la sílaba de una palabra que se esfuerza por pronunciar correctamente. Entre ambos se intercala un período de aprendizaje. La necesidad de volver a aprender, cuando se convierte en un elemento del lenguaje, el sonido que se ha vuelto familiar en el período sensorio-motor, se hace notar asimismo por quien intente hablar un idioma extranjero cuyos fenómenos no corresponden en su totalidad a los que ha tenido que fijar al aprender su propia lengua materna. La dificultad de articulación acaso no llegue a ser nunca vencida completamente si el reaprendizaje se efectúa a una edad demasiado tardía.

Inversamente, bajo las apariencias de la misma palabra, el acto mental puede corresponder a dos niveles diferentes de actividad. Esto explica que algunos afásicos sean al mismo tiempo capaces e incapaces de utilizar la misma palabra cuando ésta pertenece a una exclamación afectiva y cuando ésta debe entrar en la enunciación objetiva de un hecho. El lenguaje de un adulto normal comporta una superposición de planos entre los cuales el pasaje no cesa de producirse.

La enfermedad puede suprimir algunos de estos planos y el niño sólo se eleva de uno a otro sucesivamente. Pero el lenguaje no es más que un ejemplo de la ley que regula la adquisición de todas nuestras actividades. Las más elementales de ellas se integran, a veces modificadas y a veces con el mismo aspecto, a otras, y a través de éstas acrecientan gradualmente nuestros medios objetivos de relación con el ambiente. Por lo tanto, el observador debe guardarse muy bien de atribuir a los gestos del niño la plena significación que éstos podrían tener en el adulto. Sea cual fuere su aparente identidad, el observador no debe reconocerles otro valor que el que puede justi-



ficarse por el comportamiento actual del sujeto. El comportamiento del niño, en cada una de sus edades, es de un tipo que responde a los límites de sus aptitudes, y el del adulto mismo está a cada momento rodeado de un conjunto de circunstancias que permiten referirlo al nivel de vida mental en el cual se desenvuelve. Estar atento a esta diversidad de significación es una de las principales dificultades, pero también es una condición esencial de la observación científica.

\*

Si el método de observación no puede tener en cuenta las variaciones que deben encontrarse en el efecto cuando las condiciones cambian, el estudio de los casos patológicos permite discernir algunas de estas variaciones, que la enfermedad vuelve más aparentes, pues ésta puede reemplazar, en una cierta medida, la experimentación, cuando no es posible recurrir a ella para poner más en evidencia —artificialmente— tales variaciones.

Las relaciones entre la patología y la experimentación se han impuesto a la atención de los psicólogos franceses y han inspirado durante mucho tiempo sus trabajos, bajo la influencia de Claude Bernard, quien definía a la fisiología como una "medicina experimental", entendiéndolo con esto que el fisiólogo debía tratar de reproducir los efectos de la enfermedad mediante la reproducción en un organismo sano de su supuesta causa. Éste era un medio directo de verificar la justeza de las hipótesis. Esta práctica postulaba, por una parte, que el estado de salud y el estado de enfermedad estaban sometidos a las mismas leyes biológicas y que tan sólo cambian ciertas condiciones de la experiencia, justamente las condiciones cuyo efecto se trata de determinar. Dicha práctica exigía, por otra

parte, y por razones de humanidad, que la verificación se llevara a cabo en organismos no humanos. Ribot y sus discípulos adoptaron el postulado pero no supieron realizar el traslado de la experiencia, pues los hechos que debían estudiar no pertenecen, en su mayoría, a la psicología del hombre. A la inversa de Claude Bernard, quien operaba en el terreno experimental, estos discípulos operaban en el terreno de la patología. Por esto mismo perdieron el beneficio de la verificación expeditiva que había buscado Claude Bernard y volvieron a la necesidad de instituir, de acuerdo a los hallazgos de la clínica, comparaciones minuciosas y a veces inciertas entre casos aproximadamente semejantes.

Este inconveniente no se les presentó tal vez con la evidencia con que se presenta a nosotros. Ésta es la época en que prosperan las experiencias sobre la histeria, que efectivamente han tenido una gran importancia en los trabajos de los primeros psicopatólogos.

Los efectos de día en día más sorprendentes que se atribuían a esta enfermedad producían la ilusión de que, al provocarlos, se volvía posible remontarse a su causa y explorar de tal modo todo el mecanismo de la vida psíquica. Verificación demasiado fácil de las hipótesis más arbitrarias, puesto que éstas eran el resultado directo de la sugestión o de la simulación. En oposición a la teoría sobre la histeria, la doctrina organicista sostenía una ilusión muy semejante. Al identificar cada manifestación psíquica con el funcionamiento de un órgano determinado, postulaba también la posibilidad de analizar la vida psíquica efecto por efecto, función por función. Concepción que ha sido reconocida después como inadecuada a los hechos. Las consecuencias de una lesión no se resuelven con una simple sustracción funcional, sino que traducen una reacción de acuerdo a las posibilidades que han



sido dejadas intactas o liberadas por la lesión. Ellas representan el comportamiento compatible con los cambios de la situación interna.

Del mismo modo, los progresos del niño no son una simple adición de funciones. El comportamiento de cada edad constituye un sistema en el cual cada una de las actividades ya posibles colabora con todas las otras, recibiendo su función del conjunto. El interés de la psicopatología en el estudio del niño lleva a poner más en evidencia los diferentes tipos de comportamiento, pues el ritmo de una evolución mental es, en la primera infancia, tan precipitado que a veces las manifestaciones son difícilmente identificables en su estado puro y se producen interferencias. Por el contrario, un obstáculo en el crecimiento no sólo demora la evolución sino que también puede detener el curso a un cierto nivel. Todas las reacciones se sitúan entonces en un tipo único de comportamiento, tipo del cual realizan completamente las posibilidades, a veces con una especie de perfección que sólo puede lograrse cuando se incorporan gradualmente a reacciones de un nivel más elevado. Yo siempre he comprobado que una excesiva virtuosidad parcial constituye un mal pronóstico para el desarrollo ulterior del niño: esta virtuosidad es el índice de una función que gira indefinidamente sobre sí misma, por falta de un sistema más complejo de actividad que utiliza ese funcionamiento para otros fines y se lo integra.<sup>1</sup>

Al mismo tiempo que cada estadio de una evolución interrumpido puede verse de este modo despojado de todos los rasgos que le son extraños, el contraste entre la cohesión íntima del comportamiento y su incoherencia práctica se vuelve llamativo. Si este comportamiento no siempre deja de tener

<sup>1</sup> H. Wallon, *L'enfant turbulent*.

relación con las circunstancias exteriores, sólo responde mal o no responde a las exigencias del ambiente. Su carácter absurdo permite captar más adecuadamente la clase de progreso que es indispensable para una vida normal. El régimen de vida está determinado por condiciones que el ambiente social puede transformar. La relación entre estas condiciones y el desarrollo psíquico es uno de sus factores esenciales. Por lo tanto, es necesario comparar las aptitudes sucesivas o personales del niño con los objetos y los obstáculos que éstas deben o pueden encontrar, y posteriormente registrar la forma en que se realiza la adaptación. Decroly recomendaba que se tomara en cuenta —en el caso de todo niño anormal— qué régimen de vida era y podía serle accesible. El mismo problema se plantea cuando se trata de conocer y dirigir más adecuadamente al niño normal.

Otro procedimiento comparativo, cuya finalidad es más o menos semejante, es el que consiste en utilizar la estadística. En vez de poner directamente al individuo frente a sus condiciones de existencia, se lo compara con el grupo de los que están en sus mismas condiciones. La comparación alcanza evidentemente a un rasgo muy determinado: se trata de notar las variaciones de este rasgo a través del conjunto del grupo y clasificar a cada individuo en relación al grupo entero. En un grupo que reúne individuos de la misma edad, la clasificación de cada uno entre los otros habrá de indicar si —en relación al rasgo considerado— el individuo está retardado, avanzado o en el término medio de los de su edad. Pero el principio de agrupamiento puede ser diferente: nacionalidad, ambiente social, condiciones de vida más o menos particulares. Es así que la comparación del mismo rasgo en los diversos agrupamientos y los diversos tipos de agrupamientos ha-



brá de facilitar el reconocimiento de los factores que influyen sobre su aparición, su desaparición y sus variaciones eventuales.

El método puede por lo tanto favorecer dos especies de comparaciones: la de cada individuo con una norma que será el conjunto de los resultados obtenidos con las personas de su misma categoría, y la de las condiciones relativas a cada categoría con el efecto estudiado. El término de referencia no es ya una observación o una experiencia individuales, sino una pluralidad de casos individuales, y por lo tanto es menester eliminar de esta pluralidad lo que amenaza falsear el equilibrio justo. Esta garantía no se puede obtener si no se respetan las condiciones que el cálculo de probabilidades ha permitido determinar. Es según éste que se regula el establecimiento de las normas y el manejo de las comparaciones propias de este método.<sup>1</sup>

El rasgo estudiado puede ser un efecto natural, como la estatura del niño. Pero a veces ocurre que es necesario, como en los casos de una aptitud, ponerlo en evidencia por medio de una prueba o *test*. La aptitud habrá de ser definida por el test, pero tan sólo porque previamente el mismo test habrá sido calcado sobre la aptitud. Y la garantía de esta correspondencia exacta está justamente dada por el cálculo de probabilidades. La tasa de los éxitos obtenidos con los individuos de quienes se sabe prácticamente que tienen esta aptitud debe ser superior en una proporción suficiente a la tasa que marcan los individuos corrientes. Si se trata de conocer el desarrollo de una aptitud de acuerdo a la edad, la compara-

<sup>1</sup> Véase Borel y Deltheil, *Probabilités, Erreurs* (Colección Armand Colin). H. Wallon, *Principes de Psychologie appliquée*, 2ª parte, (Colección Armand Colin).

ción tomará en cuenta el número de éxitos en dos edades consecutivas.

