



Teorías psicológicas del desarrollo

Laura Garza Cavazos
(comp.)

Colegio de Lingüística Aplicada



ANTOLOGÍAS DIDÁCTICAS



1080087235

Lic. Nicolás Duarte Ortega

Director

Lic. Benigno Benavides Martínez

Subdirector

Lic. José Reséndiz Balderas

Secretario Académico

Lic. Rogelio Cantú Mendoza

Secretario Administrativa

Lic. José Ma. Infante Bonfiglio

Secretario de Pasgrado

Lic. Cástulo Hernández Gálvez

Secretario de Desarrollo Profesional

Dra. Ruth Hassell Everett

Secretaria del Centro de Idiomas

Lic. José Héctor Franco Sáenz

Secretario de Proyectos Editoriales

Lic. Emilia León Rubenova Nissim

Coordinadora del Colegio de Lingüística Aplicada



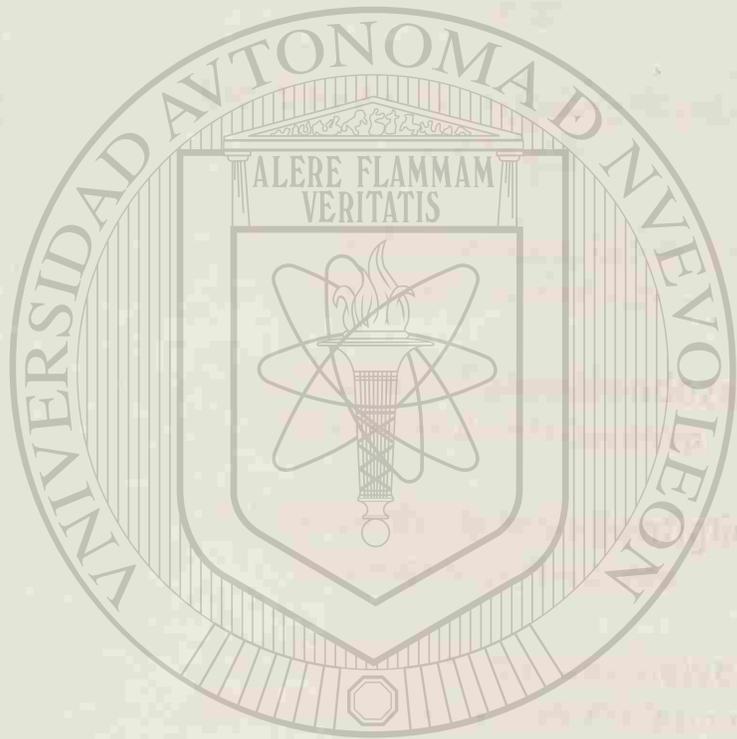
UANI

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



14787



**ANTOLOGÍAS DIDÁCTICAS
Lingüística Aplicada**

Laura Garza Cavazos

Teorías psicológicas del desarrollo



Colegio de Lingüística Aplicada
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Nuevo León

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Edición escolar para uso exclusivo de
alumnos de Lingüística Aplicada de la UANL

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BF713

T4

Esta serie de ANTOLOGÍAS DIDÁCTICAS constituyen un servicio que, dada la dificultad que en muchas ocasiones se presenta para conseguir la bibliografía básica de los cursos, la Facultad proporciona a sus alumnos, vía el trabajo de los maestros encargados de los cursos, como apoyo a su desempeño en el salón de clases.

En este sentido, esta serie editorial no tiene el carácter de edición comercial. Su uso y distribución se restringe totalmente a esta Institución, por lo que se prohíbe totalmente su venta y uso fuera de esta Facultad, incluso fuera de la materia para la que fueron creadas.

Conforme a la ley, queda también estrictamente prohibido fotocopiar estas Antologías.



Captura: Juan Francisco Espinosa González

Martín Enrique Cuevas Muñiz

Corrección: Sylvia Eloísa Morán Hernández

Genaro Saúl Reyes Calderón

Formato y diseño general: Genaro Saúl Reyes Calderón

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ÍNDICE

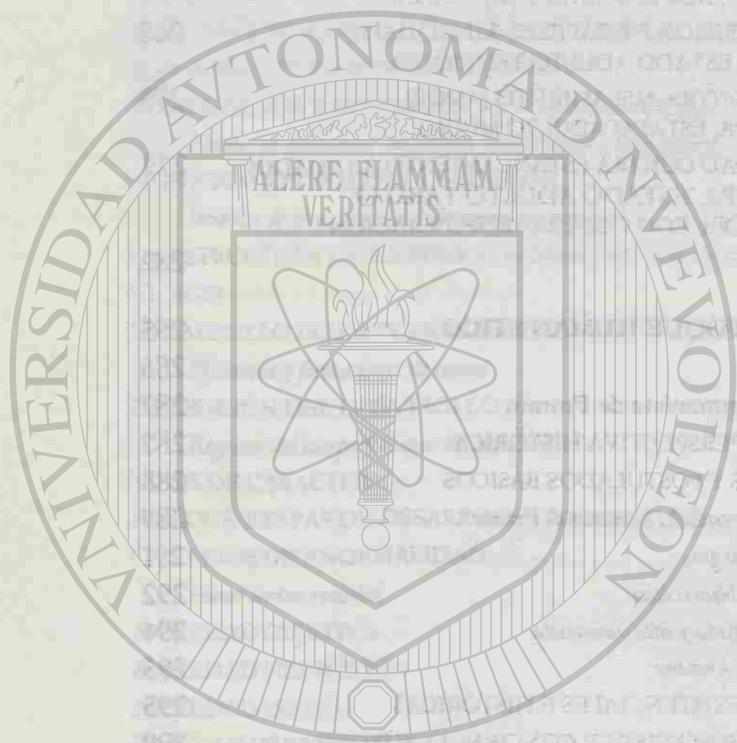
Laura Garza Cavazos. Introducción	3
Genética en interacción con el medio ambiente y desarrollo biológico de la primera infancia	5
Laura Garza Cavazos. Introducción	7
Grace J. Craig. Herencia y medio ambiente	9
principios y procesos de la genética	9
<i>Genes y cromosomas</i>	9
<i>Combinaciones de genes</i>	12
ANORMALIDADES GENÉTICAS	14
<i>Defectos cromosómicos</i>	14
<i>Herencia vinculada al sexo</i>	16
<i>Rasgos sin relación con el sexo</i>	17
<i>Asesoría en genética</i>	19
<i>Avances en la investigación genética</i>	21
GENÉTICA DEL COMPORTAMIENTO	22
CULTURA Y SOCIALIZACIÓN	25
<i>Diversos estilos de familia</i>	26
<i>Proceso de socialización</i>	30
INTERACCIÓN ENTRE LA GENÉTICA Y LA CULTURA	36
IDENTIDAD, GÉNERO Y ROL	38
<i>Diferencia entre hombres y mujeres</i>	39
<i>Género y socialización</i>	41
<i>Personalidad andrógina</i>	45
<i>Los roles correspondientes al género a lo largo de la vida</i>	46
Infancia: desarrollo de capacidades	49
CAPACIDADES DEL LACTANTE: UN PANORAMA	49
<i>Los primeros cuatro meses de edad</i>	50
<i>De los cinco a los ocho meses de edad</i>	51
<i>A los dos años de vida</i>	53
Capacidades perceptuales	55
<i>Visión</i>	56
<i>Audición</i>	59
<i>Integración</i>	60
<i>Desarrollo cerebral y experiencia</i>	62
ESTIMULACIÓN AMBIENTAL Y CAPACIDADES DEL LACTANTE	63
<i>Carencias</i>	63
<i>Ambientes normales comparado con ambientes óptimos</i>	65
<i>Estimulación temprana</i>	67

Teoría del desarrollo cognositivo	69
INTRODUCCIÓN	71
Piaget y la teoría del desarrollo intelectual	73
Conceptos básicos	73
<i>Ideas básicas</i>	79
<i>Inteligencia</i>	79
<i>Contenido</i>	83
Estructuras hereditarias	83
<i>Principios generales del funcionamiento</i>	85
<i>Estructuras psicológicas</i>	88
El esquema	89
<i>Funciones, estructura y equilibrio</i>	93
El equilibrio	94
LA ACCIÓN Y EL CONOCIMIENTO	96
<i>El conocimiento físico: el descubrimiento</i>	97
<i>El conocimiento lógico-matemático: la invención</i>	98
<i>El conocimiento social</i>	99
<i>Primera infancia</i>	100
ETAPA 1: DESDE EL NACIMIENTO A 1 MES	101
ETAPA 2: DE 1 A 4 MESES	106
<i>Reacción circular primaria</i>	106
<i>Anticipaciones prematuras</i>	106
<i>Categorías de realidad</i>	109
<i>Conceptos del objeto (etapas 1 y 2)</i>	110
ETAPA 3: 4 A 10 MESES	112
<i>Reacciones circulares secundarias</i>	121
<i>Clases primitivas</i>	113
<i>Relaciones primitivas</i>	115
<i>Imitación</i>	115
ETAPA 4: 10 A 12 MESES	119
<i>Coordinación de esquemas secundarios</i>	119
<i>Relaciones</i>	121
<i>Anticipación</i>	122
<i>Imitación</i>	124
<i>Concepto del objeto</i>	125
ETAPA 5: 12 A 18 MESES	126
<i>Reacciones circulares terciarias</i>	126
<i>Descubrimientos de nuevos medios</i>	129
<i>Imitación</i>	130
<i>Conceptos del objeto</i>	132

ETAPA 6: DE 18 MESES A 2 AÑOS	133
<i>Comienzo del pensamiento</i>	133
<i>Imitación</i>	134
<i>El concepto del objeto</i>	135
Teoría de Piaget del desarrollo cognositivo y afectivo	137
<i>Etapa del pensamiento preoperativo</i>	137
<i>Las imágenes mentales</i>	138
<i>El lenguaje hablado</i>	138
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE HABLADO	139
LENGUAJE Y PENSAMIENTO	142
LA SOCIALIZACIÓN DE LA CONDUCTA	144
CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO PREOPERATIVO	145
<i>El egocentrismo</i>	146
<i>El pensamiento transformacional</i>	148
<i>Centrismo</i>	149
<i>La reversibilidad</i>	149
LA CONSERVACIÓN	150
<i>La conservación numérica</i>	152
<i>La conservación de volumen</i>	153
Etapa de las operaciones concretas	155
Diferencias entre el pensamiento operativo concreto y el pensamiento preoperativo	156
<i>El egocentrismo y la socialización</i>	156
<i>El centrismo</i>	157
<i>La transformación</i>	158
<i>La reversibilidad</i>	158
<i>La conservación</i>	159
LAS OPERACIONES LÓGICAS	159
La seriación: ordenamiento de objetos según sus diferencias	160
La calificación: la agrupación mental de los objetos según sus semejanzas	162
<i>La causalidad</i>	164
<i>El tiempo y la velocidad</i>	164
Etapa de las operaciones formales	165
DIFERENCIAS ENTRE LAS OPERACIONES FORMALES Y CONCRETAS	166
LAS ESTRUCTURAS QUE SE DESARROLLAN DURANTE LA ETAPA OPERATIVA FORMAL	167
<i>El razonamiento científico-inductivo</i>	169
<i>La abstracción reflexiva</i>	173

EL CONTENIDO DEL PENSAMIENTO FORMAL	175
<i>Las operaciones propositivas o combinatorias</i>	175
<i>Los esquemas operativos formales</i>	177
<i>La probabilidad</i>	178
FREUD: TEORÍA PSICOANALÍTICA. Enfoque afectivo	181
Introducción	183
SIGMUND FREUD: LA TEORÍA PSICOANALÍTICA	185
BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA	185
CONSTRUCTOS Y POSTULADOS FUNDAMENTALES	188
<i>Niveles de conciencia: consciente, preconsciente e inconsciente</i>	188
SIGNIFICADO DE LO INCONSCIENTE	191
<i>Pruebas de la existencia de la mente inconsciente</i>	192
LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD: ID, EGO Y SUPEREGO	195
EL EGO	200
DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	206
<i>Fijaciones y formaciones de rasgos</i>	206
DETENCIÓN DEL DESARROLLO	207
<i>Regiones del cuerpo y etapas del desarrollo</i>	208
TIPOS DE CARÁCTER	208
POR QUÉ ETAPAS DE DESARROLLO PSICOSEXUAL	208
CRITERIOS DE ANORMALIDAD	219
<i>Placer contra realidad</i>	219
ANSIEDAD OBJETIVA	220
ANSIEDAD NEURÓTICA	221
ANSIEDAD MORAL	221
EL EGO Y LA ANSIEDAD	221
Los mecanismos de defensa	223
ANSIEDAD OBJETIVA	220
Erikson: enfoque psicosocial	239
Introducción	241
Erikson: las ocho etapas del desarrollo del ego	243
BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA	243
CONSTRUCTOS Y POSTULADOS FUNDAMENTALES	244
<i>Determinantes psicosociales</i>	244
<i>El principio epigenético</i>	245
<i>Cambios culturales</i>	247
<i>Las ocho etapas de la vida</i>	250
Características generales de las ocho etapas	250
PRIMERA ETAPA, INFANCIA: CONFIANZA	
CONTRA DESCONFIANZA (ESPERANZA)	253

SEGUNDA ETAPA, PRIMERA INFANCIA: AUTONOMÍA	257
CONTRA VERGÜENZA Y DUDA (VOLUNTAD)	257
TERCERA ETAPA, EDAD DE JUEGOS: INICIATIVA	261
CONTRA CULPA (DETERMINACIÓN)	261
CUARTA ETAPA, EDAD ESCOLAR: LABORIOSIDAD	266
CONTRA INFERIORIDAD (COMPETENCIA)	266
QUINTA ETAPA, ADOLESCENCIA: IDENTIDAD	268
CONTRA CONFUSIÓN DE PAPELES (FIDELIDAD)	268
SEXTA ETAPA, ESTADO ADULTO TEMPRANO:	275
INTIMIDAD CONTRA AISLAMIENTO (AMOR)	275
SÉPTIMA ETAPA, ESTADO ADULTO MEDIO:	279
GENERATIVIDAD CONTRA ESTANCAMIENTO (CUIDADO)	279
OCTAVA ETAPA, ESTADO ADULTO TARDÍO:	282
INTEGRIDAD DEL EGO CONTRA DESESPERACIÓN	282
(SABIDURÍA)	282
FROMM: ENFOQUE HUMANÍSTICO	285
Introducción	286
Psicoanálisis humanista de Fromm	287
BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA	287
CONSTRUCTOS Y POSTULADOS BÁSICOS	288
<i>Las cinco necesidades humanas de Fromm</i>	289
<i>Valores como guías</i>	291
<i>Algunos problemas éticos</i>	292
<i>Ética autoritaria y ética humanista</i>	294
<i>La situación humana</i>	295
DICOTOMÍAS EXISTENCIALES E HISTÓRICAS	295
CONCIENCIA HUMANISTA Y CONCIENCIA AUTORITARIA	299
LA CONCIENCIA COMO GUÍA PARA UNA VIDA PRODUCTIVA	303
<i>El sentimiento de bienestar</i>	304
FELICIDAD: UNA RESPUESTA TOTALMENTE ORGÁNICA	304
ESCASEZ Y ABUNDANCIA PSICOLÓGICAS	306
FELICIDAD Y CONCIENCIA	307
<i>Orientaciones productivas y no productivas</i>	308
ORIENTACIONES NO PRODUCTIVAS	309
ORIENTACIÓN PRODUCTIVAS	309
<i>Amor a la muerte y amor a la vida</i>	316
ORIENTACIÓN DE TENER Y ORIENTACIÓN DE SER	318
<i>Papel del amor en la vida humana</i>	319
EL AMOR Y LAS ORIENTACIONES NO PRODUCTIVAS	323
EL AMOR Y LA ORIENTACIÓN PRODUCTIVA	324



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

INTRODUCCIÓN

La presente Antología cubre los temas que comprende el programa del curso de *Psicogenética*, primero de la especialidad de Didáctica, y representa, por lo tanto, la plataforma de esta línea curricular.

En este curso se pretende que el alumno adquiera una visión integral del desarrollo del hombre desde la perspectiva de una dicotomía biológica-psicológica. De esta manera, con la dimensión biológica como antecedente y subyacente en todos los contenidos mediante el proceso maduracional, emerge la dimensión psicológica, base y estructura del curso de *Psicogenética*, en cuatro diferentes vertientes: cognoscitiva, afectiva, social y humanística.

El curso se inicia con una revisión de la interacción entre la genética y el medio ambiente, buscando una mejor comprensión de la conducta, e incluye además una visión del desarrollo de las capacidades del niño en su primera infancia.

El desarrollo cognoscitivo se analiza desde la instalación del pensamiento, considerando todas las manifestaciones precursoras, hasta el surgimiento del pensamiento abstracto, momento en que la estructura cognoscitiva alcanza su madurez. El material que revisa este contenido se basa en las investigaciones de Jean Piaget, que cambiaran radicalmente la concepción que sobre el niño prevalecía en su época, revolucionando los sistemas educativos.

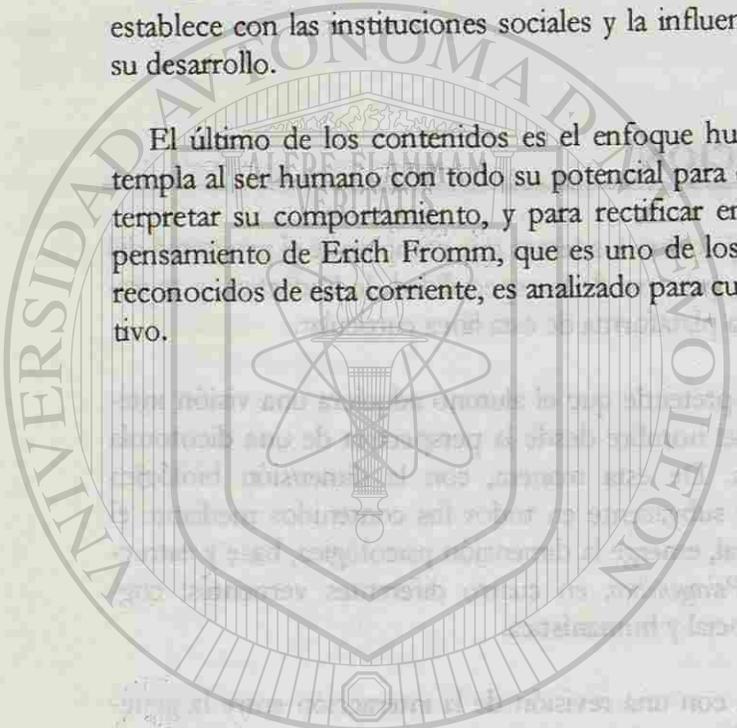
El desarrollo afectivo se estudia mediante la teoría psicosexual propuesta por Sigmund Freud, así como la teoría del desarrollo de la personalidad del mismo Freud, y se pretende que el alumno comprenda el papel del inconsciente en las actitudes, los actos y las motivaciones,

para un mejor desempeño personal, dado que este conocimiento le será muy útil para el manejo de grupos.

Erik Erikson sustenta su base teórica en la relación que el individuo establece con las instituciones sociales y la influencia de la cultura en su desarrollo.

El último de los contenidos es el enfoque humanístico, que contempla al ser humano con todo su potencial para criticar, evaluar e interpretar su comportamiento, y para rectificar en caso necesario. El pensamiento de Erich Fromm, que es uno de los representantes más reconocidos de esta corriente, es analizado para cumplir con este objetivo.

Laura Garza Cavazos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

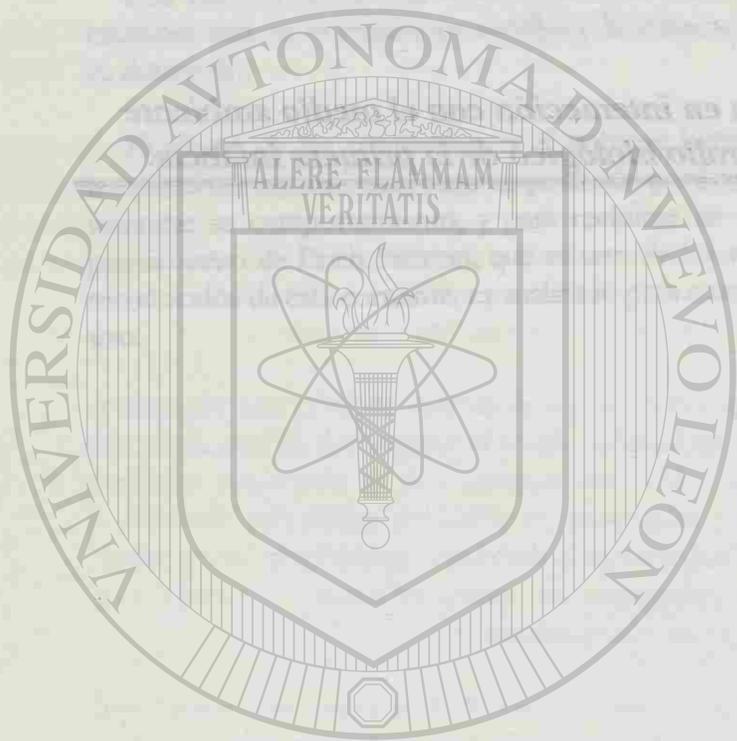
Genética en interacción con el medio ambiente y desarrollo biológico de la primera infancia.

La genética es una ciencia que estudia el desarrollo del ser humano, desde su concepción hasta la vejez, considerando la herencia y el ambiente. En este sentido, la genética estudia la transmisión de los caracteres de los padres a los hijos, así como el efecto del ambiente en el desarrollo del individuo. En particular, la genética estudia la herencia de los caracteres biológicos, como la estructura y función de los genes, la síntesis de proteínas y la regulación de la expresión génica. En este contexto, la genética estudia la interacción entre los factores genéticos y ambientales en el desarrollo del individuo, especialmente en la primera infancia.

En la primera infancia, el desarrollo biológico está influenciado por factores genéticos y ambientales. Los factores genéticos, como la herencia de los genes, determinan la estructura y función de los órganos y sistemas del cuerpo. Los factores ambientales, como la nutrición, el ejercicio y el estrés, influyen en el desarrollo biológico del individuo. En este contexto, la genética estudia la interacción entre los factores genéticos y ambientales en el desarrollo del individuo, especialmente en la primera infancia.

El desarrollo biológico del individuo en la primera infancia está influenciado por factores genéticos y ambientales. Los factores genéticos, como la herencia de los genes, determinan la estructura y función de los órganos y sistemas del cuerpo. Los factores ambientales, como la nutrición, el ejercicio y el estrés, influyen en el desarrollo biológico del individuo. En este contexto, la genética estudia la interacción entre los factores genéticos y ambientales en el desarrollo del individuo, especialmente en la primera infancia.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

HERENCIA Y MEDIO AMBIENTE.

INTRODUCCIÓN.

La genética es la rama de la biología que estudia la herencia. En el encuentro del óvulo y el espermatozoide se establece el código genético del individuo.

Ya que este curso estudia el desarrollo del ser humano, resulta necesario entender los fenómenos que suceden durante la fecundación, y el conocimiento de la genética es la base que apoya el resto de los contenidos. Además del aspecto puramente biológico, la genética en interacción con el medio ambiente, tema que forma parte también de este contenido, incide directamente en la formación del individuo.

En este mismo tema se revisa el desarrollo de las capacidades motoras y perceptuales durante la primera infancia, que comprende aproximadamente los dos primeros años de vida.

Aislados, ninguno de estos factores, herencia y medio ambiente, justifican plenamente el desarrollo potencial del individuo, como la adquisición del lenguaje, la capacidad de aprendizaje, el interés lúdico, la inclinación gregaria y, en general, todas las tendencias naturales y las aprendidas. Únicamente desde la óptica de estos dos factores en interdependencia es posible intentar comprender al ser humano en toda su complejidad.



HERENCIA Y MEDIO AMBIENTE.*

PRINCIPIOS Y PROCESOS DE LA GENÉTICA.

Las células, cromosomas, genes, DNA y RNA son términos muy conocidos. Con todo, un breve repaso de su importancia nos servirá de mucho antes de abordar los procesos de la herencia.

Genes y cromosomas

La vida humana empieza con una célula fecundada. Pocas horas después que el espermatozoide penetra en el óvulo, el pronúcleo de este último, que contiene 23 cromosomas (literalmente, "cuerpos de colores") se desplaza lentamente hacia el centro del óvulo; allí se une al pronúcleo del espermatozoide, el cual también contiene 23 cromosomas. La célula fertilizada resultante, llamada cigoto tiene 23 *pares* de cromosomas, o sea un total de 46 cromosomas, número que se requiere para desarrollar un bebé humano normal.

Una vez que el cigoto se ha formado, se inicia el proceso de división de la célula. La primera partición, o división de la célula, produce dos células al parecer idénticas al cigoto original. A medida que tienen lugar sucesivas divisiones y diferenciaciones de la célula, cada célula subsecuente que se forma contiene exactamente el mismo número de cromosomas que cualquier otra -46-. Miles de genes se enlazan en forma de cadena en un solo cromosoma. Según estimaciones, en cada cromosoma hay varias decenas de miles de genes y cerca de un millón de ellos en los 46 cromosomas (Kelly, 1986).

Los genes se componen de DNA (**ácido desoxirribonucleico**)¹, una molécula grande formada por átomos de carbono, hidrógeno,

*Grace J. Craig. *Desarrollo psicológico* (Human Development) Trad. 6ª edición en inglés: Lourdes Asiaín. Revisión técnica: Eva Laura García González. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A., 1994. Capítulo 3: 64-93.

¹ **DNA (ácido desoxirribonucleico)**. Una molécula grande y compleja que se compone de carbono, hidrógeno, oxígeno, nitrógeno y fósforo; contiene el código genético que regula el funcionamiento y desarrollo de un organismo.

oxígeno, nitrógeno y fósforo. Se ha dicho que "el cuerpo humano contiene suficiente DNA para ir y regresar a la Luna unas 20,000 veces si se colocaran las moléculas en una fila" (Rugh y Shettles, 1971: 199). La estructura del DNA (...) se asemeja a una escalera en espiral; dos cadenas largas están constituidas de fosfatos y azúcares alternantes, con nexos cruzados de cuatro bases diferentes de nitrógeno que vienen en pares. El orden en que aparecen las bases de nitrógeno apareadas parece variar, y es precisamente esta variación la que hace que un gene sea distinto de otro. Un solo gene podría ser un peldaño de esta escalera de DNA, quizá con una longitud de 2,000 escalones (Kelly, 1986).

Así pues, el DNA contiene el código genético, o "plantilla", que sigue así el funcionamiento y desarrollo del organismo. El DNA es el "cuándo y cómo" del desarrollo, pero está encerrado en el núcleo de la célula. El **ácido ribonucleico**² (RNA) es una sustancia formada a partir del DNA y semejante a él; actúa como mensajero para el resto de la célula. El RNA determina el modo del desarrollo. Las cadenas más cortas del RNA, configuradas según las imágenes de espejo del DNA de la cadena, se mueven libremente dentro de la célula y sirven como catalizadores en la formación del nuevo tejido.

Dado que los genes contienen el potencial hereditario y las instrucciones de operación de todos los organismos, los científicos se muestran ansiosos por descubrir por qué y cómo los genes imparten órdenes a ciertas células. Los genes son muy específicos. El gene que produce la insulina está presente en todas las células del cuerpo, pero funciona sólo dentro del páncreas. ¿Qué es lo que provoca su acción o qué la inhibe? ¿Qué pasaría si se provoca mucha o muy poca insulina? ¿Qué células son detonantes para la división? En el embrión, la programación genética produce rápidas divisiones de células. Sin embargo, ¿qué sucede con el DNA y RNA cuando una célula empieza a multiplicarse en el adulto sin control, como el cáncer? Por lógica, los investigadores del cáncer estudian con detenimiento los intrincados detalles de cómo se activan, o no, las instrucciones genéticas. Los descubrimientos genéticos se están realizando a un ritmo extraordinario. Los genetistas llevan tiempo trabajando en la construcción de una

² **RNA (ácido ribonucleico)** Sustancia formada a partir del DNA y parecida a ella. Actúa como mensajero en una célula y sirve como catalizador en la formación de tejido nuevo.

molécula sintética de DNA y explorando cuestiones como el mecanismo que desencadena o reemplazamiento de genes con mal funcionamiento en células individuales (Verna, 1990).

Los cromosomas de un individuo pueden examinarse con una gráfica denominada **cariotipo**³. El cariotipo se prepara con una fotografía de los cromosomas de una célula individual (v. Figura 1). Los cromosomas se cortan de la fotografía y se disponen en pares acoplados por longitud. Esos cromosomas se numeran a continuación. Los primeros 22, llamados **autosomas**⁴, contienen genes que determinan varios rasgos físicos y mentales. El par 23 contiene los cromosomas sexuales; hay dos cromosomas X en una mujer normal (XX) y un cromosoma X y un cromosoma Y en un varón normal (XY). Esos cromosomas sexuales contienen los genes que controlan el desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias, así como algunos rasgos ligados al sexo.



FIGURA 3-1
Un cariotipo (parte inferior) Los cromosomas de un cuerpo celular antes de arreglarse en un cariotipo (parte superior). Un cariotipo que muestra los cromosomas arreglados conforme el tipo. Nótese que hay tres cromosomas con el número 21, lo cual indica que el individuo sufre el síndrome de Down.

División celular y reproducción.

En el proceso de **mitosis**⁵, o sea la división celular ordinaria, las células se dividen y duplican a sí mismas exactamente. Este proceso se

³ **Cariotipo** Fotografía de los cromosomas de una célula, dispuestos en pares conforme a su longitud.

⁴ **Autosomas** Cromosomas de una célula, sin incluir los que determinan el sexo.

⁵ **Mitosis** Proceso de la división ordinaria de la célula, que produce dos células idénticas a la célula madre.

lleva a cabo en varias etapas. Primero, el DNA de cada célula se desdobra y se replica a sí mismo. Después cada cromosoma se divide y reproduce el arreglo cromosómico anterior de la primera célula. Así pues, se forman dos nuevas células; cada una contiene 23 pares de cromosomas exactamente iguales a los de la célula original.

El proceso de división celular que crea células reproductivas (óvulos o espermatozoides) recibe el nombre de **meiosis**⁶. Las células reproductivas constituidas durante la meiosis tienen sólo una mitad del material genético de la célula madre: 23 cromosomas. El rearrreglo de los genes y cromosomas resultantes de la meiosis se asemeja a la acción de barajar y distribuir naipes; la probabilidad de que dos hermanos reciban la misma dotación de cromosomas es de 1 en 281 billones aproximadamente. Esta cifra ni siquiera cuenta el hecho de que los genes individuales de un cromosoma a menudo efectúan un **cruzamiento**⁷ con el cromosoma contrario durante la división celular. De ahí que prácticamente sea imposible que una misma combinación de genes se haga dos veces.

Cuando tiene lugar la fecundación de un óvulo, el sexo del organismo resultante está determinado por el espermatozoide. Todos los óvulos contienen un cromosoma X, mientras que el espermatozoide tiene la misma posibilidad de contener un cromosoma X o Y. El acoplamiento de dos cromosomas X determina el sexo femenino y la unión de cromosoma X y uno Y determina el sexo masculino.

Combinaciones de genes.

Casi todos los miles de genes en una persona vienen en pares. Las formas alternas de un mismo par de genes reciben el nombre de **alelos**⁸. Un gene en un par se hereda de la madre y el otro del padre. Algunos rasgos hereditarios, como el color de los ojos, están presentes en un solo par de genes. Otros rasgos se hallan en un patrón de varios pares

⁶ **Meiosis** Proceso de división celular en las células reproductoras, que dan origen a un número infinito de arreglos de los cromosomas.

⁷ **Cruzamiento** Proceso durante la meiosis en el cual los genes individuales de un cromosoma pasan al cromosoma opuesto. Este proceso aumenta la distribución aleatoria de los genes en el hijo.

⁸ **Alelos** Par de genes, presente en los cromosomas correspondientes, que afectan al mismo rango.

de genes en interacción. Respecto al color de los ojos, un niño puede heredar un alelo para ojos cafés (*B*) del padre un alelo para ojos azules (*b*) de la madre. El **genotipo**⁹, o patrón genético, del niño para el color de los ojos será entonces *Bb*. ¿Pero cómo se combinan esos genes? ¿De qué color serán los ojos del niño? En el color de los ojos, el alelo de los ojos cafés (*B*) es **dominante**¹⁰ y el de los ojos azules (*b*) es **recesivo**¹¹. Cuando un gene es dominante, su presencia en un par de genes hará que ese rasgo particular se exprese. Por lo tanto, la persona con un genotipo *Bb* o *BB* tiene ojos cafés. El rasgo expresado, ojos cafés, recibe el nombre de **fenotipo**¹².

En otro ejemplo, supongamos que el genotipo del padre sea *Bb* (ojos cafés) y que la madre tenga ojos azules (que debe ser el genotipo *bb*). Todos los hijos de esos padres heredarán un gene recesivo para ojos azules por parte de la madre. Pero, por parte del padre, heredarán el gene dominante para los ojos cafés (*B*) o el gene recesivo para ojos azules (*b*). En consecuencia, los hijos tendrán ojos azules (*bb*) u ojos cafés (*Bb*). Si conocemos los genotipos de los padres, podremos calcular todas las posibilidades de genotipos y fenotipos de sus hijos, junto con las probabilidades de cada uno de éstos.

En general, la mayor parte de los rasgos, entre ellos el color de los ojos, no resulta de un solo par de genes, sino de una combinación de muchos pares (con predominio y sin él) que interactúan de diversas maneras. En lo tocante a la característica de la talla, al parecer varios genes o pares de genes se combinan con otros en forma aditiva para crear personas cada vez más altas o bajas, con miembros más grandes o más pequeños y otras partes. Los pares de genes también interactúan de modo tal que un par admite o inhibe la expresión de otro par. Un sistema de diversos tipos de interacción entre genes y pares de genes se llama **sistema poligénico de herencia**¹³. Tales sistemas a menudo

⁹ **Genotipo** Dotación genética de un individuo o grupo.

¹⁰ **Dominante** En genética, uno de un par de genes que hará que se exprese determinado rasgo.

¹¹ **Recesivo** En genética, designa uno de un par de genes que determina un rasgo en un individuo sólo si el otro miembro de ese par es también recesivo.

¹² **Fenotipo** En genética, los rasgos que se expresan en el individuo.

¹³ **Herencia poligénica** Rasgo ocasionado por una interacción de varios genes o pares de genes.

dan origen a fenotipos que difieren mucho de los de ambos progenitores.

ANORMALIDADES GENÉTICAS.

Defectos cromosómicos.

Sin embargo, a veces ocurren algunas anomalías notables del cromosoma y el individuo sobrevive exhibiendo entonces algunos patrones típicos. La más común de ellas es el *síndrome de Down*, o mongolismo. Estas personas tienen un cromosoma adicional, 21, que flota libremente en el núcleo de la célula o está situado en la parte superior de otro cromosoma. Causa un desarrollo físico y mental anormal.

Una variación del síndrome de Down es el síndrome de Down en "mosaico". Esta variante se produce de la siguiente manera: en algún momento de la mitosis; una célula se divide anormalmente, asignando 47 cromosomas a una nueva célula y 45 a otra. Las células que tienen sólo 45 no pueden sobrevivir, pero las que tienen 47 se desarrollan junto con las células normales de 46 cromosomas (Koch y Koch, 1974). Los niños con este genotipo tienen células normales y células con un patrón del síndrome de Down. Su deteriorada capacidad de aprendizaje y el grado de otras características mongoloides dependen del número de células anormales que se produzcan; a su vez éstas dependen del momento en que haya acaecido el error de desarrollo.

