

PSICOLOGIA INFANTIL

POR

PAUL A. OSTERRIETH

Profesor de la Universidad Libre de Bruselas

Prólogo por el Prof.

C. VAZQUEZ VELASCO

Versión española de

GONZALO GONZALVO MAINAR

Colección: PSICOLOGIA

La psicología y el niño

P. A. OSTERRIETH

Psicología infantil

**Introducción a la
psicología infantil**

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

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



EDICIONES MORATA, S. L.

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

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

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

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

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

Obra traducida también al:

Griego: J. Cabanas, Atenas

Italiano: Editrice Universitaria, Florencia

Polaco: Nasza Ksiegarnia, Varsovia

Portugués: Companhia Editora Nacional Sao Paulo

© EDICIONES MORATA, S. L. (1999)

Derechos reservados: Decimoquinta edición

ISBN: 84-7112-042-9

Depósito legal: M-42.781-1999

Cubierta: A. Corazón

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)

CONTENIDO

	<u>Página</u>
Prólogo a la primera edición española	9
Introducción a la versión castellana	13
Nota a la cuarta edición española	15
Prefacio del autor para la edición española	17
Propósito	19
Prefacio a la octava edición francesa	21

CAPITULO PRIMERO

El niño y la infancia:

Algunos datos generales	23
La noción de herencia	23
Importancia de los estímulos ambientales	31
Plasticidad del niño y necesidad del ambiente humano.	38
Significación de la infancia	41
¿Es posible una descripción del crecimiento psicológico?	43
El desarrollo psicológico: sus características	50
Los estadios	53

CAPITULO SEGUNDO

La «edad bebé»

(De 0 a 15 meses aproximadamente)	55
Delimitación del estadio	55
La fase prenatal y el nacimiento	55
El «equipo» del recién nacido	59
Los comienzos de la organización	60
Los comienzos de la sociabilidad	66
Las primeras reacciones emocionales	70
Sucinto cuadro del desarrollo motor	73
Los comienzos de la inteligencia	78

CAPITULO TERCERO

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

CAPITULO CUARTO

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

CAPITULO QUINTO

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

CAPITULO SEXTO

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

PROLOGO A LA PRIMERA EDICION ESPAÑOLA

por el Prof. C. VAZQUEZ VELASCO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C. V. V.

Madrid, 1961.

INTRODUCCION A LA VERSION CASTELLANA

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

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

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

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

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

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

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

Madrid, octubre 1961.

G. G. M.

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

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

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

NOTA A LA EDICION ESPAÑOLA

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

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

PREFACIO DEL AUTOR PARA LA EDICION ESPAÑOLA

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

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

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

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

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

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

Bruselas.

P. A. O.

PROPOSITO

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

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

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

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

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

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

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

P. A. O.

PREFACIO A LA OCTAVA EDICION FRANCESA

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

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

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

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

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

P. A. O.

CAPITULO PRIMERO

EL NIÑO Y LA INFANCIA:

Algunos datos generales

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

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

La noción de herencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ El número entre corchetes hace referencia a la bibliografía selectiva de la página 197.

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

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

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

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

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

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

* Las cualidades psicológicas dependen de la base somática heredada, según diversos estudios¹, aunque no puede desprejarse la influencia del ambiente y de la educación. Los hermanos muestran conductas similares por ser miembros de la misma familia, y personas sin parentesco alguno de sangre pueden, asimismo, presentarlas, a causa de experiencias e influjos ambientales idénticos. El individuo es, pues, un producto de la interacción de la herencia y del medio ambiente. Como ejemplos de la influencia de la herencia suelen citarse algunos casos muy gráficos, por ejemplo: la familia Jukes, descendiente de Max Jukes, quien, casado con una mujer débil mental, originó una descendencia en la que predominaron los deficientes mentales, los de pauperados y los delincuentes; la familia Kallikak, originada por Martín Kallikak, quien tuvo con una deficiente una descendencia que fue estudiada cuando ya sumaba 480 individuos, de los cuales sólo 46 fueron normales y el resto se repartió entre débiles mentales, delincuentes, prostitutas, etc. Este mismo Kallikak, habiendo contraído matrimonio con una mujer normal, originó otra rama de descendientes, unos 496, sin que hubiese caso alguno de deficiencia².

Otros trabajos interesantísimos sobre la herencia de las condiciones mentales son: el estudio genético sobre el genio y el de los rasgos de un millar de superdotados, seguidos en su desarrollo durante varios años, y después de su matrimonio, estudiando también a sus descendientes³.

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

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

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

parecido respecto de sus progenitores. También habla de la mutación (aparición de un cambio súbito). El cuerpo del nuevo ser, lo que aparece, se denomina fenotipo; la parte germinal del mismo, genotipo, que perpetuará la especie⁴.

¹ KATZ: Manual de Psicología. Madrid, Morata, 1978, pp. 410 y ss.

² *Ibidem*.

³ BEST: *Cómo investigar en Educación*. Madrid, Morata, 1978.

⁴ Ver *La molécula de la herencia*, en KENDREW. Madrid, Morata, 1970.

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

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

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

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

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

Importancia de los estímulos ambientales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Plasticidad del niño y necesidad del ambiente humano

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

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

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

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

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

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

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

Significación de la infancia

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) Su filosofía naturalista;
- b) Su intuición de la psicología evolutiva;
- c) Su percepción de una *diferencia cualitativa* entre el adulto y el niño³.

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

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

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

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, p. 5.

⁴ BRENNAN, R. E.: *Historia de la Psicología*. Madrid, Morata, 1969.

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

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

¿Es posible una descripción del crecimiento psicológico?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El desarrollo psicológico: sus características

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los estadios

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

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

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

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

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

CAPITULO II

LA «EDAD BEBE»

(De 0 a 15 meses, aproximadamente)

Delimitación del estadio

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

La fase prenatal y el nacimiento

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

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

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

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

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

* Ver SANDSTRÖM, *op. cit.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El «equipo» del recién nacido

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

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

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

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

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

Los comienzos de la organización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los comienzos de la sociabilidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las primeras reacciones emocionales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sucinto cuadro del desarrollo motor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los comienzos de la inteligencia

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

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

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

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

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

* * *

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

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

CAPITULO III

PERIODO DE EXPANSION SUBJETIVA

(De 1 a 3 años, aproximadamente)

Caracterización del estadio

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

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

* *Toddler*: «el que hace pinitos».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los progresos motóricos

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

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

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

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

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

La representación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El lenguaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Egocentrismo y «transducción»

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

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

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

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

La evolución afectiva y social

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

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

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

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

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