El test es una observación provocada y, en este carácter, constituye una experiencia. Se distingue de todos modos de una experiencia propiamente dicha en el hecho de que entre los dos hay una divergencia de referencia y de técnica. La experiencia tiene valor por su estructura, por la exacta relación de sus partes; su resultado depende de condiciones realizadas; consiste en una combinación adecuada de circunstancias; sus referencias están dadas en una situación definida y que puede ser más o menos compleja. El test, por el contrario, es un índice cuyo significado se basa en su frecuencia relativa a través de grupos definidos. Es en ellos que está la estructura, no en el test mismo. Si hubiera una estructura, aunque tan sólo estuviera compuesta por elementos heterogéneos, las combinaciones de las cuales es instrumento el test se volverían ambiguas y las manipulaciones estadísticas permitirían discernir anomalías en sus resultados. Por lo tanto, en principio, debe ser practicado con el máximo de resguardos. Sus referencias están fuera del mismo test: es menester buscarlas en el conjunto de los casos ensayados.

Sin duda el método estadístico y el método experimental pueden más o menos interferirse por medio del control mutuo. Pero las objeciones que se han formulado contra uno y otro método provienen de que éstos no han sido suficientemente diferenciados. Existen en psicología pruebas que no constituyen tests y cuyos resultados son sumamente útiles: me refiero a las experiencias más o menos complejas cuya prueba está en ellas mismas. Sería absurdo el reprocharles que no pueden justificarse con la misma clase de garantías que los tests. In-



versamente, sería injusto reprocharles a los tests su simplicidad abstracta.

\*

El estudio del niño consiste esencialmente en el estudio de las fases que habrán de hacer de él un adulto.

¿En qué medida los tests pueden contribuir a esto? ¿En qué medida pueden ser insuficientes? Si suponemos que existen tests en número suficiente para todas las aptitudes, esto permitiría la composición de un inventario para cada sujeto y cada edad, con indicación del nivel respectivo. Yuxtapuestos, los tests darían lo que se llama un "perfil psicológico", un gráfico de una incontestable utilidad, pero de todos modos una simple aglomeración de resultados, que muy difícilmente podría dar cuenta de todas las posibilidades del sujeto. No estamos aquí ante una verdadera expresión de una estructura mental.

Entre los tests, sin embargo, es posible indagar si hay o no correlación, calculando la frecuencia en que concuerdan sus resultados. A condición de que no esté motivada por una común dependencia de las circunstancias extrañas, una concordancia cuyo ritmo supera las probabilidades del simple azar puede ser el índice de una vinculación funcional entre las dos aptitudes correlacionadas. Por lo tanto, responderá a un elemento de estructura. Pero el encadenamiento de estos elementos, calculando de cerca las correlaciones, no equivaldría a recomponer la estructura, y los resultados de conjuntos se volverían muy confusos. La cohesión de cada elemento varía, por otra parte, con el valor numérico de la correlación, y su significación intrínseca sigue siendo indeterminada. La búsqueda de las correlaciones es, por lo tanto, un método de análisis y de verificación, pero no de reconstrucción.

Por último, la existencia de un conjunto no se confunde con

las mutuas afinidades de sus partes. Lo que hace que concurran al comportamiento de una edad dada las diferentes actividades que la constituyen no es siempre el hecho de que estén mutuamente condicionadas. Las causas de una evolución sobrepasan el instante presente. Cada una de sus etapas no puede, por lo tanto, formar un sistema cerrado del cual tendrían que depender todas las manifestaciones: las unas de las otras.

Los estadios que podemos estudiar en la psicopatología son, por cierto, conjuntos, y conjuntos desprovistos de todo elemento heterogéneo. De este modo es más fácil definir los rasgos esenciales de ellos. Pero no son captables, salvo en su estado estático. Partes de una evolución trunca, dejan rápidamente de responder a las necesidades de las sucesivas edades por las cuales pasa el individuo. Tienen tan sólo una existencia mecánica, efectos estereotipados y absurdos. Su significación psicobiológica desaparece.

Es menester referir las etapas del desarrollo a su sucesión cronológica esencial. Las leyes y los factores de los que dependen serán estudiados más adelante. Pero, ¿cuál es la forma de su sucesión? Para algunos autores, el pasaje de una etapa a otra se haría a través de transiciones insensibles. Cada una de ellas estaría ya en la precedente y contendría la sucesiva. Además, serían más una cómoda división para el psicólogo que una realidad psicológica. Y sin duda esta continuidad es, en efecto, todo lo que puede comprender el que se limita exclusivamente a describir las manifestaciones o aptitudes sucesivas que se revelan en el comportamiento del niño. El desarrollo de cada una puede inscribirse en forma de curva continua, desde los ensayos raros e imperfectos del comienzo hasta el empleo de éstos de acuerdo a las necesidades y las circunstancias, pasando por el período en que el efecto se



busca insaciablemente por sí mismo en el curso de una agitación lúdica. Las formas nuevas de actividad, cuyo cumplimiento vuelve posible su aparición, pueden considerarse, en cierto modo, como la consecuencia necesaria y mecánica de esto. Al mismo tiempo, esta actividad está mezclada a otras actividades sincrónicas que forman con ella una especie de amortiguador en el cual se pierden las distinciones de las etapas.

Por el contrario, para quien no separa arbitrariamente el comportamiento de las condiciones de existencia propias de cada época del desarrollo, cada fase es, entre los medios del niño y el ambiente, un sistema de relaciones que los hace especificarse recíprocamente. El medio no puede ser el mismo en todas las edades. Está hecho de todo lo que da un asidero a los procedimientos que usa el niño para obtener la satisfacción de sus necesidades. Pero por ello mismo constituye el conjunto de estímulos sobre los cuales se ejerce y se regula su actividad. Cada etapa es a la vez un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento.

### CAPÍTULO III

#### LOS FACTORES DEL DESARROLLO PSÍQUICO EN EL NIÑO

El desarrollo psíquico del niño presenta oposiciones como las que se observan en todo devenir, pero que en este caso plantean problemas en razón de su amplitud y su diversidad. El desarrollo que, en el niño de pecho, parte de un estadio apenas superior al del parasitismo, tiende hacia un nivel que, por comparación con el del comportamiento de otras especies animales es apenas un comienzo, pues los motivos que pueden surgir de las circunstancias naturales están en el hombre sumergidos por los que proceden de una sociedad de formas complejas e inestables. La influencia que esta sociedad puede ejercer presupone en el individuo un conjunto de actividades extremadamente diferenciadas, cuya formación se vincula a la especie. Es así que en el niño se enfrentan y se implican mutuamente factores de origen biológico y social.

Del mismo modo que en cada etapa se realiza entre posibilidades actuales y las condiciones de vida correspondientes un equilibrio estable, hay tendencia a que se produzcan cambios cuya causa es extraña a esta relación funcional exacta. Esta causa es orgánica. En el desarrollo del individuo, la función se despierta con el crecimiento del órgano, y el órgano la pre-

cede a menudo de lejos. Desde el nacimiento, las células nerviosas son numéricamente lo que habrán de ser siempre y, si se destruyen en el curso de la vida, no habrán de ser reemplazadas. Pero, ¿durante cuántas semanas, meses y años, muchas de ellas habrán de permanecer aletargadas? Mientras no se realiza la condición orgánica de su funcionamiento: la mielinización de su axono. Muchos otros órganos deben realizar igualmente su diferenciación estructural antes de revelar su función, cuyas primeras manifestaciones no suelen ser más que una especie de ejercicio libre y sin más motivo que sí mismo.

La razón del crecimiento no está, pues, en el presente, sino en el tipo de la especie que corresponde realizar al adulto. A la vez está en el futuro y en el pasado. Cada edad del niño es una especie de cantera en la cual ciertos órganos aseguran la actividad presente, mientras que imponentes masas se levantan, que no tendrán razón de ser nada más que en las edades ulteriores. El objetivo buscado no es así otra cosa que la realización de lo que el *genotipo*, o germen del individuo, encerraba ya en potencia. El plan por el cual cada ser se desarrolla depende por lo tanto de las disposiciones que encierra en su formación más temprana. La realización de ellas es necesariamente sucesiva, puede no ser total, y finalmente las circunstancias la modificarán más o menos. En tal forma, se ha distinguido el *fenotipo* del *genotipo*: el primero consiste en los aspectos en que se ha manifestado el individuo en el curso de su vida. La historia de un ser está dominada por su *genotipo*, constituida por su *fenotipo*.

Entre ambos existe un cierto margen de variación. Pero resulta difícil delimitar su extensión, pues tan sólo el *fenotipo* es directamente accesible a la observación.

En lo que se refiere al *genotipo*, habría que deducirlo mediante una comparación entre genitores y descendientes, atri-

buyéndole los rasgos comunes que sólo pueden explicarse por la influencia del ambiente o de los acontecimientos. La comparación entre grupos de mellizos homo y heterocigotas ha permitido a diferentes observadores imputar al *genotipo* las aptitudes que se asemejan en los primeros y difieren en los segundos. Sin duda, en las condiciones habituales, la extrema diversidad de vida que presentan nuestras sociedades vuelve muy compleja la comparación, pero la discriminación entre lo que sigue siendo constante y lo que varía en razón de múltiples circunstancias puede presentarse así de modo más nítido.

De todos modos, es menester distinguir entre las influencias. Algunas son muy tenaces; otras tienen un área de acción muy extensa. Sus efectos podrían hacerse sentir, por lo tanto, a través de los rasgos durables y esenciales de una raza, o por los agrupamientos básicamente homogéneos, si la comparación no fuera suficientemente extensiva en el tiempo y en el espacio, o si no tomara en cuenta los casos de variación accidental para hacer un examen rigurosamente diferencial de sus condiciones. En otros terrenos, la transformación de las circunstancias es mucho más rápida, más múltiple. Entre generaciones o entre grupos relativamente próximos, a veces entre individuos, las variaciones pueden ser sensibles.

Es menester tener esto en cuenta a fin de no deducir sin motivo justo superioridades o inferioridades fundamentales.

\*

El *genotipo* puede ser considerado como el intermediario, por otra parte algo variable, de acuerdo a los linajes y las cruas, entre la especie y el individuo. En el *genotipo* estaría inscripta la historia de la especie, de la cual la historia del in-



tos orgánicos. Por ello el lenguaje proporciona un ejemplo que ha sido particularmente estudiado. Sin ninguna duda, esto sólo es posible gracias a la existencia de centros especializados —y por otra parte, muy extendidos en profundidad, es decir, que implican actividades de nivel muy distinto— que han hecho su aparición en la especie humana. Pero el lenguaje no ha sido en modo alguno preformado en estos centros. Es del ambiente que depende el sistema lingüístico cuyo uso es adquirido por el niño. Este sistema puede, por otra parte, no ser único, y cuando se desarrolla en el mismo individuo sus relaciones pueden ser muy distintas psicológicamente: 'equivalencia exacta o referencia de todos a aquel entre ellos que está entonces en relación inmediata con las intenciones y el pensamiento. Finalmente, las fórmulas semejantes pueden servir de expresión a actividades psíquicas de nivel muy distinto, de acuerdo a las circunstancias, de acuerdo a las disposiciones o las posibilidades mentales del sujeto, y de acuerdo también a la edad del niño.