Algunas de esas personas llegan a poseer una inteligencia casi normal. Incluso aquellos niños con el clásico síndrome de Down varían en el grado de retraso mental o en los síntomas físicos que presentan (Turkington, 1987).

Varias anomalías pueden presentarse en el arreglo de los cromosomas sexuales. Una de ellas es el *síndrome de Klinefelter*, en el cual los individuos tienen un cromosoma X adicional, dando origen a un arreglo XXY. Este fenómeno suele ocasionar esterilidad, hipertrofia de los órganos sexuales externos y retraso mental.

Otra anomalía en el arreglo de los cromosomas sexuales da origen al *síndrome de Turner*. En este síndrome, un cromosoma X está ausente o inactivo, haciendo un arreglo XO. Los que sufren el síndrome suelen presentar un aspecto femenino (pues no adquieren las características

secundarias) y carecen de órganos reproductores internos. Algunas veces su talla es excesivamente pequeña y sufren retraso mental.

Desde hace una década la atención del público se ha centrado en el patrón XYY. Este patrón aparece en 1 de cada 1,000 varones, aproximadamente, dentro de la población general. Se observa en cerca de 3 ó 4 por cada 1,000 hombres en las poblaciones carcelarias y en unos 20 de cada 1,000 hombres en instituciones psiquiátricas y en prisiones especiales. Desde el punto de vista físico, los varones que presentan este patrón tienden a ser más altos que el promedio, muestran mayor incidencia de acné y anomalías esqueléticas menores. En la mayoría de los estudios, el promedio de las personas XYY tienen una inteligencia ligeramente menor que la del grupo de control XY. Se formuló la hipótesis de que los hombres con este genotipo tienen una personalidad más agresiva y se desarrollan de manera diferente que los hombres con el genotipo normal. Sin embargo, un análisis más profundo indicó que esta hipótesis era exagerada. No obstante, en promedio, estos hombres tienen un poco menos de control sobre sus impulsos y algunos son más agresivos con sus esposas o parejas sexuales; hay muy poca o ninguna diferencia entre las hembras XYY y los machos XY en un amplio rango de medidas de la agresión (Theilgaard, 1983).

Algunas veces un cromosoma se rompe y la parte rota se pierde en divisiones celulares posteriores. En otras, la parte rota se une a otro cromosoma. Algunos efectos ambientales, entre ellos las enfermedades virales o la radiación, pueden ocasionar esas roturas. La rotura de los cromosomas al inicio del desarrollo de un organismo tiene a veces un efecto notable en el crecimiento posterior del organismo. Algunas partes del cuerpo no se desarrollan.

La forma más grave del rompimiento cromosómico sucede en un síndrome hereditario llamado *X frágil*. Se le llama de esta manera porque una pequeña parte de la punta del cromosoma X parece ser susceptible de romperse bajo ciertas circunstancias. Las personas con este síndrome pueden tener anomalías en el crecimiento. Los bebés pueden tener cabezas muy largas, peso más alto que el normal al nacer, grandes orejas prominentes y caras largas. Algunos tienen raros sistemas de conducta, entre los que se incluyen aplaudir, morderse las manos, hiperactividad y pobre contacto visual. Este síndrome también

dan origen a fenotipos que difieren mucho de los de ambos progenitores.

ANORMALIDADES GENÉTICAS.

Defectos cromosómicos.

Sin embargo, a veces ocurren algunas anomalías notables del cromosoma y el individuo sobrevive exhibiendo entonces algunos patrones típicos. La más común de ellas es el *síndrome de Down*, o mongolismo. Estas personas tienen un cromosoma adicional, 21, que flota libremente en el núcleo de la célula o está situado en la parte superior de otro cromosoma. Causa un desarrollo físico y mental anormal.

Una variación del síndrome de Down es el síndrome de Down en "mosaico". Esta variante se produce de la siguiente manera: en algún momento de la mitosis; una célula se divide anormalmente, asignando 47 cromosomas a una nueva célula y 45 a otra. Las células que tienen sólo 45 no pueden sobrevivir, pero las que tienen 47 se desarrollan junto con las células normales de 46 cromosomas (Koch y Koch, 1974). Los niños con este genotipo tienen células normales y células con un patrón del síndrome de Down. Su deteriorada capacidad de aprendizaje y el grado de otras características mongoloides dependen del número de células anormales que se produzcan; a su vez éstas dependen del momento en que haya acaecido el error de desarrollo.

Algunas de esas personas llegan a poseer una inteligencia casi normal. Incluso aquellos niños con el clásico síndrome de Down varían en el grado de retraso mental o en los síntomas físicos que presentan (Turkington, 1987).

Varias anomalías pueden presentarse en el arreglo de los cromosomas sexuales. Una de ellas es el *síndrome de Klinefelter*, en el cual los individuos tienen un cromosoma X adicional, dando origen a un arreglo XXY. Este fenómeno suele ocasionar esterilidad, hipertrofia de los órganos sexuales externos y retraso mental.

Otra anomalía en el arreglo de los cromosomas sexuales da origen al *síndrome de Turner*. En este síndrome, un cromosoma X está ausente o inactivo, haciendo un arreglo XO. Los que sufren el síndrome suelen presentar un aspecto femenino (pues no adquieren las características

secundarias) y carecen de órganos reproductores internos. Algunas veces su talla es excesivamente pequeña y sufren retraso mental.

Desde hace una década la atención del público se ha centrado en el patrón XYY. Este patrón aparece en 1 de cada 1,000 varones, aproximadamente, dentro de la población general. Se observa en cerca de 3 ó 4 por cada 1,000 hombres en las poblaciones carcelarias y en unos 20 de cada 1,000 hombres en instituciones psiquiátricas y en prisiones especiales. Desde el punto de vista físico, los varones que presentan este patrón tienden a ser más altos que el promedio, muestran mayor incidencia de acné y anomalías esqueléticas menores. En la mayoría de los estudios, el promedio de las personas XYY tienen una inteligencia ligeramente menor que la del grupo de control XY. Se formuló la hipótesis de que los hombres con este genotipo tienen una personalidad más agresiva y se desarrollan de manera diferente que los hombres con el genotipo normal. Sin embargo, un análisis más profundo indicó que esta hipótesis era exagerada. No obstante, en promedio, estos hombres tienen un poco menos de control sobre sus impulsos y algunos son más agresivos con sus esposas o parejas sexuales; hay muy poca o ninguna diferencia entre las hembras XYY y los machos XY en un amplio rango de medidas de la agresión (Theilgaard, 1983).

Algunas veces un cromosoma se rompe y la parte rota se pierde en divisiones celulares posteriores. En otras, la parte rota se une a otro cromosoma. Algunos efectos ambientales, entre ellos las enfermedades virales o la radiación, pueden ocasionar esas roturas. La rotura de los cromosomas al inicio del desarrollo de un organismo tiene a veces un efecto notable en el crecimiento posterior del organismo. Algunas partes del cuerpo no se desarrollan.

La forma más grave del rompimiento cromosómico sucede en un síndrome hereditario llamado *X frágil*. Se le llama de esta manera porque una pequeña parte de la punta del cromosoma X parece ser susceptible de romperse bajo ciertas circunstancias. Las personas con este síndrome pueden tener anomalías en el crecimiento. Los bebés pueden tener cabezas muy largas, peso más alto que el normal al nacer, grandes orejas prominentes y caras largas. Algunos tienen raros sistemas de conducta, entre los que se incluyen aplaudir, morderse las manos, hiperactividad y pobre contacto visual. Este síndrome también

está asociado con el retraso mental, así como a diferentes formas de problemas de aprendizaje. Se ha estimado que la *X frágil* es el segundo defecto cromosómico más común asociado con el retraso mental después del síndrome de Down.

Debido a que el problema de la *X frágil* se encuentra en el cromosoma X, afecta de manera distinta a hombres y mujeres. Como los varones sólo tienen un cromosoma X, muchos más de ellos son afectados. También sufren efectos más serios que las mujeres, ya que éstas poseen un segundo cromosoma que es normal. Esta peculiar incapacidad es muy curiosa y los genetistas realizan múltiples estudios al respecto. Es interesante observar que casi el 20% de los hombres que tienen el cromosoma *X frágil* no experimenten el síndrome. Esto es muy extraño para un defecto vinculado al cromosoma X (Barnes, 1989).

Herencia vinculada al sexo.

La combinación de los cromosomas X y Y brinda la oportunidad de ocurran procesos genéticos fuera de lo común. Casi todos los genes del cromosoma X son incapaces de formar pares con el correspondiente gene en el cromosoma Y que es mucho más corto. Así pues, los varones expresan todos los rasgos tanto los dominantes como los recesivos, que aparecen en el cromosoma X y que no tienen pares o alelos en los cromosomas Y. A estos genes individuales se les llama genes ligados al sexo y se da el nombre de **rasgos ligados al sexo**¹⁴ a los que se relacionan con ellos.

La *hemofilia* es seguramente el ejemplo más impresionante de una anomalía ligada al sexo. Está contenida en el cromosoma X como un gene recesivo. Los hemofílicos carecen de un elemento de plasma sanguíneo que se requiere para la coagulación normal. Pueden sangrar durante horas por una herida que normalmente coagularía al cabo de 5 minutos; la hemorragia interna es en exceso peligrosa, pues puede pasar inadvertida y provocar la muerte.

La hemofilia era común en las familias reales de Europa; se ha averiguado que la madre de la Reina Victoria (1819-1901) de Inglaterra,

¹⁴ **Rasgos ligados al sexo** Los que están contenidos por genes en uno de los dos cromosomas que determinan el sexo.

aunque ella no padecía este defecto, sí lo transmitió. (Las mujeres rara vez sufren la enfermedad. La presentan sólo cuando la heredan de ambos padres; de lo contrario, el gene de la coagulación normal es dominante). Victoria tuvo cuatro hijos y cinco hijas; el gene recesivo pasó a su hijo menor, un hemofílico benigno, y a tres de sus hijas. Ellas lo transmitieron, difundiéndose la enfermedad en las familias reales de Europa.

Otro ejemplo de herencia ligada al sexo es la *ceguera al color*. Una mujer presentará esta anomalía sólo si recibe el mismo gene de ambos padres. Ello significa que su padre debe ser ciego al color y que su madre debe tener el mismo defecto. Un hombre será ciego al color si hereda de su madre el gene recesivo sobre el cromosoma X. No puede heredarlo de su padre ya que recibe de él sólo el cromosoma Y y ninguno de los rasgos de la ceguera al color se expresan en él. Hay cuatro o cinco tipos de acromatopsia, algunos de los cuales muestran distintos patrones de transmisión.

Otros tipos de rasgos ligados al sexo provienen de genes en otros cromosomas. La barba constituye un ejemplo de ellos. Normalmente las mujeres no heredan la barba, pero portan los genes necesarios para producirla. Así, un hijo hereda rasgos que determinan el tipo de barba que tendrá de su madre y de su padre. En efecto, los rasgos dominantes a veces se heredan a través de la madre, de modo que la barba del padre y la del hijo pueden ser por completo diferentes.

Rasgos sin relación con el sexo.

La gran mayoría de los rasgos heredados no están contenidos en los cromosomas sexuales, sino en los otros 22 pares: los autosomas. Muchos trastornos se heredan como genes recesivos individuales. Entre estos padecimientos se cuentan la *anemia drepanocítica* (enfermedad que afecta a los eritrocitos impidiéndoles transportar oxígeno), la *fibrosis quística* (trastorno metabólico que ocasiona una excesiva producción de moco en todo el organismo) y la *enfermedad de Tay-Sachs* (problema de metabolismo de las grasas que provoca retardo mental y físico, así como una muerte temprana). Para que tales padecimientos se manifiesten, es preciso que el niño herede un gene recesivo de ambos padres; es decir, que sean portadores del **rasgo autosómico no ligado**

al sexo¹⁵. Cuando lo son, aproximadamente 25% de los niños heredarán el trastorno, 50% será portador y otro 25% no lo heredará en absoluto.

Una característica interesante de estos padecimientos consiste en que sobrevienen casi sólo dentro de una nacionalidad, raza o grupo étnico específico. Por ejemplo, la enfermedad de Tay-Sachs ocurre sobre todo entre los judíos de la Europa oriental. La fibrosis quística es muy común entre los caucásicos. La anemia drepanocítica es frecuente entre los africanos, los negros de Estados Unidos y algunas poblaciones del Mediterráneo. Una enfermedad denominada *talasemia* (o *anemia de Cooley*), una deficiencia de hemoglobina en la sangre, predomina entre los italianos y otros grupos del Mediterráneo oriental.

Algunas anomalías son transmitidas por genes dominantes y no por el apareamiento de genes recesivos. En otras palabras, pueden ser causadas sólo por un gene heredado de uno de los padres. Una de esas anomalías es la *corea de Huntington*, la cual se caracteriza por demencia progresiva, movimientos convulsivos y una marcha vacilante en zig-zag. Este problema no se manifiesta sino hasta que las víctimas han llegado a la madurez o años después, una vez pasada la edad de la procreación. Los que llegan a contraer este padecimiento pueden tener hijo que heredan el gene dominante pues no saben que son portadores del gene defectuoso.

El descubrimiento de que uno es transmisor de un gene defectuoso resulta una terrible experiencia. Conviene reconocer la posibilidad de transmitir una enfermedad a las generaciones futuras, cuando el portador esté estudiando la conveniencia de casarse o de decidir si tener hijos o no. La mayor parte de las personas nunca saben qué tipo de genes defectuosos poseen, aunque todos llevamos como mínimo de cinco a ocho genes potencialmente letales. Lo más seguro es que los genes recesivos y no ligados al sexo jamás se expresen. Con todo, en caso de necesidad, conviene que reunamos abundante información sobre nuestra herencia genética y sobre la del po-

¹⁵ Rasgos autosómicos no ligados al sexo Los que se deben a genes en los cromosomas (autosomas) que no determinan el sexo.

sible cónyuge, a fin de poder tomar decisiones inteligentes y responsables.

Asesoría en genética.

Una vez que conocemos los peligros propios de ciertas clases de apareamientos de genes y las trágicas consecuencias de las anomalías genéticas, cabe preguntarse: ¿qué podemos hacer para evitarlas? La asesoría genética es un recurso que puede ayudar a la gente a evaluar tales factores de riesgo en el embarazo y, de ese modo, permite tomar decisiones prudentes (Garver y Marchese, 1986).

A menudo es un proceso intrincado predecir la vulnerabilidad de un niño a cualquiera de los casi 2,000 trastornos genéticos que se han encontrado hasta ahora. El historial médico de los futuros padres se examina para detectar las enfermedades que pueden tener su origen en una anomalía genética. Cada progenitor es sometido a un examen físico completo, el cual incluye, entre otras cosas, pruebas bioquímicas y de la sangre. Se prepara una genealogía de la familia para saber cuáles miembros de ella han sufrido algún padecimiento y si el patrón hereditario es dominante, recesivo o ligado al cromosoma X. En caso de encontrarse alguna anomalía genética, el asesor evalúa el riesgo de que la pareja tenga un hijo con ese problema genético, explica el riesgo y recomienda otras opciones (entre ellas la adopción) en caso que la pareja considere muy alto el riesgo.

SEGUIMIENTO PRENATAL. Durante el embarazo, hay muchas técnicas seguras de seguimiento para detectar los efectos genéticos en el feto. Tres tipos de pruebas merecen especial atención. En la *amniocentesis*, con una jeringa se saca alrededor de media onza de fluido amniótico a través de la pared del abdomen de la madre. El fluido contiene células fetales que se pueden estudiar para analizar anomalías cromosómicas graves y algunas genéticas. Por lo común este procedimiento no se hace antes de la decimoquinta semana del embarazo, y lleva por lo menos dos semanas terminar todas las pruebas. El uso de *ultrasonido* en el seguimiento prenatal proporciona más información acerca del crecimiento y la salud del feto. Aquí, las ondas del sonido de alta frecuencia son usadas para delinear la forma del feto y formar una fotografía llamada *sonograma*. El sonograma puede detectar problemas en la estructura como una cabeza pequeña o malforma-

ciones en el cuerpo. Este procedimiento, por lo regular, también se hace alrededor de la decimoquinta semana de embarazo y se le propone a casi la mitad de las mujeres embarazadas en Estados Unidos. Un procedimiento más nuevo, llamado *muestra de vello corionico* (CVS) se puede realizar mucho antes que la amniocentesis, entre la octava y la duodécima semanas. En este procedimiento, las células se extraen de las membranas que rodean el tejido fetal y se analizan de manera similar a como se hace en la amniocentesis. Debido a que con este procedimiento se recolectan más células, la prueba se termina en pocos días. Si se detecta una seria probabilidad de defecto genético, es evidente la ventaja de tener los resultados a la décima semana de embarazo en lugar de a la decimoctava. Los abortos tempranos (antes de la duodécima semana) son mucho más seguros y menos traumáticos para las mujeres. Esta técnica, sin embargo, ofrece algunos riesgos. Una pequeña cantidad de fetos se aborta de manera espontánea después de este procedimiento (Wyatt, 1985). Cuando se da esta información a la madre, la mitad de ellas prefiere esperar a usar la amniocentesis juntos con el ultrasonido como técnica de seguimiento (Reid, 1990).

LA TOMA DE DECISIONES POR PARTE DE LOS PADRES. La principal responsabilidad del asesor genético es ayudar a los futuros padres a asimilar la información referente a las enfermedades genéticas y a tomar la decisión correcta. El tipo de consejo que les dé dependerá del problema de que se trate. Cuando un diagnóstico genético revela la posibilidad de la enfermedad de Tay-Sachs, el especialista explicará que en cada embarazo existe una probabilidad del 25% de que el niño la padezca. En el caso de los que quieren procrear, el único medio de evitar el problema consiste en realizar pruebas mediante la amniocentesis.

La función del especialista cuando asesora a portadores de la anemia drepanocítica es menos clara. En su peor forma, esa afección produce un debilitamiento general del cuerpo, mayor susceptibilidad a la infección, fuertes dolores en el abdomen y en las articulaciones, deterioro del corazón, los riñones y los huesos y, por último, la muerte. No obstante, algunos pacientes llevan una vida relativamente normal; además, con las pruebas prenatales es difícil determinar qué forma de la enfermedad tendrá el niño.

Avances en la investigación genética.

Tanto la tecnología de la genética como nuestro conocimiento de los determinantes genéticos están haciendo progresos acelerados. Cerca de 2000 tipos de defectos genéticos han sido identificados y catalogados cuidadosamente (McKusick, 1986). Algunos de ellos son la fibrosis quística, el paladar hendido, el pie ahuesado, la diabetes juvenil, la hemofilia, la enfermedad de Alzheimer, y la anemia drepanocítica. A más de la mitad de las madres de Estados Unidos se les ha dado alguna opción de seguimiento fetal. Por otro lado, los 50 estados de la Unión Americana tienen programas de seguimiento genético para recién nacidos aunque son limitados.

Aunque cientos de genes portadores de determinados rasgos han sido localizados en sus respectivos cromosomas, la **terapia correctiva de genes**¹⁶ (o sea la manipulación de genes individuales para corregir ciertos defectos) se está llevando a cabo de manera atenta y cuidadosa. Los genetistas han hecho asombrosos avances en ingeniería genética, con respecto a plantas, bacterias e incluso animales menores. Los científicos pueden trasplantar materiales genéticos al interior de células de otras especies. El resultado es un híbrido con características de ambos donadores. Esta técnica de *división genética* se ha empleado para crear nuevas plantas. También se puede crear una clase de bacteria que producirá una hormona humana de crecimiento (Garver y Marchese, 1986). A través del proceso llamado *clonación*, los científicos han podido duplicar algunos animales de laboratorio a partir de sólo una de las células *somáticas* del cuerpo. Pero el uso de técnicas de ingeniería genética en humanos podría implicar cierto número de riesgos y retos físicos, psicológicos, sociales y éticos. Es pertinente que la mayoría de los profesionales procedan con extrema cautela.

Sin embargo, al menos en unos cuantos casos, la terapia genética avanza adecuadamente y con poco alboroto público. En los años 70, un niño llamado Daniel se hizo famoso porque vivía en una burbuja estéril. Tenía un desajuste hereditario grave en el sistema inmunológico que lo volvía propenso a morir con la más ligera infección; esta extraña afección, llamada inmunodeficiencia combinada grave (SCID),

¹⁶ **Terapia de genes** La manipulación de genes individuales para corregir ciertos defectos

ahora se ha vuelto el objetivo de los primeros experimentos clínicos, para terapia en genes humanos aprobados legalmente en Estados Unidos. En septiembre de 1990, una niña de 4 años con SCID comenzó recibiendo más o menos un billón de células del sistema inmunológico de genes alterados, por vía intravenosa en una solución salina. Hasta ahora, los resultados han sido buenos. Muchas otras enfermedades se hallan en estudio para lograr técnicas efectivas en la terapia de genes. Los candidatos con más posibilidades son las enfermedades originadas por un solo gene que puede ser aislado, clonado y transplantado. Para la fibrosis quística o cística el tratamiento de genes, puede ser por medio de un aerosol que se aplica directamente sobre los pulmones. Para la anemia drepanocítica, la cura podría ser un poco más complicada. Para eso, se necesita llevar a cabo la introducción del gene sano a las células de la sangre junto con otro gene que sea capaz de desactivar la versión dañada. De modo ideal, los científicos se proponen sacar las células dañadas y, después de modificarlas, regresarlas a los pacientes. En cada caso, los genes deben alcanzar el blanco correcto, por ejemplo, la médula espinal, el hígado, o las células de la piel. El proceso es en extremo complicado (Verma, 1990).

GENÉTICA DEL COMPORTAMIENTO.

Una cosa es analizar la repercusión que la genética tiene en la forma de la nariz de la persona o en el color de sus ojos, y otra muy distinta es preguntarse si la agresividad tiene, en parte, un origen genético. La conducta humana no parece en absoluto estar determinada ni programada como el comportamiento animal; y, cuando existen patrones, éstos parecen muy modificables según la cultura y las circunstancias. Pero el estudio de los componentes genéticos de la conducta ha sido un campo muy debatido desde hace décadas. Los investigadores examinan primero los factores genéticos que intervienen en el desarrollo del comportamiento en toda la especie humana. Estos factores incluyen los patrones típicos del crecimiento y también los de las habilidades perceptuales y motoras. El factor genético es evidente después del periodo prenatal. En efecto, la programación genética interviene a lo largo de todo el desarrollo. Así, la pubertad ocurre en la adolescencia cuando el organismo logra la capacidad de la reproducción sexual. Este cambio presenta aspectos físicos que están programados genéticamente, así como algunas tendencias conductuales que forman parte

de esa secuencia. Aunque algunas tendencias pueden modificarse ligeramente con la alimentación y los cuidados, permanece inalterado el patrón básico (Scarr y Kidd, 1983).

Un segundo enfoque en el estudio de la genética del comportamiento se centra en las diferencias individuales. Por ejemplo, a lo largo de los años los investigadores han analizado las diferencias individuales de inteligencia: ¿qué proporción de su variación se debe a la programación genética? Es obvio que la inteligencia es una medida de la herencia y el ambiente: las capacidades heredadas han de ejercerse dentro de un contexto ambiental. Pero el estudio de la inteligencia ha dado origen a acalorados debates y discusiones. En consecuencia, en los últimos años los investigadores han centrado su trabajo en el estudio de la personalidad, donde tener un mayor grado de un rasgo (sensibilidad e impulsividad, por ejemplo), no necesariamente es mejor. Simplemente hace que la persona sea diferente. Estos investigadores confían en poder analizar con más objetividad las diferencias heredadas en la personalidad, intereses e incluso estilo de aprendizaje (Plomin, 1983; Scarr y Kidd, 1983).

ESTUDIOS SOBRE LA ADOPCIÓN. Una estrategia común para tratar de descubrir los factores genéticos del comportamiento consiste en estudiar a los niños adoptados. En los estudios de Minnesota sobre la adopción, se compararon esos niños en varias dimensiones con sus padres biológicos, sus padres adoptivos y los hijos biológicos de los padres adoptivos (Scarr y Weinberg, 1983). Además, los padres adoptivos fueron comparados con sus hijos biológicos. Los hallazgos revelaron que las familias adoptivas ejercían influjo cuando las calificaciones de las pruebas de los hijos adoptivos fueron comparadas con las conseguidas por personas de la misma edad no adoptadas; en cuanto grupo, los hijos adoptivos tenían un mayor coeficiente intelectual y mejor aprovechamiento escolar. Pero cuando se analizaron las diferencias individuales dentro del grupo, las calificaciones de las pruebas guardaron relación más estrecha con las capacidades intelectuales de los padres biológicos que con los padres adoptivos. En otros trabajos de investigación se han obtenido resultados similares (Horn, 1983).

En los últimos años los estudios sobre adopción han empezado a centrarse en las diferencias de actitudes, intereses, personalidad y

ahora se ha vuelto el objetivo de los primeros experimentos clínicos, para terapia en genes humanos aprobados legalmente en Estados Unidos. En septiembre de 1990, una niña de 4 años con SCID comenzó recibiendo más o menos un billón de células del sistema inmunológico de genes alterados, por vía intravenosa en una solución salina. Hasta ahora, los resultados han sido buenos. Muchas otras enfermedades se hallan en estudio para lograr técnicas efectivas en la terapia de genes. Los candidatos con más posibilidades son las enfermedades originadas por un solo gene que puede ser aislado, clonado y transplantado. Para la fibrosis quística o cística el tratamiento de genes, puede ser por medio de un aerosol que se aplica directamente sobre los pulmones. Para la anemia drepanocítica, la cura podría ser un poco más complicada. Para eso, se necesita llevar a cabo la introducción del gene sano a las células de la sangre junto con otro gene que sea capaz de desactivar la versión dañada. De modo ideal, los científicos se proponen sacar las células dañadas y, después de modificarlas, regresarlas a los pacientes. En cada caso, los genes deben alcanzar el blanco correcto, por ejemplo, la médula espinal, el hígado, o las células de la piel. El proceso es en extremo complicado (Verma, 1990).

GENÉTICA DEL COMPORTAMIENTO.

Una cosa es analizar la repercusión que la genética tiene en la forma de la nariz de la persona o en el color de sus ojos, y otra muy distinta es preguntarse si la agresividad tiene, en parte, un origen genético. La conducta humana no parece en absoluto estar determinada ni programada como el comportamiento animal; y, cuando existen patrones, éstos parecen muy modificables según la cultura y las circunstancias. Pero el estudio de los componentes genéticos de la conducta ha sido un campo muy debatido desde hace décadas. Los investigadores examinan primero los factores genéticos que intervienen en el desarrollo del comportamiento en toda la especie humana. Estos factores incluyen los patrones típicos del crecimiento y también los de las habilidades perceptuales y motoras. El factor genético es evidente después del periodo prenatal. En efecto, la programación genética interviene a lo largo de todo el desarrollo. Así, la pubertad ocurre en la adolescencia cuando el organismo logra la capacidad de la reproducción sexual. Este cambio presenta aspectos físicos que están programados genéticamente, así como algunas tendencias conductuales que forman parte

de esa secuencia. Aunque algunas tendencias pueden modificarse ligeramente con la alimentación y los cuidados, permanece inalterado el patrón básico (Scarr y Kidd, 1983).

Un segundo enfoque en el estudio de la genética del comportamiento se centra en las diferencias individuales. Por ejemplo, a lo largo de los años los investigadores han analizado las diferencias individuales de inteligencia: ¿qué proporción de su variación se debe a la programación genética? Es obvio que la inteligencia es una medida de la herencia y el ambiente: las capacidades heredadas han de ejercerse dentro de un contexto ambiental. Pero el estudio de la inteligencia ha dado origen a acalorados debates y discusiones. En consecuencia, en los últimos años los investigadores han centrado su trabajo en el estudio de la personalidad, donde tener un mayor grado de un rasgo (sensibilidad e impulsividad, por ejemplo), no necesariamente es mejor. Simplemente hace que la persona sea diferente. Estos investigadores confían en poder analizar con más objetividad las diferencias heredadas en la personalidad, intereses e incluso estilo de aprendizaje (Plomin, 1983; Scarr y Kidd, 1983).

ESTUDIOS SOBRE LA ADOPCIÓN. Una estrategia común para tratar de descubrir los factores genéticos del comportamiento consiste en estudiar a los niños adoptados. En los estudios de Minnesota sobre la adopción, se compararon esos niños en varias dimensiones con sus padres biológicos, sus padres adoptivos y los hijos biológicos de los padres adoptivos (Scarr y Weinberg, 1983). Además, los padres adoptivos fueron comparados con sus hijos biológicos. Los hallazgos revelaron que las familias adoptivas ejercían influjo cuando las calificaciones de las pruebas de los hijos adoptivos fueron comparadas con las conseguidas por personas de la misma edad no adoptadas; en cuanto grupo, los hijos adoptivos tenían un mayor coeficiente intelectual y mejor aprovechamiento escolar. Pero cuando se analizaron las diferencias individuales dentro del grupo, las calificaciones de las pruebas guardaron relación más estrecha con las capacidades intelectuales de los padres biológicos que con los padres adoptivos. En otros trabajos de investigación se han obtenido resultados similares (Horn, 1983).

En los últimos años los estudios sobre adopción han empezado a centrarse en las diferencias de actitudes, intereses, personalidad y

patrones de conducta como el alcoholismo (Fuller y Simmel, 1986). Podría suponerse que tales características serían generadas y favorecidas sobre todo en el ambiente de crianza del niño; es decir, en el hogar adoptivo. Sin embargo, conforme a varios estudios dedicados a las actitudes, los intereses vocacionales y los rasgos de la personalidad parecen ser muy resistentes al ambiente de la familia adoptiva (Scarr y Weinberg, 1983). Las causas de ello son complejas, pudiendo relacionarse más con el nivel de madurez social y de razonamiento moral en el momento de aplicar las pruebas.

GEMELOS Y PERSONALIDAD. Una de las formas más comunes de estudiar los factores genéticos de la personalidad consiste en comparar las diferencias de personalidad entre gemelos idénticos y maternos. Si los gemelos idénticos son mucho más parecidos que los maternos se supone entonces que la semejanza se debe a un factor genético. Repetidas veces, en estudios sobre gemelos, se ha encontrado que un gran número de los rasgos de la personalidad son en cierto modo heredados. Tres características heredadas con frecuencia son la *emocional*, el *nivel de motivación* y la *sociabilidad*, y a los que algunas veces se les llama rasgos EAS (Goldsmith, 1983; Ploomin, 1990). La emocionalidad es la tendencia a exaltarse con facilidad ante la angustia y el miedo. La sociabilidad es el grado en que los individuos prefieren hacer cosas con otros antes que a solas. Los rasgos como la emocionalidad y la sociabilidad se valoran por lo general a través de largos cuestionarios que se aplican a los gemelos durante la edad adulta o a los padres o maestros de niños gemelos. El nivel de activación es observado y medido por los investigadores o bien por los padres y maestros. La semejanza en la emocionalidad parece permanecer a lo largo de su vida, pero la semejanza en el nivel de actividad y la sociabilidad disminuye un poco en la última etapa de la edad adulta, tal vez debido a los muchos acontecimientos diferentes que experimentan los gemelos cuando están separados (McCartney, Harris y Bernieri, 1990).

Aunque tales estudios ofrecen considerable evidencia en favor de un influjo genético en los estilos de personalidad y temperamento, no pueden decirnos cómo esos componentes genéticos interactúan con el ambiente. Un niño tranquilo y calmado siente un ambiente distinto al de un niño impulsivo, irritable y asertivo. El niño ayuda a moldear o

desencadenar el ambiente y éste a su vez limita y moldea la forma en que el niño manifiesta tales sentimientos.

CULTURA Y SOCIALIZACIÓN.

Aunque hablamos de *una* cultura y de *un* ambiente social, no debemos olvidar que no se trata de entidades aisladas ni fijas. El ambiente social de un individuo, ya complejo en el momento de su nacimiento, cambia constantemente. Los niños nacen en multitud de grupos sociales: la familia, quizá en tribu, una clase social, una unidad étnica o racial, un grupo religioso, una comunidad. Todas estas entidades sociales comparten algunas ideas, creencias, suposiciones, expectativas de la cultura del grupo.

Si bien algunas características de la cultura son universales (los tabúes alimentarios y los ritos funerarios, por ejemplo) (Farb, 1978), aquí nos concentraremos en la diversidad cultural y la rica variedad de patrones culturales. Pero al examinar las diferencias entre las culturas, a muchos les es difícil no ser un poco etnocéntricos.

El **etnocentrismo**¹⁷ es la tendencia a suponer que nuestras creencias, percepciones y valores son verdaderos, correctos y objetivos, y que los de los demás son falsos, extraños o totalmente erróneos. Por ejemplo, podemos pensar que los miembros de las tribus "primitivas" son personas sencillas y poco inteligentes, exóticas y muy "incivilizadas"; para otros son "salvajes nobles", no contaminados por los males de la civilización ni de la sociedad industrializada. Estas simplificaciones excesivas olvidan la complejidad y la riqueza de las culturas de otros países. Pero resulta difícil ser objetivo con las culturas lejanas y, aún más, no emitir un juicio sobre la diversidad cultural que nos rodea. Un visitante procedente de otro país que hable inglés con un acento pronunciado puede ser aceptado con interés; en cambio, un vecino que hable inglés con un acento regional o étnico a veces es tratado con indiferencia y hasta con hostilidad.

¹⁷ **Etnocentrismo** Tendencia a suponer que las creencias, percepciones, costumbres y valores de uno son correctos o normales y que los de otros son inferiores o anormales.

patrones de conducta como el alcoholismo (Fuller y Simmel, 1986). Podría suponerse que tales características serían generadas y favorecidas sobre todo en el ambiente de crianza del niño; es decir, en el hogar adoptivo. Sin embargo, conforme a varios estudios dedicados a las actitudes, los intereses vocacionales y los rasgos de la personalidad parecen ser muy resistentes al ambiente de la familia adoptiva (Scarr y Weinberg, 1983). Las causas de ello son complejas, pudiendo relacionarse más con el nivel de madurez social y de razonamiento moral en el momento de aplicar las pruebas.

GEMELOS Y PERSONALIDAD. Una de las formas más comunes de estudiar los factores genéticos de la personalidad consiste en comparar las diferencias de personalidad entre gemelos idénticos y maternos. Si los gemelos idénticos son mucho más parecidos que los maternos se supone entonces que la semejanza se debe a un factor genético. Repetidas veces, en estudios sobre gemelos, se ha encontrado que un gran número de los rasgos de la personalidad son en cierto modo heredados. Tres características heredadas con frecuencia son la *emocional*, el *nivel de motivación* y la *sociabilidad*, y a los que algunas veces se les llama rasgos EAS (Goldsmith, 1983; Ploomin, 1990). La emocionalidad es la tendencia a exaltarse con facilidad ante la angustia y el miedo. La sociabilidad es el grado en que los individuos prefieren hacer cosas con otros antes que a solas. Los rasgos como la emocionalidad y la sociabilidad se valoran por lo general a través de largos cuestionarios que se aplican a los gemelos durante la edad adulta o a los padres o maestros de niños gemelos. El nivel de activación es observado y medido por los investigadores o bien por los padres y maestros. La semejanza en la emocionalidad parece permanecer a lo largo de su vida, pero la semejanza en el nivel de actividad y la sociabilidad disminuye un poco en la última etapa de la edad adulta, tal vez debido a los muchos acontecimientos diferentes que experimentan los gemelos cuando están separados (McCartney, Harris y Bernieri, 1990).

Aunque tales estudios ofrecen considerable evidencia en favor de un influjo genético en los estilos de personalidad y temperamento, no pueden decirnos cómo esos componentes genéticos interactúan con el ambiente. Un niño tranquilo y calmado siente un ambiente distinto al de un niño impulsivo, irritable y asertivo. El niño ayuda a moldear o

desencadenar el ambiente y éste a su vez limita y moldea la forma en que el niño manifiesta tales sentimientos.

CULTURA Y SOCIALIZACIÓN.

Aunque hablamos de *una* cultura y de *un* ambiente social, no debemos olvidar que no se trata de entidades aisladas ni fijas. El ambiente social de un individuo, ya complejo en el momento de su nacimiento, cambia constantemente. Los niños nacen en multitud de grupos sociales: la familia, quizá en tribu, una clase social, una unidad étnica o racial, un grupo religioso, una comunidad. Todas estas entidades sociales comparten algunas ideas, creencias, suposiciones, expectativas de la cultura del grupo.

Si bien algunas características de la cultura son universales (los tabúes alimentarios y los ritos funerarios, por ejemplo) (Farb, 1978), aquí nos concentraremos en la diversidad cultural y la rica variedad de patrones culturales. Pero al examinar las diferencias entre las culturas, a muchos les es difícil no ser un poco etnocéntricos.

El **etnocentrismo**¹⁷ es la tendencia a suponer que nuestras creencias, percepciones y valores son verdaderos, correctos y objetivos, y que los de los demás son falsos, extraños o totalmente erróneos. Por ejemplo, podemos pensar que los miembros de las tribus "primitivas" son personas sencillas y poco inteligentes, exóticas y muy "incivilizadas"; para otros son "salvajes nobles", no contaminados por los males de la civilización ni de la sociedad industrializada. Estas simplificaciones excesivas olvidan la complejidad y la riqueza de las culturas de otros países. Pero resulta difícil ser objetivo con las culturas lejanas y, aún más, no emitir un juicio sobre la diversidad cultural que nos rodea. Un visitante procedente de otro país que hable inglés con un acento pronunciado puede ser aceptado con interés; en cambio, un vecino que hable inglés con un acento regional o étnico a veces es tratado con indiferencia y hasta con hostilidad.

¹⁷ **Etnocentrismo** Tendencia a suponer que las creencias, percepciones, costumbres y valores de uno son correctos o normales y que los de otros son inferiores o anormales.

Diversos estilos de familia.

El tipo de familia en que nace un niño afecta radicalmente las expectativas, roles, creencias e interrelaciones que tendrá a lo largo de su existencia (Hartup, 1989). Aquí examinaremos tres estilos básicos de familia y los patrones culturales en que se fundan.

FAMILIAS EXTENDIDAS. En este tipo de familia (en la cual hay muchos parientes y varias generaciones en estrecha convivencia), los niños son cuidados por varias personas (tíos, tías, primos, abuelos, hermanos mayores) y también por los padres. Hasta hace poco, muchos niños de Estados Unidos y de Europa occidental eran criados en familias extendidas; las personas tendían a vivir en áreas donde habían nacido. A medida que los países se industrializaron, la gente comenzó a mostrar movilidad económica y física, alejándose a menudo de su base familiar para educar a sus hijos por su cuenta. Pese a ello, la familia extendida es todavía un patrón común en muchas culturas, como lo ha sido a través de la historia -desde los habitantes de la India hasta las tribus de América.

FAMILIAS EN COMUNIDAD. Los sistemas sociales comunitarios se encuentran en varias modalidades dentro de Israel, la Unión Soviética, China y otros países; en menor grado también se encuentran en Europa y en Estados Unidos. En tales sistemas las relaciones sociales presentan una forma distinta a la de la familia extendida. A menudo el grupo de personas de la misma edad (coetáneos) es una fuerza muy potente en la socialización de los niños de corta edad. Las sociedades comunitarias refuerzan el conformismo y cooperación, al mismo tiempo que desalientan el individualismo y una importante desviación de las normas del grupo.

El *kibbutz* de los hebreos representa uno de los esfuerzos más sostenidos y estudiados, tendientes a institucionalizar el cuidado comunitario del niño en una sociedad moderna y progresista. Los *kibbutzim* fueron fundados por idealistas en franca rebelión con su propia familia. Entre otras cosas, pretendían dismantelar las estructuras tradicionales de la familia, liberar a la mujer de los roles sexuales estereotipados y educar a los niños en forma colectiva y no posesiva. Los primeros *kibbutzim* fueron diseñados para evitar que los niños se iden-

tificasen firmemente con sus unidades familiares. Con objeto de favorecer este espíritu colectivo, los *kibbutzim* se basaron en un sistema en el cual muchos adultos supervisaban todas las actividades de los niños. En esas casas, de cuatro a ocho niños de la misma edad eran atendidos conforme a métodos de crianza aprobados por el grupo. Hombres y mujeres recibían un trato idéntico. Se les enseñaba a compartir, a anteponer los intereses del grupo a los deseos personales y a apreciar sus funciones dentro de la sociedad del *kibbutz*. Se beneficiaban con la atención que les prestaban los especialistas en el cuidado del niño y también de las relaciones con sus padres, a quienes veían diariamente durante largos periodos de visita.

Aunque el sistema tradicional del *kibbutz* desdeñaba los conceptos de propiedad privada y de empresa particular, reconocía la diferencia del potencial y necesidades de cada individuo. El grupo de personas de la misma edad, cuyos miembros se desarrollaban en contacto diario e íntimo, llegó a ser una unidad social muy compacta y de apoyo. En vez de aislarse del resto de la comunidad, los niños que habían crecido en la casa de niños fueron en realidad elementos indispensables en el funcionamiento del *kibbutz* (Spiro, 1954). Un análisis y unas pruebas exhaustivas de los niños criados en los *kibbutzim*, revelaron nexos muy fuertes con los coetáneos y vínculos positivos, aunque difusos, con los padres y cuidadores adultos (Beit-Hallahmi y Rabin, 1977).

Algunos grupos comunitarios de Estados Unidos han ensayado una versión modificada del modelo israelita; han considerado que sus hijos son segmentos coherentes de la sociedad, no propiedad exclusiva de los padres. Sobra decir que un arreglo eficaz de este tipo depende mucho del consenso de los padres respecto a los valores sociales, los ideales y el estilo de vida.

FAMILIAS NUCLEARES. La familia nuclear tradicional se compone de un esposo, una esposa y sus hijos no casados, todos ellos viven como una unidad aparte de los parientes, vecinos y amigos. El esposo y el padre es la cabeza de la familia y pasa gran parte del día fuera de casa, trabajando para sostener a otros miembros. Prácticamente todos los miembros de la familia necesitan al padre para satisfacer sus necesidades materiales. La esposa y madre se encarga de la casa, de cocinar y del cuidado y educación de los hijos. En el mundo occidental se

supone que este patrón es la forma "natural" y habitual de organizar la familia. De hecho, en muchos de esos países se han establecido leyes para protegerla. En Estados Unidos, los esposos (no las esposas) tienen la obligación legal de sostener a la familia. No obstante, según hemos visto, el patrón de la familia nuclear no es la norma ni siquiera en Estados Unidos. En los años 90, esas unidades familiares representaban menos de la mitad de las familias. La mujeres solteras crían ahora un número importante de niños, más del 25% de los infantes nacidos en 1988 en Estados Unidos fueron de mujeres no casadas (National Centes of Health Statistics, 1990). Muchos niños crecen en familias de un solo progenitor debido a la creciente tasa de divorcios. Incluso en las familias con padre y madre, los dos padres trabajan. En 1988, más del 50% de las madres de recién nacidos regresaron a la fuerza productiva dentro del primer año después de haber dado a luz (U. S. Bureau of Census, 1990).

La familia nuclear tradicional tiene una gran responsabilidad en el cuidado del niño: atención médica, educación moral, estabilidad económica y emocional. Se espera que los padres cumplan esas obligaciones con un mínimo de ayuda. Se suponía que los niños, que reciben el fuerte influjo de la educación familiar, harían lo que sus padres les dijeran. Los padres eran responsables de regular la influencia que el mundo externo ejercía sobre sus hijos (Keniston, 1977). Pero en la actualidad entran en juego otras influencias que incluyen una vasta red de instituciones sociales como la televisión y los sistemas de enseñanza pública. Los padres sienten la presión de trabajos productores de estrés, del alto costo económico de la educación de sus hijos y del consejo de médicos, maestros y otros profesionales. Delegan a esos profesionales parte importantísima de su misión de cuidar al niño, pero la mayor parte de los padres de familia carecen de autoridad sobre esos sustitutos de cuidados del niño.

LA FAMILIA COMO TRANSMISORA DE CULTURA. Además de integrar al niño en la unidad familia, los padres o cuidadores en todos los estilos familiares que acabamos de explicar interpretan para el niño la sociedad externa y su cultura. La religión, las tradiciones étnicas y los valores morales le son inculcados desde muy pequeño. En una sociedad que cohesionada y es homogénea, como el *kibbutzim* de los hebreos, las personas ajenas a la familia refuerzan y amplían las enseñanzas de

enseñanzas de los padres. Existe poca contradicción entre la forma en que una familia hace las cosas y las costumbres de una comunidad en general. Sin embargo, en una sociedad más compleja y multiétnica, a menudo algunas tradiciones culturales se oponen a otras. Hay padres que luchan por inculcar sus propios valores, de modo que sus hijos no sean absorbidos por la cultura de la mayoría. Los padres expresan muchos valores culturales a sus hijos a través de actitudes ante opciones diarias como la comida, ropa, educación y juego.

SISTEMAS FAMILIARES. Las familias son mucho más que la suma de personas que viven en un mismo espacio. Tienen una estructura y una jerarquía de autoridad y responsabilidad. Hay reglas para el comportamiento, ya sea formal o informal. Hay costumbres, rituales y patrones de relaciones que persisten al paso del tiempo (Kreppner y Lemer, 1989). Cada miembro de la familia puede tener un papel determinado en la interacción con los otros miembros de la familia. El hermano mayor puede responsabilizarse de los hermanos menores. Cada miembro de la familia puede establecer complicidades con algún otro miembro de la familia y no otro. Por ejemplo, dos hermanas, pueden unirse con frecuencia contra su hermano. La red de interrelaciones y el desarrollo de las expectativas es una influencia importante en el desarrollo social, emocional y cognoscitivo de los niños.

Los patrones de influencia mutua dentro de la familia son en extremo complejos. Esto es verdad también en familias pequeñas. Los hermanos de una misma familia pueden compartir muchas experiencias semejantes, tales como una madre muy estricta o los valores de una familia de un barrio de clase media. Empero, hay también un conjunto de relaciones y *experiencias no compartidas*. En una serie de estudios, la relación entre los padres y su primogénito y entre los padres y su segundo hijo se compararon en un periodo de tiempo (Dunn, 1986). Como es de esperarse la relación entre la madre y su primer hijo es a menudo más estrecha e intensa, al menos hasta el nacimiento del segundo hijo. Entonces las cosas se complican. Si el primogénito tenía una relación amorosa con el padre, el cariño tendía a agudizarse, como el conflicto y la confrontación con la madre y este primer hijo. Si la madre daba una buena cantidad de atención al segundo hijo, el conflicto entre la madre y el primer hijo aumentaba. En realidad, mientras

la madre jugaba más con el segundo bebé de un año, los hermanos se peleaban más entre sí, un año después (Dunn, 1986).

Por supuesto, los miembros de una misma familia no necesariamente experimentan el mismo entorno. Cuando se le ha pedido a algunos adolescentes que comparen sus experiencias con la de sus hermanos, a menudo hay más divergencias que similitudes. Si bien pueden ver algunas similitudes en las reglas de la familia y sus expectativas, hay muchas diferencias concernientes al tiempo e impacto de los acontecimientos -un divorcio, por ejemplo. Incluso hay muchas diferencias en cuanto al trato de un hermano hacia el otro (Plomin, 1990). En un estudio reciente, a padres y adolescentes se les pidió valorar el entorno familiar. Hubo alguna concordancia en cuanto a si la familia estaba o no bien organizada, tenía una fuerte orientación religiosa o entraba con frecuencia en conflicto. Pero hubo una considerable desavenencia entre los padres y sus hijos adolescentes en cuanto a la unión familiar, el grado de libertad de expresión o independencia permitida, o si había, o no, una orientación "intelectual" en la familia (Carlson, Cooper y Stradling, 1991).

La familia puede ser un importante microcosmos en el cual el niño aprende acerca de la amplia comunidad cultural, pero la transmisión de esta cultura no es sencilla. Esto se debe en parte a la misma naturaleza compleja del sistema familiar.

Procesos de socialización

Estos factores de los padres no son más que un elemento en ese proceso más amplio que es la socialización. La **socialización**¹⁸ es un proceso de toda la vida en virtud del cual las personas aprenden a convertirse en un miembro de un grupo social, trátase de una familia, una comunidad o una tribu. Llegar a pertenecer a un grupo exige reconocer y realizar expectativas sociales de otros miembros de la familia, personas de la misma edad, maestros y jefes. Nuestras relaciones con esos *agentes socializadores*, sin importar si son tensas y productoras de ansiedad o tranquilas y seguras, determinan la índole y eficacia de lo que se aprende. La socialización también obliga a los individuos a afrontar situa-

¹⁸ **Socialización** Proceso de toda la vida en virtud del cual un individuo adquiere creencias, actitudes, costumbres, valores, roles y expectativas propias de una cultura o grupo social.

ciones nuevas. Los niños nacen en el seno de una familia; los pequeños van a la escuela; las familias se trasladan a otro barrio; los adolescentes empiezan a salir con amigos y amigas; la gente se casa y forma un hogar; las personas mayores se jubilan; los amigos y parientes se jubilan o mueren. Una parte importante de la socialización consiste en adaptarse a los cambios principales (hitos).

Los niños pueden participar activamente en su propia socialización. Tienen una personalidad y formas especiales de interactuar con su familia y el ambiente. A medida que van aprendiendo, pueden modificar la conducta de sus padres y otros agentes socializadores. Aún los niños de muy corta edad son capaces de hacer de la socialización un proceso en dos sentidos.

En ocasiones la socialización es casi automática y otras veces requiere muchísimo esfuerzo. ¿Pero cómo se lleva a cabo? ¿En qué forma aprende la gente a adaptarse a situaciones nuevas y diferentes? Para entender el proceso debemos examinar los diversos factores sociales que repercuten en el comportamiento, en particular aquellos que influyen en el desarrollo y en el control de las emociones.

PROCESOS DE APRENDIZAJE. Con arreglo a su cultura, un niño puede adquirir una amplia gama de conductas humanas: pasivas o agresivas, dependientes o independientes, liberales o conservadoras, vegetarianas o de dieta normal. Gran parte del comportamiento que los niños adoptan es la conducta que su grupo social, étnico o religioso juzga correcta; en otras palabras, la que le ayudará a convertirse en una persona que encaja en su cultura. A continuación hablaremos de los procesos en virtud de los cuales los niños se transforman en miembros plenamente activos de su comunidad.

Recompensa y castigo. Todo el mundo sabe que la mayor parte de nosotros aprendemos a conducirnos conforme al principio de "lo que nos conviene". Los patrones de recompensa (premio) casi siempre producen o refuerzan los patrones conductuales. Así, los niños que reciben atención cuando gimotean seguramente lo harán después en forma sistemática. En cambio, los efectos del castigo no son tan fáciles de interpretar. Es innegable que el castigo constituye un método muy problemático en la crianza. Al parecer suprime con mucha eficacia

ciertos tipos de comportamiento, pero puede tener efectos secundarios de gran alcance que quizá sean menos deseables que el mal comportamiento inicial. Por ejemplo, los cuidadores que recurren al castigo físico para corregir a los niños sirven en realidad como modelos de agresión. Sus hijos pueden aprender a imitar la agresividad además (o con exclusión) de aprender a terminar el acto que provocó el castigo (Parke y Slahy, 1983).

Otro efecto del castigo se relaciona con la ansiedad: la sensación de miedo sin saber por qué. Si se castiga la conducta agresiva (o dependiente) de un niño, éste a menudo aprende a experimentar ansiedad no sólo ante las conductas "malas" o "pueriles", sino además ante los sentimientos de enojo que las acompañan. A veces aprenden tan bien tales asociaciones, que en la edad adulta sufren ansiedad cada vez que se enojan o sienten dependencia, estén o no justificados esos sentimientos. Otro efecto potencial del castigo lo constituye la supresión de la reacción incorrecta o el soslayamiento de la parte errónea de la situación. Por ejemplo, si el padre siempre es el que propina la zurra al hijo, el niño aprenderá a huirle al padre y no al acto que le acarreo el castigo. Si eso sucede, el padre tendrá menos influencia en la conducta del niño que la madre.

Desde luego, el castigo es útil en determinadas circunstancias. Puede ser un medio excelente de suprimir un comportamiento, sobre todo si se combina debidamente con premios por realizar la conducta correcta. Pero es preciso que guarde estrecha relación con la conducta que va a ser castigada y que se aplique de manera constante y cuidadosa. En todo caso, conviene que los peligros de aplicar el castigo se comparen con los beneficios que se desean.

Modelamiento. Desde los primeros años de la niñez, observamos las acciones de quienes nos rodean y copiamos patrones enteros de conducta, a menudo con sus detalles más insignificantes. La modelación (imitación) también la practican los adultos. La vemos en las costumbres y en las conversaciones que moldean mucho de nuestros pensamientos y actos, lo mismo que en las modas y las tendencias que periódicamente invaden países enteros.

La influencia que el modelamiento ejerce sobre el aprendizaje ha sido objeto de abundantes estudios. La investigación ha demostrado que ciertos modelos tienen mayor influencia que otros por estar dotados de determinadas características que invitan a imitarlos. Las tres características más importantes son poder, atención cariñosa y semejanza percibida (Bandura, 1977). El *poder* es la capacidad de controlar las fuentes convenientes y de influir en los demás. Los estudios en que interviene un adulto con bastante poder, un estudio con relativamente poco poder y un niño indican que éste se halla más propenso a imitar al adulto poderoso (Bandura, 1977). El *cuidado* y la *atención cariñosos* (nurturance) también desempeñan un papel importante. Los niños imitan el modelo afectuoso, cariñoso y se conceden premios y no el modelo frío, distante y punitivo. La *semejanza percibida* con el modelo es un factor importante en la eficacia de la modelación. Los hombres tienden a imitar a otros niños o varones; los negros tienden a imitar a las personas de raza negra; los niños musculosos y atléticos tienden a imitar a los atletas.

El modelamiento prosigue durante toda la vida. En cualquier nivel, la imitación es un proceso que sin cesar moldea y enriquece la vida del hombre. Si bien la educación y la modelación son responsables de una gran parte del aprendizaje social, ciertos fenómenos conductuales muy complejos, que aparecen con el tiempo, quizá no sean enteramente explicables en éstos términos. Según muchos teóricos, el concepto de identificación sirve para explicar algunos patrones intrincados del desarrollo.

CONCEPTOS SOCIALES. Aprendemos más que sólo patrones de conducta aislados. Con la ayuda de amigos mayores o más competentes, también aprendemos a darle sentido a acontecimientos o relaciones sociales. El niño que cursa preescolar no entiende por completo el significado de "amistad" o "justicia", o una boda. Pero los adultos o los compañeros mayores proporcionan un soporte o marco de referencia para interpretar los acontecimientos sociales tal como suceden. Cada día, niños y adultos tienen que habérselas para resolver problemas sociales. Definen las metas (hacer un amigo), consiguen información relevante, escogen las estrategias sociales (preguntar, sobornar, robar) y realizan algunos juicios acerca de estas estrategias (¿es socialmente aceptable?). Por supuesto, el éxito y sofisticación en la solución

de los problemas sociales depende del conjunto de conceptos y conocimientos sociales que tiene una persona (Rose-Krasnor, 1988).

Son esenciales dos clases de conceptos para la solución de los problemas de este tipo. Primero, el niño o el adulto debe ser capaz de realizar *inferencias sociales* precisas sobre las razones, emociones, o acciones anticipadas de los otros. Segundo, el individuo necesita un *conocimiento social* básico de cosas como normas, roles o relaciones. Cuando los adultos viajan a otras ciudades desconocidas, carecen a menudo de ambas clases de conceptos sociales. Con frecuencia, pueden superar su carencia de conocimientos con la tutoría de un amigo con más experiencia. El desarrollo de los conceptos sociales para los niños comprende la interacción de las capacidades cognoscitivas en desarrollo de los niños y la disponibilidad de los adultos con más experiencia para proporcionar estructuras para el creciente entendimiento de los niños (Hartup, 1989; Rogof, 1990).

UN AUTOCONCEPTO INTEGRATIVO. Muchas personas pasan mucho tiempo reflexionando sobre sí mismos. Tienden a interpretar las cosas subjetivamente, a ver el mundo en cuanto en cuanto les afecta en forma personal. También les preocupa el modo en que influyen en otros su aspecto, su salud y su felicidad. En otro nivel, a veces se preguntan "quiénes son" y "a dónde van". Términos como yo, identidad, realización de sí mismo se han convertido en parte del vocabulario general, y los conceptos que representan indican importantes actitudes personales hacia el yo. ¿Cómo se adquieren tales actitudes? ¿De qué manera se conservan? Las teorías del autoconcepto son demasiado numerosas y complejas para estudiarlas aquí, pero podemos seguir la evolución de la conciencia de sí mismo a través de varias etapas.

Los recién nacidos no son capaces, al inicio, de distinguir entre el yo y el mundo circundante. Pero poco a poco logran una conciencia de su cuerpo; se dan cuenta de que éste es independiente y propio de ellos. Gran parte de la lactancia está dedicada a trazar esa distinción. Más tarde, el niño de corta edad se compara con sus padres, con otros niños de la misma edad y con los parientes. Sabe que es más pequeño que sus hermanos y hermanas mayores, de piel más oscura o clara, más grueso o más delgado.

Pueden demostrar sus capacidades. También pueden identificar sus preferencias y sus pertenencias (Harter, 1988). En la mitad de la niñez, el autoconocimiento se extiende para incluir un rango de rasgos clasificados. Una niña de quinto grado se puede describir como popular, linda, solícita, lista en la escuela, y buena para los deportes. Estos autoatributos son lógicos, organizados y por lo general consistentes. En la adolescencia el autoconocimiento se vuelve más abstracto, y se le da mucha importancia a lo que los demás piensan de uno. Por ejemplo, una adolescente es capaz de analizar el hecho de que ella es normalmente una persona sensible y comprensiva que puede a veces ser egoísta. También sabe que su egoísmo puede molestar a su familia y a sus amigos (Harter, 1988). Los adolescentes y los adultos se forman una idea muy real, e integrada de quiénes son ellos dentro de su mundo social. Como aprendimos en el capítulo 2, una de las principales tareas del adolescente consiste en integrar una identidad. Es durante la adolescencia cuando el intelecto adquiere la capacidad de formular teorías y principios sobre el modo de ser de las cosas y sobre cómo debieran ser. Con esta nueva capacidad mental los adolescentes empiezan a desarrollar el sentido de "identidad del yo", una idea coherente y unitaria del yo.

El autoconcepto es decisivo en el desarrollo de una personalidad integrada. Un autoconcepto individual, aún en la niñez (y con toda seguridad en la edad adulta), ha de ser bastante congruente pues de lo contrario la personalidad se fragmentará y el sujeto sufrirá una "confusión de roles". El autoconcepto incluye a la vez un yo real y un yo ideal (Mead, 1934). El individuo que percibe esos yo como similares estará mejor preparado para madurar y adaptarse, que el que piensa que el yo real es muy inferior al yo ideal.

Aun cuando los procesos de aprendizaje están ayudando a formar el autoconcepto, éste a su vez está influyendo en el aprendizaje. Tendemos a estudiar nuestra propia conducta y actitudes, vigilándolas según las ideas que tenemos acerca de nuestra personalidad. Si una actitud o valor parece encajar en ellas, estamos propensos a adoptarlas. Si no es congruente con nuestra idea del yo, las excluimos por mucho que sean premiadas o por potentes que sean nuestros modelos de los roles. Al excluir la conducta cultural que es incompatible con la

autoimagen, tiene lugar un proceso de *integración*. En otras palabras, cuando el autoconcepto cobra suficiente fuerza para ayudar a regir nuestro comportamiento, se convierte en un agente de socialización y, a la vez, en un productor de ella.

El autoconcepto puede premiarse o castigarse a sí mismo. Cuando las personas se conducen en una forma que es compatible con su autoimagen, no necesariamente requieren de la aprobación o elogio de la comunidad; se sienten contentos consigo mismos y eso les satisface. Por ejemplo, un muchacho que se considera un buen atleta disfrutará el elogio de sus compañeros luego de un buen partido, pero también se sentirá satisfecho dando un rendimiento que corresponda a su autoimagen, aun cuando esté practicando a solas. También los autoconceptos pueden ser autopunitivos. Los que se creen incapaces pueden sabotear de manera inconsciente sus esfuerzos y de esta manera mantener dicha imagen. Un cambio radical de la imagen de sí mismo (aun si es para bien) puede producir gran inquietud. Un niño que se somete a ortodoncia puede sufrir un fuerte problema psicológico aunque su aspecto haya mejorado muchísimo. La imagen que ve en el espejo quizá ya no sea compatible con la autoimagen familiar, pudiendo sobrevenir entonces una gran crisis de identidad.

INTERACCIÓN ENTRE LA GENÉTICA Y LA CULTURA.

Según se mencionó en la introducción a este capítulo, el antiguo debate de herencia frente a ambiente todavía sigue vigente y de seguro lo estará por mucho tiempo. La cuestión central no es determinar cuál de estos factores tiene mayor influencia sobre la personalidad, sino cómo interactúan ambos en el desarrollo de la conducta humana. Estudios de adopción de gemelos muestran que algo de nuestros genes influye sobre rasgos sociales como la sociabilidad, emotividad y el nivel de activación. Estos rasgos hereditarios, a su vez, influyen en el ambiente que pretendemos, las cosas que nos ocupan, y que tanto aprendemos. Pero los niños también ayudan a confeccionar su entorno de otras maneras. Por ejemplo, las psicólogas Sandra Scarr y Kathleen McCartney creen que el niño interactúa con su ambiente de tres distintas maneras, dependiendo de sus predisposiciones genéticas individuales. En el patrón de interacción *pasiva*, los padres dan y los niños aceptan los genes y el entorno, ya sean favorables o desfavorables, para el

desarrollo de capacidades particulares. Un niño con habilidad musical que nace en el seno de una familia de músicos, recibe en consecuencia un ambiente propicio en el cual va a desarrollar sus destrezas. En un patrón de interacción *evocadora*, el niño evoca respuestas características de sus padres y otras basadas en su conducta genéticamente determinada. Un niño, extrovertido, sociable, activo, exigirá respuestas de sus padres y maestros; un niño introvertido, pasivo, tranquilo, puede ser ignorado. Para finalizar, Scarr y McCartney (1983) sugieren que puede existir una relación *activa* entre el niño y su entorno; es decir, el niño puede buscar de modo activo determinados entornos (amigos y oportunidades) que son compatibles con su temperamento, talento, o predisposiciones.

El aspecto físico (ser alto o bajo, de piel oscura o blanca; hermoso o sin atractivo) está determinado genéticamente, pero la forma en que la cultura juzga esos atributos físicos puede ejercer un profundo efecto sobre el desarrollo de la personalidad. Así, en Estados Unidos a las personas altas a menudo se les da mayor poder y autoridad, no porque necesariamente los merezcan sino porque de un modo literal destacan del resto de la población. Por la misma clase de razones culturales, un niño robusto y hermoso con problemas de aprendizaje, que al parecer no tenga esas características, puede ser tratado como si no tuviera ninguna deficiencia. En otras palabras, los rasgos heredados pueden ser admirados o no, según las actitudes culturales del momento hacia su aspecto físico. Ello hace mucho más difícil aún separar los efectos de la genética y la cultura. Por ejemplo, el adolescente musculoso y guapo que no es muy inteligente puede adquirir más seguridad en sí mismo y llegar a ser una persona muy capaz porque todos los que lo rodean creen que los varones con esas cualidades deben ser personas capaces.

La interacción de herencia y ambiente posiblemente empieza de inmediato, desde el momento del nacimiento. T. Berry Brazelton y sus estudiantes dedicaron varios años al estudio de las diferencias individuales en recién nacidos de todo el mundo. Examinaron a recién nacidos de África, Asia, América Latina, Europa y los neonatos estadounidenses de raza blanca (Lester y Brazelton, 1982). Muchos de los neonatos zambianos mostraban desnutrición y deshidratación al momento del parto. En su comportamiento se reflejaba su estado físico. Presentaban un seguimiento visual deficiente y menos actividad motora; su

autoimagen, tiene lugar un proceso de *integración*. En otras palabras, cuando el autoconcepto cobra suficiente fuerza para ayudar a regir nuestro comportamiento, se convierte en un agente de socialización y, a la vez, en un productor de ella.

El autoconcepto puede premiarse o castigarse a sí mismo. Cuando las personas se conducen en una forma que es compatible con su autoimagen, no necesariamente requieren de la aprobación o elogio de la comunidad; se sienten contentos consigo mismos y eso les satisface. Por ejemplo, un muchacho que se considera un buen atleta disfrutará el elogio de sus compañeros luego de un buen partido, pero también se sentirá satisfecho dando un rendimiento que corresponda a su autoimagen, aun cuando esté practicando a solas. También los autoconceptos pueden ser autopunitivos. Los que se creen incapaces pueden sabotear de manera inconsciente sus esfuerzos y de esta manera mantener dicha imagen. Un cambio radical de la imagen de sí mismo (aun si es para bien) puede producir gran inquietud. Un niño que se somete a ortodoncia puede sufrir un fuerte problema psicológico aunque su aspecto haya mejorado muchísimo. La imagen que ve en el espejo quizá ya no sea compatible con la autoimagen familiar, pudiendo sobrevenir entonces una gran crisis de identidad.

INTERACCIÓN ENTRE LA GENÉTICA Y LA CULTURA.

Según se mencionó en la introducción a este capítulo, el antiguo debate de herencia frente a ambiente todavía sigue vigente y de seguro lo estará por mucho tiempo. La cuestión central no es determinar cuál de estos factores tiene mayor influencia sobre la personalidad, sino cómo interactúan ambos en el desarrollo de la conducta humana. Estudios de adopción de gemelos muestran que algo de nuestros genes influye sobre rasgos sociales como la sociabilidad, emotividad y el nivel de activación. Estos rasgos hereditarios, a su vez, influyen en el ambiente que pretendemos, las cosas que nos ocupan, y que tanto aprendemos. Pero los niños también ayudan a confeccionar su entorno de otras maneras. Por ejemplo, las psicólogas Sandra Scarr y Kathleen McCartney creen que el niño interactúa con su ambiente de tres distintas maneras, dependiendo de sus predisposiciones genéticas individuales. En el patrón de interacción *pasiva*, los padres dan y los niños aceptan los genes y el entorno, ya sean favorables o desfavorables, para el

desarrollo de capacidades particulares. Un niño con habilidad musical que nace en el seno de una familia de músicos, recibe en consecuencia un ambiente propicio en el cual va a desarrollar sus destrezas. En un patrón de interacción *evocadora*, el niño evoca respuestas características de sus padres y otras basadas en su conducta genéticamente determinada. Un niño, extrovertido, sociable, activo, exigirá respuestas de sus padres y maestros; un niño introvertido, pasivo, tranquilo, puede ser ignorado. Para finalizar, Scarr y McCartney (1983) sugieren que puede existir una relación *activa* entre el niño y su entorno; es decir, el niño puede buscar de modo activo determinados entornos (amigos y oportunidades) que son compatibles con su temperamento, talento, o predisposiciones.

El aspecto físico (ser alto o bajo, de piel oscura o blanca; hermoso o sin atractivo) está determinado genéticamente, pero la forma en que la cultura juzga esos atributos físicos puede ejercer un profundo efecto sobre el desarrollo de la personalidad. Así, en Estados Unidos a las personas altas a menudo se les da mayor poder y autoridad, no porque necesariamente los merezcan sino porque de un modo literal destacan del resto de la población. Por la misma clase de razones culturales, un niño robusto y hermoso con problemas de aprendizaje, que al parecer no tenga esas características, puede ser tratado como si no tuviera ninguna deficiencia. En otras palabras, los rasgos heredados pueden ser admirados o no, según las actitudes culturales del momento hacia su aspecto físico. Ello hace mucho más difícil aún separar los efectos de la genética y la cultura. Por ejemplo, el adolescente musculoso y guapo que no es muy inteligente puede adquirir más seguridad en sí mismo y llegar a ser una persona muy capaz porque todos los que lo rodean creen que los varones con esas cualidades deben ser personas capaces.

La interacción de herencia y ambiente posiblemente empieza de inmediato, desde el momento del nacimiento. T. Berry Brazelton y sus estudiantes dedicaron varios años al estudio de las diferencias individuales en recién nacidos de todo el mundo. Examinaron a recién nacidos de África, Asia, América Latina, Europa y los neonatos estadounidenses de raza blanca (Lester y Brazelton, 1982). Muchos de los neonatos zambianos mostraban desnutrición y deshidratación al momento del parto. En su comportamiento se reflejaba su estado físico. Presentaban un seguimiento visual deficiente y menos actividad motora; su

control de la cabeza no era satisfactorio. Sin embargo, la cultura zambiana espera que los recién nacidos sean vigorosos y, por eso, los padres ignoraban la conducta deficiente y trataban a sus hijos como si fueran más responsivos de lo que eran en realidad. A los niños se les amamantaba con frecuencia y por demanda; mostraron un rápido incremento ponderal. Al cabo de dos semanas, se habían convertido en niños muy responsivos y fuertes. En cambio, los neonatos estadounidenses eran mucho más fuertes al nacer. La mayor parte permanecía en el hospital tres días (mientras que los zambianos eran llevados a casa el día después del nacimiento) y se les trataba con delicadeza en el hogar. Se les alimentaba a intervalos de 3 ó 4 horas y tenían poca actividad de juegos. Estos niños cambiaron muy poco en su responsividad o actividad general en las primeras 2 semanas de vida.

Así pues, parece evidente que la dotación genética por sí misma no determina el comportamiento neonatal. La dotación genética, el ambiente prenatal, el historial genético y obstétrico y el sistema de crianza intervienen en la determinación del comportamiento.

La interacción de la genética y la cultura se advierte con más claridad en lo referente al sexo. Heredamos el sexo, pero desde el momento de la concepción influye en el ambiente social. Un equilibrio decisivo de las hormonas de la masculinización en un periodo crítico del desarrollo prenatal decide si el feto masculino desarrollará los genitales masculinos o femeninos. Si por alguna razón esas hormonas no están presentes en el momento oportuno, el feto desarrollará genitales femeninos a pesar de ser un varón genético (XY). Ni siquiera el código genético se sigue siempre con exactitud.

IDENTIDAD, GÉNERO Y ROL

Los adolescentes judíos ortodoxos agradecen todos los días a Dios que no fueron mujeres. Muchas otras religiones también consideran que la mujer es inferior en muchas formas. ¿Pero qué significa ser mujer? El género es de origen genético, y algunos autores sostienen que el varón y la mujer son intrínsecamente muy distintos en cuanto a intelecto, personalidad, ajuste en la adultez y estilo, sobre todo por la programación genética. El punto de vista contrario establece que son diferentes por la forma en que los tratan durante toda la vida sus padres, maestros, amigos y cultura. Cuando nos preguntamos si la genética o

la cultura es el factor principal en la determinación de la identidad de roles sexuales, al parecer estamos planteando mal la cuestión. Una y otra establecen los límites externos de la identidad, pero interactúan como dos partes de una misma cuerda al formar la personalidad o identidad psicosexual. Debemos examinar más a fondo esa interacción a lo largo de toda la vida.