No existe una reacción mental que sea independiente —si no siempre en el presente por lo menos en sus medios y en su contenido— de las circunstancias exteriores, de una situación, del ambiente. Y he aquí algo que se opondría a una exacta asimilación del desarrollo psíquico con el desarrollo embrionario que, por el contrario, se realiza a puertas cerradas, bajo la influencia exclusiva de factores orgánicos. La similitud que puede comprobarse entre ciertas actitudes u operaciones mentales de los niños y las que son llamadas en general actitudes u operaciones mentales de los primitivos se explica por una semejanza —por otra parte, completamente relativa— de situación. El medio provee nuestra actividad con instrumentos y técnicas tan íntimamente unidos a las prácticas y a las necesidades de nuestra vida cotidiana que ni siquiera ponemos en

duda su existencia misma. Pero el niño sólo aprende a usar de ellos progresivamente. Por lo tanto, en cada una de sus edades sucesivas se encuentra en la situación de esas personas para quienes tales técnicas aún no existen, como es el caso, en grado diverso, de los supuestos primitivos.

Las menos importantes de estas técnicas no son las técnicas intelectuales que se transmiten al niño de entrada, y ante todo por medio del lenguaje, pero solamente en la medida en que sabe utilizarlas. Este aprendizaje no termina antes de los primeros años de la infancia, y puede ser llevado a muy diversos niveles. Pero también existen niveles entre los lenguajes. De acuerdo al estado de las civilizaciones correspondientes, estos lenguajes son instrumentos intelectuales más o menos elaborados. De esta elaboración el trabajo de los pensadores nos da, por otra parte, un ejemplo explícito en el curso de la historia. En lo referente a las palabras y a las nociones de las cuales depende nuestra comprensión cotidiana del mundo, ¡cuántos esfuerzos de definición en Descartes, en Aristóteles y en Platón! Del uno al otro tenemos la impresión de ascender hacia lo menos comprensible y, a veces con Platón, hasta el umbral de lo incomprensible: ¿no abre ya Platón algunas perspectivas sobre el horizonte muy lejano de lo que Lévy-Bruhl llama la mentalidad prelógica? Pero esta elaboración, que es deliberada en los filósofos de antes y en los hombres de ciencia de hoy, se produce también en la conciencia común y en el lenguaje usual bajo la presión de las costumbres o de los objetos que pertenecen al régimen de vida y a las técnicas de la época.

Entre el niño y el primitivo, la distinción es neta. Uno de ellos está en presencia de técnicas que no sabe utilizar; en el caso del otro, no existen. La comparación de uno y otro es sin duda inútil, no por el hecho de que nos permita reencontrar en el niño un estado del pasado, sino porque nos permite dis-



dividuo no haría más que reproducir los rasgos esenciales. Por lo menos esta es la teoría de quienes consideran que la ontogénesis es una repetición de la filogénesis. Esta teoría se basa en las similitudes morfológicas que representan las etapas de la vida embrionaria con las formas animales cuya sucesión jalona el camino seguido por la evolución de las especies. Algunos psicólogos han creído que se puede aplicar al desarrollo del individuo en sus relaciones con la evolución de las civilizaciones humanas, explicando de este modo las semejanzas que se observan en las edades sucesivas del niño, entre las formas de su comportamiento y las creencias por las cuales han pasado las sociedades humanas.

Según esta teoría, determinados juegos guerreros del niño serían una reminiscencia de épocas desaparecidas; por ejemplo la invención o, mejor dicho, la reinvención del arco y las flechas. Y también lo que se ha llamado la mentalidad mágica del niño, es decir, su creencia en el poder de la voluntad sobre las cosas y los acontecimientos, sea directamente o sea más bien a través de simulacros y de fórmulas. A esta reviviscencia de pensamientos ancestrales Freud ha dado un gran lugar en el psicoanálisis. Los juegos imaginativos, los cuentos en que se complace el niño, los sueños del adulto, algunas de sus creaciones estéticas, constituirían un regreso a la forma mítica en que se habrían expresado las civilizaciones más antiguas y que ahora utilizarían los deseos reprobados por la nuestra para manifestarse al mismo tiempo que se disimulan. Situaciones que pertenecen a las primeras edades de la humanidad, y que la moral de los pueblos no cesa de combatir, podrían sobrevivir así en cada individuo. En su terreno originario, el de la embriogénesis, la civilización de la onto y la filogénesis ha suscitado objeciones. Por otra parte, no constituye un argumento necesario para justificar el transformismo. ¿Por qué los cambios que

implica el pasaje de una especie a otra no alcanzarían a las etapas del crecimiento, tanto como a los caracteres del animal adulto? ¿Cómo la recapitulación del pasado no sería escamoteada en cierto modo por la necesidad más urgente de revisar el nuevo tipo de organización? Por lo menos el problema tiene aquí bases precisas: la comparación de las formas entre ellas y el orden en el cual se suceden.

En el plano de la psicogénesis, por el contrario, el paralelismo ontofilogenético no sólo está privado de criterios objetivos, sino que comporta inverosimilitudes invencibles. Si las etapas de la vida mental en el niño tuvieran como prototipo y condición las etapas de la civilización humana, el vínculo entre los términos que se responden en las dos series no podría ser más que una estructura material cuyo rango en el desarrollo del individuo y la especie estaría estrictamente determinado. Entre individuos que pertenecen a distintos niveles de civilización, el intervalo sería igual al número de generaciones necesarias para que se sucedan las series de las estructuras intermediarias, es decir, que sería infranqueable no sólo para ellos, sino también para una porción más o menos extensa de su posteridad. Pero la experiencia ha demostrado que si el desacuerdo puede ser irreductible entre dos adultos ya formados, en niños suficientemente pequeños, por el contrario, el ambiente en el que se han criado marca la civilización correspondiente.

A diferencia de las formas embriogénicas, que son objeto de observación, la existencia de estructuras que responderían a sistemas ideológicos es, por otra parte, indemostrable. Más aún, es insostenible. Todas las comprobaciones de la psicología contemporánea prueban que el funcionamiento de la actividad mental sería inconcebible si fuera menester descomponer sus operaciones en elementos de los cuales cada uno tendría por sede o por órgano un elemento o una combinación de elemen-



cernir la parte que pertenece, en el ejercicio del pensamiento, a los instrumentos y a las técnicas de la inteligencia. De este modo nos defenderemos del riesgo de considerar a un niño de doce años más inteligente que Platón o, por lo menos, que un primitivo eminente en su clan, y confundir el nivel de la lógica con el poder del pensamiento. ¿Es menester añadir que, aun reducido a estos términos, el acercamiento deja subsistir un inmenso intervalo entre el niño, cuyo pensamiento desprovisto de cuadros de referencia sufre las pulsiones de la sensibilidad, y el primitivo, que cuenta con el sistema tenaz de sus hábitos mentales y sus creencias?

\*

Aunque el desarrollo psíquico del niño presupone una especie de implicación mutua entre factores internos y externos, no es imposible distinguir su parte respectiva. Es a los primeros que se puede atribuir el orden riguroso de sus fases, de las cuales el crecimiento de los órganos es la condición fundamental. En la diferenciación que hace surgir del huevo, en donde están en latenciales estructuras del organismo futuro, unos cuerpos de constitución química relativamente simple parecen desempeñar un papel decisivo como estimulantes y reguladores. Me refiero a las hormonas, a las secreciones de las glándulas endocrinas. Dotadas —cada una de estas glándulas— de una especificidad rigurosa, a pesar de estar a menudo en relaciones recíprocas de dependencia, tienen bajo su control la aparición y el desarrollo de toda clase de tejidos. El encadenamiento de sus intervenciones responde con la mayor precisión a las necesidades de crecimiento y, como se añade a su papel morfogenético una acción igualmente electiva de las

funciones fisiológicas y psíquicas, Von Monakov veía en ellas algo así como un substrato material de los instintos.

En realidad, estas glándulas ejercen al parecer una influencia considerable sobre las correlaciones psicósomáticas. Por ejemplo, es la secreción de las glándulas *intersticiales*, situadas en los órganos genitales, que está en el origen de los cambios físicos y psíquicos que se conocen con el nombre de pubertad. A la preponderancia de unas o de otras se atribuyen esas diferencias de conformación física y de temperamento psicofisiológico que muchos tienden en la actualidad a clasificar en tipos, con el propósito de fundamentar sobre ellos el estudio del carácter y de las diversas afecciones mentales. Semejantes investigaciones podrían tener un doble interés en el caso del niño: el de identificar, por lo pronto, en el curso de su desarrollo, los signos precursores, las particularidades nacientes y tal vez las causas del tipo que el niño habrá de realizar más tarde; y también podrían autorizar la pregunta que desea saber si las etapas del crecimiento relativas de la cabeza, del tronco, de los miembros, de sus partes y sus segmentos, no aparentan sucesivamente al niño con diversos biotipos, a los cuales respondería la diversidad de los diversos comportamientos infantiles sucesivos.

Entre el crecimiento de los miembros y su actividad propia existe, en todo caso, una relación. Pero esta relación puede ser de sentido opuesto. A veces es positiva, es decir que aumentan simultáneamente las dimensiones y la habilidad de una región, por ejemplo, la raíz o la extremidad de un miembro. Y esto debe explicarse por una solidaridad trófica entre los órganos periféricos y centrales de una misma función: aparato articular y músculos por una parte, centros nerviosos por la otra. A veces, por el contrario, una torpeza más o menos durable acompaña un aumento rápido de las dimensiones. Un ejemplo bien



conocido es la muda de la voz en el período de la pubertad: los sonidos se vuelven bitonales y discordantes, porque los automatismos adquiridos se ven momentáneamente desorientados por los cambios del órgano. En el primer caso, se trataba de una aptitud en bruto, elemental y como en potencia; en este caso se trata de operaciones complejas, ya constituidas en sistema, que una transformación del instrumento pone en apuros.