Aunque la identidad de los papeles sexuales queda establecida en la niñez temprana, sigue siendo una cuestión de desarrollo hasta bien avanzada la adultez. Esa identidad constituye tal vez nuestro autoconcepto más fundamental, pero no es un rasgo permanente y rígido de la personalidad. Antes de ver cómo la identidad de los papeles sexuales cambia a raíz de las situaciones de la vida, examinaremos algunas de las evidentes diferencias entre los sexos y cómo los "hechos" genéticos pueden determinar algunos aspectos del comportamiento.

Diferencias entre hombres y mujeres.

Los trabajos de investigación han demostrado que los varones, en promedio, nacen con una talla ligeramente mayor y con más peso que las mujeres. Las niñas recién nacidas, tienen esqueletos más maduros y parecen ser un poco más sensibles al tacto. Entre los que empiezan a caminar, los niños son un poco más agresivos, y las niñas tienen un ligero margen en las habilidades verbales. Hacia los 8 ó 10 años, los niños empiezan a desplazar a las niñas en habilidades espaciales y en las matemáticas. A los 12 años, el promedio de las niñas está bien dentro del marco del rápido crecimiento y la maduración mientras que el promedio de los niños es aún considerado físicamente preadolescente. En la mitad de la adolescencia, la superioridad en las destrezas verbales de las niñas se incrementa, y el margen en las habilidades espaciales y las matemáticas de los niños aumenta. Hacia los 18 años, el promedio de las mujeres tiene aproximadamente 50% menos fortaleza muscular que el promedio de los hombres. En la edad adulta el cuerpo del hombre tiene más músculo y hueso. En promedio, el cuerpo de las mujeres tiene más grasa como aislante. Hay ventajas en la constitución de las mujeres a nivel de la salud, incluyendo más flexibilidad en los vasos sanguíneos y la capacidad para procesar la grasa de un modo más eficiente. En la edad madura, los hombres son presas más fáciles de riesgos de salud, como enfisema, arterioesclerosis, ataques al corazón, enfermedades del hígado, homicidio, suicidio o adicción a las drogas.

A los 65 años, sólo hay 68 hombres vivos por cada 100 mujeres; a los 85, las mujeres sobrepasan a los hombres al menos dos por uno. A la edad de 100 años, hay cinco veces más mujeres que hombres (McLoughlin y colaboradores, 1988).

Muchas de las diferencias entre ambos sexos parecen tener un origen genético. Por ejemplo, Maccoby y Jacklin (1980) afirman que las altas concentraciones de algunas hormonas sexuales en el periodo prenatal pueden ser la causa de una mayor agresividad entre los hombres. Tieger (1980) no acepta esto y afirma que no existe una predisposición biológica hacia la agresividad masculina; por el contrario, la diferencia en este aspecto entre ambos sexos se debe a la socialización de los roles sexuales. Una reseña más reciente (Hyde, 1984) sostiene que incluso esas diferencias "bien establecidas" entre hombres y mujeres en la agresividad, lo mismo que en las habilidades matemáticas y verbales, deben verse con cautela. Luego de examinar cientos de estudios, Hyde descubrió que las diferencias observadas entre el varón y la mujer promedio no eran constantes.

Igualmente importantes son los hallazgos en aspectos en que *no* difieren los sexos. Ruble (1988) reseñó numerosos estudios dedicados a las diferencias de los papeles sexuales y observó áreas en que éstas no estaban demostradas. Allí pareció no haber diferencias consistentes debido al género, por ejemplo, en sociabilidad, autoestima, motivación de logro e incluso en aprendizaje mecánico y ciertos tipos de destreza analíticas.

Además, las diferencias que hay en la actualidad entre hombres y mujeres son pequeñas, con frecuencia menos del 50% del rango total. En muchos estudios conducidos a mediados de los años 80, estas tendencias no fueron tan firmes como se creyó antes (Halpern, 1986; Ruble, 1988). El promedio de los hombres sólo es ligeramente más alto en el nivel de actividad, agresión o razonamiento matemático, y las mujeres califican sólo un poco más alto en empatía. Lo que es más, muchas de las diferencias de personalidad que existen son susceptibles de ser modificadas con entrenamiento, las situaciones, o con el cambio de las expectativas culturales.

Género y socialización.

Hay por lo menos dos componentes interrelacionados de los que el niño aprende acerca de su identidad sexual: *conductas relacionadas con el género y conceptos de género*. Los teóricos del aprendizaje social se han concentrado en cómo se aprenden y se combinan en un papel sexual o de género, las conductas de género apropiadas. (Debido a que el término "sexo" posee múltiples significados, hay cierta preferencia por el uso de la palabra "género" cuando hablamos de masculinidad o feminidad. No obstante, algunos autores importantes, continúan utilizando los términos "sexo" y "género" indistintamente <Ruble, 1988>). En contraste, los teóricos del conocimiento, se concentran en la manera en que el niño empieza a comprender los conceptos relacionados con el género y la manera en que desarrolla una identidad de género. Empezamos viendo la adquisición de conductas definidas de modo cultural que conforman un rol sexual de género.

COMPORTAMIENTO DE TIPIFICACIÓN SEXUAL. En la generalidad de las culturas, los niños realizan una conducta de evidente tipificación sexual hacia los 5 años de edad. En efecto, muchos niños de 3 años han aprendido ya conductas específicas del sexo (Weinraub et al., 1984). En las guarderías, por ejemplo, a menudo las niñas juegan con muñecas, ayudan a preparar los bocadillos y muestran mayor interés que los niños por el dibujo y la música. Los niños por su parte construyen puentes, riñen y juegan con carros y camiones. En un estudio reciente se encontró esta diferencia neta entre niños de 2 y 3 años señalándose que las conductas específicas del sexo se volvían más fuertes cuando los niños cumplían 4 ó 5 años (Pitcher y Schultz, 1983).

Algunas veces, estas conductas clásicas de un sexo son exageradas o estereotipadas. Los estereotipos de los **roles de género**¹⁹ son ideas rígidas y fijas sobre lo que constituye un comportamiento masculino o femenino. Suponen una creencia de que lo "masculino" y lo "femenino" constituyen dos categorías distintas y mutuamente excluyentes y

¹⁹ **Estereotipos de los papeles sexuales** Ideas rígidas y fijas sobre lo que es una correcta conducta masculina o femenina.

que la conducta de un individuo debe caer en una de ellas. Tales conductas permean casi todas las culturas. Así, en Estados Unidos los padres esperan que sus hijos varones sean "verdaderos hombres" (reservados, vigorosos, seguros de sí mismos, duros, realistas y asertivos) y que sus hijas sean "verdaderas mujeres": tiernas, dependientes, muy sensibles, locuaces, frívolas e imprácticas (Bern, 1975; Williams, Benett y Best, 1975). Algunos niños se ven sometidos a una intensa presión social para que se ajusten a esos estereotipos de los papeles de género, prescindiendo de sus disposiciones naturales.

El aprendizaje de los papeles (roles) de género principia en la lactancia. Kagan (1971) observa que las madres responden en forma más física a sus hijos y en forma más verbal a sus hijas, cuando empiezan a balbucear. Tales diferencias en el trato que se da a uno y otro sexo se detectan con claridad cuando el niño tiene 6 meses, por lo menos esto se logró en un estudio de Kagan efectuado en el área de Boston. En un estudio parecido dirigido 20 años después en Montreal, encontró que las habitaciones y juguetes proporcionados para infantes de cada sexo eran muy estereotipados. Los padres aún esperan juegos activos, fuertes, con objetos para sus hijos, y juegos más tranquilos, con muñecas, para sus hijas (Pomerleau, y colaboradores, 1990). Pero en muchos casos se requieren esos trabajos. Muchos cuidadores admiten que sus respuestas ante un niño de un año difieren de las que emiten ante una niña de la misma edad. Y no se trata simplemente de los colores (rosa para las niñas y azul para los niños); a menudo la diferencia se refiere a multitud de cosas de la vida diaria: la forma en que se toma al niño en brazos, la frecuencia con que se hace, la manera de hablarle, las cosas que se le dicen, el grado de ayuda que se le proporciona, cómo el cuidador reacciona al llanto. Todos esos comportamientos con a menudo influidos sutilmente por el sexo.

¿Cómo se aprenden los papeles de género? Los procedimientos de recompensa y castigo y modelamiento para la conducta correcta o incorrecta empiezan muy temprano en la infancia. En muchas sociedades los varones son socializados en un estereotipo de actividad y proeza física. Smith y Lloyd (1978) estudiaron la conducta de las madres de niños de 6 meses que no eran suyos. Esos niños eran "actores": algunas veces las mujeres eran presentadas como hombres y los hombres como mujeres. Invariablemente las madres estimularon más a los ni-

ños que a las niñas para que caminasen, gateasen o realizaran un juego físico. Las niñas eran tratadas con más gentileza y se les animaba a hablar. Conforme el niño crece, los padres reaccionan de manera más favorables cuando su niño se comporta como es lo indicado para su sexo.

Los padres también enseñan a sus hijos papeles (roles) de género (Hoing, 1980; Parke, 1981). Si bien enseñan a los hijos de ambos sexos a ser más independientes y autónomos, les enseñan más que las madres los roles sexuales específicos al reforzar la femineidad de las hijas y la masculinidad de los hijos. Antaño se pensaba que los padres eran importantes sólo en la enseñanza de conductas masculinas a los hijos, y al parecer eso es bastante cierto en el periodo preescolar. Los hijos cuyos padres dejaron la familia antes que cumplieran 5 años se muestran a menudo más dependientes de sus compañeros y menos asertivos (Parke, 1981). En el caso de las niñas, el efecto de la ausencia del padre es más evidente durante la adolescencia. Los padres buenos y sensatos ayudan a las hijas a aprender a interactuar con los hombres en forma correcta (Lamb, 1979; Parke, 1981).

CONCEPTOS DE GÉNERO. En la época en que los niños empiezan a caminar, aprenden conceptos como "niño", "niña", "hombre" o "mujer", y luego conceptos más específicos como "marimacho" y "afeminado". Algunas veces, estos estándares culturales basados en el género, o estereotipos, se llaman esquemas de género (Levy y Carter, 1989). En general se cree que el desarrollo de estos esquemas de género es en cierto modo un resultado del nivel de desarrollo cognoscitivo de los niños y que en cierto modo se debe a los aspectos particulares de la cultura que el niño es capaz de observar. Entre los muchos conceptos aprendidos está el de los niños acerca de nuestra propia identidad de género. Esta identidad de género se desarrolla en una secuencia particular de los 7 u 8 años de vida. El niño aprende a designarse como "niño" o "niña" a una edad más temprana. No entiende que será hombre o mujer siempre o que el género es constante a pesar de la ropa, actividades, o estilo de peinados que pueda adoptar. En forma gradual, el niño irá entendiendo tales factores de identificación de género. Sin embargo, no es raro que un niño en edad preescolar pregunte a su padre si él fue niño o niña cuando era pequeño. Hacia los 6 ó 7 años de edad, la mayoría de los niños ya no se equivocan en cuanto a

esto. Ellos han alcanzado lo que se llama constancia de género (Stangor y Ruble, 1987).

Sin embargo, hay más que aprender acerca de los conceptos de género que el simple logro de la constancia. Nuestra comprensión de género incluye una trama de conceptos interrelacionados, actitudes y expectativas sobre los papeles de género tradicionales y no tradicionales. Carol Martín estudió las actitudes de la gente hacia las "marimachas" y "afeminados". Les preguntó a estudiantes del segundo año del colegio, si estaban de acuerdo con ciertas conductas de niña clásica, niño clásico, "afeminados" y "marimachas". Les preguntó a los estudiantes qué podrían esperar de estos niños cuando crecieran, y preguntó a los estudiantes si podrían pensar si su propio hijo fuera una "marimacha" o un "afeminado". Se dedujo en el estudio que las mujeres eran más susceptibles a aceptar a los niños de "sexo cruzado" que los hombres, y ser "afeminado" era más condenado que ser "marimacha". Se asumió que las "marimachas" podrían crecer al margen de su conducta de género cruzado. En contraste se pensó que los "afeminados" no estaban bien adaptados y eran más propensos a crecer mostrando su conducta incorrecta (Martín, 1990). En otro estudio, Martín se preguntaba como se desarrollaban estas actitudes y expectativas. En un estudio con niños de 4 a 10 años de edad, encontró que los niños más pequeños no pudieron emplear el denominativo "marimacha" o "maricón" para vaticinar la amistad y la conducta de otro niño. Sin embargo, a los 8 años de edad, el niño tiene bien desarrollados los conceptos y posee actitudes relacionadas con la cultura hacia los "afeminados" y las "marimachas" (Martín, 1989).

El niño desarrolla los conceptos de género directamente de lo que se le enseñó y de los modelos que lo rodean. También los desarrolla de manera más indirecta a través de historias, o películas y la televisión. Estudios recientes de la naturaleza de los modelos estereotipados en la televisión indican que las imágenes de los papeles sexuales presentados en la televisión, en los pasados 10 ó 15 años han sido absolutamente estables, tradicionales, convencionales, y servían como justificantes de los papeles estereotipados (Signorelli, 1989). Incluso los estudios sobre los libros de texto de las escuelas elementales para niños en 1972 y de nuevo en 1989 indicaron que hubo una preponderancia de papeles sexuales estereotipados presentados a los niños pequeños

en sus libros de la escuela (Purcell y Stewart, 1990). En consecuencia, no es sorprendente que los conceptos de los niños sobre su género en ocasiones son estereotipados y fuertemente tipificados por el sexo.

Personalidad andrógina.

¿Es bueno para los niños aprender un patrón de conducta claro y sólido y un conjunto de conceptos para definir la conducta masculina o femenina? ¿Le ayuda a tener una mejor salud mental? ¿Es más "normal"? Hace menos de dos décadas, a padres y maestros se les recomendaba mucho ayudar a los niños a establecer una clara conducta de tipificación sexual al momento de ingresar a la escuela primaria. En cambio, hoy gran parte de la literatura indica que una exagerada conducta de este tipo coarta y limita el desarrollo emocional e intelectual de hombres y mujeres por igual (Bem, 1985). De hecho, muchos estudios recientes han dado escaso apoyo al punto de vista tradicional en relación a que la desviación del papel sexual estándar -ya sean en personalidad o intereses- conduce a desadaptaciones psicológicas (Orlofsky y O'Heron, 1987).

Muchos psicólogos admiten que varios rasgos útiles de tipo masculino y femenino pueden existir fácilmente en una misma persona. Tanto el varón como la mujer pueden ser ambiciosos, afectuosos, seguros de sí mismos, tímidos, asertivos y sensibles. Esta mezcla de rasgos de la personalidad entra en la formación de lo que se llama **personalidad andrógina**²⁰. Por otra parte, una personalidad andrógina no está limitada por tales deficiencias y capacidades reducidas. Dependiendo de las circunstancias, los hombres con personalidades andróginas pueden ser independientes y dogmáticos, pero capaces de abrazar con ternura a un niño o de escuchar con atención a una persona con problemas. Así, las mujeres con personalidades andróginas, pueden ser efectivas y competentes en el trabajo y aún ser muy expresivas y protectoras si es necesario.

En nuestros días en la literatura popular se piensa que los estereotipos rígidos de los papeles sexuales limitan el crecimiento intelectual.

²⁰ **Personalidad andrógina** Una identificación de los papeles sexuales que incorpora algunos aspectos positivos del comportamiento típicamente masculino y femenino.

tual y emocional. Las mujeres que muestran un alto grado de la conducta femenina tradicional tienden además a sufrir ansiedad y a ser inseguras. Son menos creativas y sus puntuaciones en las pruebas de inteligencia y de percepción espacial son más bajas que las que tienen menos rasgos femeninos estereotipados. Los hombres muy masculinos también reciben calificaciones más bajas en las pruebas de inteligencia y creatividad que los que poseen una personalidad andrógina. Si bien las personalidades rígidamente masculinas se afirman a sí mismas con suficiente facilidad, les resulta difícil ser alegres y espontáneos (Ruble, 1988). Sin embargo, no todos los investigadores se encuentran de acuerdo en las ventajas de la personalidad andrógina para la adaptación psicológica. En un estudio reciente, parecía haber poca diferencia en el desarrollo psicológico en hombres muy masculinos comparados con los hombres andróginos (es decir, los hombres que a la vez tienen fuertes características masculinas y femeninas). Ningún grupo se destacaba en particular por la depresión, angustia o desadaptación social. En contraste, parecía que los hombres con baja masculinidad tenían problemas de desadaptación social. En las mujeres los resultados fueron más elocuentes. Aún las mujeres que mostraban una fuerte masculinidad y poca femineidad estaban tan bien adaptadas como sus compañeras andróginas o muy femeninas (O'Heron y Orlofsky, 1990). Parece ser que la conducta sexual clásica, o la personalidad andrógina por sí mismas no son necesariamente un boleto para la adaptación psicológica positiva o para la desadaptación.

La personalidad andrógina está integrada por métodos específicos de crianza del niño y por determinadas actitudes de los padres que estimulan la conducta que combina ambos sexos. Por tradición los padres la han tolerado más en las niñas que en los niños como se ilustra en los estudios sobre "marimachas" (Martín, 1990). Las identidades de género andróginas de toda la vida que combinan aspectos de masculinidad y femineidad se establecen con mayor frecuencia en niños donde tal conducta es modelada y aceptada. Es de ayuda para el padre del mismo sexo dar un modelo de conducta sexual cruzada y para el padre del sexo opuesto alabar este patrón (Ruble, 1988).

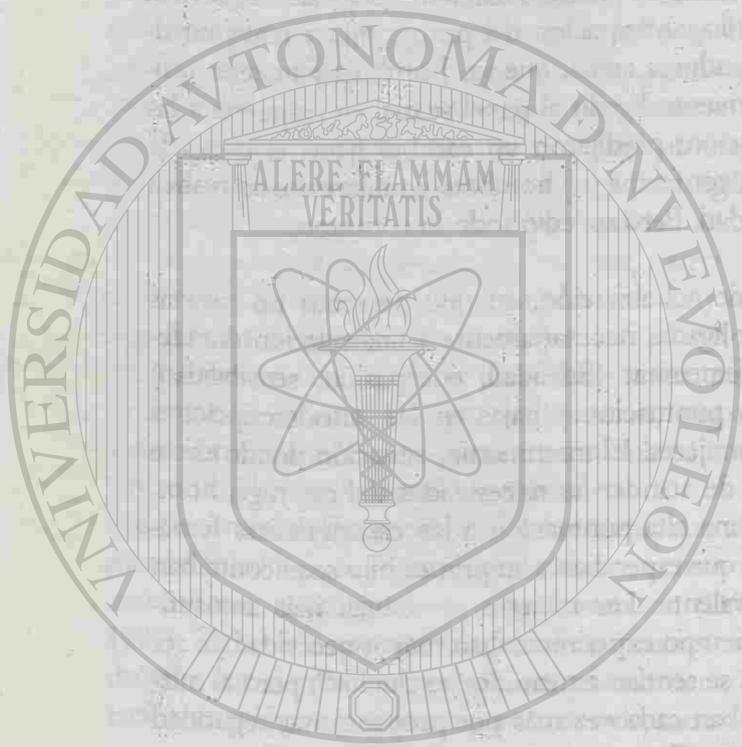
Los roles correspondientes al género a lo largo de la vida.

Las etiquetas de género e identidad de género afectan la conducta a través de toda la vida. Durante la adolescencia, las presiones empujan

a menudo a las personas a asumir la conducta de género claramente tradicional. En la edad adulta, las conductas del género varían, dependiendo de las circunstancias y situaciones de la vida, Barbara Abrahams y sus colegas (1978) estudiaron la permanencia de una conducta acorde a los papeles sexuales en cuatro situaciones centrales de la vida: cohabitación, matrimonio, anticipación del primer hijo y maternidad-paternidad. Los investigadores creían que los hombres y mujeres modificarían su comportamiento ligado al papel sexual en respuesta a las exigencias de esa situación; predijeron un cambio hacia el estilo de personalidad andrógina conforme los hombres y mujeres se acercaban a la paternidad-maternidad. Pero sucedió todo lo contrario.

En las situaciones de cohabitación, en que personas no casadas conviven pero sin estar ligadas necesariamente a una relación duradera, las características femeninas (fidelidad, compasión, sensibilidad) fueron clasificadas con puntuaciones bajas en las autodescripciones hechas por hombres y mujeres. El matrimonio, situación donde existe un mayor compromiso de atender las necesidades del cónyuge, hombres y mujeres dieron una alta puntuación a las características femeninas. Los matrimonios que esperaban a su primer hijo se encontraban en una situación ambivalente. Las mujeres se sentían más autosuficientes, pero al mismo tiempo experimentaban mayor necesidad de ser atendidas. Los hombres se sentían a menudo "excluidos"; pero al mismo tiempo se preocupaban cada vez más por proporcionar seguridad a la esposa y al futuro hijo. En esta situación unas y otros dijeron que sentían impulsos masculinos y femeninos más fuertes que los casados que no esperaban hijos.

En la situación de paternidad-maternidad, hombres y mujeres mostraron más características tradicionales ligadas a los roles sexuales. Poco después de nacido su primer hijo, a los varones empezaron a preocuparles los negocios y el aspecto económico. Las mujeres se volvieron menos independientes y se centraron más en el hogar y en el hijo. La balanza se inclinó otra vez en favor de una relación tradicional de dominio del marido. En otras palabras, las diferencias entre los papeles sexuales se hicieron cada vez más tradicionales en las cuatro situaciones. Los varones comunicaron menos cambios de papeles entre las situaciones que las mujeres, probablemente porque son mayores los cambios conductuales que se requieren en ellas.



INFANCIA: DESARROLLO DE CAPACIDADES.*

CAPACIDADES DEL LACTANTE: UN PANORAMA.

La infancia es la época de descubrimiento perceptual y motriz. Los niños aprenden a reconocer caras, comidas y rutinas familiares. Revisan flores, insectos, juguetes y sus propios cuerpos. Cada día se hacen descubrimientos de objetos, personas y sucesos que conforman su medio ambiente. Este ir descubriendo, no sólo es muy emocionante, sino también es de ayuda en el aprendizaje de cómo adaptarse al propio medio ambiente.

Por décadas los psicólogos del desarrollo han estudiado a fondo las características del lactante, y las del niño. Arnold Gesell, un pionero en campo, examinó a cientos de niños durante un periodo de tiempo. Registró los detalles acerca de cuándo y cómo surgieron ciertas conductas, tales como gatear, caminar, correr, recoger una pelotita, cortar con tijeras, manejar un lápiz o dibujar la figura humana. De los datos resultantes, reportó las capacidades de niños "promedio" en diferentes edades. Así, a los 15 meses el niño promedio puede caminar; a los 18 meses puede caminar rápidamente y correr con cierta rigidez; a los 21 meses es capaz de patear un balón grande (Gesell, 1940).

Gesell observó que en los niños sanos y bien criados, estas conductas emergen en orden y en una secuencia predecible. Si conocemos la edad de un niño podemos predecir no sólo su talla y peso aproximados, sino también lo que el niño conoce y es capaz de hacer. Gesell concluyó que el desarrollo no depende fundamentalmente del ambiente. Gesell creía que en un ambiente normal los logros se dan como resultado de un itinerario biológico interno. Las conductas emergen en función de la maduración.

La teoría y el método de Gesell tienen cierta deficiencia. Los niños que estudió Gesell proceden de una clase socioeconómica y de un esti-

* Grace J. Craig. *Desarrollo psicológico*. capítulo 6, 158-168.

lo de comunidad. Sus ambientes parecidos pueden haber marcado sus conductas parecidas. Ahora sabemos que los niños criados en un contexto histórico o social muy diferente, se desarrollan de manera muy distinta de los descritos en los reportes de desarrollo de Gesell. Los niños de Gesell de los años 30, por lo general caminaron a los 15 meses. Los infantes de Estados Unidos de hoy por lo regular lo hacen a los 12 meses. De igual forma, niños que fueron criados en un pequeño pueblo guatemalteco -donde pasaron su primer año en una pequeña cabaña sombría, donde no jugaban con ellos, rara vez les hablaban, y la alimentación era deficiente- tuvieron retraso en todos los indicadores principales del desarrollo. En realidad, no comenzaron a hablar sino hasta mediados o finales del tercer año de vida (Kagan, 1978). No obstante, la contribución de Gesell continúa siendo importante. Si utilizamos con cuidado sus secuencias de desarrollo, y no las sobreinterpretamos, tenemos una base útil de ritos de desarrollo normales.

Los psicólogos del desarrollo han ido más allá de los estudios pioneros de Gesell y han retomado un análisis más cercano de la estructura y la función de las habilidades del desarrollo infantil. Los desarrollos perceptual, motor, cognoscitivo y emocional, van de la mano en un contexto social particular. El infante estira la mano hacia un objeto atractivo que ve y lo jala para revisarlo más de cerca. El bebé que apenas ha empezado a dar pasos avanza con cuidado hacia los brazos de un padre impaciente y alentador. Si vamos a entender del todo las capacidades del desarrollo infantil, es necesario revisar la gran complejidad de estos logros dentro de su contexto social (Thelen, 1987, 1989). Antes de discernir sobre este análisis, hagamos una revisión de los avances del niño durante los primeros 12 años.

Los primeros cuatro meses de edad

A los cuatro meses de edad, la mayor parte de los niños se asemejan a los lactantes regordetes que aparecen en los anuncios de revistas. Casi han duplicado el peso que tenían al nacer, de 2.7 a 3.6 kg, hasta 5.4 y 6.8 kg; su talla ha aumentado 10 o más centímetros. Su piel ha perdido el aspecto típico del recién nacido, y su delgado cabello neonatal está siendo sustituido por otro nuevo.

Al momento de nacer, el tamaño de la cabeza del niño representa una cuarta parte del tamaño total. Casi a los cuatro meses de edad el

cuerpo empieza a crecer y a aumentar de talla con mucha mayor rapidez (véase figura 6-1). A los 12 años, por ejemplo, la cabeza es apenas una octava parte del tamaño del cuerpo y a los 25 apenas es la décima parte del tamaño total del cuerpo.

Los dientes y huesos también empiezan a cambiar. En algunos casos, el primer diente brota a los 4 ó 5 meses, aunque la edad promedio en que empieza la dentición es entre los 6 ó 7 meses. Muchos huesos todavía no se endurecen ni calcifican sino que todavía son un cartílago blando. Tienden a flexionarse y rara vez se rompen. Sin embargo, los músculos se tensan fácilmente y se lesionan. En ocasiones, algunos adultos han descubierto esto al levantar los niños de los brazos y darles vuelta en el aire (Stone, Smith y Murphy, 1973).

Cuando a un niño de cuatro meses se le coloca en posición de decúbito, por lo general puede mantener levantada su cabeza y el pecho. En posición sentada sostiene firme la cabeza y observa con curiosidad todo cuanto ocurre. El niño promedio de esta edad puede rodar sobre la espalda y el estómago (Dargassies, 1986; Stone et al., 1973). La mayoría de los reflejos que se observan en el recién nacido van desapareciendo en el segundo y tercer mes y son reemplazados de manera gradual por acciones voluntarias. Por ejemplo, el reflejo de pisar coordinadamente, reemplaza al pateo, en apariencia fortuito e incoordinado (Thelen, 1989). Esta también es una época en que es más común el síndrome de muerte infantil repentina (véase el recuadro).

Casi siempre por esta época se realiza el autodescubrimiento. Los lactantes descubren sus manos y dedos y pasan varios minutos observándolos, estudiando sus movimientos, acercándolos, tomando una mano con la otra. Algunos niños a los 4 meses descubren además sus pies y los manipulan en esa forma. Sin embargo, es perfectamente normal que algunos niños de 5 ó 6 meses empiecen apenas a descubrir sus pies, sobre todo si llegan a esa edad durante el invierno, cuando se les abriga mucho.

De los cinco a los ocho meses de edad

Entre los cinco y ocho meses, casi todos los niños desarrollan algún medio de locomoción. Aprenden a gatear (con el cuerpo sobre el suelo) o se arrastran (sobre manos y rodillas). Algunos usan un método

llamado "marcha del oso" que se sirve de manos y pies, mientras que otros se desplazan sentados. Los componentes del gateo se han estado desarrollando desde algunos meses atrás. El infante busca objetos atractivos más lejanos y se estira para alcanzarlos. Hay un cambio en el patrón y flexibilidad del pataleo y de los otros tipos de actividad de las piernas. A su vez, justo antes de gatear muchos niños tienen periodos durante los cuales balancean rítmicamente hacia adelante y hacia atrás. Es necesario integrar todas las partes de la conducta en la tarea de gatear a través del piso hacia un objeto atractivo lejano (Goldfield).

A los ocho meses muchos niños empiezan a participar en juegos sociales; por ejemplo, el que consiste en esconderse y aparecer repentinamente, el que consiste en despedirse; les gusta mucho dar y quitar un objeto a un adulto. Otra rutina de fácil aprendizaje es la de dejar caer un objeto, ver a alguien recogerlo y devolvérselo. Este "juego" lo aprende accidentalmente el niño y el adulto, pero aquél suele ser el primero en captar sus posibilidades de diversión.

La capacidad de pararse y caminar le ofrece al infante una nueva perspectiva visual. La locomoción le permite una exploración más activa. Los infantes pueden meterse a los objetos o ponerse encima o por debajo de ellos. Pueden vaciar un cajón del escritorio y seguir a la madre hasta la cocina. Su mundo se ha ampliado una vez más. El desarrollo motriz del infante es retado por las nuevas y fascinantes cosas que puede ver y escuchar. Su capacidad de explorar a nuevos niveles y con nuevas habilidades estimula su desarrollo cognoscitivo y perceptual (Thelen, 1989).

Los niños de doce meses manipulan activamente el ambiente. Son capaces de quitar cerrojos, abrir gabinetes, tirar de los juguetes y enredar los cables de las lámparas. Su recién adquirida **maniobra de pinza**²¹ (en la cual el pulgar se mueve en dirección al índice) les permite tomar el pasto, los cabellos, los fósforos y los insectos muertos. Pueden encender la televisión y la estufa; exploran los estantes de la cocina, abren las ventanas y meten cosas en las tomas de corrientes. Dado que están muy ocupados explorando el ambiente, los que lo cuidan han de fijar límites a la exploración. Es preciso que encuentre el justo

²¹ **Maniobra de pinza.** Método de sostener los objetos, que aparece hacia los 12 años de edad y que consiste en que el dedo pulgar queda frente al dedo índice.

medio entre demasiada restricción e insuficiente control para garantizar la seguridad del pequeño. "No" se convierte en una palabra muy importante de los cuidadores y del niño.

A los doce meses los lactantes pueden jugar a "esconderse" cubriéndose los ojos. Pueden rodar una pelota con un adulto y arrojar objetos pequeños, supliendo con su persistencia la falta de destreza. A esta edad hay algunos que empiezan a comer sin ayuda, usando una cuchara y sosteniendo la taza para beber.

Al iniciarse el segundo año de vida, los niños adquieren conciencia de su individualidad independiente de su madre (o de los cuidadores); empiezan a ejercer la elección y las preferencias. Repentinamente y con vehemencia rechazan un alimento que siempre les había gustado. Protestan ruidosamente a la hora de acostarse o entablan una "lucha de voluntades" con alguien respecto a algo que antes no causaba problemas, como ponerse el mameluco o ser puestos en la silla de comer. A los dos años de edad suele decirse que el **niño empieza a caminar**²².

A los dos años de edad.

A los dos años, los niños que empiezan a caminar han aumentado unos 10 cm y más de 1 kg. También aquí la tasa de crecimiento disminuye poco a poco.

El niño de dos años no sólo camina y corre, sino que por lo común puede pedalear en un triciclo, saltar con las dos piernas, sostenerse breves momentos sobre una pierna y lanzar bastante bien las cosas por encima de su cabeza. Los niños de dos años trepan por las escaleras y, en ocasiones, bajan por ellas con ayuda. Se trepan a los objetos y muebles, les dan vuelta, se meten debajo de ellos, manipulan, llevan, usan, empujan o tiran todo lo que ven. Introducen y sacan cosas de recipientes grandes. Vacían agua, modelan plastilina, extienden objetos y doblan lo que pueda doblarse. Transportan cosas en carros, vagones o camiones. Exploran, prueban o investigan. Esta exploración les brinda

²² **Niño que empieza a caminar.** Lactante durante su segundo año de vida; el niño tiene un aspecto un poco pesado y corpulento y camina con una marcha que no muestra un buen equilibrio ni una coordinación elegante.

una vital experiencia de aprendizaje respecto a la naturaleza y posibilidades del mundo físico.

El desarrollo físico, motor y cognoscitivo en los dos primeros años de vida es un proceso complejo, dinámico. Para que un niño se desarrolle bien, es preciso que su ambiente satisfaga las necesidades básicas. Debe tener suficiente sueño, sentirse seguro, recibir atención constante y pasar por experiencias estimulantes. Cada sistema de desarrollo -por ejemplo, las destrezas perceptuales o motoras- sostiene al otro. Un niño ciego no gatea o camina tan rápido como uno que ve. No hay la tentación de un objeto distante o la cara de papá. No hay una retroalimentación visual que guíe la acción motora del infante. El desarrollo cognoscitivo también depende de la información que el niño recibe de sus acciones o de sus exploraciones sensoriales. Lo que es más, tales sistemas interactuantes son obstaculizados por el contexto social en el que se desarrolla el infante (Hazen y Lockman, 1989; Thelen y Fogel, 1989). En las siguientes secciones veremos algunos de estos componentes del desarrollo infantil.

CAPACIDADES PERCEPTUALES*

Mediante el trabajo duro y las técnicas creativas de investigación, los psicólogos han descubierto que el lactante humano es mucho más complejo y posee muchas más capacidades de lo que antes se creía. La nueva tecnología les ha ayudado en sus investigaciones. Hoy es posible medir ciertas reacciones psíquicas básicas de un lactante ante el ambiente y ante una estimulación específica. La actividad del corazón, la de las ondas cerebrales y la reacción eléctrica de la piel aportan información de gran utilidad acerca de lo que los lactantes perciben y qué tanto comprenden. Los investigadores también consiguen información de imágenes sumamente refinadas de los movimientos del niño; por ejemplo, el movimiento ocular o la manipulación de las manos. Pero la nueva tecnología no es más que una parte de la respuesta. Más importancia aún tiene un buen plan de investigación, o paradigma.

Una de esas técnicas es el **paradigma de novedades**²³. Se sabe que los lactantes se cansan pronto de observar la misma imagen o de jugar con el mismo juguete. Los lactantes se acostumbran a imágenes o sonidos repetitivos. A su vez, los muy pequeños muestran a menudo su desinterés volviendo la vista hacia otra parte. Si se les da una opción entre un juguete conocido y otro nuevo, casi todos preferirán este último. Aún cuando haya una diferencia insignificante en el nuevo, lo seguirán prefiriendo. Los investigadores han logrado servirse de esa información para idear nuevos experimentos y calcular la diferencia mínima de sonido, patrón o color que el lactante puede detectar.

Otro método muy importante para estudiar la comprensión del mundo por parte del lactante es el **paradigma de sorpresa**²⁴. El ser

* Grace J. Craig. *Desarrollo Psicológico*: 171-176.

²³ **Paradigma de novedades.** Plan de investigación que se vale de las preferencias del lactante por nuevos estímulos sobre los ya conocidos, a fin de investigar su capacidad de percibir las pequeñas diferencias en sonidos, patrones o colores.

²⁴ **Paradigma de sorpresa.** Técnica de investigación aplicada al probar la memoria y

una vital experiencia de aprendizaje respecto a la naturaleza y posibilidades del mundo físico.