La oposición de estos efectos se explica por la diferencia de su nivel funcional.

Cuando se trata de actividades más específicamente psíquicas, y sin concomitantes orgánicas visibles, la relación de los factores internos y externos ha engendrado nuevas discusiones. La explicación espontánea consiste en ordenar entre ellos los hechos captables inmediatamente, y el orden de sucesión de los mismos se convierte en causalidad. Son las reacciones de que es capaz el niño de pecho que se consideran como el material de donde habrán de salir, por combinaciones y adaptaciones sucesivas, las elaboraciones ulteriores de la vida mental. Por otra parte, a menudo ocurre que este material está calcado sobre las necesidades de la explicación y no sobre una exacta observación de los hechos. Así es que, en el período en que el edificio psíquico parecía cada vez más reducible a sensaciones, el problema que se planteaba no era el de la diferencia, pese a ser cierta, entre el niño y el adulto. Actualmente, cuando una representación más activista de la vida mental está en vigencia, los esquemas motores han sustituido a las sensaciones, pero de todos modos se los sigue utilizando como unidades que seguirían siendo equivalentes en todas las etapas de la evolución psíquica, mientras que en realidad integraciones progresivas cambian no sólo la aparición externa y el mecanismo neurológico de las manifestaciones motrices, sino que tam-

bién cambian sus conexiones funcionales y su significación pragmática.

Esta integración es la condición, pero no puede ser la consecuencia de la evolución psicomotriz. Aquí se plantea el problema de las relaciones entre la maduración y el aprendizaje funcional. Sin duda, imputar sistemáticamente a la maduración de los órganos correspondientes todo progreso comprobado no constituiría nada más que una forma modificada de las viejas explicaciones que se contentaban con reducir cada efecto a una entidad copiada sobre él. Pero poner en tela de juicio, *a priori* —como lo ha hecho recientemente Piaget en su libro: *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*— el surgimiento en la evolución psíquica de actividades nuevas, cuya fuente necesaria está dada por el despertar funcional de estructuras orgánicas que han llegado a su madurez, lleva a confundir una simple descripción, por otra parte rica, penetrante e ingeniosa, con las condiciones profundas de la vida mental.

El que habla de maduración funcional debe incontestablemente demostrar la existencia de la misma. A esto se han dedicado ya varios autores. Las experiencias han sido realizadas sobre animales jóvenes y niños. Los resultados son semejantes. Entre dos grupos de sujetos, de los cuales unos estaban en condiciones de obrar y los otros estaban privados de esta posibilidad, la diferencia de realización se borra muy rápidamente en cuanto la edad de la función es alcanzada y cesa la diferencia de las condiciones externas. El nivel funcional alcanzado por los primeros al cabo de varias semanas lo es a su vez, al cabo de varios días, por los segundos, prueba que la edad hace más aquí que el ejercicio. En lugar de grupos numerosos, y con el fin de obtener que la diversidad de las aptitudes individuales tenga posibilidades de ser compensada, Gesell ha comparado a dos mellizos homocigóticos, es decir, dos seres cuyo pare-



cido es tan completo como es posible darse: a uno se lo ha adiestrado para subir una escalera desde la edad de 46 semanas, y al otro a partir de las 53 semanas; en dos semanas el segundo había alcanzado a su hermano. Los actos estudiados siempre han sido, por supuesto, actos naturales, tales como picotear, marchar, asir, hablar, cuya adquisición es constante para todo individuo normal que vive en un medio normal. Estímulos y circunstancias apropiadas son sin duda necesarios para que estos actos se den, pero su utilización no se vuelve realmente eficaz hasta el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a madurar.

Cuando la adquisición alcanza a actividades más artificiales, es decir, a las actividades que no aparecen en el curso del desarrollo, a menos que se presenten circunstancias particulares, las condiciones funcionales adecuadas no son menos necesarias, pero la importancia del aprendizaje se hace esencial. Por otra parte, constituye una ley general que los efectos cuya forma, grado o cronología no pueden ser modificados sensiblemente por el ejercicio son reacciones primitivas, reacciones que pertenecen a la herencia psicobiológica de la especie y cuya maduración funcional constituye la condición dominante. Por el contrario, lo que el ejercicio puede desarrollar o diversificar tiene relación con actividades combinadas, en las cuales se revelan los dones individuales de adaptación, de iniciativa y de invención.

\*

En la especie humana, el adulto dispone de actividades por medio de las cuales puede evitar las presiones del ambiente inmediato. A las circunstancias exteriores el adulto puede oponer un mundo de motivos que descubre en sí mismo, sin que importe la fuente en donde los ha extraído, y que son algo así como el regulador interno de su conducta. Por lo tanto es me-

nester suponer, en el punto de partida, una dotación psicobiológica mucho más compleja que en las otras especies. Por el contrario, el niño sigue mucho más tiempo desarmado ante las necesidades más elementales de la vida, y las ocasiones de aprendizaje que debe encontrar en el medio externo toman entonces una importancia decisiva. Hay por lo tanto una relación inversa entre la riqueza del equipamiento y el perfeccionamiento de sus partes. Cuanto más grande es el número de las posibilidades, tanto más grande es su indeterminación. Cuanto más grande es la indeterminación, tanto más grande es el margen de los progresos. Una función que no tiene que encontrar su fórmula no sabe ya adaptarse a circunstancias diversas.

El hecho que, en su nacimiento, un ser sea incapaz de subsistir por sí solo, por falta de una maduración suficiente de sus órganos, ha sido asimilado a un caso de premaduración. Ningún ejemplo es más impresionante que el del canguro. El pequeño canguro no abandona el útero de su madre nada más que para reintegrarse a su bolsa abdominal, en donde espera finalmente soportar los rudos contactos del mundo exterior. La premaduración es normal en varias especies de mamíferos. La precocidad parece aumentar al mismo tiempo que se eleva el nivel evolutivo de la especie. Esta premaduración alcanza su grado más alto, de lejos, en el hombre, y se acompaña de una inversión en el orden de los medios a su alcance, que prepara la orientación completamente nueva de su existencia.

Mientras que el animal joven, a veces al precio de ejemplos y de provocaciones maternos, ajusta directamente sus reacciones a las situaciones del mundo físico, el niño continúa durante meses y años sin poder satisfacer en lo más mínimo sus deseos, salvo por medio de otro. El único instrumento del niño habrá de ser, pues, el que lo pone en relación con el ambiente,



es decir, aquellas de sus propias reacciones que suscitan estas conductas o las contrarias. Desde la primeras semanas y desde los primeros días se constituyen encadenamientos de donde habrán de surgir las primeras bases de lo que servirá para las relaciones interindividuales. Las funciones de expresión preceden en mucho a las de realización. Previamente al lenguaje propiamente dicho, son estas funciones que marcan al hombre: animal esencialmente social.

## *SEGUNDA PARTE*

### **LAS ACTIVIDADES DEL NIÑO Y SU EVOLUCIÓN MENTAL**



terio  
con-  
  
asar-  
aba-  
dose  
ción.  
rela-  
ción

## CONCLUSIÓN

### LAS EDADES SUCESIVAS DE LA INFANCIA

La edad del niño está dada por el número de días, meses y años que lo separan de su nacimiento. ¿Tienen un significado diferente las edades de la infancia? Según algunos autores, existe continuidad en el desarrollo psíquico a partir de ciertos datos elementales: sensaciones o esquemas motores, por ejemplo. Cuando se cuenta con las circunstancias y la experiencia, éstas se ordenan y se combinan en sistemas que abren a la actividad del sujeto un campo cada vez más vasto. La complicación de los sistemas fija su orden de sucesión. El ritmo de desarrollo de los sistemas es prácticamente el mismo en todos los individuos, pues en la misma especie se parecen más de lo que difieren, y las condiciones fundamentales del medio son idénticas. Existe, pues, coincidencia exacta entre el nivel de la evolución y la edad del niño. La sucesión de las edades es la sucesión de los progresos. Cada momento de la infancia es un momento de la adición que se continúa de día en día. Las edades del niño y las edades de la infancia son una y la misma cosa.

Para otros autores, los sistemas de la vida psíquica no son composiciones que se superponen simplemente entre ellas, mediante la combinación de elementos gradualmente más orga-



nizados, pero comunes a todos. Existen momentos de la evolución psíquica en que las condiciones determinan que sea posible un orden nuevo de hechos. Este orden no suprime las formas precedentes de vida o de actividad, puesto que procede de ellas, pero con él aparece un modo diferente de determinación que regula y dirige las determinaciones más elementales de los sistemas anteriores: las integraciones progresivas que se observan entre las funciones nerviosas son un ejemplo de ello. Estas mutaciones exigen, para producirse, períodos de latencia, y vuelven discontinuo el crecimiento, lo dividen en etapas, en edades, que no responden ya, instante tras instante, a la visión de los días, los meses y los años. Una sucesión más o menos larga de edades cronológicas puede encuadrarse en la duración de una misma edad funcional. Ya no existe similitud entre las edades del niño y las edades de la infancia.

Estas revoluciones de edad en edad no son improvisadas por cada individuo, sino que son la razón misma de la infancia, que tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie, y están inscriptas en su momento en el desarrollo que lleva a esto. Sin duda, las incitaciones del medio son indispensables para que puedan manifestarse, y cuanto más se eleva el nivel de la función, tanto más sufre ésta las determinaciones: muchas actividades técnicas o intelectuales están hechas a la imagen del lenguaje, que es —para cada uno— el lenguaje de su medio. Pero la variabilidad del contenido de acuerdo al ambiente prueba más claramente aún la identidad de la función, que no existiría sin un conjunto de condiciones a las cuales el organismo sirve de apoyo. Es el organismo que debe madurar este conjunto para que el medio lo despierte. De tal modo, el momento de las grandes mutaciones psíquicas está marcado en el niño por el desarrollo de las etapas biológicas.

Sin embargo, el entrecruzamiento de los progresos de acuer-

do a los niveles de la función hace pensar a algunos en un desvanecimiento de la distinción entre los períodos. En efecto, es muy cierto que una dificultad no se resuelve simultáneamente en todos los planos de la actividad mental; la solución encontrada sólo los gana paso a paso y, cuando alcanza a las actividades más abstractas o más complejas, puede ocurrir que una actividad más evolucionada la haya reemplazado en el nivel de lo simple o lo concreto. La identificación de edad y de progreso ¿no equivaldría a ponerse en la necesidad de hacer convergir en el mismo instante diversas edades? Los períodos alcanzados simultáneamente son diversos y, por lo tanto, no habría un sello que respondiera a las edades sucesivas. Sin embargo, los planos de actividad subsisten y, sean cuales fueren los entrecruzamientos de los progresos y de las formas de acuerdo a los niveles funcionales, subsisten conjuntos que tienen —cada uno— su marca y su orientación específicas, y que constituyen una etapa original en el desarrollo del niño.