El desarrollo físico, motor y cognoscitivo en los dos primeros años de vida es un proceso complejo, dinámico. Para que un niño se desarrolle bien, es preciso que su ambiente satisfaga las necesidades básicas. Debe tener suficiente sueño, sentirse seguro, recibir atención constante y pasar por experiencias estimulantes. Cada sistema de desarrollo -por ejemplo, las destrezas perceptuales o motoras- sostiene al otro. Un niño ciego no gatea o camina tan rápido como uno que ve. No hay la tentación de un objeto distante o la cara de papá. No hay una retroalimentación visual que guíe la acción motora del infante. El desarrollo cognoscitivo también depende de la información que el niño recibe de sus acciones o de sus exploraciones sensoriales. Lo que es más, tales sistemas interactuantes son obstaculizados por el contexto social en el que se desarrolla el infante (Hazen y Lockman, 1989; Thelen y Fogel, 1989). En las siguientes secciones veremos algunos de estos componentes del desarrollo infantil.

CAPACIDADES PERCEPTUALES*

Mediante el trabajo duro y las técnicas creativas de investigación, los psicólogos han descubierto que el lactante humano es mucho más complejo y posee muchas más capacidades de lo que antes se creía. La nueva tecnología les ha ayudado en sus investigaciones. Hoy es posible medir ciertas reacciones psíquicas básicas de un lactante ante el ambiente y ante una estimulación específica. La actividad del corazón, la de las ondas cerebrales y la reacción eléctrica de la piel aportan información de gran utilidad acerca de lo que los lactantes perciben y qué tanto comprenden. Los investigadores también consiguen información de imágenes sumamente refinadas de los movimientos del niño; por ejemplo, el movimiento ocular o la manipulación de las manos. Pero la nueva tecnología no es más que una parte de la respuesta. Más importancia aún tiene un buen plan de investigación, o paradigma.

Una de esas técnicas es el **paradigma de novedades**²³. Se sabe que los lactantes se cansan pronto de observar la misma imagen o de jugar con el mismo juguete. Los lactantes se acostumbran a imágenes o sonidos repetitivos. A su vez, los muy pequeños muestran a menudo su desinterés volviendo la vista hacia otra parte. Si se les da una opción entre un juguete conocido y otro nuevo, casi todos preferirán este último. Aún cuando haya una diferencia insignificante en el nuevo, lo seguirán prefiriendo. Los investigadores han logrado servirse de esa información para idear nuevos experimentos y calcular la diferencia mínima de sonido, patrón o color que el lactante puede detectar.

Otro método muy importante para estudiar la comprensión del mundo por parte del lactante es el **paradigma de sorpresa**²⁴. El ser

* Grace J. Craig. *Desarrollo Psicológico*: 171-176.

²³ **Paradigma de novedades.** Plan de investigación que se vale de las preferencias del lactante por nuevos estímulos sobre los ya conocidos, a fin de investigar su capacidad de percibir las pequeñas diferencias en sonidos, patrones o colores.

²⁴ **Paradigma de sorpresa.** Técnica de investigación aplicada al probar la memoria y

humano tiende a manifestar sorpresa (mediante expresiones faciales, una reacción física o una respuesta vocal) cuando ocurre algo imprevisto o, a la inversa, cuando no sucede algo que había previsto. Los investigadores están en condiciones de determinar las reacciones de sorpresa del niño midiendo los cambios de su respiración, frecuencia cardíaca o respuesta galvánica de la piel o bien con sólo observar sus expresiones o movimientos corporales. Pueden diseñar experimentos para probar con mucha precisión lo que el niño espera y los eventos que contradicen expectativas (Bower, 1974). Gracias a métodos de investigación como los anteriores, sabemos que el niño al nacer posee la capacidad sensorial y perceptual limitadas, las cuales se perfeccionan muchísimo durante los 6 primeros meses de vida.

Visión

Los recién nacidos son capaces de ver colores brillantes como amarillo, naranja, rojo, verde, y azul turquesa. Del primer al segundo mes, en realidad prefieren patrones en blanco y negro en lugar de los que tienen color, quizá debido al contraste marcado. Tal vez las imágenes en color aparezcan algo borrosas o un poco difusas. Hacia los dos meses, los lactantes captan colores más sutiles como el azul, morado o magenta cuando se les comparan en el gris. La visión de los lactantes y su preferencia en cuanto al color mejora con rapidez. A los cuatro meses discriminan entre casi todos los colores y hacia los seis meses, su percepción de colores es muy similar a la de los adultos (Bornstein, 1978; Maurer y Maurer, 1988; Teller y Bornstein, 1987).

Los niños son selectivos en lo que observan desde el principio. Fijan la vista en patrones nuevos y de complejidad moderada, lo mismo que en el rostro humano. Algunos cambios tienen lugar durante el primer año en lo que capta su atención. Los recién nacidos observan sólo bordes de una cara. Poco meses más tarde, se fijan en los ojos y, al cabo de un tiempo en la boca de una persona mientras habla. Los investigadores no saben la causa de esos cambios en la atención selectiva. ¿Se deben en parte a las formas en que madura el sistema nervioso? Por ejemplo, Bornstein (1978) descubrió que a los 4 meses de

expectativas del lactante. Éste no puede comunicar lo que recuerda ni lo que espera, pero mostrará sorpresa si sus expectativas no se cumplen. Por ejemplo, si la muñeca no está debajo de la manta donde la vio oculta se sentirá sorprendido.

edad el niño prefiere los colores "puros" a otros y fija la vista más tiempo en líneas perpendiculares que en líneas inclinadas. Afirmo que los lactantes seleccionan esos colores y líneas porque desencadenan más "descargas nerviosas" en el cerebro. Dicho con otras palabras, observan las cosas presentes que excitan la más intensa actividad nerviosa.

VISIÓN DE OBJETOS ¿Ve el lactante objetos en la misma forma que los adultos? En alguna época se pensó que los infantes tienen dificultad para separar el objeto del fondo. No obstante, en realidad este problema es poco común. Quizá los lactantes no "vean" que una taza es independiente de un plato si no se levanta la taza, pero pueden ver que la taza y el plato están separados del fondo. Hacia los tres meses o cuatro meses, los lactantes han tenido multitud de experiencias visuales en las cuales o bien su cabeza o el objeto se mueven. Por ejemplo, notarán que desde otro ángulo una botella con leche sigue siendo una botella. Los lactantes son capaces de utilizar el movimiento así como el espacio para definir un objeto en su mundo (Mandler, 1990; Spelke, 1988).

PERCEPCIÓN DE PROFUNDIDAD Los humanos ven las cosas en tres dimensiones. Vemos que hay cosas que están más cerca y otras más lejos. Incluso con un ojo cerrado, podemos determinar la distancia aproximada de los objetos. Los objetos que están cerca de nosotros se ven más grandes, e impiden que veamos los objetos que están más lejos. Si cerramos un ojo y mantenemos quieta la cabeza, la vista se parece a la de una fotografía en segunda dimensión. Pero, si movemos la cabeza, el mundo revive con su aspecto tridimensional. Si usamos ambos ojos (visión binocular), no hace falta que movamos la cabeza. La visión del ojo derecho y la del ojo izquierdo son ligeramente diferentes. El cerebro integra las dos imágenes, dándonos información sobre la distancia y el tamaño relativo.

¿Los infantes son capaces de percibir la profundidad? ¿Sus cerebros están programados para integrar las imágenes de los dos ojos y obtener información acerca de la distancia o su tamaño relativo? ¿Son capaces de utilizar la información acumulada para ver el mundo en tres dimensiones al mover la cabeza?

Parece ser que el cerebro del infante puede integrar dos imágenes en forma rudimentaria. Debido a que los ojos de los recién nacidos no están bien coordinados y a que el infante no ha aprendido a interpretar la información transmitida por los ojos, la percepción de la profundidad quizá no sea muy compleja. Al parecer toma cerca de 4 meses el surgimiento de la visión binocular (Aslin y Smith, 1988).

¿Cuál es la prueba de que se está desarrollando la percepción de la profundidad? Incluso un bebé de no más de 6 semanas parece esquivar, eludir, o mostrar alguna forma de reacción de esquivamiento cuando un objeto al parecer va directo hacia él (Dodwell, Humphrey y Muir, 1987). A los 4 meses, los infantes son capaces de golpear con exactitud razonable un objeto que cuelga delante de ellos. Hacia los 5 meses, tienen un alcance visualmente guiado bien controlado, para objetos que están cerca de ellos. Sin embargo, los infantes de 5 meses que llevan un parche sobre un ojo son ligeramente menos precisos para alcanzar objetos. De manera similar, cuando se les da a escoger entre dos objetos, uno un poco más cercano que el otro, no siempre toman el que está más cerca (Granrud, Yonas y Petersen, 1984).

Uno de los experimentos más famosos sobre la percepción de profundidad en el lactante es el **abismo visual**²⁵. Gibson y Walk (1960) crearon una caja especial para simular profundidad. En un lado, una gruesa pieza de cristal cubría una superficie sólida. En el otro, un cristal pesado se hallaba de 60 a 90 cm del suelo, simulando un efecto de abismo. Los niños de 18 meses o más se negaban a gatear a través de la superficie, la cual parecía ser un abismo. Los de menor edad que todavía no sabían gatear mostraron inquietud, como se observó en los cambios de la frecuencia cardíaca, cuando fueron colocados en el lado del abismo de la caja (Campos, Langer y Krowitz, 1970).

Estudios posteriores de Joseph Campos y sus colegas se han enfocado en la manera en que los niños aprenden a *no* rebasar el borde abismo. Algunas veces se puede convencer a un bebé que apenas aprendió a gatear, a pasar el borde, siempre que no sea muy profundo. El mismo bebé se podrá negar más tarde a cruzar si su madre le ha in-

²⁵ **Abismo visual.** Aparato experimental que prueba la percepción de profundidad en el lactante simulando una caída repentina y abrupta.

que no cruce, o mucho más sencillo, puede manifestar una expresión de miedo, angustia o incluso horror (Kermopian y Campos, 1988). Al parecer, las indicaciones visuales para la percepción de profundidad se desarrollan dentro de los primeros 4 a 6 meses (Yonas y Awsley, 1987). El significado particular de la información acerca de la distancia o la profundidad se aprende de manera más gradual, en especial a medida que se empieza a modificar el entorno del niño.

Audición

En los primeros años de vida, la agudeza auditiva del niño mejora de manera considerable. Al momento del nacimiento, el oído medio está lleno de líquido y tejido; casi todo él desaparece después de las primeras semanas. Pese a este bloqueo, los recién nacidos muestran cambios en la frecuencia cardíaca y en la respiración en respuesta a sonidos moderados (por ejemplo, 60 decibeles: una conversación telefónica normal). A los 3 meses, ante sonidos de mucha menor intensidad (43 decibeles) e incluso a tonos más suaves a los 8 meses (34 decibeles) (Hoversten y Moncur, 1969). Sabemos asimismo por los cambios en la frecuencia cardíaca que los lactantes detectan cambios considerables en la intensidad, tono y duración de un sonido. Incluso logran detectar alteraciones mucho más pequeñas o escuchan tonos considerablemente más bajos, pese a la dificultad de medir esto en situaciones que no sean las condiciones de experimentación en un hospital. Esta medición se efectúa por medio de un estudio sobre la actividad eléctrica del cerebro (Hecox, 1975).

Las lactantes responden en otras formas frente a los sonidos. Estos los calman, los ponen alerta o los inquietan. Los sonidos de baja frecuencia o rítmicos por lo general tranquilizan al niño. Pueden ocasionar inquietud los tonos fuertes, repentinos o de alta frecuencia. Los niños voltean la cabeza y de ese modo muestran que son capaces de localizar la fuente del sonido. Estos y otros estudios indican que los lactantes tienen una percepción auditiva bien desarrollada en sus primeros 6 meses de vida.

Un aspecto importante de la audición en el primer año de vida es su capacidad aparentemente innata de distinguir entre los sonidos del habla y otra clase de sonidos. Ya al mes, los infantes pueden detectar

diferencias sutiles entre sonidos del lenguaje como "pah" y "bah" (Eimas, 1975). En realidad, una investigadora se asombró de descubrir que los infantes pueden captar en el primer año diferencias en el lenguaje que incluso ella no pudo. Tomó prestada una cinta con sonidos que se usan en el lenguaje checoslovaco. Después de escucharlo una y otra vez, no pudo encontrar diferencias. Cuando llamó al laboratorio del lenguaje para quejarse, le dijeron que estaba equivocada. Entonces le puso la cinta a sus bebés canadienses, quienes de inmediato identificaron las diferencias (Maurer y Maurer, 1988). Es evidente que la sensibilidad de los infantes hacia los sonidos del lenguaje les ayuda para aprender a hablar. La sensibilidad y capacidad de los infantes para reconocer las voces familiares les ayuda a estrechar vínculos con sus padres y cuidadores.

Integración

Los investigadores por lo común coinciden en que, al momento del parto los sentidos de la vista, oído, tacto, gusto y olfato están casi completos y que mejoran con rapidez en los siguientes 6 meses. Por el contrario, hay mucho desacuerdo en cuanto si hay integración de estos sentidos en la infancia. ¿Cómo le preguntamos a los infantes si saben que un sonido particular viene de un objeto en particular? ¿Cómo reconocen los infantes que el objeto disparejo que acaban de tocar ahora es el mismo objeto que están viendo? Es difícil diseñar experimentos para los primeros 6 meses de vida. Sin embargo, un trabajo reciente, imaginativo, sugiere que o los sentidos están interrelacionados con el nacimiento o el aprendizaje necesario es rápido en extremo.

Por supuesto, mucha de esta integración sensorial se debe aprender. Los infantes deben aprender cuáles sonidos corresponden a cuáles escenas, cuál es el pelo que siente y parece más suave, cuál es el cachorro que parece más ruidoso, etcétera. Con todo, parece que los infantes tienen una tendencia estructurada para buscar estos vínculos. La integración avanza rápidamente durante el primer año. En otro estudio Rose, Gottfried y Bridger (1981) descubrieron que, aunque los niños de 6 meses podían algunas veces identificar visualmente un objeto que habían tocado o que estaban tocando, esta transferencia entre modalidades (táctiles-visuales) no era tan fuerte en esos niños como en

otros de mayor edad. Algunas de las investigaciones dedicadas al abismo visual se dieron cuenta de que un lado era distinto al otro, pero no necesariamente reconocieron que esto era un poco inseguro o algo por donde no debían gatear. Mostraban mayor interés que miedo. Los niños de mayor edad que tenía un nivel más alto de integración mostraron mayor cautela ante el abismo visual.

La integración es, pues, un proceso que cobra mayor eficacia y agilidad en el primer año de vida. Uno de los pasos primeros de él es la coordinación de la visión y alcanzar los objetos; este logro al parecer sencillo tarda varios meses.

COORDINACIÓN OJO-MANO. Si a un niño de un mes se le muestra un objeto sumamente atractivo, hará varias cosas. A menudo abrirá y cerrará la mano, agitando los brazos en una forma en apariencia aleatoria. Algunas veces abre la boca como si estuviera a punto de succionar. Incluso puede observarse con mucha atención el objeto. Pero no puede coordinar ninguno de esos reflejos: estirar la mano, coger el objeto y acercarlo a la boca. Tarda un mínimo de cinco meses en adquirir esa destreza.

Para dominar la coordinación ojo-mano se requieren diversas habilidades: una buena percepción de profundidad, el control voluntario de los movimientos de coger y de los movimientos de los brazos, así como la capacidad de organizar todo eso en una secuencia (Bruner, 1973). A lo largo de los primeros cinco meses, los lactantes aprenden acerca de los objetos con su boca y con sus manos, luego relacionan la información visual para dirigir la exploración con los dedos (Rochat, 1989). Por último, en dicha coordinación, los lactantes combinan muchos fragmentos y partes de un comportamiento; los *integran y subordinan funcionalmente* en un patrón total. Cuando empiezan a aprender el alcance guiado, deben ensayar individualmente los actos de estirar la mano, coger y llevar a la boca. Más tarde, la coordinación ojo-mano se convierte en un medio y los niños pueden emprender entonces una tarea más amplia, entre otras la de apilar bloques. Su coordinación está entonces integrada y subordinada funcionalmente a la construcción de bloques.

Desarrollo cerebral y experiencia.

Recientemente, los neurocientíficos y psicólogos del desarrollo han estado estudiando la relación entre la experiencia sensorial, perceptual y motora y el desarrollo de ciertas áreas del cerebro. Es evidente que el cerebro humano crece considerablemente en tamaño y complejidad durante los 2 primeros años. Al momento del nacimiento, tiene casi 25% del tamaño y peso del cerebro adulto. A los 2 años, ha alcanzado cerca de 75% del tamaño adulto. En los primeros pocos meses, hay un desarrollo rápido en áreas sensoriales y motoras primarias del cerebro. Esto corresponde al tiempo en que sabemos que hay un desarrollo rápido de los sistemas perceptuales. Sabemos, por los numerosos estudios de animales, que hay vínculos entre la experiencia sensorial y motora y el crecimiento real del cerebro. Por ejemplo, los cachorros de gato criados en un ambiente donde hay líneas verticales pero no hay líneas horizontales en realidad pierden la capacidad de hacer juicios perceptuales precisos acerca de las líneas horizontales. Los gatitos que viven en un medio ambiente visual restringido en realidad tienen menos células cerebrales que reaccionan a este tipo de carga visual después del periodo de privación. Muchos teóricos creen que el cerebro está "pre alambrado" para algunas funciones básicas sensoriales y motoras. Sin embargo, este "alambrado previo" se debe usar para estar "bien sintonizado" e incluso en algunos casos, para poder seguir viviendo. Este "alambrado" es algo redundante, con muchas conexiones perdidas en completo desuso y otras fortalecidas por el uso (Bertenthal y Campos, 1987; Greenough, Black y Wallace, 1987). Esta investigación sobre el desarrollo del cerebro da más apoyo al punto de vista acerca de que el desarrollo no es ni puramente genético ni puramente ambiental, sino que depende de una combinación de ambos factores.

ESTIMULACIÓN AMBIENTAL Y CAPACIDADES DEL LACTANTE.

El ambiente ejerce una potente influencia sobre la adquisición de competencias por el lactante. La presencia o ausencia de la estimulación puede acelerar o retardar la adquisición de ciertos comportamientos. Además, la motivación, la sincronización de la estimulación y la calidad del cuidador también repercuten en su desarrollo.

Carencias

Carecer de las experiencias normales puede tener un efecto considerable, y en ocasiones prolongado en el desarrollo del niño. Wayne Dennis (1960, 1973; Dennis y Najaria, 1957) descubrió que los niños confinados en instituciones mostraban un grave retraso incluso en competencias tan básicas como sentarse, mantenerse de pie y caminar cuando no tenían la oportunidad de practicar estas destrezas. Y debido a la casi absoluta falta de estimulación ambiental, también mostraron retraso en el lenguaje, las habilidades sociales y la expresión de emociones:

En la lactancia yacían de espaldas en su cuna durante todo el primer año y a menudo durante gran parte del segundo año de vida. No existían muchos de los objetos que disponen casi todos los niños de esa edad. No había bloques, ni cajas con arena, ni patinetas, ni triciclos; tampoco había aparatos para treparse, ni vagones, ni columpios, ni sube y baja ni tobogán. No había mascota ni otro tipo de animales. Tampoco había la oportunidad de saber lo que eran esos objetos. Los niños nunca veían a personas que vivían en el mundo externo, salvo los visitantes esporádicos (Dennis, 1973, pp. 22-23).

TABLA 1. Resumen de las competencias de los lactantes

EDAD EN MESES	PERCEPCIÓN	CONDUCTA MOTORA	LENGUAJE	COGNICIÓN
4 visión activa	Hace seguimiento visual de objetos: percibe colores, discrimina entre las formas y se	Mantiene erguida la cabeza, ase objetos, y el cuerpo gira de decúbito ventral	Balucea: se arrulla; imita sus propios sonidos.	Recuerda objetos, sonidos; -- descubre, analiza sus propios dedos y manos; empieza a jugar

Desarrollo cerebral y experiencia.

Recientemente, los neurocientíficos y psicólogos del desarrollo han estado estudiando la relación entre la experiencia sensorial, perceptual y motora y el desarrollo de ciertas áreas del cerebro. Es evidente que el cerebro humano crece considerablemente en tamaño y complejidad durante los 2 primeros años. Al momento del nacimiento, tiene casi 25% del tamaño y peso del cerebro adulto. A los 2 años, ha alcanzado cerca de 75% del tamaño adulto. En los primeros pocos meses, hay un desarrollo rápido en áreas sensoriales y motoras primarias del cerebro. Esto corresponde al tiempo en que sabemos que hay un desarrollo rápido de los sistemas perceptuales. Sabemos, por los numerosos estudios de animales, que hay vínculos entre la experiencia sensorial y motora y el crecimiento real del cerebro. Por ejemplo, los cachorros de gato criados en un ambiente donde hay líneas verticales pero no hay líneas horizontales en realidad pierden la capacidad de hacer juicios perceptuales precisos acerca de las líneas horizontales. Los gatitos que viven en un medio ambiente visual restringido en realidad tienen menos células cerebrales que reaccionan a este tipo de carga visual después del periodo de privación. Muchos teóricos creen que el cerebro está "pre alambrado" para algunas funciones básicas sensoriales y motoras. Sin embargo, este "alambrado previo" se debe usar para estar "bien sintonizado" e incluso en algunos casos, para poder seguir viviendo. Este "alambrado" es algo redundante, con muchas conexiones perdidas en completo desuso y otras fortalecidas por el uso (Bertenthal y Campos, 1987; Greenough, Black y Wallace, 1987). Esta investigación sobre el desarrollo del cerebro da más apoyo al punto de vista acerca de que el desarrollo no es ni puramente genético ni puramente ambiental, sino que depende de una combinación de ambos factores.

ESTIMULACIÓN AMBIENTAL Y CAPACIDADES DEL LACTANTE.

El ambiente ejerce una potente influencia sobre la adquisición de competencias por el lactante. La presencia o ausencia de la estimulación puede acelerar o retardar la adquisición de ciertos comportamientos. Además, la motivación, la sincronización de la estimulación y la calidad del cuidador también repercuten en su desarrollo.

Carencias

Carecer de las experiencias normales puede tener un efecto considerable, y en ocasiones prolongado en el desarrollo del niño. Wayne Dennis (1960, 1973; Dennis y Najaria, 1957) descubrió que los niños confinados en instituciones mostraban un grave retraso incluso en competencias tan básicas como sentarse, mantenerse de pie y caminar cuando no tenían la oportunidad de practicar estas destrezas. Y debido a la casi absoluta falta de estimulación ambiental, también mostraron retraso en el lenguaje, las habilidades sociales y la expresión de emociones:

En la lactancia yacían de espaldas en su cuna durante todo el primer año y a menudo durante gran parte del segundo año de vida. No existían muchos de los objetos que disponen casi todos los niños de esa edad. No había bloques, ni cajas con arena, ni patinetas, ni triciclos; tampoco había aparatos para treparse, ni vagones, ni columpios, ni sube y baja ni tobogán. No había mascota ni otro tipo de animales. Tampoco había la oportunidad de saber lo que eran esos objetos. Los niños nunca veían a personas que vivían en el mundo externo, salvo los visitantes esporádicos (Dennis, 1973, pp. 22-23).

TABLA 1. Resumen de las competencias de los lactantes

EDAD EN MESES	PERCEPCIÓN	CONDUCTA MOTORA	LENGUAJE	COGNICIÓN
4 visión activa	Hace seguimiento visual de objetos: percibe colores, discrimina entre las formas y se	Mantiene erguida la cabeza, ase objetos, y el cuerpo gira de decúbito ventral	Balucea: se arrulla; imita sus propios sonidos.	Recuerda objetos, sonidos; -- descubre, analiza sus propios dedos y manos; empieza a jugar

	concentra casi tan bien como un adulto; responde a los sonidos tan bajos como 43 decibeles; voltea hacia los sonidos (campanas, voces).	a decúbito dorsal.		juegos de interacción social (hace mímica de sus cuidadores e imita sus propios sonidos).
8 En plena actividad	Responde a sonidos de 34 decibeles; tiene visión y audición integradas; ha dominado la coordinación de ojos-manos.	Se sienta sin apoyarse; se pone de pie apoyándose; gatea; se arrastra. Hace la "marcha del oso"; se pasa los objetos de una mano a otra.	Imita sonidos del habla repetitivos ("mamá", "dada"); balbucea sonidos más complejos.	Discrimina entre rostros conocidos y aquellos que no le son familiares; denota ansiedad entre personas extrañas; busca objetos ocultos; juega juegos sociales más avanzados; imita algunos gestos y acciones de los adultos.
12 Primeras palabras Primeros pasos		Camina con apoyo; domina el asir objetos con los dedos índice y pulgar; empieza a alimentarse solo.	Comprende y emplea algunas palabras, incluyendo "no".	Busca objetos ocultos en el lugar donde los vio por última vez; está consciente de la independencia entre su cuidador y él y ejerce la facultad de elegir; empieza a fingir representando simbólicamente actividades con las que está familiarizando (comer, beber,

				dormir).
18 Finge que juega		Camina sin apoyarse; logra dominar más el comer por sí solo; es capaz de apilar dos o más bloques; es capaz de hacer garabatos.	Combina dos palabras para formar una frase; menciona partes del cuerpo; imágenes familiares.	Entiende el significado de la permanencia de objetos; intenta usar objetos con el propósito que se les asigna a éstos; incluye una segunda persona cuando finge que juega; fingir incluye juegos de imitación (lectura).
24 La infancia llega a su término		Camina, corre, sube por escaleras; es capaz de pedalear en un triciclo; es capaz de lanzar objetos.	Obedece instrucciones verbales sencillas; es capaz de emplear varias palabras combinadas.	Utiliza objetos para representar otros (una escoba para representar un caballo, una bolsa para representar un sombrero).

En un estudio de seguimiento que duró de 15 a 20 años, Dennis (1973) comprobó que aun los niños que habían sido adoptados manifestaban un poco de retardo en la madurez. Los que habían permanecido en sus instituciones mostraban un notable retraso en toda su existencia.

Ambientes normales comparado con ambientes óptimos

MOTIVACIÓN La gran mayoría de los lactantes parecen estar motivados a desarrollar sus propias destrezas con experiencias autosatisfactorias. Por ejemplo, muestran una considerable persistencia en aprender a caminar por la mera satisfacción de caminar. Pero aprenden habilidades no sólo por estar motivados intrínsecamente, sino incluso porque el ambiente responde. Aprenden a empujar un juguete porque lo ven moverse. Se ejercitan en las habilidades motoras para experimentar y adquirir dominio en una tarea.

La sensibilidad del ambiente es de máxima importancia. En un estudio, a tres grupos de lactantes se les mostraron tres tipos diferentes de decoración de la cuna (Watson y Ramey, 1972). A los del primer grupo se les dio un móvil que podían controlar. El segundo grupo recibió un objeto estable, que no se movía. El tercer grupo recibió un móvil que movía el viento, no los niños. A los del tercer grupo se les permitió después controlar el móvil; su actuación fue deficiente tanto inmediatamente como al cabo de 6 semanas. Ya habían aprendido que su comportamiento no producía efecto alguno: el ambiente no respondía.

DIVERSIDAD Y SINCRONIZACIÓN DE LA ESTIMULACIÓN Por otra parte, contra lo que creen algunos padres, abuelos y otros cuidadores (así como la generalidad de los fabricantes de juguetes), los niños no necesitan una gran variedad de juguetes ni un ambiente enriquecido en forma masiva para que desarrollen sus habilidades cognitivas (Yarrow y colaboradores, 1972). Por el contrario, parece promover el crecimiento óptimo un ambiente moderadamente enriquecido donde puedan recibir objetos estimuladores un poco antes del tiempo en que por lo normal los usan (Whitey Held, 1966). La meta es acoplar la tarea con el desarrollo del niño. Así pues, una estimulación ligeramente acelerada alienta el crecimiento y el desarrollo, una estimulación demasiado acelerada confunde al niño. Este ignorará o rechazará una tarea que le sea demasiado difícil.

EL CUIDADOR Un cuidador adulto interesado en el bienestar del pequeño creará para él un ambiente estimulante. La relación interpersonal con el cuidador es uno de los factores centrales en el desarrollo mental del niño. Los padres y otros cuidadores son una constante fuente de estimulación al alimentar al niño, al cambiarle los pañales, al bañarlo y al vestirlo. Hablan y juegan con él; de ese modo demuestran las relaciones entre objetos y entre personas. Incluso las conductas simples como la imitación se realizan muchas veces en un diálogo enriquecedor de juego social entre el cuidador adulto y el lactante (Uzgiris, 1984).

Estimulación temprana

Algunas de las aplicaciones más interesantes y prometedoras de nuestro conocimiento sobre el desarrollo infantil son las historias del éxito conseguido con varios programas de *estimulación temprana*. Ahora es posible identificar al momento del nacimiento (y hasta antes) a los niños que caen dentro de ciertos grupos de alto riesgo. Quizá sean prematuros, sufran desnutrición o presenten retraso en su desarrollo. La madre puede ser alcohólica o tener alguna perturbación emocional. Por lo demás, la pobreza limita la dieta, la atención médica y la calidad de los cuidados que recibirán. Si no reciben ayuda, muchos de ellos mostrarán persistentes problemas de aprendizaje o vestigios de perturbaciones emocionales. En las dos últimas décadas, varios programas han ofrecido servicios de apoyo a los padres y a los niños en estos grupos de alto riesgo. Pero, como el financiamiento no es suficiente, algunos de esos programas llegan a menos de la mitad de los niños que los necesitan. Por tanto, es posible comparar el progreso de los niños y su familia dentro de los programas con otros que se han inscrito. En general, dichos programas han mostrado ser decisivos. Prueban que un ambiente óptimo es indispensable para que los niños de alto riesgo puedan desarrollarse normalmente (Horowitz, 1982; Komer, 1987).

Uno de los principales programas de estimulación orientado a los padres y aplicable en el hogar fue ideado por Ira Gordon a fines de la década de los 60 (Gordon, 1969). Trabajó con familias pobres en una zona rural de Florida, con el propósito de mejorar el desarrollo intelectual y la personalidad de los niños, así como la autoestima de los padres. Preparó a un grupo de mujeres proveniente de la comunidad para que trabajasen de visitantes domiciliarias. Habían recibido formación en el desarrollo del niño, aprendieron el programa particular o las actividades que debían ofrecerse en el momento adecuado del desarrollo de los niños a quienes visitaban. También aprendieron la técnica de la entrevista. Los niños que participaron en el programa semanal regularmente durante 2 ó 3 años mostraron un desarrollo mucho más avanzado que los del grupo de control, por lo menos en lo tocante a las pruebas de inteligencia. Por otra parte, en las medidas de seguimiento un número menor de los que habían participado durante un

El segundo programa de visitadores domiciliarios, algo similar al primero, fue aplicado a principios de la década de 1970 en el *Peabody Teacher's College* en Tennessee. Este conjunto de programas, los programas *Darce* para Lactantes se centraron más en ayudar a los padres, en especial a la madre, que en el niño. Las visitadoras fueron capacitadas para participar como compañeras más que como orientadoras. Las metas del programa eran ayudar a los padres con las destrezas generales de enfrentamiento para la vida diaria, mejorar el conocimiento del desarrollo del niño y estimular en él ciertos comportamientos. También los niños que fueron inscritos en este programa obtuvieron buenas calificaciones en las pruebas de inteligencia, y las madres mostraron mejoría en sus estilos de enseñanza. En general, ellas eran menos directivas y apoyaban más a los hijos (Gray, 1976).

Los programas de intervención temprana también han sido aplicados a niños con deficiencias más graves (Brousard, 1989; Sasserath, 1983). Estos programas ofrecen varios apoyos al niño y a la familia. Una cosa es cierta: ayudan a demostrar las actividades apropiadas, desde el punto de vista del desarrollo, para captar la atención del pequeño y mejorar el aprendizaje. También ayudan a los padres a percatarse de los hitos del desarrollo y, algunas veces, de los pequeños hitos del niño con grave retraso. Y además les ayudan a ser sensibles ante las necesidades de sus hijos y ante los descubrimientos que hace él. Pero es preciso que esos programas también atiendan a las necesidades de los padres. Estos necesitan apoyo en su ajuste ante un niño difícil o con incapacidades y ante sus obligaciones de padres. La mayor parte de los expertos en el desarrollo infantil recomiendan un programa balanceado, incluso en el caso del niño potencialmente talentoso. La *Asociación Nacional para la Educación de Niños de Corta Edad* (1988) recomienda a los padres y a los que trabajan en centros de atención diurna que los niños requieren:

1. Un ambiente seguro y previsible para que aprendan a anticipar los acontecimientos y a tomar decisiones.
2. Una relación íntima y estable con un cuidador afable y delicado, que sea sensible a los intereses, necesidades y ritmos del niño.
3. Respetar al lactante como participante activo en el diálogo y no como un receptor pasivo de la educación.
4. Un amplio espacio para explorar, objetos que manipular y otros niños a quienes observar, imitar y con quienes socializarse.

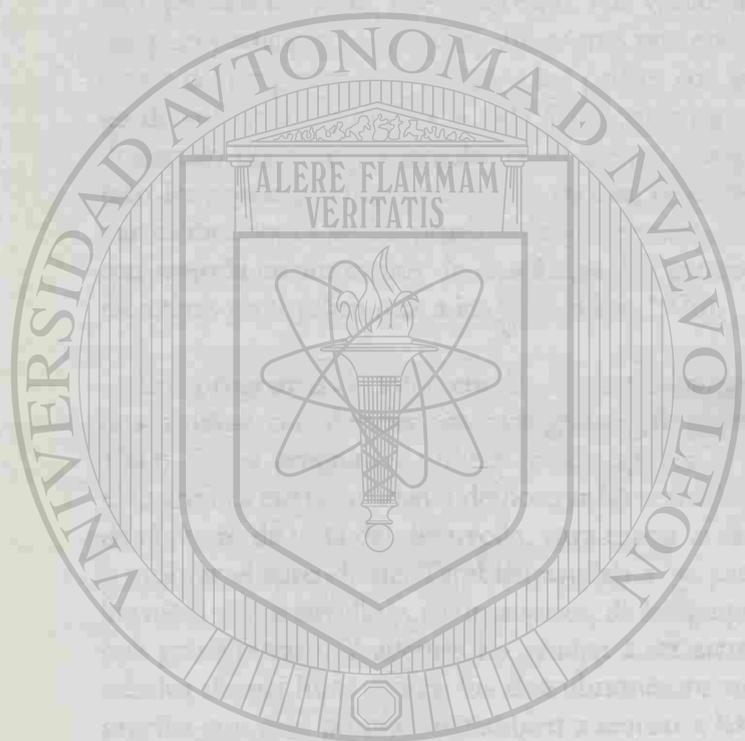
Teoría del desarrollo cognoscitivo

JANIL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



BIBLIOTECA GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

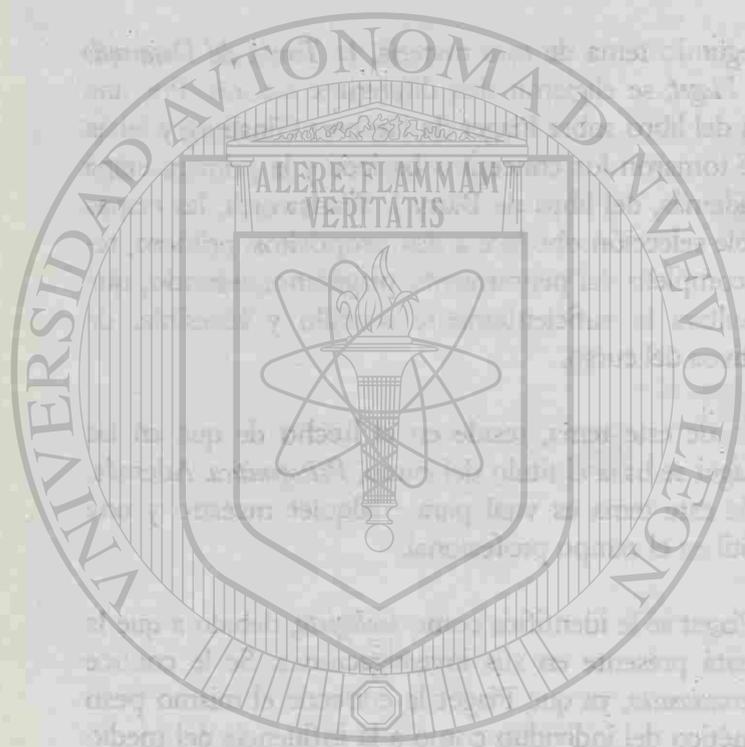
INTRODUCCIÓN

Para estudiar el segundo tema de esta materia, la *Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget*, se eligieron dos diferentes autores. Por una parte la aportación del libro sobre Piaget de Herbert Ginsburg y Silvia Opper, del cual se tomaron los conceptos básicos y la primera etapa del desarrollo; y, además, del libro de Barry J. Wadsworth, las etapas restantes. Esta doble selección obedece a dos propósitos: primero, tener un panorama completo del pensamiento piagetano; segundo, que este escenario resultara lo suficientemente sencillo y accesible, de acuerdo a los objetivos del curso.

La importancia de este tema, reside en el hecho de que en las aportaciones de Piaget se basa el título del curso, *Psicogenética*. Además, el conocimiento de este tema es vital para cualquier maestro y una herramienta muy útil en el campo profesional.

A la teoría de Piaget se le identifica como *biologista*, debido a que la biología siempre está presente en sus investigaciones. Se le conoce también como *interaccionista*, ya que Piaget le concede el mismo peso tanto al código genético del individuo como a la influencia del medio ambiente para el desarrollo de la inteligencia. Además se le reconoce como *constructivista*, ya que de acuerdo a sus observaciones, el niño construye su propio conocimiento.

A pesar de que el resultado de las investigaciones de Piaget impactan y revolucionan el campo de la psicología infantil, él no se reconoce a sí mismo como psicólogo, sino como epistemólogo genético. ®



PIAGET Y LA TEORIA DEL DESARROLLO INTELECTUAL*

CONCEPTOS BÁSICOS

Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896, en la pequeña ciudad de Neuchatel, Suiza. Su padre era un historiador especializado en literatura medieval, y su madre una mujer dinámica, inteligente y piadosa. Piaget mostró un interés temprano por la naturaleza; le gustó observar perros, peces y animales en su habitat natural. En la escuela, también se inclinaba hacia las ciencias biológicas. Pero su entusiasmo no fue de un colegial común: cuando tenía sólo once años de edad, una revista de historia natural publicó su primer artículo, que describía un gorrión albino observado en el parque. Pronto estaba ayudando al director del Museo de Historia Natural de Neuchatel, donde su tarea era de asistir con la clasificación de la colección zoológica del Museo. Entonces comenzó a estudiar los moluscos, y desde los 15 a los 18 años de edad, publicó una serie de artículos sobre estos crustáceos. Uno de sus trabajos, escrito cuando Piaget tenía sólo quince años de edad, resultó en el ofrecimiento del puesto de conservador de la colección de moluscos del Museo de Historia Natural de Ginebra. Piaget tuvo que rechazar el puesto para terminar sus estudios de bachillerato.

Siendo un adolescente pasó unas vacaciones con su padrino, Samuel Cornut, un intelectual suizo que ejercería una influencia considerable sobre su desarrollo intelectual. Cornut sintió que los horizontes de Piaget eran demasiado restringidos hacia las ciencias biológicas, y decidió ponerle en contacto con la filosofía, especialmente con la obra de Bergson. Por consiguiente, Piaget, quien hasta entonces había prestado su mayor atención al estudio de la biología y a la conducta de los organismos, ahora dirigía sus pensamientos hacia otros temas. Sus lec-

*Herbert Gingsburg y Sylvia Opper. (1981). *Piaget y el desarrollo intelectual*. (Piaget's Theory of Intellectual Development, An Introduction). España: Prentice Hall Internacional. 2ª. impresión. Revisión Técnica: Eva Laura García González.

turas incluían la filosofía, la religión y la lógica. El contacto con estas materias eventualmente le condujo a un interés especial por la epistemología, aquella rama de la filosofía relacionada con el estudio del conocimiento. Se sentía intrigado y buscaba contestaciones a alguna de las preguntas básicas de la disciplina: "¿Qué es el conocimiento?; ¿Cómo se adquiere?; ¿Podemos conseguir un entendimiento objetivo de la realidad externa, o es nuestro conocimiento del mundo matizado y distorsionado por factores internos?". Aunque fascinado por estos temas, Piaget presintió que su solución no la podía brindar exclusivamente la filosofía. Al comparar los atributos de la filosofía y la ciencia, la conclusión de Piaget fue la de que "una idea es sólo una idea, mientras que un hecho es sólo un hecho". En otras palabras, estaba convencido de que la orientación filosófica era demasiado especulativa y que la orientación científica era a veces demasiado empírica. Lo que hacía falta era establecer un vínculo entre los dos.

Vemos, pues, que durante su adolescencia, Piaget se concentró sobre dos principales búsquedas intelectuales: la biología y la epistemología. Naturalmente, mediaba un gran foso entre ambas disciplinas. Una de ellas se preocupaba de la vida y la otra del conocimiento. Una empleaba métodos científicos y la otra especulaciones. Piaget comenzó a preguntarse si no sería posible saltar el foso entre las dos disciplinas; hallar algún camino integrando sus intereses biológicos y epistemológicos: ¿Cómo podría uno investigar los problemas, tan fascinantes, del conocimiento y al mismo tiempo utilizar el marco científico de la biología?

Aunque interesado por ciertos problemas epistemológicos, Piaget dedicó sus mayores esfuerzos al estudio de la biología. En 1916 completó sus estudios universitarios en ciencias naturales en la universidad de su ciudad natal. Sólo dos años más tarde, a la edad de 21 años, presentó en esa misma universidad su tesis sobre los moluscos de la región de Valais (Suiza), y recibió el grado de Doctor en Filosofía.

Después de terminar sus estudios universitarios, Piaget decidió introducirse en el terreno de la psicología. Abandonó Neuchâtel para trasladarse a Zürich, con el fin de trabajar en los laboratorios de psicología y en la clínica psiquiátrica dirigida por Bleuler. Descubrió entonces el psicoanálisis y las ideas de Freud, Jung y otros, y en 1920 publi-

có un artículo sobre las relaciones entre el psicoanálisis y la psicología infantil. Al año siguiente se marchó de Zürich a París donde pasó dos años en La Sorbona estudiando la psicopatología así como la lógica, la epistemología y la filosofía de la ciencia. Su encuentro con la filosofía le convenció una vez más de que era necesario complementar la especulación pura con la orientación científica.

Fue durante su estancia en París cuando surgió una oportunidad que habría de determinar la dirección de sus investigaciones futuras. En 1920 aceptó un puesto con el doctor Theophile Simon en el laboratorio Binet de París. (En colaboración con Alfred Binet, Simon había construido el primer test satisfactorio de inteligencia). La labor de Piaget consistía en desarrollar una versión francesa estandarizada de algunos tests ingleses de razonamiento. En un test estandarizado la redacción de las preguntas y su orden de presentación se definen con precisión y el examinador no debe desviarse del procedimiento establecido. La meta del test estandarizado es presentar a cada sujeto los mismos problemas de manera que las diferencias subsiguientes a su realización se pueden atribuir, no a las variaciones de las preguntas, sino a las diferencias de los sujetos u otros rasgos que se intenten medir.

Al principio, Piaget no se hallaba muy entusiasmado por esa tarea. La estandarización de un test es un proceso muy mecánico y aburrido. Pero se produjeron tres acontecimientos muy importantes. En primer lugar, aunque en el examen de la inteligencia la atención se centra en la capacidad de un niño para producir respuestas correctas, Piaget descubrió que, por el contrario, eran las respuestas **incorrectas** del niño las que más le interesaban. Al interrogar a los niños, Piaget encontró que siempre se presentaban las mismas respuestas erróneas en los niños de la misma edad. Además, existían distintos tipos de respuestas incorrectas en cada nivel cronológico. Piaget se preguntó por el significado de estos errores. Llegó a la conclusión de que los niños de más edad no eran más "inteligentes" que los más jóvenes, sino que el pensamiento de los niños menores era **cualitativamente diferente** del de los niños de más años. En otras palabras, Piaget rechazó una definición cuantitativa de la inteligencia una definición basada en el número de respuestas correctas en el test. El problema real de la inteligencia, así lo

pensó Piaget, consistía en descubrir los distintos métodos intelectuales utilizados por los niños a diversas edades.

En segundo lugar, Piaget buscó un método diferente para el estudio de la inteligencia. Rechazó inmediatamente la técnica de los *test* estandarizados. Esta orientación pensó él, era demasiado rígida. Por ejemplo, supone una pérdida enorme de información si el niño no comprende el planteamiento de los problemas. En consecuencia, buscó un método menos estructurado que le brindase más libertad para interrogar al niño. La solución consistía en aplicar esa tarea sus experiencias previas en psicopatología: adoptó el método psiquiátrico para investigar el pensamiento infantil. El nuevo método era extraordinariamente flexible. Exigía el dejar que las respuestas del niño (y no un plan preconcebido) determinaran el curso de la encuesta. Si el niño decía algo interesante, entonces había que investigar en ese sentido, sin tener en cuenta un procedimiento estandarizado. El objetivo de este método consistía en adaptarse a la línea del pensamiento infantil, sin imponerle ninguna dirección.

Aproximadamente por la misma época en que trabajaba en el Laboratorio Binet, Piaget se hallaba estudiando niños anormales en el Hospital de la Salpêtrière de París. Pensó, como Freud, que el conocimiento de las funciones anormales podía proporcionar cierta luz sobre el funcionamiento normal de la mente. Piaget aplicó, pues, el "método clínico", desarrollado en el Laboratorio de Binet, al estudio de los niños anormales. Sin embargo, descubrió que el método no era adecuado, puesto que las habilidades verbales de los niños anormales eran diferentes. En consecuencia, añadió para estos niños un procedimiento importante: el niño no solamente tenía que responder a las preguntas, sino que también tenía que manipular ciertos materiales. Desgraciadamente Piaget no aplicó inmediatamente este método clínico suplementario (la encuesta verbal libre más los materiales manipulativos), al examen de los niños normales. Fue sólo después de que el procedimiento exclusivamente verbal se mostraba insatisfactorio cuando Piaget hizo uso de esta experiencia que había tenido en La Salpêtrière.

En tercer lugar, simultáneamente al empleo de su método clínico para estudiar el pensamiento infantil, Piaget se hallaba estudiando ló-

gica. Pensó que la lógica abstracta podría serle importante, bajo nuevos conceptos, para estudiar el pensamiento de los niños. Observó, por ejemplo, que los niños de menos de 11 años eran incapaces de llevar a cabo ciertas operaciones elementales lógicas. La posibilidad de investigar extensivamente esa diferencia aparente se presentó de una manera inmediata. También pensó que los procesos del pensamiento forman una estructura integrada (y no un conglomerado de unidades aisladas), cuyas propiedades básicas pudieran ser descritas en términos lógicos. Por ejemplo, las operaciones lógicas implicadas en la deducción parece que se corresponden con ciertas estructuras mentales que se hallan presentes en los niños de más edad. Se propuso, pues, el objetivo de descubrir hasta qué punto el pensamiento se aproxima a la lógica. Se trataba, pues, de una concepción insólita, de la psicología de la inteligencia.

Los años de permanencia en el Laboratorio Binet fueron muy fructíferos. Piaget publicó varias descripciones de sus investigaciones psicológicas sobre los niños. Pero más importante aún, la estancia en París enseñó a Piaget que el problema de la inteligencia hay que definirlo en términos de las formas que adoptan los niños para pensar; que además, el método clínico es útil para el estudio del pensamiento y que la lógica, más que un lenguaje natural preciso, debería ser un método eficaz para describir el pensamiento. Además Piaget había descubierto ahora una táctica idónea para integrar intereses biológicos y epistemológicos.

Descubrió que el primer paso consistía en trazar la psicología de la inteligencia humana. Como psicólogo, podía estudiar el conocimiento del mundo en el individuo, esto es, sus intentos de comprender la realidad. Este tipo de psicología, en otras palabras, debería orientarse hacia ciertos temas epistemológicos, y también poseer una orientación biológica. Para Piaget esto significaba varias cosas. En primer lugar, la teoría psicológica debería hacer uso de ciertos conceptos biológicos. Por ejemplo, a la inteligencia se la podría considerar en función de la adaptación del organismo a su medio ambiente. En segundo lugar, la psicología debería polarizarse hacia los procesos del desarrollo individual. Pensaba que sólo sería posible una comprensión total del conocimiento humano mediante el estudio de su formación y de su evolución durante la infancia.

El contacto con los psicoanalistas se halla patente en las primeras obras: las teorías de Piaget utilizan las ideas de Freud y a veces se hallan redactadas en términos freudianos. Estas obras brindan también una breve indicación de lo que Piaget defendería más adelante: la creencia de que el desarrollo intelectual consiste en una serie de etapas. A través de sus investigaciones, Piaget se da cuenta con creciente claridad de las diferencias entre los procesos intelectuales del niño y del adulto, llegando a la conclusión que el niño no es sólo una réplica en miniatura del adulto: no sólo el niño piensa con menos eficacia que el adulto, sino que también piensa de una manera distinta. Por eso Piaget se convenció de la necesidad de concebir el desarrollo de la inteligencia en función de una evolución a través de diferentes etapas cualitativas del pensamiento.

Piaget trató también de descubrir las causas del desarrollo intelectual. Según su primera interpretación el desarrollo de la inteligencia procedía, concretamente, de ciertos factores sociales, como por ejemplo, el lenguaje y el contacto con los padres y con los compañeros. Más adelante, después de estudiar la primera infancia, en la cual el papel del lenguaje es despreciable, pero donde por el contrario, la actividad del niño es fundamental, cambió su interpretación sobre la naturaleza del desarrollo intelectual, subrayando el influjo de los factores sociales y poniendo de relieve el papel de la acción como fuente del pensamiento.

Para sorpresa del propio Piaget, sus cinco primeros libros, a los que él mismo denominó sus obras de "adolescencia", le brindaron una enorme fama, especialmente entre los psicólogos infantiles. Piaget, que nunca había pasado por un examen de psicología, se convirtió de repente en una autoridad en la materia. La fama que le proporcionaron sus primeros libros supusieron para él un trastorno, puesto que esos libros eran para él sólo intentos preliminares y tanteos, y no una expresión definitiva de sus puntos de vista sobre la naturaleza de la inteligencia. Él era consciente de las deficiencias de sus libros. Sin embargo, accedió a publicar estos volúmenes, en parte porque pensaba que podrían promocionarle la investigación, la cual podría llevarle a una comprensión más amplia del pensamiento infantil.

En los Estados Unidos sus libros encontraron un recibimiento entusiasta, y durante las décadas del 20 y 30 las investigaciones de Piaget recibieron una atención extraordinaria. Luego siguió un periodo, que duró hasta la mitad de la década de los 50, en el que sus puntos de vista, tal como los había expresado en sus primeros libros, sufrieron la labor de la crítica. Pero al traducirse al inglés algunos de los libros posteriores de Piaget, volvió a reavivarse el interés por su obra.

(...)

Ideas básicas.

En esta sección, vamos a introducir algunas ideas básicas que han modelado la orientación de Piaget hacia el estudio del desarrollo intelectual. Un científico suele utilizar un marco teórico para guiar sus experimentaciones y sus teorizaciones. El marco no es una teoría detallada, sino un punto de vista o una serie de actividades que orientan las actividades del científico. Un psicólogo, por ejemplo, puede hallarse vinculado fundamentalmente a las ideas freudianas o a la orientación psicométrica, y es probable que estas actitudes orientarán sus investigaciones y análisis. Por ejemplo, estas ideas pueden influir en el sentido de que decida estudiar las causas familiares de la neurosis, más que las bases físicas del trastorno en sí. Tal orientación le empujará, ciertamente, a investigar el asunto aplicando *test* de lápiz y papel, llegando a resultados distintos de los que pudiera alcanzar mediante la observación directa del niño en su hogar. Por supuesto, con esto no se niega el que los científicos cambien sus opiniones como consecuencia de unos datos contradictorios hallados en la investigación. Sin embargo, no deja de ser cierto que estas actitudes pueden ser muy influyentes, y de hecho un científico no comienza sus obras sin una serie de prejuicios.

Las actitudes de Piaget, formuladas de una manera explícita, conciernen a la naturaleza de la inteligencia así como a su estructura y funciones.

Inteligencia

En primer lugar, ¿cómo define Piaget la naturaleza de la inteligencia? El lector debe saber que Piaget gozaba de una libertad casi absoluta a

este respecto. Antes de la década de los 20, cuando estaba comenzando sus investigaciones, existían muy pocos diseños experimentales o marcos teóricos sobre la inteligencia. La orientación psicométrica se hallaba en primer plano, como lo demuestra el *Test de Binet-Simon*, aunque también se realizaban algunas investigaciones aisladas sobre los procesos intelectuales, así como sobre la memoria del adulto. Sin embargo, ninguna de estas orientaciones se había desarrollado en profundidad, y los psicólogos apenas se hallaban de acuerdo, como no lo están tampoco ahora, sobre cuál era el tema adecuado de una psicología de la inteligencia. La inteligencia ¿se refiere a la memoria, a la creatividad, el rendimiento en los *tests*, el razonamiento infantil, o a otros asuntos? Debido a que Piaget comenzó sus estudios durante una época en que se comenzaban a investigar estos temas, se sentía libre para concebir la inteligencia en función de su perspectiva personal. Procuró, pues, no proponer una definición de la inteligencia demasiado rígida o exacta. Piaget no deseaba caer en la trampa por haber circunscrito de una manera demasiado estrecha a un tema del que tan poco se conocía. El formular una definición desde un principio, hubiese supuesto amputar sus investigaciones e impedir futuros descubrimientos. En efecto, el objetivo más importante de las investigaciones de Piaget consistía en descubrir qué es en realidad lo que constituye la inteligencia.

En su deseo de evitar unas restricciones prematuras, Piaget ofreció varias definiciones de la inteligencia, todas ellas formuladas en términos muy generales. Estas definiciones reflejan la orientación biológica de Piaget. Por ejemplo <la inteligencia es un caso concreto de una adaptación biológica.> Esto explica de una manera clara el que la inteligencia humana es un tipo de rendimiento biológico que le permite al individuo interactuar eficazmente con el medio ambiente a un nivel psicológico. Otra definición afirma que la inteligencia <es la forma de equilibrio hacia la cual todas las estructuras (cognoscitivas) tienden.> El uso del término <equilibrio> tomado de la física, supone una armonía, coordinación y ajuste al menos entre dos factores; en este caso entre la actividad mental de la persona (las estructuras cognoscitivas) y su medio ambiente. Aunque el medio ambiente puede trastornar el equilibrio, el individuo puede a su vez, realizar ciertos actos mentales para restablecer la armonía. La definición también afirma que el equilibrio no es algo que se alcance inmediatamente: las estructuras cog-

noscitivas sólo <tienden> gradualmente hacia el equilibrio. Es de especial interés para el biólogo estudiar esta evolución y los procesos dinámicos que la subyacen. El objetivo primero de Piaget podríamos, pues, definirlo como el estudio del desarrollo gradual por parte del niño de unas estructuras intelectuales cada vez más eficaces. Otra de las definiciones subraya que la inteligencia es <un sistema de operaciones vivientes y actuantes>. Piaget se interesaba por la actividad mental, por lo que el individuo **hace** en su interacción con el mundo. Piaget piensa que el conocimiento no se da a un observador pasivo, sino que más bien el conocimiento de la realidad tiene que ser descubierto y construido por la actividad infantil. Como veremos más adelante, esta postura discrepa del punto de vista esencialmente pasivo y mecanicista, que sostenían los instructores norteamericanos.

Hemos visto, pues, hasta ahora que la inteligencia exige una serie de adaptaciones biológicas, un equilibrio entre el individuo y el medio ambiente, una evolución gradual y una actividad mental. Estas definiciones son muy generales. Es también importante el tomar nota de qué es lo que las definiciones **no** subrayan. En efecto, no tienen en cuenta las diferencias individuales en cuanto al rendimiento intelectual. Si bien este hincapié debería concordar con una orientación biológica, Piaget no se preocupa de si una persona es más inteligente o más brillante que otra y por qué ocurre eso. Piaget, por supuesto, reconoce que existen diferencias intelectuales, pero no se siente especialmente interesado por este análisis. En vez de eso, intenta extraer, a partir de las diversas manifestaciones idiosincráticas de la conducta, una descripción de la forma general del pensamiento. Las teorías de Piaget no describen el nivel medio del funcionamiento cognoscitivo, sino que más bien delimitan la capacidad óptima del pensamiento en un determinado periodo del desarrollo.

Es importante subrayar que las definiciones apenas hacen énfasis en las emociones. Sin embargo, Piaget reconoce que las emociones influyen en el pensamiento, y en efecto, afirma de una manera repetida que ningún acto de inteligencia es completo sin las correspondientes emociones. Representan el aspecto energético-motivacional de la actividad intelectual. Sin embargo, las investigaciones empíricas de Piaget y una serie de teorías detalladas, ignoran de una manera sustancial las emociones en favor de la estructura de la inteligencia

Piaget ha escogido una serie de estrategias disponibles con las que podría investigar la psicología de la inteligencia. El quita importancia a las diferencias individuales y a los efectos de las emociones sobre el pensamiento, y en vez de eso polariza su estudio sobre el nivel óptimo del funcionamiento. Muchos psicólogos, especialmente los ingleses y americanos, se han concentrado a las diferencias individuales mediante una orientación psicométrica y movidos por el afán de investigar la actividad intelectual. Otros han intentado, desde el comienzo, considerar la influencia de las emociones y especialmente de la ansiedad, sobre el rendimiento intelectual. ¿Cuál de esas estrategias es la mejor? La respuesta parecer ser la de que todas estas orientaciones son interesantes. Todas consideran el problema de la inteligencia desde distintas perspectivas y lo tratan en sus diversas facetas. Como veremos en las páginas siguientes, la orientación de Piaget demostró su eficacia.

Aparte de proponer definiciones generales, Piaget estructuró la psicología de la inteligencia mediante la selección de un determinado tema que él había investigado. Como vimos en el párrafo dedicado a la biografía, los primeros trabajos de Piaget trataban de ciertas materias como la comunicación verbal y el juicio moral. Con el paso del tiempo Piaget puso de relieve la comprensión del niño de diversos temas científicos y matemáticos, como por ejemplo, la velocidad y la correspondencia unívoca. Este énfasis refleja el enfoque que hace Piaget de los problemas epistemológicos. Para comprender la concepción de Piaget sobre la inteligencia, es necesario pues, considerar no sólo sus definiciones sino la naturaleza de sus actividades investigadoras. Estas últimas, y especialmente las de años recientes, revelan más bien preocupaciones epistemológicas exclusivas.

En conclusión, hemos visto cómo los dos intereses más importantes de Piaget, la epistemología y la biología, han modelado su orientación hacia la psicología de la inteligencia. Su preocupación biológica produjo una investigación empírica de la comprensión en el niño del espacio, del tiempo, de la casualidad y de ciertas nociones semejantes.

En esencia, Piaget considera la inteligencia en función del contenido, de la estructura y de la función. Estudiaremos ahora algunos aspectos de éstos en las secciones siguientes.

Contenido

Uno de los aspectos más sencillos del pensamiento es su contenido manifiesto. Esto se refiere a aquello en lo que está pensando el individuo, lo que le interesa en un momento dado, o los marcos de referencia dentro de los cuales contempla un determinado problema. Supongamos, por ejemplo, que le preguntemos a un mecánico qué es lo que hace que un coche ande. Su respuesta encierra una serie de consideraciones sobre el motor de explosión, los movimientos de los pistones, la transferencia de fuerza de un punto a otro. Estas afirmaciones reflejan el contenido de su pensamiento. Si le planteáramos la misma pregunta a un niño, su respuesta sería completamente distinta. Ignorante de cómo trabaja un motor, pensaría que los movimientos de un coche proceden de los caballos que hay encerrados dentro. Como es obvio, el contenido de su pensamiento es completamente distinto al del adulto.

Durante la primera parte de su carrera, las investigaciones de Piaget se polarizaron en el contenido del pensamiento infantil. *Representación del mundo en el niño* y *La causalité physique chez l'enfant*, ambos escritos en la década de 1920, prestaron una atención especial a los puntos de vista sobre el mundo físico sostenidos por el niño. Se utilizó un método clínico para obtener respuestas infantiles a ciertas preguntas, como, por ejemplo, ¿de dónde proceden las sombras, qué hace que los ríos fluyan o que las nubes se muevan? A pesar de estas investigaciones iniciales, Piaget creyó que el estudio del contenido era sólo un objetivo menor para la psicología de la inteligencia. Si bien la descripción de los contenidos pudiera ser de interés, no alcanzan el núcleo del problema y no explican por qué el pensamiento asume la forma que suele tomar. Por tanto, ha dedicado la mayor parte de su carrera psicológica al estudio de las estructuras de las funciones de la inteligencia.

Estructuras hereditarias

No nos debería sorprender que dentro del marco teórico de Piaget se trate del papel de los factores biológicos en el desarrollo de la inteligencia. Estos factores operan de distintas maneras. A uno de ellos se le define como la **transmisión hereditaria de las estructuras físicas**. Cada especie se halla dotada de una herencia con diferentes es-

estructuras físicas. El sistema nervioso, por ejemplo, varía considerablemente del gusano al hombre. Es obvio que las estructuras físicas heredadas permiten ciertos rendimientos intelectuales y prohíben otras. El ojo humano es un ejemplo de estructura física. Se halla construido de tal manera que los seres humanos son capaces de percibir tres dimensiones. Es, sin embargo, concebible que existan ojos que perciban un espacio de dos dimensiones y, como es obvio, la existencia de estas estructuras físicas afectaría indudablemente la inteligencia.

Otro tipo de estructura transmitida por la herencia son las *reacciones conductuales automáticas*. Por ejemplo, desde su nacimiento mismo los miembros de muchas especies poseen varios *reflejos*. Cuando se da un acontecimiento específico en el medio ambiente (un *estímulo*) el organismo responde automáticamente con una conducta concreta. No suele ser necesario un aprendizaje, un entrenamiento u otras experiencias con el medio ambiente para que se dé el reflejo. Además, todos los miembros de la especie, a menos que sean deficientes en alguna manera, poseen ese reflejo. La base de la conducta automática es un mecanismo físico heredado. Cuando se da el estímulo, éste activa tal mecanismo que produce la respuesta. Un ejemplo de esta conducta es el reflejo de succión, necesario para la supervivencia. Cuando cualquier objeto (estímulo) toca los labios del niño, la respuesta automática consiste en chupar. El recién nacido no necesita que se le enseñe el chupeteo. Otro ejemplo es el de la capacidad para gritar. La estructura física de un recién nacido es tal que, cuando se halla hambriento, señala automáticamente su intranquilidad con un gemido. Muchas veces, los reflejos son adaptativos y ayudan al organismo en su interacción con el medio ambiente.

Piaget cree que, en el caso de la inteligencia humana, los reflejos y otras estructuras automáticas de la conducta juegan sólo un papel menor. Solamente el niño muy pequeño y más específicamente el recién nacido es aquél cuya conducta depende en alto grado de las estructuras conductuales del tipo ya descrito. Las investigaciones de Piaget han demostrado que después de los primeros días de vida, los reflejos se modifican con las experiencias infantiles y se transforman en un nuevo tipo de mecanismo, -la estructura psicológica- que no ha brindado de una manera sencilla y directa, la herencia. Como veremos, las estructuras psicológicas forman la base de la actividad intelectual y son el

producto de una compleja interacción entre los factores biológicos y empíricos.

Principios generales del funcionamiento.

Hemos visto que la herencia afecta a la inteligencia de dos maneras. Las estructuras físicas heredadas ejercen su influencia en los primeros días de la vida humana, pero más adelante quedan intensamente modificadas a medida que el niño de pocos años se pone en contacto con su medio ambiente. El marco teórico de Piaget formula que los factores biológicos afectan a la inteligencia de acuerdo a una tercera forma de influencia. Todas las especies heredan dos tendencias básicas o "funciones variantes": *la adaptación y la organización*.

Consideremos primero la organización. Este término se refiere a la tendencia que tienen todas las especies a sistematizar u organizar sus procesos en sistemas coherentes que pueden ser físicos o psicológicos. En el primer caso, los peces poseen un cierto número de estructuras que les permite vivir en el agua, como por ejemplo agallas, un sistema circulatorio específico y unos mecanismos térmicos. Todas estas estructuras se interaccionan entre sí y se coordinan en un sistema eficiente. Esta coordinación es el resultado de la organización. Deberíamos subrayar que la organización se refiere no a las agallas o a la estructura del sistema circulatorio en general, sino a la tendencia observada en todos los organismos vivientes a integrar sus estructuras en un sistema complejo, o sea en una estructura de nivel superior.

En un nivel psicológico también se halla presente esa tendencia a la organización. En su interacción con el mundo, el individuo tiende a integrar sus estructuras psicológicas en sistemas coherentes. Por ejemplo, el niño de muy pocos años tiene a su disposición una serie de estructuras conductuales discretas, y que consisten, bien en mirar a unos objetos o agarrarlos. Al principio no los combina. Después de un periodo de desarrollo, organiza estas dos estructuras discretas en una estructura de orden superior que le permite agarrar al mismo tiempo que lo mira. La organización es, pues, una tendencia común a todas las formas vitales y que consiste en integrar estructuras que pueden ser físicas o psicológicas, en sistemas o estructuras de orden superior.

El segundo principio general de funcionamiento es la *adaptación*. Todos los organismos nacen con una tendencia a adaptarse al medio ambiente. La forma en que se produce la adaptación difiere de una especie a otra, de un individuo a otro individuo dentro de una especie, o de una etapa a otra dentro de cualquier individuo. Sin embargo, la tendencia a adaptarse de una manera u otra es una función invariante y, por lo tanto, se le considera como aspecto de la biología. Podemos considerar la adaptación en función de dos procesos complementarios: la *asimilación* y la *acomodación*.

Representaremos estos procesos, primero por medio de un sencillo ejemplo fisiológico, a saber, la digestión. Cuando una persona come algo, su sistema digestivo reacciona ante las sustancias incorporadas. Con el fin de enfrentarse con las sustancias extrañas, los músculos del estómago se contraen de diversas formas, ciertos órganos producen ácidos, etc. Dicho de una manera muy general: decimos que las estructuras físicas de una persona (el estómago y los órganos vinculados a él) se *acomodan* a un acontecimiento individual (el alimento). En otras palabras, el proceso de la acomodación describe la tendencia de un individuo a cambiar en respuesta ante ciertas exigencias ambientales. La invariante funcional de la *asimilación* es el proceso complementario mediante el cual el individuo trata con un acontecimiento ambiental en función de sus estructuras. En el caso de la digestión, los ácidos transforman el alimento de tal forma que el cuerpo puede utilizarlo. Así, el individuo no sólo modifica su estructura reaccionando ante las exigencias externas (acomodación), sino que también utiliza sus estructuras para incorporar elementos del mundo exterior (asimilación).

Para Piaget, la adaptación intelectual es también una interacción o un cambio entre una persona y su medio ambiente e implica estos dos mismos procesos (la asimilación y la acomodación) tales como los encontramos en biología. Por un lado, la persona incorpora o asimila rasgos de la realidad externa a sus propias estructuras psicológicas. Por otro lado, modifica o acomoda las estructuras psicológicas para enfrentarse con las presiones del medio ambiente. Consideremos un ejemplo de adaptación en la infancia. Supongamos que a un niño de cuatro meses se le presenta un sonajero. Nunca ha tenido la oportunidad de jugar con sonajeros o juguetes similares. El sonajero es por eso un rasgo de su medio ambiente al cual necesita adaptarse. Su

conducta posterior revela la tendencia a la asimilación y a la acomodación. El niño intenta, por ejemplo, agarrar el sonajero. Para hacerlo con éxito, tiene que acomodarse utilizando más soluciones que las que le son accesibles de una forma inmediata. En primer lugar, tiene que acomodarse sus actividades visuales y sólo de tal manera que perciba correctamente el sonajero: luego tiene que dirigir y acomodarse sus movimientos a la distancia situada entre él y el sonajero. Al agarrar el objeto tiene que ajustar sus dedos a la forma de ese juguete. Al levantarlo debe adaptar sus contracciones musculares al peso del sonajero. En suma, el agarrar un sonajero implica una serie de actos de acomodación o modificaciones de las estructuras conductuales del niño, a fin de acomodarse a las exigencias del medio ambiente.

El agarrar el sonajero exige también un proceso de asimilación. Antes el niño había agarrado una serie de cosas: para él el agarrar es una estructura conductual bien establecida. Cuando ve el sonajero por primera vez intenta tratar el nuevo objeto incorporándolo en una estructura habitual de conducta. En cierto sentido intenta transformar el objeto novedoso en algo con lo que se halla familiarizado, esto es con una cosa, que se agarra. Podemos decir, por tanto, que asimila al objeto dentro de un marco de referencia.

La adaptación, es pues, una tendencia básica del organismo, y consiste en dos procesos de asimilación y acomodación. ¿Cómo se relacionan el uno con el otro? En primer lugar, es patente que son procesos complementarios. La asimilación implica el que la persona trate con el medio ambiente en función de sus estructuras, mientras que la acomodación implica la transformación de las estructuras en respuesta al medio ambiente. Además, los procesos se hallan presentes de una manera simultánea en cada acto. Cuando el niño agarra el sonajero, sus dedos se acomodan a la forma. Al mismo tiempo, está asimilando el sonajero en su marco de referencia: la estructura de agarrar. ®

En resumen, Piaget postula que existen dos principios generales de funcionamiento que afectan a la inteligencia: la *organización* y la *adaptación* (asimilación y acomodación). Son factores biológicos, en el sentido de ser comunes a todas las especies. Mientras se heredan la organización y adaptación, no existen estructuras (como por ejemplo, los reflejos), sino *tendencias*. Las formas concretas en las que un organismo

adapta y organiza sus procesos depende también de su medio ambiente y de su experiencia previa. Según el punto de vista de Piaget, el ser humano no hereda unas reacciones intelectuales concretas, sino que más bien hereda la tendencia a organizar sus procesos intelectuales y adaptarlos al medio ambiente de una manera u otra.