\*

Las primeras semanas de vida se ven totalmente acaparadas por la alternancia de la necesidad de alimento y de sueño. Sin embargo, se ha observado la tumescencia de los órganos genitales en los días que siguen al nacimiento. Esto puede llegar en la niña hasta las pérdidas de flujo sanguíneo, provocadas evidentemente por influencia de hormonas: su mecanismo y su significado no son bien conocidos aún. Es el acto de la nutrición que aúna y orienta los primeros movimientos ordenados del niño. Pero este campo, aún muy estrecho, se ve ampliamente desbordado por las gesticulaciones a que se entrega el niño cuando le aflojan sus ropas o lo colocan en la bañera. La notación minuciosa de estos movimientos permite registrar una corriente doble: por una parte, desaparición de ciertas reac-



ciones espontáneas o provocadas, que son como reabsorbidas o inhibidas por actividades menos automáticas; por otra parte, surgimiento de gestos nuevos que a menudo responden a una disociación de acciones musculares globales y que tienen tendencia a trabarse entre ellas, por fragmentos susceptibles de cierta continuidad. A partir del tercer mes, estos progresos del movimiento llegan a ser la gran ocupación del niño de pecho.

Las manifestaciones afectivas del niño se limitaban en un principio al vago del hambre y del cólico y al relajamiento de la digestión o del sueño. La diferenciación de estos estados es muy lenta en un principio, pero como a los seis meses el aparato con que cuenta el niño para traducir sus emociones es bastante variado para permitirle una amplia zona de ósmosis con el medio humano. Esta es una etapa capital de su psiquismo. A sus gestos se vincula una cierta eficacia por medio del otro; a los gestos del otro se vinculan previsiones. Pero esta reciprocidad es en un principio una amalgama completa: es una participación total dentro de la cual deberá más tarde delimitar su persona, profundamente fecundada por esta absorción en el otro. Un sincronismo que debe notarse: también es a los seis meses que aparece el interés del niño por los colores.

× En el primer tercio del primer año comienzan a sistematizarse los ejercicios sensorio-motores. Por medio de ellos, los movimientos se ligan a los efectos perceptivos que pueden ser su consecuencia. Impresiones propioceptivas y sensoriales aprenden a corresponderse en todos sus matices. Al encadenar sus variaciones en series prolongadas, estas impresiones proceden a explorarse mutuamente. La voz afina el oído y el oído pule la voz; los sonidos que han podido discernirse mediante este concurso, e identificarse, son luego reconocidos cuando tienen un origen exterior. La mano, que el niño desplaza a fin

de seguirla con la mirada en toda la fantasía de sus arabescos, distribuye los primeros jalones del campo visual.<sup>1</sup> Ubicados de esta manera, gracias a la sensibilidad propioceptiva, los campos perceptivos pueden fusionarse entonces y, a la vez, eliminan, o más bien relegan al anonimato, a su iniciadora, que por su parte se había adelantado a la sensibilidad interoceptiva o visceral. De la una a la otra, el mismo objeto se vuelve identificable, y el conjunto adquiere una realidad suficiente para que el niño pueda buscar ya el objeto que ha desaparecido o el revelado por un índice unisensorial.

✓ Pero la marcha, y después el lenguaje, que se desarrolla en el curso del segundo año, vienen luego a invertir el equilibrio del comportamiento. Los objetos que el niño puede ir a buscar y a transportar, y que, como él sabe, tienen un nombre, se destacan del fondo y son manejados por sí mismos. El niño los toma, los empuja, los arrastra, los desplaza, sea con la mano, sea en un vehículo, los apila ya indistintamente, ya de acuerdo a categorías, llena o vacía cajas y bolsas. Pero —en otro plano— la independencia que da al niño su poder de ir y volver por sí mismo, la mayor diversidad de relaciones con el ambiente, que le asegura ya la palabra, vuelven posible una afirmación más acabada ya de su persona. A los tres años se inicia la crisis de oposición, luego de imitación, que durará hasta los cinco.

En la época en que quiere manifestarse distinto del otro, el niño se muestra gradualmente más capaz de distinguir entre los objetos y seleccionarlos de acuerdo a su color, a su forma, a sus dimensiones, a sus cualidades táctiles, a su olor.<sup>1</sup> Luego llega la edad de los cuatro años, en la cual sus actitudes y sus maneras lo muestran atento a lo que éstas pueden ser y parecer.

<sup>1</sup> Véase al respecto los artículos de la señora Piquemal, y de las señoras Fonteneau y Truillet, en *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles*, Bourrellet, págs. 37-51.



Entonces empieza a ruborizarse de una incongruencia o de una torpeza e, inversamente, extrae de esto medios de burla o de diversión. Las muecas, las travesuras grotescas, lo divierten. Le gusta reír y verse reír. Su nombre, su apellido, su edad, su domicilio se convierten para él en imágenes de su pequeño personaje, y se presenta a sí mismo como un testigo de sus propios pensamientos. Capaz ya de observarse, el niño se distrae menos y realiza la actividad iniciada con más diligencia y más perseverancia. Se contempla en sus obras y se apega a lo que hace. Compara lo que hace y se compara. Nace la emulación, y con ella una primera necesidad de camaradería. Sin embargo, los grupos que se forman son aún de tipo gregario: cada uno toma espontáneamente en ellos el puesto de jefe o de secuaz. Pero ya el niño no se limita a poner más matices en su discernimiento de los objetos y sus cualidades: su percepción se vuelve más abstracta y empieza a distinguir entre los dibujos, las líneas, las direcciones, las posiciones, los signos gráficos. No obstante, la observación propiamente dicha de las cosas, en la cual el detalle exige un perpetuo regreso al conjunto, de lo múltiple y lo diverso a lo uno y lo permanente, sigue estando aún más allá de sus capacidades.

Después de los cinco años se anuncia la edad escolar, en la cual el interés habrá de pasar del yo a las cosas. Sin embargo, este pasaje será lento y difícil. Hasta los seis años y más allá, el niño sigue inmerso en su actitud y sus ocupaciones presentes, su actividad tiene algo exclusivo, es incapaz de una evolución rápida entre los objetos y las tareas. Para arrancar a sus alumnos de lo que están haciendo y proponerles un nuevo tema de atención, una maestra ha imaginado un modo de llevarlos a la ejecución automática de un gesto interruptor, que deben ejecutar cuando ella da una señal. El niño que aprende a leer pierde de repente las costumbres anteriormente adquiridas de manipu-

laciones prácticas e investigaciones concretas: una orientación nueva puede, por lo tanto, abolir completamente a la antigua.

La escuela exige, por el contrario, una movilización ordenada de las actividades intelectuales hacia materias sucesivas y arbitrariamente diversas: a menudo ha abusado de esta libertad.<sup>1</sup> Las tareas impuestas deben desapegar más o menos al niño de sus intereses espontáneos; y con demasiada frecuencia estas tareas sólo obtienen de él aplicación forzada, una atención artificial o inclusive una verdadera somnolencia intelectual. En muchos casos, estas tareas son ejercicios cuya utilidad sólo puede darse en un futuro lejano, y que no es evidente para el ejecutor. Es así que ha resultado necesario apoyar la actividad del niño con estímulos accesorios: es la finalidad de las recompensas y los castigos, cuya fórmula esencial sigue siendo, en buena parte, "el terrón de azúcar o el látigo", es decir, un simple procedimiento de entrenamiento. En el otro extremo están los que pretenden que las actividades obligatorias del niño han de apoyarse en su sentimiento de responsabilidad. Unos se retrasan y otros se anticipan. El animal entrenado responde con un gesto al signo, de acuerdo a las asociaciones que le han sido inculcadas; el animal no ejecuta una *tarea*, en la cual hay persecución de una finalidad, ajuste de medios, reglas a observar y alcance sostenido del esfuerzo. Sucesivamente absorbido por cada una de sus tareas, el niño no es menos capaz de hacer que la imagen que él se forma de lo que debe realizar aguante el peso: acudir prematuramente a estos procedimientos equivale a dictarle los rasgos de la situación, es imponerle una dependencia ficticia, mal comprendida, que está lejos de favorecer la evolución de su autonomía.

El período de siete a doce o catorce años es el período en

<sup>1</sup> Es a remediar esta situación que tiende el método del "centro de interés" de Decroly.



que la objetividad se sustituye al sincretismo. Las cosas y las personas cesan de ser poco a poco los fragmentos de absoluto que se imponían sucesivamente en la intuición infantil. La red de las categorías deja vislumbrar entre ellas las clases y las relaciones más diversas. Pero el animador de todo ello es la actividad propia del niño. Esta misma actividad entra en su fase categorial: su actividad consiste ahora en asignarse las tareas que ya es capaz de distribuirse con el propósito de extraer los efectos correspondientes a cada una. El interés por la tarea es indispensable y deja al simple entrenamiento muy por detrás. Este interés puede ser suficiente y se adelanta en mucho al anhelo de comprometer siempre el propio personaje en la conducta.

La afición que el niño toma a las cosas puede medirse por el deseo y el poder que tiene para manejarlas, para modificarlas y transformarlas. Destruir o construir son tareas que no deja de asignarse. Así, explora los detalles, las relaciones y los diversos recursos de las cosas. También realiza la elección de sus camaradas en atención a tareas determinadas. De acuerdo a los juegos o a los trabajos sus preferencias cambiarán. Sin duda, tiene compañeros habituales, pero todos sus tratos se refieren a sus empresas comunes. Los niños están ahora unidos como colaboradores o cómplices de las mismas tareas, de los mismos proyectos. La emulación para la realización de un trabajo es el modo de medirse entre ellos. El campo de sus rivalidades es también el de sus satisfacciones. De aquí resulta una diversidad de relaciones de uno a otro, y cada uno extrae la noción de su propia diversidad según las circunstancias, y al mismo tiempo de su unidad a través de la diversidad de las situaciones.