Estructuras psicológicas

Hemos visto que el hombre tiende a organizar su conducta y su pensamiento y a adaptarlo al medio ambiente. Estas tendencias producen un cierto número de estructuras psicológicas que toman distintos aspectos a diversas edades. El niño progresa a través de una serie de etapas que se caracterizan cada una por distintas estructuras psicológicas antes de que alcance la inteligencia adulta. Desde el nacimiento hasta, aproximadamente, los 2 años de edad, el niño pequeño es incapaz de pensar y sólo puede realizar una acción explícita. Por ejemplo, si se le rompe un juguete no le es factible pensar cuál sería la fórmula mejor para volverlo a componer. En vez de eso tiene que actuar inmediatamente sobre el juguete e intentar recomponerlo. Sus actividades no son, sin embargo, azarosas, sino que muestran orden y coherencia. Casi inmediatamente después del nacimiento, el niño muestra una conducta organizada. Como hemos visto, algunas de estas estructuras de acción, como los reflejos, se deben principalmente a factores hereditarios. Sin embargo, la herencia específica no puede explicar completamente el orden en la conducta de un niño pequeño. Por ejemplo, el niño de dos meses de edad suele chupar el pulgar u otro dedo. Cuando se le coloca en su cuna intenta aproximar su mano a la boca de una manera relativamente rápida y eficaz. En el lenguaje usual, podríamos decir que ha adquirido el "hábito" de chupar el dedo. La palabra "hábito" implica una regularidad, una coherencia en las acciones del niño. Es patente que el chupar el pulgar no se basa completamente en las estructuras físicas heredadas. Si bien existe una tendencia a chupar cualquier objeto que toque los labios, no existe ninguna tendencia innata a aproximar la mano a la boca. Esta actividad debe ser aprendida. En la teoría de Piaget, esta estructura organizada de conducta recibe el nombre de *esquema*. Este concepto de esquema se utiliza de una manera muy amplia. Se refiere a los reflejos y a otros tipos de conducta innata que ya discutimos. Es así como Piaget habla del "esquema del chupeteo". Pero la gran mayoría de los esquemas no son innatos. Por

el contrario, se basan de una manera u otra en alguna experiencia, como en el caso del esquema de chupar el pulgar.

Hasta ahora hemos hablado del esquema como una estructura de conducta, o como una acción que despliega una cierta coherencia y orden. Sin embargo, se dan en el esquema un gran número de aspectos aditivos. En primer lugar, los esquemas exigen actividad por parte del niño.

(...)

EL ESQUEMA

Piaget cree que las estructuras mentales son muy parecidas a las corporales. Todos los animales tienen estómago, estructura que permite la alimentación y la digestión. Piaget, para ayudar a explicar por qué los niños (y todas las personas) responden de manera estable a los estímulos y para dar razón de muchos de los fenómenos asociados con la memoria, usa el término *esquema*, el que, pluralizado, sirve para designar las *estructuras* cognoscitivas o mentales mediante las cuales los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan. Los *esquemas*, como estructuras, son el equivalente mental de los medios biológicos de adaptación, esto es, mientras el estómago es una estructura biológica que los animales usan muy bien para adaptarse a su medio, los esquemas son estructuras que se adaptan y cambian con el desarrollo mental. La existencia de estas estructuras es una diferencia. El estómago, como órgano del cuerpo, es un objeto real; los esquemas, por otra parte, aunque no son objetos reales, pueden considerarse como un conjunto de procesos del sistema nervioso central. Como tales, no tienen un equivalente físico, ni pueden observarse; son *construcciones hipotéticas*, cuya existencia sólo es una inferencia.

A los esquemas se les puede considerar sencillamente como conceptos o categorías. Otro ejemplo puede ser un archivo, en el que cada registro presenta un esquema. Los adultos tienen muchos registros o esquemas, que sirven para procesar e identificar los estímulos que reciben. De esta forma, el organismo puede diferenciar entre diversos, estímulos y generalizar. Un recién nacido cuenta con pocos esquemas (registros de archivo), pero conforme se desarrolla, sus esquemas se

adapta y organiza sus procesos depende también de su medio ambiente y de su experiencia previa. Según el punto de vista de Piaget, el ser humano no hereda unas reacciones intelectuales concretas, sino que más bien hereda la tendencia a organizar sus procesos intelectuales y adaptarlos al medio ambiente de una manera u otra.

Estructuras psicológicas

Hemos visto que el hombre tiende a organizar su conducta y su pensamiento y a adaptarlo al medio ambiente. Estas tendencias producen un cierto número de estructuras psicológicas que toman distintos aspectos a diversas edades. El niño progresa a través de una serie de etapas que se caracterizan cada una por distintas estructuras psicológicas antes de que alcance la inteligencia adulta. Desde el nacimiento hasta, aproximadamente, los 2 años de edad, el niño pequeño es incapaz de pensar y sólo puede realizar una acción explícita. Por ejemplo, si se le rompe un juguete no le es factible pensar cuál sería la fórmula mejor para volverlo a componer. En vez de eso tiene que actuar inmediatamente sobre el juguete e intentar recomponerlo. Sus actividades no son, sin embargo, azarosas, sino que muestran orden y coherencia. Casi inmediatamente después del nacimiento, el niño muestra una conducta organizada. Como hemos visto, algunas de estas estructuras de acción, como los reflejos, se deben principalmente a factores hereditarios. Sin embargo, la herencia específica no puede explicar completamente el orden en la conducta de un niño pequeño. Por ejemplo, el niño de dos meses de edad suele chupar el pulgar u otro dedo. Cuando se le coloca en su cuna intenta aproximar su mano a la boca de una manera relativamente rápida y eficaz. En el lenguaje usual, podríamos decir que ha adquirido el "hábito" de chupar el dedo. La palabra "hábito" implica una regularidad, una coherencia en las acciones del niño. Es patente que el chupar el pulgar no se basa completamente en las estructuras físicas heredadas. Si bien existe una tendencia a chupar cualquier objeto que toque los labios, no existe ninguna tendencia innata a aproximar la mano a la boca. Esta actividad debe ser aprendida. En la teoría de Piaget, esta estructura organizada de conducta recibe el nombre de *esquema*. Este concepto de esquema se utiliza de una manera muy amplia. Se refiere a los reflejos y a otros tipos de conducta innata que ya discutimos. Es así como Piaget habla del "esquema del chupeteo". Pero la gran mayoría de los esquemas no son innatos. Por

el contrario, se basan de una manera u otra en alguna experiencia, como en el caso del esquema de chupar el pulgar.

Hasta ahora hemos hablado del esquema como una estructura de conducta, o como una acción que despliega una cierta coherencia y orden. Sin embargo, se dan en el esquema un gran número de aspectos aditivos. En primer lugar, los esquemas exigen actividad por parte del niño.

(...)

EL ESQUEMA

Piaget cree que las estructuras mentales son muy parecidas a las corporales. Todos los animales tienen estómago, estructura que permite la alimentación y la digestión. Piaget, para ayudar a explicar por qué los niños (y todas las personas) responden de manera estable a los estímulos y para dar razón de muchos de los fenómenos asociados con la memoria, usa el término *esquema*, el que, pluralizado, sirve para designar las *estructuras* cognoscitivas o mentales mediante las cuales los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan. Los *esquemas*, como estructuras, son el equivalente mental de los medios biológicos de adaptación, esto es, mientras el estómago es una estructura biológica que los animales usan muy bien para adaptarse a su medio, los esquemas son estructuras que se adaptan y cambian con el desarrollo mental. La existencia de estas estructuras es una diferencia. El estómago, como órgano del cuerpo, es un objeto real; los esquemas, por otra parte, aunque no son objetos reales, pueden considerarse como un conjunto de procesos del sistema nervioso central. Como tales, no tienen un equivalente físico, ni pueden observarse; son *construcciones hipotéticas*, cuya existencia sólo es una inferencia.

A los esquemas se les puede considerar sencillamente como conceptos o categorías. Otro ejemplo puede ser un archivo, en el que cada registro presenta un esquema. Los adultos tienen muchos registros o esquemas, que sirven para procesar e identificar los estímulos que reciben. De esta forma, el organismo puede diferenciar entre diversos, estímulos y generalizar. Un recién nacido cuenta con pocos esquemas (registros de archivo), pero conforme se desarrolla, sus esquemas se

vuelven poco a poco más generalizados, más diferenciados y progresivamente más "adultos".

Los esquemas nunca dejan de cambiar o de refinarse; de hecho, el esquema sensoriomotor de la infancia se desarrolla en el esquema de la etapa adulta. Imaginemos uno de estos archivos en la cabeza de un niño. Al nacer éste, sólo hay unos pocos registros mayores, en los que todo está escrito; sin embargo, a medida que crece el niño, se requieren más registros para incluir los datos acerca de los cambios. A manera de ejemplo, podemos imaginar a un niño que camina por un sendero campirano en compañía de su padre. Éste, que observa un campo cercano y ve lo que los adultos clasifican como vaca, le dice a su hijo: "Juan, mira ese animal. ¿Qué es?". Juan voltea hacia el campo y ve la vaca. Mientras cavila, casi pueden verse unos engranes girando en el interior de la cabeza de Juan. Luego de pensarlo, contesta: "Es un perro". Si suponemos que la respuesta de Juan es franca, puede inferirse lo siguiente: Juan observó el campo y vio una vaca. Al tener frente a sí este "nuevo" estímulo (nunca antes había visto una vaca), trata de comparar el estímulo con un registro de archivo, y en relación con las cosas que él puede identificar, el estímulo (la vaca) se parece mucho a un perro; por ello, identifica el objeto como un perro (un esquema o registro).

Desde el punto de vista de Piaget, puede decirse que el niño tiene varios esquemas, que son análogos a los conceptos, las categorías o los registros de un archivo. Cuando se le presenta un estímulo, el niño trata de "ajustar" éste a uno de sus esquemas disponibles; por esto, con cierta lógica a la vaca le llama perro, pues para él las características de una vaca son muy parecidas a las de un perro y cumple con todos los criterios del niño para identificar a un perro. Aunque en esta etapa las estructuras del niño no le permitan percibir las diferencias entre una vaca y un perro, sí tiene la capacidad de captar las similitudes.

Los esquemas son estructuras intelectuales que organizan los sucesos tal como el organismo los percibe y los clasifica en grupos de acuerdo con características comunes. Son fenómenos psicológicos repetibles, en el sentido de que el niño clasifica el estímulo repetida y congruentemente. Cuando un niño es "congruente" al clasificar a las

vacas como perros, puede inferirse algo acerca de la naturaleza de los conceptos del niño (esquemas de vacas y perros).

Al nacer, la naturaleza de los esquemas se refleja, esto es, pueden inferirse de actividades motoras sencillas como la succión o la prensión. El reflejo de succión ilustra un esquema reflejo. Al nacer, es común que los lactantes succionen cualquier cosa que se les pone en la boca, un pezón o un dedo, lo que sugiere que no existe la diferenciación, sino sólo un simple esquema global de succión. Poco después del nacimiento los lactantes aprenden a diferenciar; cuando tiene hambre, el lactante acepta los estímulos que proporcionan la leche y rechaza los que no la proporcionan. En esta etapa ya existe la diferenciación. En palabras de Piaget, el bebé tiene dos esquemas de succión, uno para los estímulos que proporcionan leche y otro para los que no la proporcionan. En este momento, los esquemas aún no son "mentales" -en el sentido en que se usa habitualmente este término- sino reflejos; el bebé hace verdaderas diferenciaciones en su limitado ambiente, por medio del sistema reflejo y motor que dispone. Estas diferenciaciones en el nivel más elemental son las precursoras de las actividades "mentales" posteriores.

A medida que progresa el desarrollo del niño, los esquemas van siendo más diferenciados, menos sensoriales y más numerosos, y la red que forman es progresivamente más compleja. Durante la etapa inicial de la infancia, el bebé cuenta con pocos esquemas reflejos que le permiten hacer unas cuantas diferenciaciones en su ambiente. Un adulto tiene un vasto ordenamiento de esquemas comparativamente complejo que le permiten hacer un gran número de diferenciaciones. Los esquemas de la etapa adulta evolucionan a partir de los esquemas del niño mediante la adaptación y la organización.

Es un error creer que los esquemas no cambian o que el niño de nuestro ejemplo está condenado a llamar "perros" a las vacas por el resto de su vida. Es obvio que esto no sucede. A medida que el niño adquiere su mayor capacidad de generalizar los estímulos cruzados, los esquemas se refinan más.

De cualquier manera, se da por sentado que las respuestas del niño reflejan la naturaleza de sus conceptos o esquemas de ese momento.

Para el niño de nuestro ejemplo es totalmente "lógico" llamar "perro" a una vaca si se consideran los esquemas que dispone. Aunque los esquemas se definen por la conducta manifiesta del niño (o se reflejan en ella), son más que una conducta; se trata de estructuras internas de las que emana la conducta. Los patrones de conducta que se manifiestan de manera repetida en el curso de la actividad cognoscitiva se conceptúan como esquemas reflejos. Un esquema reúne toda una colección de secuencias de acción distintas, pero semejantes. "Cada esquema es coordinado con otros esquemas y por sí mismo constituye una totalidad con parte diferenciadas" (Piaget 1952c, p.7).

Como los esquemas son estructuras cambiantes del desarrollo cognoscitivo, cabe esperar su crecimiento y desarrollo. Los conceptos del adulto son diferentes a los del niño. Los conceptos, cuyos equivalentes estructurales son los esquemas, cambian. Los esquemas cognoscitivos del adulto se derivan de los esquemas sensomotores del niño y los procesos responsables de este cambio son la *asimilación* y el *ajuste*.

(...)

La descripción de las estructuras

Si aceptamos que el marco teórico de Piaget se basa en el concepto de estructuras psicológicas, ¿cómo podemos describirlo? Una manera consistiría en utilizar el lenguaje corriente. Podemos decir que el niño clasifica los objetos o que su juicio moral es "objetivo", etc. A veces el lenguaje corriente posee un cierto significado, pero otras no. Desgraciadamente, existen ocasiones en las que una palabra usual significa cosas distintas para cada persona. Cuando esto ocurre, el científico corre el peligro de que se le interprete mal. En consecuencia, las ciencias han tendido a desarrollar lenguajes formales diversos a fin de garantizar una comunicación precisa. El físico no dice que los objetos "caigan muy de prisa" o "que se aceleran en medida que avanzan". En vez de eso describe una fórmula en la que cada término se halla definido de manera precisa y en la que las relaciones entre los términos se hallan completamente especificadas mediante el lenguaje formal de las matemáticas. Si el lector de la fórmula sabe lo que significan los términos y comprende las matemáticas implicadas, puede ser entonces transmitido lo que ha querido decir el físico de una manera exacta sin peligro de una mala interpretación.

Piaget opina que el psicólogo debería intentar utilizar el lenguaje formal al describir las estructuras que subyacen al pensamiento. Las palabras psicológicas en particular son completamente ambiguas. Si bien los teóricos intentan aplicar un significado concreto a ciertas palabras como "hábito", "pensamiento" o "clasificación", es muy probable que estos mismos términos signifiquen para otros un amplio espectro de interpretaciones alternativas. Por eso Piaget ha intentado utilizar los lenguajes formales -y especialmente los términos de la lógica y de las matemáticas-, para describir las estructuras que subyacen a las actividades infantiles. En capítulos posteriores iremos considerando con detalle tanto la descripción formal de las estructuras como los fundamentos racionales que utiliza Piaget.

Funciones, estructura y equilibrio.

Nunca podríamos subrayar suficientemente hasta que punto Piaget cree que las invariantes funcionales, es decir, la organización y la adaptación (asimilación y acomodación), las estructuras psicológicas, se hallan entrelazadas entre sí, de tal forma que es imposible separarlas. Como hemos visto, la asimilación y la acomodación, aunque complementarias pueden darse, sin embargo, en simultaneidad. Se requiere un equilibrio entre las dos para que podamos hablar de adaptación. Además la adaptación no está separada de la organización. En el proceso de organizar sus actividades, el individuo asimila los acontecimientos nuevos a las estructuras preexistentes, y al mismo tiempo acomoda las estructuras preexistentes de tal manera que se consigue superar las exigencias de la nueva situación. Además, las invariantes funcionales (organización y adaptación) se hallan íntimamente vinculadas a las estructuras de la inteligencia.

Como un resultado de las tendencias hacia la adaptación y la organización, se van creando continuamente nuevas estructuras a partir de las antiguas, y que podrían ser empleadas para ayudar al individuo en su interacción con el mundo. Mirando el asunto de otra manera podríamos decir que las estructuras son necesarias para la adaptación y la organización. No podríamos ni adaptarnos al medio ambiente ni organizar los procesos de una persona si no existieran desde el comienzo estructuras básicas. Por el contrario, la misma existencia de una estructura, la cual, según la definición de Piaget es una totalidad organizada,

supone la necesidad de una organización y de una adaptación. Se dan, sin embargo, diferencias importantes entre las funciones invariantes y las estructuras. A medida de que el individuo desarrolla su trayectoria vital, las funciones permanecerán siendo las mismas, pero las estructuras variarán, apareciendo según una frecuencia bastante regular. Dicho de otra forma: el desarrollo intelectual avanza a través de una serie de *etapas*, y cada etapa se caracteriza por un diferente tipo de estructuras psicológicas. Un individuo de cualquier edad tiene que adaptarse al medio ambiente y organizar sus respuestas de forma continua pero los instrumentos que utiliza -las estructuras psicológicas-, cambiarán de un nivel cronológico a otro. Por ejemplo, tanto el niño de poca edad como el adulto, se organizarán y se adaptarán, pero las estructuras psicológicas resultantes son completamente distintas en cada uno de esos dos períodos.

Piaget propone que los organismos tienden hacia el equilibrio con el medio ambiente. El organismo, ya se trate del ser humano o de otra forma de vida, tiende a organizar estructuras en forma de perfiles coherentes y estables. Su manera de tratar con el mundo tiende a un cierto equilibrio. Intenta desarrollar estructuras que son eficaces en su interacción con la realidad. Esto significa que cuando se da un acontecimiento nuevo, puede aplicar las lecciones del pasado (o asimilar los acontecimientos a estructuras ya existentes) y modificar muy fácilmente sus estructuras usuales de conducta, de tal guisa que responda a las exigencias de la nueva situación. Al aumentar la experiencia adquiere cada vez más estructuras, y por lo tanto se adapta con más facilidad a un número cada vez mayor de situaciones.

(...)

EL EQUILIBRIO

Los procesos de asimilación y ajuste son necesarios para el desarrollo y crecimiento cognoscitivos. La misma importancia tienen las cantidades relativas de asimilación y ajuste que se llevan a cabo. Por ejemplo, imaginemos el resultado en términos de desarrollo mental, cuando una persona asimila, pero no ajusta los estímulos. Dicha persona terminará con un par de esquemas enormes y será incapaz de precisar diferencias entre las cosas, esto es, para ella casi todas las cosas serán semejantes entre sí. Para Juan, la vaca siempre sería un perro. Por otra parte, ¿cuál

es el resultado cuando una persona sólo ajusta pero no asimila? Tendríamos una persona con una gran cantidad de esquemas pequeñísimos y con poca capacidad para generalizar. Para ella casi todas las cosas serán distintas, pues no tiene la capacidad de detectar similitudes. Cualquier extremo da como resultado un crecimiento intelectual anormal; por lo tanto, el "equilibrio" entre la asimilación y el ajuste es tan necesario como los procesos mismos. Al balance entre la asimilación y el ajuste Piaget lo denomina *equilibrio*; que es un mecanismo de *autorregulación* necesario para asegurar una interacción eficaz entre el desarrollo y el medio.

El *equilibrio* es un estado de armonía entre la asimilación y el ajuste; el *desequilibrio*, un balance entre los procesos mencionados²⁶. La acción de *equilibrar* es un proceso autorregulador cuyas herramientas son la asimilación y el ajuste y mediante el cual se pasa del desequilibrio al equilibrio. Dicha acción permite incorporar la existencia externa a las estructuras internas (esquemas). El desequilibrio, al presentarse, produce la motivación para que el niño busque el equilibrio, esto es, para que busque una mayor asimilación o ajuste. El desequilibrio activa el proceso de equilibrio y la pugna por regresar al equilibrio. El equilibrio es una condición necesaria hacia la que tiende, de manera constante, el organismo, el que, en última instancia, asimila con ajuste o sin él todos los estímulos (o fenómenos estimulantes). Esto da como consecuencia el equilibrio. Así, se puede considerar que el equilibrio es un estado de "armonía" cognoscitiva que se alcanza en el momento en que se produce la asimilación. Es obvio que el equilibrio relacionado con un estímulo en particular puede ser sólo temporal, pues las estructuras o esquemas sufren desequilibrios y cambios constantes; sin embargo, dicha acción no es menos importante mientras el desarrollo y la adaptación se lleven a cabo poco a poco.

El niño debe asimilar todo. Es probable que los esquemas que él usa no armonicen con los de los adultos (al llamar vaca a un perro, por ejemplo), pero la colocación de estímulos en sus esquemas siempre es, en teoría, la apropiada para su nivel de desarrollo conceptual. No hay

²⁶ Se puede considerar que el *desequilibrio* es un "conflicto cognoscitivo", que se produce cuando las expectativas o predicciones no se corroboran experimentalmente. El niño espera que algo suceda de cierta manera, pero esto no ocurre así. La discrepancia entre lo esperado y lo que realmente ocurre es una forma de desequilibrio

una colocación "equivocada", y conforme prosigue el desarrollo intelectual, la colocación de los estímulos mejora más y más.

Entonces, se puede decir que el niño, al experimentar un nuevo estímulo (o de nueva cuenta uno antiguo), trata de integrarlo a un esquema ya existente; si tiene éxito, logra el equilibrio para ese momento, de acuerdo con ese estímulo en particular. Si el niño no puede asimilar el estímulo, tratará entonces de ajustarlo, modificando un esquema o creando otro nuevo, y cuando esto ocurre, se produce la asimilación de estímulo y se alcanza el equilibrio durante ese momento.

Desde el punto de vista conceptual, el crecimiento y el desarrollo cognoscitivos siguen su curso de esta manera en *todos* los niveles del desarrollo. Desde el nacimiento hasta la edad adulta el individuo *construye* el conocimiento, y los esquemas del adulto son elaborados (construidos) a partir de los esquemas de la niñez. En la asimilación, el organismo "acomoda" los estímulos a los esquemas existentes; en el ajuste, el organismo "cambia" los esquemas para acomodarlos a los estímulos. El proceso de ajuste propicia un cambio cualitativo en las estructuras (esquemas) intelectuales, mientras que la asimilación, en un cambio cuantitativo, sólo se agrega a las estructuras existentes. Así, la asimilación y el ajuste, que son una coordinación acumulativa, una diferenciación, una integración y una construcción constante, explican el crecimiento y el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y del conocimiento. El equilibrio, por otra parte, es el mecanismo interno que regula estos procesos. En el mismo sentido en que nos adaptamos biológicamente al mundo que nos rodea, el desarrollo de la mente -o desarrollo intelectual- también es un proceso de adaptación.

LA ACCIÓN Y EL CONOCIMIENTO.

El sistema de Piaget exige que el niño *actúe* sobre su medio para que el desarrollo cognoscitivo tome su curso. El desarrollo de las estructuras cognoscitivas se asegura sólo si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio, y esto sólo ocurre cuando los sentidos del niño se relacionan con el medio. Cuando el niño actúa sobre el medio, se mueve, manipula objetos, busca con los ojos y los oídos o piensa, está tomando ingredientes nuevos para asimilarlos y ajustarlos. Estas acciones dan como resultado el desarrollo de esquemas. Un lactante no puede

aprender a distinguir un pezón de la punta de una cobija a menos que actúe con ambos.

A medida que el niño crece, las acciones que ocasionan cambios cognoscitivos resultan menos evidentes. Para un bebé, mover un brazo o tomar algo puede ser un acto instructivo; para un niño de nueve años el acto instructivo puede ser de carácter interno, como por ejemplo sumar una columna de números. En ambos casos, la *actividad* del niño es básica para el desarrollo.

Es evidente que las acciones necesarias para que se dé el desarrollo cognoscitivo son algo más que un movimiento físico. Las acciones son conductas que estimulan el mecanismo intelectual del niño y pueden o no ser observables. Estas conductas, además de producir desequilibrio, permiten la asimilación y el ajuste.

Las acciones físicas y mentales en el medio son una condición necesaria, pero insuficiente, para el desarrollo cognoscitivo, esto es, la experiencia sola no garantiza el desarrollo, pero el desarrollo no puede llevarse a efecto sin la experiencia. En el desarrollo también son necesarios la asimilación y el ajuste. La acción es uno de los diversos factores que intervienen en el desarrollo cognoscitivo.

Para Piaget, todo conocimiento es una *construcción* originada por las acciones del niño. Según él mismo, el conocimiento es de tres tipos: físico, lógico-matemático y social, y cada uno de ellos exige acciones del niño, pero con razones diferentes.

El conocimiento físico: el descubrimiento.

El conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, fenómenos o acontecimientos: tamaño, forma, textura, peso, etcétera. Un niño adquiere el conocimiento físico de un objeto cuando lo manipula (actúa con él) con sus sentidos. Por ejemplo, un pequeño que juega con arena, pueda verterla de un recipiente a otro, percibirla con las manos o llevársela a la boca; por medio de estas acciones *descubre* y construye su conocimiento de la arena. Así las experiencias activas se integran a sus esquemas.

una colocación "equivocada", y conforme prosigue el desarrollo intelectual, la colocación de los estímulos mejora más y más.

Entonces, se puede decir que el niño, al experimentar un nuevo estímulo (o de nueva cuenta uno antiguo), trata de integrarlo a un esquema ya existente; si tiene éxito, logra el equilibrio para ese momento, de acuerdo con ese estímulo en particular. Si el niño no puede asimilar el estímulo, tratará entonces de ajustarlo, modificando un esquema o creando otro nuevo, y cuando esto ocurre, se produce la asimilación de estímulo y se alcanza el equilibrio durante ese momento.

Desde el punto de vista conceptual, el crecimiento y el desarrollo cognoscitivos siguen su curso de esta manera en *todos* los niveles del desarrollo. Desde el nacimiento hasta la edad adulta el individuo *construye* el conocimiento, y los esquemas del adulto son elaborados (construidos) a partir de los esquemas de la niñez. En la asimilación, el organismo "acomoda" los estímulos a los esquemas existentes; en el ajuste, el organismo "cambia" los esquemas para acomodarlos a los estímulos. El proceso de ajuste propicia un cambio cualitativo en las estructuras (esquemas) intelectuales, mientras que la asimilación, en un cambio cuantitativo, sólo se agrega a las estructuras existentes. Así, la asimilación y el ajuste, que son una coordinación acumulativa, una diferenciación, una integración y una construcción constante, explican el crecimiento y el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y del conocimiento. El equilibrio, por otra parte, es el mecanismo interno que regula estos procesos. En el mismo sentido en que nos adaptamos biológicamente al mundo que nos rodea, el desarrollo de la mente o desarrollo intelectual también es un proceso de adaptación.

LA ACCIÓN Y EL CONOCIMIENTO.

El sistema de Piaget exige que el niño *actúe* sobre su medio para que el desarrollo cognoscitivo tome su curso. El desarrollo de las estructuras cognoscitivas se asegura sólo si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio, y esto sólo ocurre cuando los sentidos del niño se relacionan con el medio. Cuando el niño actúa sobre el medio, se mueve, manipula objetos, busca con los ojos y los oídos o piensa, está tomando ingredientes nuevos para asimilarlos y ajustarlos. Estas acciones dan como resultado el desarrollo de esquemas. Un lactante no puede

aprender a distinguir un pezón de la punta de una cobija a menos que actúe con ambos.

A medida que el niño crece, las acciones que ocasionan cambios cognoscitivos resultan menos evidentes. Para un bebé, mover un brazo o tomar algo puede ser un acto instructivo; para un niño de nueve años el acto instructivo puede ser de carácter interno, como por ejemplo sumar una columna de números. En ambos casos, la *actividad* del niño es básica para el desarrollo.

Es evidente que las acciones necesarias para que se dé el desarrollo cognoscitivo son algo más que un movimiento físico. Las acciones son conductas que estimulan el mecanismo intelectual del niño y pueden o no ser observables. Estas conductas, además de producir desequilibrio, permiten la asimilación y el ajuste.

Las acciones físicas y mentales en el medio son una condición necesaria, pero insuficiente, para el desarrollo cognoscitivo, esto es, la experiencia sola no garantiza el desarrollo, pero el desarrollo no puede llevarse a efecto sin la experiencia. En el desarrollo también son necesarios la asimilación y el ajuste. La acción es uno de los diversos factores que intervienen en el desarrollo cognoscitivo.

Para Piaget, todo conocimiento es una *construcción* originada por las acciones del niño. Según él mismo, el conocimiento es de tres tipos: físico, lógico-matemático y social, y cada uno de ellos exige acciones del niño, pero con razones diferentes.

El conocimiento físico: el descubrimiento.

El conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, fenómenos o acontecimientos: tamaño, forma, textura, peso, etcétera. Un niño adquiere el conocimiento físico de un objeto cuando lo manipula (actúa con él) con sus sentidos. Por ejemplo, un pequeño que juega con arena, pueda verterla de un recipiente a otro, percibirla con las manos o llevársela a la boca; por medio de estas acciones *descubre* y construye su conocimiento de la arena. Así las experiencias activas se integran a sus esquemas.

En la adquisición del conocimiento físico, los objetos mismos le "dicen" al niño lo que ellos pueden o no hacer, esto es, los objetos mismos proporcionan el reforzamiento o retroalimentación. El niño no puede construir un esquema adecuado de la arena, a menos que tenga contacto con ella. El conocimiento pleno y apropiado de los objetos no puede adquirirse mediante la lectura, la observación de ilustraciones o escuchando lo que la gente dice (todas estas formas son representaciones simbólicas), sino sólo teniendo relación con los objetos. Los objetos nos permiten captar sus propiedades sólo en la medida en que tenemos contacto con ellos (Wadsworth, 1978).

El conocimiento lógico-matemático: la invención

El conocimiento lógico-matemático es el conocimiento construido mediante la reflexión acerca de las experiencias con los objetos y los acontecimientos (Gallagher y Reid, 1891). Al igual que el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático sólo puede desarrollarse si el niño tiene contacto con los objetos; sin embargo, los papeles correspondientes de las acciones y los objetos son diferentes. El niño inventa el conocimiento lógico-matemático; éste, a diferencia del conocimiento físico, no está implícito en el objeto, sino que se construye a partir de los actos y reflexión del niño con los objetos, los que sólo sirven como un medio que permite la realización de la construcción.

Los conceptos numéricos son ejemplos de conocimiento lógico-matemático. Todos hemos visto situaciones en la que los niños juegan con conjuntos de objetos; por ejemplo, cuando una pequeña juega con un conjunto de 11 monedas, las pone en fila y las cuenta: hay 11. Hace un círculo con ellas y las vuelve a contar; siguen siendo 11. Las apila y cuenta otra vez; son 11 monedas. Las mete en una caja y las sacude; luego de sacarlas de la caja y contarlas una a una, obtiene 11. Por medio de muchas experiencias activas como éstas, los niños desarrollan con el tiempo el concepto o regla de que el número de elementos de un conjunto sigue siendo el mismo a pesar de la disposición individual de los elementos, es decir, la suma es independiente del orden. Esta es una invención del conocimiento lógico-matemático.

En el desarrollo del conocimiento lógico-matemático, la naturaleza de los objetos no es pertinente, sólo es importante que el niño mani-

pule conjuntos de objetos. El concepto que desarrolla la niña del ejemplo anterior puede desarrollarlo con la misma facilidad si usa, piedras, crayones, ollas y sartenes o flores. A medida que las experiencias se repiten una y otra vez, en ambientes distintos y con materiales diferentes, los conceptos se depuran. Al igual que el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático no se adquiere mediante la lectura o escuchando las conversaciones de las gente, sino a partir de las acciones con los objetos.²⁷

El conocimiento social

El conocimiento social es aquel al que los grupos sociales o culturales llegan por acuerdos, por convención; las reglas, las leyes, los sistemas morales, los valores, la ética y los sistemas de lenguaje son ejemplos de conocimiento social. Estos tipos de conocimiento evolucionan dentro de cada cultura y pueden ser diferentes de un grupo a otro. A diferencia del conocimiento físico y lógico-matemático, el conocimiento social no puede extraerse de las acciones efectuadas con los objetos, sino de las acciones (o interacciones) con otras personas.

En la medida en que los niños interactúan entre sí y con los adultos, se van presentando las oportunidades de construir el conocimiento social.

De acuerdo con la teoría de Piaget, todo conocimiento es físico, lógico-matemático o social (Wadsworth 1978). Las acciones que el niño efectúa con los objetos y sus interacciones con la gente son de vital importancia en la construcción del conocimiento. El conocimiento pleno y apropiado no puede derivarse directamente de las lecturas o de escuchar la plática de las personas (la de un profesor; por ejemplo). Antes del desarrollo de las operaciones formales, sólo se construye el conocimiento pleno y apropiado a partir de la experiencia con los objetos pertinentes, ya que no puede adquirirse a partir de representaciones (palabras escritas o habladas, por ejemplo), de objetos, aconte-

²⁷ El conocimiento lógico-matemático implica la construcción de relaciones. Cuando...nos presentan una ficha roja y una azul y observamos que son diferentes, la diferencia es un ejemplo de conocimiento lógico-matemático. Desde luego, las fichas son observables, pero la diferencia entre ellas no. La diferencia es una relación creada mentalmente por el individuo que coloca ambos objetos en una relación.

cimientos o fenómenos. La definición de Piaget acerca de lo que es el conocimiento tiene importantes implicaciones en las prácticas educativas.

En los primeros años de vida, cuando aún no posee la capacidad de representación simbólica (el lenguaje); el niño depende más de las experiencias sensoriales y físicas. En esta etapa la interacción con el medio se da principalmente en un nivel sensorial y motor; el niño tiene contacto con los objetos del medio. El desarrollo se realiza a medida que el niño explora el medio a través de sus reflejos: se lleva una gran variedad de objetos a la boca o los succiona debido al reflejo de succión, y los toma. Estas conductas reflejas activas le permiten hacer las primeras diferenciaciones dentro del medio y formarse representaciones sensomotoras internas (esquemas) de los objetos conforme hace las discriminaciones.

En el crecimiento de un niño normal, después de los 2 años de edad aumenta la capacidad de representarse acciones mentalmente. Las acciones del niño en el medio, que son ajustadas mediante los símbolos asimilados y el lenguaje, se vuelven menos evidentes y sensomotoras y más conceptuales, sin embargo, la participación activa del niño sigue siendo necesaria para el desarrollo cognoscitivo.

(...)

Primera infancia

El observador no entrenado que considere a un niño que vive los primeros meses de vida, generalmente recibe una serie de impresiones. El recién nacido, que es mucho más pequeño de lo que podríamos esperar, se presenta como un ser débil, frágil y extraordinariamente pasivo. No parece *hacer nada*. El recién nacido dedica la mayor parte de su tiempo a dormir y, generalmente, sólo se despierta para ser alimentado. En el primer día de su nutrición no está muy lúcido y a veces, en efecto, se duerme durante su lactancia. Puesto que el niño de pocos días parece que muestra pocas reacciones ante las personas o ante las cosas, nuestro observador podría incluso sospechar que el recién nacido no ve bien el mundo que le rodea, si es que lo ve, en realidad. Todos los visos son de que esta criatura no es capaz de aprender casi nada.

Pero el punto de vista de Piaget ofrece un marcado contraste entre este concepto del recién nacido como una criatura desprovista de actividad inoperante, y su exposición que le caracteriza como un ser activo y capaz de iniciar una conducta. El niño que se halla en la primera infancia aprende rápidamente a distinguir entre los diversos rasgos del medio ambiente inmediato y a modificar su conducta de acuerdo con sus exigencias. En efecto, su actividad revela *los orígenes de la inteligencia*.

(...)

ETAPA I; DESDE EL NACIMIENTO A 1 MES.