Cuando la amistad y las rivalidades cesan de basarse en la comunidad o el antagonismo de las tareas emprendidas o a

emprender, cuando tratan de justificarse por afinidades o repulsiones morales, cuando parecen interesar más a la intimidad del ser que a las colaboraciones o a los conflictos efectivos, esto es un anuncio de que la infancia ya está minada por la pubertad. También aquí la edad nueva habrá de irradiar simultáneamente en todos los dominios de la vida psíquica. Un mismo sentimiento de desacuerdo o de inquietud se hace sentir en el terreno de la acción, en el terreno personal y en el terreno del conocimiento; en cada campo estos son misterios que deben ser descubiertos. Se trata aquí de una misma necesidad de posesión, esencial por así decirlo, que la posesión actual no basta a satisfacer y que busca perspectivas indefinidas.

De etapa en etapa, la psicogénesis del niño muestra, a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y de la oposición de las crisis que la jalanan, una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Considerar al niño fragmentariamente es ir contra la naturaleza. En cada edad, el niño constituye un conjunto indisociable y original. En la sucesión de sus edades, es siempre el mismo ser en curso de metamorfosis. Hecha de contrastes y de conflictos, la unidad infantil será tanto más susceptible de ampliaciones y de novedades.







#### LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

La psicología de Wallon consiste esencialmente en una teoría de los estadios del desarrollo de la personalidad infantil. La personalidad es una construcción progresiva, en la que se realiza la integración, según relaciones variables, de dos funciones principales: la afectividad, por un lado, vinculada a las sensibilidades internas, y orientada hacia el mundo social, la construcción de la persona; la inteligencia, por

\* Hay traducción castellana: *La evolución psicológica del niño*, Grijalbo, México, 1974; Crítica, Barcelona 1976<sup>2</sup>. (N. del t.)

otro lado, vinculada a las sensibilidades externas, y orientada hacia el mundo físico, la construcción del objeto.

El desarrollo de la personalidad progresa según una sucesión de estadios, cada uno de los cuales constituye un conjunto original de conductas, caracterizado por un tipo particular de jerarquía entre esas dos funciones. De tal forma que se instituye una alternancia entre dos tipos de estadios: unos caracterizados por la predominancia de la afectividad sobre la inteligencia, otros por la predominancia inversa de la inteligencia sobre la afectividad. El tránsito de un estadio a otro presenta un aspecto discontinuo, lo que, sin embargo, no excluye la continuidad global del desarrollo. Esta continuidad se expresa particularmente en los fenómenos de superposición: los estadios de predominio afectivo comportan, de forma subordinada, una evolución de las conductas intelectuales y viceversa.

1. *Los estadios impulsivo y emocional* (0 a 3 meses — 3 meses a un año) se caracterizan por la primacía de las sensibilidades internas y del factor afectivo. Un primer período, llamado impulsivo, hasta los 3 meses, se distingue por el desorden gestual. En un segundo período, la respuesta del entorno humano al niño organiza progresivamente este desorden en emociones diferenciadas. La emoción constituye el origen común de la conciencia, del carácter y del lenguaje.

2. *El estadio sensoriomotor y proyectivo* (1 a 3 años) se instituye con el predominio de las sensibilidades externas y de la función intelectual. En él el niño desarrolla dos tipos de inteligencia, de hecho, interrelacionados: la inteligencia práctica («de las situaciones»), unida a la manipulación de los objetos; la inteligencia representativa («discursiva»), unida a la imitación y al lenguaje. A lo largo de un período llamado proyectivo (2 años y medio a 3 años), el pensamiento naciente sólo puede tomar conciencia exteriorizándose, proyectándose en el gesto imitativo.

3. *El estadio del personalismo* (3 a 6 años) restablece la primacía de la función afectiva sobre la inteligencia. Se inicia con la crisis de personalidad (crisis de los 3 años), durante la cual el niño se opone a todo, en una «especie de esgrima» con el adulto: es «la edad del no, del yo, de lo mío». Tras este negativismo aparece, hacia los 4 años, «la edad de la gracia»: perseverando en el gesto por el gesto, el niño se las ingenia para seducir, en una especie de «narcisismo motor». Finalmente, hacia los 5 años, se aficiona a imitar al adulto pres-







tigioso en sus actitudes sociales, de un modo ambivalente entre la admiración y la rivalidad.

4. *El estadio categorial* (6 a 11 años) se vuelve a caracterizar por la preponderancia de las actividades intelectuales sobre las conductas afectivas. Es el inicio de la edad escolar: el niño va adquiriendo la capacidad de prestar atención, de esforzarse, de tener memoria voluntaria. El pensamiento se desarrolla a partir de un período de confusión inicial (sincretismo) hasta la formación de las «categorías mentales». Éstas le permiten la representación abstracta de las cosas y la explicación objetiva de lo real.

5. *El estadio de la adolescencia* (11 años) marca un rebrotar de los intereses personales en relación a los intereses centrados sobre el objeto. «En el plano afectivo, el Yo recobra una importancia considerable; y en el plano intelectual el niño rebasa el mundo de las cosas para alcanzar el mundo de las leyes.»

El objeto de la psicología de Wallon es la psicogénesis del niño, la formación de la persona. En lo que respecta al método adoptado por Wallon, uno de sus comentaristas, Tran-Thong, lo ha definido como «un método concreto y multidimensional».<sup>6</sup> Consiste principalmente en dos puntos: *a*) estudiar el desarrollo del niño en todos sus aspectos: el afectivo y el intelectual, el biológico y el social; *b*) comparar este desarrollo con otros tipos de desarrollo, referido a otros tipos de formación, o, como dice también Wallon, a otras «series», a otras «fuentes de comparación»: neuropatología (1925) y psicopatología (1926) del niño y del adulto, psicología animal, psicología funcional del adulto normal, psicociología de los primitivos (etnografía, antropología).





Sobre esta base, vemos al respeto unilateral transformarse paulatinamente en respeto mutuo, con todas las transformaciones que resultan de ello y que fueron descritas por Piaget.

Quisiera concluir deseando que, para aclarar esas divergencias entre los diferentes estadios, los médicos que se ocupan principalmente de psicología clínica puedan ocuparse al mismo tiempo de psicología experimental, y que los psicólogos experimentales se ocupen en mayor grado de psicología clínica.

En el desarrollo de la vida afectiva, la dificultad consiste sobre todo en que la unificación de las normas parece más difícil de aplicar que en la vida intelectual. Debido a esto, ciertos sectores en la vida afectiva permanecen en estadios primitivos mientras otros se desarrollan de manera adulta. En efecto, un individuo colocado súbitamente frente a una situación emocionalmente perturbadora (ataque, duelo, etc.) puede reaccionar según los criterios del primero o del segundo estadio, aun cuando esté acostumbrado a reaccionar de otro modo.

NOTA. Me ha parecido, reflexionando posteriormente sobre este problema, que si se desean comparar hechos que son similares, sería necesario, de manera paralela a los problemas que se plantean a la inteligencia del niño, comparar los problemas que se presentan a su afectividad. Estos últimos problemas son llamados conflictos. Se podría entonces distinguir cuatro estadios en la manera en que los resuelve el niño.

- 1) El estadio de la emotividad pura. El lactante que tiene hambre y que es impotente para satisfacerse entra en un estado de angustia o de cólera. Presenta, en sus vísceras, espasmos que podrían explicar más adelante los síntomas llamados psicósomáticos.
- 2) El estadio de la descarga motriz. Esta reacción ha sido llamada por los ingleses "acting out" y los psicoanalistas la llaman "pasaje al acto". El niño o el adulto no toma conciencia de su conflicto, pero alivia su tensión afectiva mediante un acto simbólico, pero inadecuado. Ejemplos: un niño que no es feliz destruye todos los objetos que lo rodean; un hombre cuyo complejo de Edipo está mal resuelto se convierte en un regicida; un analizado que soportó mal la tensión de un suceso traumático que proviene de su infancia, abandona su tratamiento, etcétera.
- 3) El estadio de la utilización de los mecanismos primarios. Es el estadio prelógico descrito por Charles Odier.
- 4) El estadio de la integración de la vida afectiva en el pensamiento lógico. El individuo se vuelve capaz de objetivar sus sentimientos y tratarlos como otra parte de la realidad. Según la complejidad de la situación afectiva, deberá aplicar operaciones lógicas más o menos complicadas y logrará en mayor o menor grado resolver sus conflictos en el plano lógico.

H. Wallon

## Las etapas de la personalidad en el niño

presentado por R. Zazzo

*Wallerstein - Presentación original*

*Wallerstein -*

*Wallerstein -*

*Wallerstein -*

El pensamiento de Wallon no se puede reducir a algunas pocas fórmulas. En materia de psicología del niño no existe una Escuela de París como tampoco existe una Escuela de Ginebra, en el sentido en que Piaget empleó el término Escuela. Pero en París como en Ginebra la fuerte personalidad de un maestro dio a los discípulos la más clara conciencia de ciertas exigencias en psicología, la más difícil, sin duda, de todas las ciencias, pues exige a la vez cualidades técnicas y morales.

El pensamiento de Wallon no es una doctrina, sino un método, una actitud. A pesar de las incontestables divergencias entre Wallon y Piaget, ambos tienen la preocupación común de no aceptar el postulado de mentalidades heterogéneas, de estadios radicalmente distintos, pero no por ello aceptan el postulado de una evolución gradual, de un simple crecimiento cuantitativo. Piaget investigó lo que cambia y lo que no cambia en la evolución del niño. Wallon, por su parte, destacó la unidad dinámica de la evolución, expresando que el niño tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie. Sin embargo, ello no lo conduce a negar la existencia de estadios funcionales. Hay momentos de evolución psíquica, dice, en que las condiciones son tales que se hace posible un nuevo orden. Pero la realidad de un estadio no es simple. Un estadio no sucede pura y simplemente al que lo ha precedido. Se observan anticipaciones funcionales, alternancias, y fenómenos de integración. Un nuevo estadio no suprime las formas precedentes pues procede de ellas. Pero con él aparece un modo diferente de determinación,





que ordena y dirige las determinaciones más elementales de sistemas anteriores.

De esta manera, Wallon nos previene contra todas las formas de simplificación, tanto las que consistirían en representar la infancia como una simple sucesión de edades y de progresos lineales, como también las que describirían la infancia como una superposición de estadios netamente separados. La mejor manera de presentar los resúmenes del informe de Wallon sobre la homologación de los estadios, es citar las últimas líneas de su libro *L'évolution psychologique de l'enfant*, que responden directamente a nuestros propósitos actuales.

"De etapas en etapas, la psicogénesis de la infancia muestra, a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y oposición de las crisis que la puntualizan, una especie de unidad solidaria, tanto dentro de cada una de ellas como en su conjunto. Va en contra de la naturaleza al tratar al niño fragmentariamente. En cada edad, constituye un conjunto indisoluble y original. En la sucesión de sus edades es un ser único e idéntico..."

Retomaremos el informe del profesor Wallon.

*Li Co: Las etapas en la  
Psicología del niño. W. Wallon*

H. Wallon

## Las etapas de la personalidad en el niño

El vocablo personalidad está tomado aquí en el sentido del ser total, físico y psíquico, y tal como se manifiesta por el conjunto de su comportamiento. El crecimiento somático y mental parece considerado, a veces, como un progreso meramente cuantitativo, en el que se adicionarían entre sí, como cantidades, homogéneas, centímetros de estatura y de inteligencia. Eso es, al menos, lo que implica, por ejemplo, la noción de edad intelectual, puesto que en su cálculo pueden intervenir los resultados de pruebas que se dispersan estadísticamente a través de edades diferentes.

El crecimiento del cuerpo y de la mente son la consecuencia de cambios en su economía total, en los que los períodos sucesivos parecen, incluso, oponerse entre sí. En el desarrollo de un ser vivo existen metamorfosis que son notables en ciertas especies, por ejemplo en los insectos, pero cuya existencia puede suponerse también en los mamíferos y en el hombre. Estos cambios, visibles en mayor o menor escala, son el efecto de modificaciones en las reacciones íntimas del organismo y tienen por resultado nuevas condiciones de existencia.

En estos cambios se pueden distinguir fases y etapas o estadios. Las fases corresponden a la alternancia que se observa entre los momentos en que la energía se gasta y aquellos en que se reserva o recobra. Fisiológicamente, es la alternancia de las reacciones metabólicas y anabólicas, en particular la del sueño y de la vigilia. Se conoce la importancia del sueño en el lactante. Su duración excede en mucho el tiempo requerido para reparar los gastos de energía que pudo hacer en estado de vigilia. Es que una considerable proporción de las sustancias energéticas que incorpora se utilizan en la construcción de su organismo. Hay incluso una etapa de la vida, la de la vida intrauterina, que la fase del sueño llena exclusivamente. Los órganos de los sentidos y los centros nerviosos, todavía en curso de desarrollo, están a cubierto de toda excitación exterior, y se sabe experimentalmente que un animal privado de impresiones sensoriales sólo puede ser arrancado del sueño de modo muy difícil e incompleto. Después del nacimiento, la parte cotidiana dedicada al sueño tiende a disminuir gradualmente a medida que los ejercicios funcionales comienzan a unirse a la formación de los órganos. Sin embargo, pueden alternarse períodos de latencia relativa o de mayor actividad, según predominen la elaboración de la persona o sus reacciones de adaptación. Hay épocas de maduración orgánica, a las que se suceden períodos en los que esta maduración se utiliza en ejercicios apropiados. Por ello pueden explicarse los hechos, a menudo comprobados, de anticipación funcional, después de pausa o aun de aparente regresión consecutiva. El encuentro de circunstancias favorables permitió a la función anunciarse. Pero para la constancia de sus manifestaciones es necesario que se forme su substrato orgánico.

Entre estas alternancias ana-catabólicas y las etapas o estadios del desarrollo las coincidencias existen, pero a menudo de

La evolución psicológica  
H. Wallon





manera aproximativa y variable. Lo que se puede identificar como un estadio puede aun presentar sucesivamente las dos especies de fases, así como tendremos ocasión de demostrarlo.

La primera etapa del desarrollo es la de la vida intrauterina. Coincide con una fase de anabolismo casi total. No deja de presentar, sin embargo, a partir del cuarto mes del embarazo, reacciones motrices que pueden responder a excitaciones internas o externas por intermedio de la madre. Es ya un gasto funcional, por mínimo que sea. Sin embargo, el organismo materno provee, salvo deficiencia patológica, a todas las necesidades del feto e incluso debe adelantarse al sentimiento de la necesidad. Se está ante un caso de parasitismo radical, o más bien de dependencia biológica total. Las reacciones motrices del feto son reflejos de postura como los que se podrán observar aun en el recién nacido y, sobre todo, en el prematuro, pero que pronto pierden su autonomía y se integran rápidamente en comportamientos motores menos elementales. Se trata de reacciones globales en las que actitudes determinadas del tronco y de los miembros responden a las diferentes orientaciones de la cabeza y a sus movimientos en el espacio, o aun a las variadas flexiones del cuello.

El nacimiento señala el comienzo de una nueva etapa. Para sus necesidades de oxígeno el niño sólo depende de él mismo. Su primer reflejo respiratorio está ligado a su entrada en el mundo aéreo. Para todo lo demás necesita la ayuda de su ambiente y particularmente de su madre. Pero, de modo opuesto a su período fetal, la satisfacción de sus necesidades no es ya automática, y puede demorarse. El niño conocerá entonces los sufrimientos de la espera o de la privación, que se manifestarán exteriormente por espasmos, crispaciones y gritos. En este estadio sus gestos tienen algo de explosivo, no están orientados y se asemejan más a crisis motrices que a movimientos coordinados. Son simples descargas musculares, que interesan habitualmente al tronco, y tan bruscas e imprecisas en los miembros superiores como precipitadas y automáticas en los miembros inferiores, encontrándose las piernas como animadas por un movimiento de pedaleo y los pies en un agitado vaivén. Es un estadio de impulsividad motriz.

Durante este período los progresos consisten en una distribución menos caprichosa del tono a través de los músculos, en

puntos de apoyo tomados en el medio exterior para cambiar de posición, y también en la formación de reflejos condicionados que se ligan principalmente a las dos grandes necesidades del niño: las necesidades alimentarias y las posturales (necesidades de ser cambiado de posición, de ser sostenido o mecido, por ejemplo).

Más lo que prepara el estadio siguiente es el carácter expresivo que adquieren las reacciones condicionadas. Los gritos del niño, al ser calmados, a menudo, por el biberón, se convierten en el signo del desco alimentario. Al poder ser la actitud de la madre de consentimiento o de rechazo, se elabora entre ella y el niño todo un sistema de comprensión mutua, mediante gestos, actitudes o mímica, cuya base es claramente afectiva. En el estado en que se encuentra el niño, de impencia total con respecto a las cosas, las relaciones de este tipo con los demás son el único medio que tiene para obtener las satisfacciones más esenciales de su existencia, y pasan al primer plano de su vida psíquica. A la edad de seis meses ya sabe desplegar una extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, pena, alegría. Ya desde mucho antes sabe responder con una sonrisa a la de su madre.

Este estadio puede llamarse estadio emocional. El niño está unido por él a su ambiente familiar de una manera tan íntima que parece no saber distinguirse de él. Su personalidad parece difundirse en todo lo que le afecta. Es un período de subjetivismo radical, de sincretismo subjetivo. Por su efecto inverso, una especie de ósmosis con el ambiente, parece enriquecer su sensibilidad. No se podría exagerar el papel de la afectividad en los progresos de todo tipo que señalan esta época de la existencia. Es una verdadera simbiosis afectiva semejante a la simbiosis orgánica del período fetal.

El estadio siguiente hacia el fin del primer año o el comienzo del segundo, por el contrario, está casi totalmente vuelto hacia el mundo exterior. Se podría decir que es el despertar del reflejo que Pavlov denominó reflejo de orientación o de investigación. El niño responde a las impresiones que las cosas ejercen sobre él por gestos dirigidos hacia ellas. No es que él sepa ya identificarlas, aun sobre el plano meramente perceptivo, ni por sí mismo. Ananiev comprobó que, hacia el año, el niño no sabe distinguir de su propio cuerpo el objeto que se le coloca

ESTADIO EMOCIONAL

BIEN  
T  
SIMBIOSIS AFECTIVA  
G-9





sobre su pecho, y que los únicos objetos en los que puede interesarse son aquellos que previamente le fueron presentados por el adulto. Pero su actividad sensorio-motriz se hace pronto muy diferente bajo el estímulo de la llamada ley del efecto. Las investigaciones del niño le hacen descubrir las cualidades de las cosas al mismo tiempo que lo educan y que le afinan su propia sensibilidad. El resultado producido por sus manipulaciones, ya en sí mismo, ya en los objetos, lo incita a repetir el mismo gesto para obtener nuevamente el efecto, y luego a superar esta actividad circular, modificando el gesto para comprobar las modificaciones del efecto.

La maduración progresiva de los centros nerviosos, a esta edad, ha conectado entre sí los diferentes campos sensoriales y motores de la corteza cerebral. Por lo tanto, las exploraciones de la mano pueden dar todos sus resultados, pero no son suficientes. No exceden el "espacio cercano", el que tiene por radio la longitud del brazo. La actividad sensorio-motriz, que es la dominante en este estadio, debe ser prolongada, por lo tanto, por otras dos cuyos comienzos abarcarán el segundo año: la marcha y la palabra.

Sólo los desplazamientos activos del niño le permitirán integrar en el mismo espacio continuo sus ámbitos sucesivos. Sólo el poder de reducir personalmente las distancias le hará sensible el lugar relativo de los objetos a los que se acerca o de los que se aleja. El descubrimiento de este espacio locomotor empieza por hacerle experimentar esa especie de enajenación que expresan sus carreras de un lugar a otro, de una a otra habitación. Pero, al mismo tiempo, identifica de manera más completa los objetos que descubre o que encuentra a voluntad.

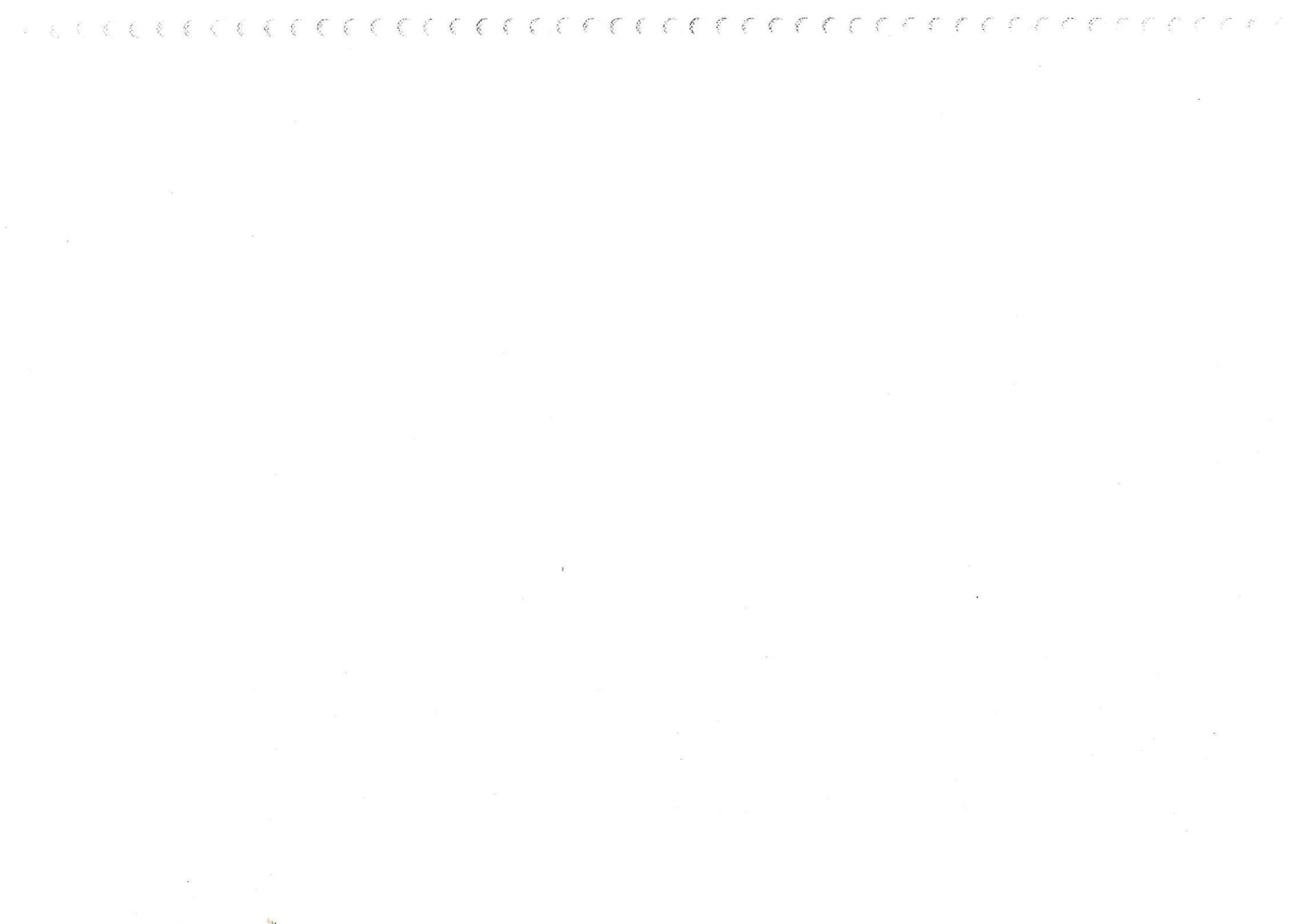
El lenguaje contribuirá también a esta identificación. Las primeras preguntas de los niños versan sobre el nombre de los objetos y el lugar donde se encuentran. Hay en ello dos coordenadas primitivas que le permitirán autenticar la existencia y la naturaleza de las cosas. El nombre ayuda al niño a separar al objeto del conjunto perceptivo del que forma parte; hace sobrevivir el objeto a la impresión presente; permite unirlo a objetos semejantes: una taza sigue siendo una taza cualesquiera sean su forma, su tamaño y su color.

Durante el período en que se realizan estos progresos del conocimiento se prepara otro estadio que, aunque opuesto, re-

cuerda al estadio emotivo. En ambos casos es el sujeto quien está en juego. Pero, en el primero, la persona del niño está como mezclada con el ambiente; en el segundo, parece ajustarse a él como núcleo de resistencia, y luego desear apropiárselo. En el intervalo se introducen ejercicios y juegos en los que el niño se dirige, alternativamente, a los dos polos de una misma situación, siendo sucesivamente su personaje activo y pasivo, como si tratara de experimentar sus dos aspectos complementarios sin ser aún capaz de fijar en ella su propio lugar. Con estos juegos de alternancia (dar y recibir una palmada, esconderse y buscar) tienen parentesco los monólogos dialogados en los que el niño presta su voz a dos interlocutores que se responden, ambos, con una entonación diferente.

Entonces, hacia los tres años, comienza el estadio del personalismo que consta de tres períodos de aspectos a menudo inversos, aunque todos tienen por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo. El primero es, sobre todo, de oposición y de inhibición. Al mismo tiempo que cesan los juegos de alternancia se hace habitual una actitud de rechazo, como si la única preocupación del niño fuera la de proteger la autonomía, nuevamente descubierta, de su persona. En el empleo más adecuado que hace de los pronombres, se observa la conciencia que adquiere de sí mismo. No habla ya de sí mismo en tercera persona como lo hacían a menudo, hablando de él, las personas que lo rodeaban. El yo y el mi adquieren en adelante todo su sentido. De igual modo, el posesivo mío establece los derechos durables, las prerrogativas o pretensiones del yo en las cosas. Puede aparecer la astucia para hacerlas triunfar o para obtener ventaja con respecto a otro.

A este período de defensa y reivindicación sucede otro en el cual el yo tiende a hacerse valer y a recibir aprobaciones; Homburger lo ha denominado período de gracia. El niño desea ser seductor a los ojos de otro y, para su propia satisfacción, es una edad de narcisismo. Pero pronto necesita nuevos méritos que quiere obtener robándolos a otros. No se trata ya de reivindicación, sino de un esfuerzo de sustitución personal por medio de la imitación. En lugar de limitarse a simples gestos, la imitación será la de un papel, la de un personaje, la de un ser preferido y de quien se sienten celos.





Sin embargo, este deseo de autonomía o de preponderancia total no existe sin una estrecha dependencia frente a las personas del ambiente inmediato. De los tres a los cinco años, el niño permanece profundamente inserto en su medio familiar. Sus relaciones con los suyos, el lugar que ocupa entre sus hermanos y hermanas forman parte de su propia identidad personal. No puede distinguirse del destino que le toca en suerte en la constelación familiar. De allí la gravedad de las impresiones que en ella puede experimentar. Sus frustraciones y sus arrogancias no reprimidas pueden imponer a sus sentimientos y a su comportamiento una orientación duradera. Se ha dicho que es una edad particularmente propicia para la formación de "complejos". Ciertamente, pero en el sentido de que, encontrándose su ser entero comprometido en la situación que lo ofende o que lo exalta, el niño experimenta su influencia sin atenuantes, y tendrá tanta más dificultad para evitarla en su evolución ulterior.

Con el estadio siguiente, que se extiende de los seis a los once años, el sincretismo de la persona y el de la inteligencia podrán resolverse haciendo lugar a las diferenciaciones necesarias. Por esto, sin duda esa edad es la de la escuela en todos los países. Las relaciones exigidas por la camaradería y por la disciplina son mucho más variables que en la familia y deben poder cambiar según un ambiente y circunstancias también cambiantes. Aprenderá a conocerse como una personalidad polivalente, considerados, evidentemente, los temperamentos más o menos flexibles o rígidos. Ajustando su conducta a circunstancias particulares, lejos de dispersarse sin fin, tendrá conciencia de sus virtualidades y tendrá un conocimiento más preciso y completo de sí mismo.

Una evolución semejante se opera en el campo de la percepción y del conocimiento. Los diferentes rasgos de los objetos o de las situaciones, en lugar de ser confundidos entre sí en cada conjunto, son progresivamente identificados y clasificados, possibilitando comparaciones, distinciones y asimilaciones sistemáticas y coherentes. Se opera el advenimiento del pensamiento categorial, capacidad de variar las clasificaciones según las cualidades de las cosas, de definir sus diferentes propiedades y, según la expresión de Piaget, de no confundir más sus "invariantes" entre sí.

Una etapa animada, y de importancia capital, separa aún al niño del adulto en que tiende a transformarse; nos referimos a la de la pubertad y de la adolescencia, cuyas fases son diversas, opuestas, pero complementarias. Como en la crisis de los tres años, las exigencias de la personalidad pasan nuevamente al primer plano. Son las necesidades del yo las que parecen absorber y acaparar las disponibilidades del sujeto. Pero aparecen también momentos en los que la energía se gasta en manifestaciones exteriores que tienen, a veces, el aspecto de paroxismos pasionales. Es la edad en que los sentimientos tienen la ambivalencia más evidente: timidez y jactancia, coquetería y burla hacia los demás alternan y a menudo se combinan. El egoísmo más absoluto y el autosacrificio van juntos; sólo las circunstancias parecen decidir, a veces, cuál de los dos dominará. A veces el sujeto se asombra de sí mismo y sufre la inquietud de no conocerse. Se siente desorientado con respecto a su propia persona o bien no puede ya reconocerse en su pasado.

En presencia de los cambios que en él se operan tiene la impresión del misterio, lo que lo hace más indeciso en sus relaciones sociales, pero a menudo también lo afirma en su actividad intelectual. Partiendo del vulgar positivismo de la edad anterior le parece indispensable descubrir la razón de ser de las cosas y de las gentes, su origen y su destino. El mundo adquiere una nueva dimensión. Preocupación metafísica, sin duda, pero que, convenientemente nutrida y guiada, puede convertirse en la inquietud científica de las causas y la inquietud de las responsabilidades familiares y sociales. De esta manera, pueden aún alternar y combinarse aquí el espíritu de duda y el de construcción, de invención, de descubrimiento, de aventura y de creación.

Acontece que el adolescente, al apasionarse por tal tipo de estudios, se cree poeta, pensador o artista. Son experiencias a menudo totalmente imaginarias por las cuales pone a prueba su personalidad. Pero no son imaginarias las nuevas aptitudes de razonamiento y los poderes de combinaciones, ya mentales, ya materiales, que sólo aparecen en el momento de la evolución puberal.

De esta manera, todas las etapas que llevan al niño del nacimiento a la edad adulta muestran una estrecha unión entre la evolución de su personalidad y la de su inteligencia.