El recién nacido no es una criatura completamente desprovista de ayuda. Llega al mundo con ciertas habilidades que le brinda la herencia. (En efecto, en los últimos años, la investigación ha demostrado que el recién nacido es visualmente más hábil, por ejemplo, que lo que habíamos supuesto). Una habilidad innata que el recién nacido posee es el reflejo del chupeteo. Cuando se toca sus labios, el recién nacido de todas las culturas responde automáticamente con movimientos de chupeteo no aprendido. Al describir la conducta del recién nacido, los temas centrales de Piaget son, en primer lugar, que el reflejo de chupeteo y otros no se hallan simplemente activados por estímulos externos. Más bien el recién nacido suele iniciar la actividad por sí mismo. En segundo lugar, aunque la estructura física del recién nacido posea mecanismos previos, como el reflejo de chupeteo que funciona desde el nacimiento y que es de una utilidad obvia, aquellos brindan sólo la base para un desarrollo futuro. Incluso en el primer mes de la vida, la experiencia juzga un papel importante en la modificación y en la suplementación de los mecanismos heredados.

Considérese la siguiente observación:

Durante el segundo día Laurent comienza a realizar movimientos de chupeteo entre las comidas... Sus labios se abren y se cierran como para recibir una porción de leche del pezón materno, pero sin tener un objeto. Esta conducta se hizo cada vez más frecuente...

La observación puede parecer pedestre, pero revisémosla. ¿Qué chupó Laurent entre comida y comida? Existen diversas interpretaciones. A veces podríamos decir que se halla implicada la actividad reflejo, esto es, un "excitante externo" o "un estímulo incondicionado", como un dedo, puede disparar automáticamente los reflejos del

chupeteo. Pero en el caso de Laurent, la interpretación de un reflejo parece insostenible, ya que no parece que intervenga un excitante externo. Otra explicación podría atribuir el chupeteo de Laurent al hambre, pero esta interpretación no parece viable, ya que el chupeteo en Laurent ocurre a veces después de su última alimentación, (cuando, al parecer, no tiene hambre) y no precediendo de una manera inmediata el próximo período de alimentación (cuando probablemente tenía hambre). Una tercera posibilidad, también rechazada por Piaget, marca dos etapas: a) Suponemos que en el pasado el chupeteo nutritivo en el niño había sido asociado al placer, esto es, cuando chupa consigue leche, que reduce sus punzadas de hambre y es, por tanto, fuente de placer. b) Debido a su asociación previa entre el chupeteo y el placer, suele producirse de una manera gradual que el chupeteo, en ausencia de leche, adquiere el poder de despertar una serie de sentimientos de placer en el recién nacido. En consecuencia, podría ocurrir que, en la observación citada, Laurent hiciese el movimiento del chupeteo porque el chupeteo en sí se había convertido en una recompensa al asociarse con un placer previo. No parece verídica esta explicación, ya que la asociación entre placer y chupeteo se había limitado a un período de tiempo muy corto.

Puesto que estas explicaciones (el excitante externo, el hambre y la asociación con el placer) no parecen explicar el chupeteo no nutritivo, Piaget propone un tipo de asimilación para explicar los resultados. Recordemos que en el capítulo primero definíamos la asimilación como una variante funcional, una tendencia común a todas las formas de vida. En esta forma general, la asimilación implica la tendencia de un organismo a tratar ciertos acontecimientos ambientales en términos de estructuras usuales. Piaget ha propuesto posteriormente que la asimilación adopta tres formas concretas. En el caso presente, se aplica el principio de *asimilación funcional*. (Los otros dos tipos son de *asimilación de reconocimiento* y *asimilación de generalización*, que discutiremos más adelante). El principio de asimilación funcional afirma que cuando un organismo posee una estructura, existe una tendencia básica a ejercer la estructura, esto es, a ejercer su función. Esto es especialmente cierto cuando la estructura no se halla bien formada o es incompleta de una manera u otra. También el principio se aplica a cuando la estructura es innata, como en el caso del reflejo de chupeteo, o aprendida, como en otros casos que revisaremos dentro de poco. Cuando se aplica la ob-

servación presente, el principio de la asimilación funcional afirma que el chupeteo no nutritivo que se observaba en el niño Laurent, representa simplemente la tendencia del reflejo de chupeteo a ejercerse o a funcionar. Este esquema conductual sencillo no se halla bien formado, y exige el ejercicio a fin de consolidarse. En otras palabras, Laurent no chupaba porque tuviera hambre, o porque actuara un excitante externo del reflejo, o a que hubiera asociado el chupeteo con el placer; chupaba debido a que se da una tendencia a funcionar en ciertos esquemas como el de chupeteo.

Una tendencia íntimamente relacionada con lo anterior es la *asimilación de generalización*. Puesto que los esquemas necesitan un ejercicio y una repetición, se requiere que los objetos sean utilizados para satisfacer esta necesidad. El esquema de chupeteo, por tanto, tiende a extenderse, a *generalizarse*, a una gran variedad de objetos. Si bien el recién nacido chupa al principio sólo el pezón o quizá un dedo que accidentalmente entró en contacto con sus labios, más adelante ejercita el chupeteo sobre nuevos objetos, como su colcha, por ejemplo, o sobre diversos juguetes. Es decir, Piaget subraya la actividad en el niño. El reflejo de chupeteo no se halla simplemente activado por una serie de excitantes, sino que más bien el niño, que intenta ejercitar su esquema (asimilación funcional) busca activamente los objetos que permiten que funcione. El objeto sirve de nutrición o de <alimento> para la necesidad del chupeteo.

Los dos primeros principios (el de asimilación funcional y el de generalización) son energéticos: hacen que se inicie la conducta del recién nacido. En el curso de sus actividades, tendrá ocasión de aprender muchas cosas sobre su medio ambiente.

(...)

Piaget concluye que el niño que se halla en el primer mes de vida muestra una capacidad de reconocimiento primitivo denominada *asimilación de reconocimiento*. Cuando el niño de esta edad no tiene demasiada hambre, chupa cualquier cosa, como, por ejemplo, los dedos, la colcha, para excitar su esquema. Pero cuando el hambre es muy intensa, el niño muestra una cierta selectividad de discriminación en la elección del objeto que chupa. Rechaza la piel que rodea el pezón, pero agarra el pezón y esto lo consigue de una manera tan rápida que podemos

considerar que esta conducta es una forma burda de reconocimiento. Aquí tenemos que llamar la atención: Piaget no propone que el niño <reconozca> el pezón en el mismo sentido que el adulto lo hace. (Ya veremos cómo el concepto infantil de un objeto es inmaduro). En el caso que estamos comentando, el niño de la primera infancia, muestra simplemente que cuando le es necesario es capaz de percibir la diferencia entre pezón y otras cosas.

¿Cómo aprende el niño a reconocer el pezón? Tiene que intervenir el aprendizaje, puesto que el recién nacido no despliega de una manera inmediata este tipo de reconocimiento y, en cambio, se exige una cierta experiencia para que se desarrolle. La postura de Piaget es la de que en el curso de ejercitar y de generalizar su esquema de chupeteo, el niño de poca edad entra en contacto con un gran número de estimulaciones. Parte de esta estimulación es visual (la vista de los pechos, etc.). En parte es táctil-cinestésica (contactos con los labios, la sensación de la leche que se deglute, etc.). Y parte también es postural (el niño yace en una cierta posición). A medida que el niño de corta edad va incrementando su experiencia, empieza a diferenciar varios aspectos. Descubre que algunas áreas del pecho parecen distintas a otras, tanto en el sentido táctil como visual. Además, descubre que un área proporciona leche, mientras que otra no. El reconocimiento infantil del pezón es, pues, una discriminación entre una serie de huellas. El niño de la primera infancia comienza a realizar esta discriminación a través de la experiencia, de una experiencia repetida que es el resultado de una asimilación funcional y de generalización. Entonces, cuando el niño de la primera infancia tiene hambre, pone de relieve su aprendizaje perceptivo previo. Escoge, en efecto, esa área que ha producido leche en un pasado y rechaza otras. Para decirlo de otra manera, el niño de poca edad aprende cosas sobre el mundo en el curso de sus exploraciones, cuando se halla motivado de una manera adecuada manifiesta su aprendizaje mediante la realización de ciertas reacciones específicas.

Finalmente, incluso durante la primera etapa, nos hallamos ante un tipo de aprendizaje aún más complicado. El principio de acomodación (de modificación del esquema para adaptarse a las exigencias del medio ambiente) es también operativo, y uno de los resultados es que el niño aprende a buscar el pezón de una manera cada vez más eficaz.

(...)

Citamos estas observaciones para ilustrar cuán amplio es el aprendizaje del niño durante el primer mes de su vida. No sólo aprende a reconocer el pezón, sino que también aprende adonde hay que buscarlo. Esto es, en respuesta a las exigencias de la situación, se acomoda, o sea, elabora nuevas estructuras de acción que producen una búsqueda más sistemática. ¿Dónde se aprendieron estos perfiles de conducta? Al principio, los movimientos de la cabeza del niño son <erráticos>, es decir, no hay orden ninguno en relación con el pezón. Por azar, alguno de los movimientos le llevan a agarrar el pezón, pero otros no tienen éxito. A medida que el tiempo pasa, el niño aprende, mediante un proceso de ensayo y error, que un giro de la cabeza en la dirección del contacto con la mejilla proporcionado por el pezón le conduce a esa recompensa que consiste en deglutir la leche. A medida que va teniendo más experiencia, el niño de poca edad se vuelve cada vez más eficiente y flexible en su búsqueda; ahora puede proceder no sólo en una dirección lateral hacia la mejilla, sino en una dirección hacia arriba o hacia abajo. Esta última observación es importante, ya que al nacer los movimientos de la cabeza son frutos de unos reflejos. Cuando al niño se le toca en la mejilla, cerca de la boca, gira automáticamente su cabeza en esa dirección. Este movimiento lateral es el <reflejo de rotación>. En consecuencia no se requiere, una explicación basada en el aprendizaje para este movimiento lateral, pero sí parece necesaria para explicarnos los movimientos hacia arriba y hacia abajo.

Esta es, pues, la primera etapa. La conducta aparentemente primitiva del niño en el primer mes de la vida, exige, en efecto, una complejidad considerable, y la cuantía del aprendizaje conseguido no es completamente obvia. El resultado es que el esquema del reflejo de chupeteo hereditario va siendo sucesivamente modificado y elaborado en función de la experiencia. Al final de la etapa, el chupeteo ya no es una estructura automática de conducta proporcionada por la herencia. De acuerdo con el principio de *organización*, el esquema de chupeteo va haciéndose más elaborado y se convierte en una estructura psicológica bastante compleja que se incorporará a los resultados de la experiencia infantil.

Si bien la etapa 1 implica un aprendizaje significativo, existen también limitaciones en los resultados conseguidos por el niño. El aprendizaje se halla confinado en la esfera de los reflejos y no va más allá de ellos; el efecto de la experiencia se centra en torno a los mecanismos proporcionados por la herencia. Veremos ahora cómo el niño de la etapa 2 comienza a vencer estas limitaciones.

ETAPA 2; DE 1 A 4 MESES

En la segunda parte del desarrollo sensomotor los niños de poca edad adquieren ciertos hábitos que, aunque bastante sencillos y centrados en torno a su propio cuerpo, no suelen sobrepasar las adquisiciones de la primera etapa. Ahora el desarrollo histórico del chupeteo, por ejemplo, se extiende más allá de la situación nutricia.

Reacción circular primaria

La teoría de Piaget implica la noción de *reacción circular primaria*. La conducta del niño conduce por azar a un resultado ventajoso e interesante; intenta inmediatamente establecer o descubrir la conducta eficaz; después de un proceso de ensayo y error consigue hacerlo. Más adelante, podemos repetir la conducta y su resultado; se han convertido en hábitos.

Anticipaciones prematuras

Mientras el recién nacido se halla en una situación alimenticia, succiona sólo cuando sus labios se hallan en contacto con el pecho, el niño de más edad muestra una estructura de conducta distinta. Esta observación concierne a Laurent en el comienzo de su segundo mes.

...tan pronto como se halla en situación de comer (en los brazos de la madre o en la cama, etc.) sus manos pierden interés, abandona como si dijéramos su boca y es obvio que el niño ya no busca otra cosa, sino el pecho, esto es, el contacto con el alimento. Al final del mes, Laurent intenta nutrirse sólo cuando se halla en brazos de la madre y no, en cambio, cuando se le ha colocado sobre una mesa para ponerle los pañales ...

Entre 0;3(15) y 0,4 ... cuando Laurent está en mis brazos en condiciones de que se le nutra, me mira y explora a su alrededor... pero no intenta alimentarse. Cuando yo le coloco en los brazos de su madre sin que él toque el pecho, la mira e inmediatamente abre completamente la boca ...

El niño comienza chupando, pues, sólo cuando se inserta el pezón en su boca. El pezón es un excitante interno que despierta automáticamente la conducta del chupeteo. Después de un período de experiencia con alimentos, realiza movimientos de chupeteo *antes* de que pueda operar el excitante externo. Durante el segundo mes, Laurent muestra la conducta de chupeteo tan pronto como se le coloca en brazos de la madre o en la cama. Más adelante, los movimientos de chupeteo de Laurent se despiertan sólo cuando se halla en los brazos maternos. Una forma de considerar estos hechos consiste en decir que, si bien al principio sólo el pezón servía como una huella o señal para el chupeteo. Otra forma de enunciar este hecho consiste en afirmar que el niño parece que muestra una *anticipación* primitiva de alimentación, y que está en expectación, a medida que el tiempo pasa, va siendo evocada por acontecimientos cada vez más escasos y más apropiados que antes. En cualquier caso, el fenómeno es similar a lo que se ha denominado "condicionamiento clásico", aunque la explicación de los hechos en Piaget difiere de la tradicional.

Piaget subraya que la asociación entre el chupeteo y las diversas señales (como, por ejemplo, la posición en los brazos de la madre que le precede) no se adquiere de una manera mecánica. Lo que ocurre es esto: el esquema de chupeteo consiste en algo más que el chupeteo. Implica, además, una serie de huellas cinestésicas posturales. Esto es, cuando el niño se alimenta en los primeros meses, se le suele mantener invariablemente en la misma posición, y las sensaciones internas asociadas a esta posición forman parte del acto de chupeteo. Las sensaciones somáticas y los movimientos de los labios constituyen una totalidad. Entonces, cuando al niño se le coloca en posición de nutrirse y se activan las sensaciones posturales y cinestésicas, se dispara el ciclo total del acto de chupeteo. Debido a que los aspectos del ciclo, las sensaciones somáticas y los movimientos de los labios forman un total, la presencia de uno de los aspectos evoca usualmente el otro. Piaget piensa que este proceso no implica un "mero registro pasivo" por parte del niño, puesto que el niño *amplía* su esquema de chupeteo inicialmente limitado al incluir otros componentes, como, por ejemplo, las huellas somáticas. Además, no se puede mantener la asociación si se halla "confirmada" consistentemente por el medio ambiente. Esto es, para que las huellas posturales provoquen el chupeteo anticipatorio del niño, el chupeteo debe ser continuado por el beber de la leche .

Así pues, la asociación entre las huellas posturales del chupeteo deriva su significado sólo a partir de una amplia serie de relaciones que existen entre el esquema de chupeteo y su satisfacción. El reflejo debe tener la posibilidad de funcionar de una manera eficaz (el beber leche) antes de que se forme cualquier asociación; esto es, la secuencia *huellas posturales, chupeteo, satisfacción de la necesidad* forman una totalidad y el aislar los dos primeros términos en esta secuencia y denominarlos un reflejo condicionado omite mucho de lo que podría ser importante.

(...)

Imitación

Un aspecto importante de la conducta del niño es la imitación. Piaget considera la imitación, como otras conductas, de igual manera que otra expresión de los intentos por parte del niño para comprender la realidad e "interactuar" eficazmente con su mundo. Por consiguiente, parece que el desarrollo de la imitación progresa de una manera paralela a otros aspectos de la conducta infantil.

Como hemos visto, durante la etapa 2, los reflejos se hallan modificados, de tal manera que se convierten en hábitos o reacciones circulares primarias. Esta extensión de los esquemas de la herencia infantil conduce a una forma rudimentaria y esporádica de la imitación. En esta etapa el niño imita sólo las acciones que ha realizado previamente. Puesto que su repertorio de acciones se halla restringido, la imitación se halla condicionada a los movimientos visuales y bucales, y al agarrado (prehensión). He aquí un ejemplo de imitación en esta etapa:

A los 0;1 (21) Lucienne utilizó espontáneamente el sonido rra, pero no reaccionó ante él cuando yo lo reproduje. A los 0;1 (24), sin embargo, cuando yo emití un aa prolongado, utilizó en dos ocasiones un sonido similar, porque había permanecido previamente en silencio durante un cuarto de hora.

A los 0;1 (25) me estaba mirando mientras yo decía: "a ha, ha rra". Yo observé ciertos movimientos de su boca, movimientos no de succión, sino de vocalización. Consiguió una o dos veces producir algunos sonidos más bien vagos, y aunque no se dio una imitación en el sentido estricto, se produjo, sin embargo, un contagio vocal patente.

A los 0;3 (5) yo noté una cierta diferenciación en los sentidos de su risa, yo los imité. Reaccionó reproduciéndolos de una manera patente, pero sólo cuando los había ya utilizado inmediatamente antes.

A los 0;3 (5) yo noté una cierta diferenciación en los sentidos de su risa, yo los imité. Reaccionó reproduciéndolos de una manera patente, pero sólo cuando los había ya utilizado inmediatamente antes.

A los 0;3 (24) imitó el aa, y vagamente el arr en condiciones similares, esto es, cuando se dio una imitación mutua.

Las primeras formas de imitación vocálica se caracterizan por dos rasgos importantes. En primer lugar, existe un fenómeno de "contagio vocal". Una persona denominada "modelo" realiza un sonido y el niño intenta reproducirlo. Ciertas habilidades limitadas impiden, sin embargo, que el niño haga una reproducción perfecta de los sonidos. A pesar de ello, estimulado por los sonidos del modelo, el niño continúa produciendo vocalizaciones de muchos tipos que tienen muy poca relación con los sonidos del modelo. El "contagio vocal" se refiere, pues, a la estimulación por parte del modelo de una actividad vocal difusa en el niño de estas edades.

En segundo lugar, se da una "imitación mutua". Si el modelo reproduce un sonido que el niño se halla en plan de producir, queda estimulado para repetir ese sonido. Si el modelo imita de nuevo al niño, se pone en movimiento una estructura de imitación alternativa a través del niño y del modelo, que continúa hasta que uno de ambos se cansa o pierde interés. Esta estructura de conducta *no* se da si el modelo hace un sonido que es nuevo para el niño.

(...)

En el caso de una imitación mutua se señala una explicación similar. Cuando el niño produce un sonido, la imitación del modelo estimula meramente el proceso de asimilación funcional. La imitación del niño es, en cierta manera, *ilusoria*, no reproduce tanto la conducta del modelo como continúa meramente la suya propia. Obsérvese en ambos casos, el contagio y la imitación mutua, el niño repite la conducta de la que es capaz y no puede reproducir las actividades nuevas de modelo.

Categorías de realidad

Hasta ahora, pues, hemos descrito algunos aspectos de la conducta del niño. En concreto, hemos observado la contribución de la experiencia a la elaboración de la actividad del niño, y las maneras según las cuales

generaliza su conducta más allá de la situación alimenticia. A medida que el niño comienza a manipular los objetos que le rodean, desarrolla gradualmente una "comprensión" práctica de la realidad externa. Al manipular juguetes, sábanas y su propio cuerpo y el de los adultos, aprende algo sobre las propiedades de estas cosas y sobre las relaciones que hay entre ellas. A medida que las habilidades del niño aumentan en número y en aplicabilidad, adquiere un conocimiento práctico cada vez más complejo de ciertos rasgos de su medio ambiente.

Durante el período sensomotriz, el niño elabora varias dimensiones básicas de la realidad, y especialmente las nociones primitivas del objeto permanente, del *espacio*, del *tiempo* y de la *causalidad*. Al principio, estas dimensiones básicas de la realidad se relacionan íntimamente con las reacciones somáticas del niño y con los movimientos de sus brazos, dedos, piernas y ojos. La "comprensión" inicial de un niño respecto al mundo se basa enteramente en lo que Piaget denomina el "plano de la acción". Sólo más adelante después de un proceso gradual de desarrollo, el niño se hace cada vez más capaz de elaborar las categorías de la realidad sobre el "plano del pensamiento". Uno de los temas centrales de Piaget es que la acción concreta precede y hace posible el uso de la inteligencia. Esto es, la adquisición del período sensomotriz constituye el fundamento del desarrollo mental de un individuo. Discutiremos sólo una de estas categorías, el concepto del objeto permanente. Las otras nociones siguen un desarrollo similar.

Conceptos del objeto (etapas 1 y 2)

Para comprender el desarrollo de lo que Piaget denomina el *concepto del objeto* es importante mantener presente un punto esencial. Un "objeto", según Piaget, es algo que el individuo concibe como aquello que posee una realidad en sí mismo y que se extiende más allá de la percepción inmediata. Por ejemplo, un hombre que ha colgado su chaqueta en una habitación sabe algunas horas más adelante que es muy probable que la chaqueta permanezca allí. Aunque no pueda tocar la chaqueta sabe que permanece detrás de la puerta. Por tanto, el objeto implica algo más que la percepción directa de la realidad externa. Se concibe al objeto como algo que existe, independientemente de la percepción de una persona. Aunque esto parezca extraño, el niño es incapaz al principio de adquirir este concepto tan sencillo, y es sólo des-

pues de un largo proceso de desarrollo cuando elabora las habilidades cognoscitivas necesarias para alcanzar un concepto maduro del objeto.

Durante la etapa 1, las reacciones del niño son evocadas mediante acontecimientos presentes y sensoriales que pueden ser internos o externos. Al sentir las punzadas del hambre el niño llora; al experimentar un choque sobre los labios, chupetea. Lo mismo se da en el caso de la percepción visual. Si la cara de la madre aparece súbitamente en un campo visual, el niño la mira; pero cuando la cara desaparece, el niño inmediatamente cesa de mirar e inicia otras actividades. Es patente que no posee ningún concepto de que la cara continúa existiendo cuando pierde el contacto con él. En vez de eso, el niño percibe simplemente una serie de imágenes o *fotografías*, como Piaget las denomina, y que aparecen y desaparecen.

Ciertas estructuras conductuales que aparecen en la etapa 2 son un primer paso hacia la adquisición del concepto del objeto. El niño coordina varios esquemas perceptivos que hasta entonces habían sido utilizados sin correlación alguna. Considérese, por ejemplo, la coordinación de la visión y del oído. En la etapa 1, si se hubiese producido un sonido cerca de un recién nacido, habría mostrado indicios (por ejemplo, una sacudida) de haberlo oído, pero no ha realizado ningún esfuerzo para poner a la vista la fuente del sonido. En la etapa 2, sin embargo, el niño intenta girarse hacia el sonido que oye, a fin de ver lo que lo ha producido. Al principio, sus esfuerzos son muy sombríos, pero con la práctica irán gradualmente mejorando y tendrán cada vez más éxito. Debido a su coordinación de la visión y de la audición, la realidad externa no será ya aprendida por un simple órgano sensorial en un momento dado, sino que se experimentará simultáneamente a través de dos o más sentidos. El resultado es que después de un cierto tiempo el niño establecerá una relación entre lo que oye y lo que ve. Descubre que ciertos sonidos como la voz suelen emanar de ciertas fuentes como la boca. El niño comienza a descubrir una coherencia en su mundo. En vez de percibir aspectos de la realidad, aislados y no relacionados entre sí, aprende que las imágenes visuales y los sonidos (y otros tipos de percepciones) suelen ir paralelos. Esta coordinación de esquemas básicos, puesto que introduce una medida de coherencia en el mundo del niño, es un primer paso vital hacia la adquisición del concepto del objeto.

Otra realización de la etapa 2 concierne a la *expectación pasiva*. El ejemplo más conspicuo implica la visión. En esta etapa el niño puede seguir con sus ojos a un objeto que se mueve. O, como Piaget afirma, el niño acomoda su esquema de mirar a un objeto moviente. La observación más interesante consiste aquí en que una vez que el objeto abandona el campo visual, el niño continúa mirando el lugar en donde se apareció la cosa. Podríamos sentirnos tentados a afirmar que tiene ya el concepto del objeto y que desea que la cosa vuelva. Pero esta interpretación, Piaget así lo piensa, es falaz, puesto que el niño no *busca* activamente el objeto desaparecido como lo hará en etapas posteriores. En vez de eso, el niño de la etapa 2 simplemente prosigue una acción (de *mirar*) que ha sido ya interrumpida. Si después de un corto *interim* la cosa no aparece, el niño continúa en su contemplación pasiva y vuelve su atención a otros elementos de su alrededor. Pero esta expectación pasiva, que no va más allá de la repetición sencilla, de un esquema de mirar ya activado, es el primer paso hacia una búsqueda activa posterior del objeto que ha desaparecido y, por tanto, hacia la adquisición del concepto del objeto.

En resumen, las dos primeras etapas se caracterizan por una actividad pasiva hacia el objeto que desaparece de la percepción inmediata del niño. En la etapa 1, el niño vuelve inmediatamente su atención a aquellas cosas que pueda ver; la etapa 2 simplemente repite acciones previas (el mirar), que se han producido cuando el objeto se hallaba presente. Si bien la segunda reacción representa un avance sobre la primera, ambas indican la falta de un concepto maduro del objeto.

ETAPA 3: 4 a 10 MESES

Reacciones circulares secundarias

En la etapa 2, las reacciones circulares primarias se centran sobre el cuerpo de un niño. Aprendió, por ejemplo, a acercar su pulgar a la boca. En la etapa 3, el horizonte del niño se amplía. Comienza a gatear y manipular extensamente las cosas. Las reacciones circulares de esta etapa se denominan "secundarias", puesto que ahora implican acontecimientos u objetos en el mundo externo. Las reacciones circulares secundarias describen la habilidad recién adquirida por el niño para desarrollar esquemas que reproducen acontecimientos interesantes que habían sido descubiertas inicialmente por azar en el medio ambiente

externo. (...). Una reacción circular secundaria es una estructura mucho más compleja que cualquier otra cosa que el niño haya desarrollado antes. El niño está ahora interesado por el mundo externo, y es capaz de desarrollar conductas que sirven como un medio primitivo para obtener algunos objetivos. Sin embargo, la reacción circular secundaria posee dos eficiencias. En primer lugar, no es completamente intencional en la medida en que el niño mantiene un objetivo en su mente desde el principio. Más bien ha sido descubierto el objetivo por accidente y es sólo después de que este acontecimiento azaroso haya ocurrido cuando guía a la conducta y le da, por tanto, una finalidad intencional. Otra deficiencia consiste en que esa conducta es esencialmente conservadora. El objetivo del niño consiste en reproducir, en duplicar alguna conducta que arrojó unos resultados interesantes en el pasado. No intenta inventar nuevas conductas. Estas dos deficiencias condujeron a Piaget a afirmar que la relación circular secundaria no constituye una conducta *inteligente*.

Clases primitivas

Uno de los aspectos más interesantes de la teoría de Piaget tiene que ver con la formación en el niño de clases o significados. Su desarrollo, según Piaget, comienza muy pronto en la vida. Las siguientes observaciones sirven de paradigma:

A 0;6(12) Lucienne percibe desde una cierta distancia dos periquitos de celuloide atados a una percha y que había visto en su cuarto. Tan pronto como los ve, agita de una manera conspicua, pero breve, sus piernas sin intentar actuar sobre estos juguetes a distancia... Pero a las 0;6(19) basta que ve a los periquitos de juguete a una cierta distancia para que inicie los movimientos de agarrarlos con la mano.

Desde 0;7(27) ciertas situaciones familiares ya no ponen en movimiento unas reacciones circulares secundarias, sino simplemente bosquejos de esquemas. Esto es, cuando ve una muñeca que ha ya balanceado muchas veces, Lucienne se limita a abrir y cerrar sus manos o agitar sus piernas, pero muy brevemente y sin ningún esfuerzo real.

En esencia, Piaget ha observado que cuando el niño establece contacto con algún objeto familiar no lo aplica a una reacción circular secundaria que normalmente debería emplear. En vez de eso, Lucienne exige una forma abreviada de conducta y no parece que intente producir los resultados usuales. La acción abreviada no parece mecánica

como una respuesta condicionada. Además, el niño está "completamente serio" y repite la acción en un cierto número de ocasiones.

La interpretación de Piaget es que los actos abreviados son casos especiales de asimilación de reconocimiento. Recordemos que, en efecto, en las primeras etapas, la conducta manifiesta de un niño mostró que distinguía entre varios objetos; por ejemplo, cuando estaba hambriento chupaba el pezón pero rechazaba un sucedáneo. Esto es, la conducta parece que implica una serie de asimilaciones de reconocimiento en la medida en que es selectiva al aplicar sus esquemas a varios aspectos del medio ambiente.

El caso de los movimientos abreviados exige también esta selectividad. Lucienne, por ejemplo, pega patadas en respuesta a los juguetes que ha agarrado, pero no en respuestas a otros. Sin embargo, el caso presente implica algo más que una selectividad. La conducta del niño pequeño ha quedado abreviada; no elige al desplegar el esquema completo aun cuando esto fuera factible. Piaget interpreta esta abreviación como un precursor conductual de *clasificación* o *significado*. Lucienne, por supuesto, no tiene un concepto abstracto del periquito. No puede verbalizar sus propiedades o identificarlas como un ejemplo de la clase de juguetes-animales pero la conducta abreviada muestra que Lucienne realiza un intento de clasificación del objeto. El patear, por ejemplo, es el primer paso hacia un pensamiento del tipo "este es el periquito; esto es algo que hay que agarrar". Su "comprensión" es completamente primitiva y no opera en un nivel mental. Sin embargo, ha conseguido una serie de avances sobre las etapas 1 y 2, puesto que despliega una conducta que indica que están dándose los primeros pasos hacia la internalización de la acción. El esquema abreviado es la primera aproximación al pensamiento.

Piaget propone una terminología técnica para describir estos acontecimientos. Designa como *significador* un objeto²⁸, acontecimiento, etc., que remplaza a otra cosa, mientras que la reacción del niño ante el objeto o acontecimiento es lo *significado*.

²⁸ Hablando estrictamente, diríamos que el objeto es el perfil de energías físicas que gravitan sobre el aparato sensorial de un niño. Como hemos mencionado anteriormente, el <objeto> es un objeto permanente para nosotros, pero no necesariamente para el niño pequeño.

En el caso actual el significador es el periquito, y el significado es el breve pateo del niño. El significador es la "cosa", y el significado es lo que significa para el niño pequeño. Con el desarrollo, el significador no será ya una cosa, sino una palabra, y el significado puede que no sea una conducta, sino un acto de comprensión intelectual.

Relaciones primitivas

Como veremos más adelante, a la clasificación se le considera un aspecto vital del pensamiento del niño y se investiga con todo detalle. De la misma manera, veremos en el mismo capítulo que la noción de *relación* ocupa un lugar prominente en las teorías de Piaget. También las relaciones poseen unos orígenes conductuales que surgen en el curso de las primeras etapas. Sirvan los ejemplos siguientes:

En la noche de 0;3(13) Laurent golpea por azar la cadena mientras se está chupando los dedos... la agarra y la desplaza lentamente mientras mira a los sonajeros. Comienza a agarrarla muy suavemente lo cual produce primero un ligero movimiento de los sonajeros que estaban colgando, y un sonido aún débil entre ellos. Laurent va aumentando paulatinamente sus propios movimientos: golpea la cadena cada vez con más vigor y se ríe del resultado obtenido. Al ver la expresión del niño es imposible el no considerar esta graduación como algo intencional.

En otras palabras, el niño parece que ve la diferencia entre un movimiento ligero y otro más intenso; de la misma manera puede discriminar entre un sonido de sonajero alto y otro suave. Es capaz de relacionar entre sí dos sonidos o dos movimientos. Además, el niño parece que ve que la intensidad de sus movimientos se relaciona de una manera directa con la intensidad de los sonidos producidos por el sonajero. Estas percepciones de diferentes intensidades son los orígenes del pensamiento cuantitativo. Veremos, más adelante, en la etapa cuatro, cómo se desarrollan estas relaciones.

Imitación

En la etapa 3 los intentos de imitación por parte del niño son cada vez más sistemáticos. A través de unas reacciones circulares secundarias, el niño adquiere cada vez mayor experiencia de su medio ambiente. Sus esquemas aumentan el número y amplitud con el resultado de que el niño es más capaz que antes de una conducta que empareja a un mo-

delo. Desde entonces el niño puede asimilar más modelos y por lo tanto es mayor su poder de imitación. Sin embargo el niño continúa imitando sólo aquello con lo que se halla familiarizado (sólo acciones que haya realizado ya) y no puede aún reproducir acciones nuevas. Este rasgo de imitación más bien conservador es análogo al exhibido por las reacciones circulares secundarias.

Concepto de objeto

En la etapa 2 dijimos que el niño no hizo ningún intento de buscar un objeto desaparecido. La etapa 3, por el contrario, se caracteriza por la adquisición de cuatro estructuras de conductas nuevas que representan un progreso considerable en la formación del concepto del objeto.

Primeramente, existe una participación visual de las disposiciones futuras de los objetos, como por ejemplo, si un objeto cae con mucha rapidez, y el niño no puede percibir el movimiento completo será, sin embargo, capaz de anticipar el lugar final en donde se detendrá el objeto. Al principio, el niño hace lo que puede si él es el que ha dejado caer el objeto. Más adelante es capaz de anticipar la posición de un objeto que ha dejado caer otra persona. Considérese el siguiente paradigma:

A los 0;6(3) Laurent, que está echado, mantiene en su mano una caja que tiene cinco centímetros de diámetro. Al escapársele, mira hacia la derecha (cerca de él). Luego yo cojo la caja, y la dejo caer verticalmente a una velocidad demasiado grande para que él siga el trayecto. Sus ojos la buscan al principio en el sofá en donde él está echado. Me las arregló para eliminar cualquier sonido o golpe y realizo este experimento a su derecha y luego a su izquierda: el resultado es siempre positivo.

Aquí vemos que el niño no continúa mirando de una manera pasiva el lugar en donde vio que el objeto se aparecía, como hizo en la etapa anterior, sino que lo busca ahora en una nueva localización. Esta conducta muestra que el niño anticipa que el movimiento del objeto continuará, incluso aunque sea incapaz de verle. En este caso el niño confiere al objeto una especie preliminar de permanencia extrínseca que, sin embargo, permanece subjetiva, puesto que lo vincula de una manera estrecha a sus propias acciones. Busca ante todo el objeto si él mismo ha producido su desaparición.

Una segunda realización de esta etapa es la que Piaget denomina *prehensión interrumpida*. Este es el equivalente tactual de la conducta antes mencionada de la acomodación visual ante los movimientos rápidos. En otras palabras, si el niño ha iniciado ciertos movimientos de la manos o dedos con el propósito de agarrar un objeto y luego lo pierde, o no tiene éxito en alcanzarlo, buscará el objeto continuando los movimientos.

Como en el caso de la acomodación visual, el niño atribuye sólo una permanencia subjetiva al objeto. El objeto existe sólo en relación con la acción que estaba realizando cuando se desvaneció o escapó de su alcance. El niño pequeño no origina ningún nuevo movimiento para alcanzar el objeto perdido, sino que simplemente repite sus gestos anteriores para intentar mantener el objeto. Si al principio no se produjo ningún movimiento hacia al objeto, el niño no hace ningún intento activo para buscar dicho objeto que desaparece.

En tercer lugar, podemos observar durante esta etapa una conducta que se denomina *reacción circular diferida*. En este caso, una reacción circular que implica un objeto se interrumpe y el niño la vuelve a emprender en un momento posterior. Esta reiniciación de las acciones sobre un objeto exige a que el niño espere que aquél continúe estando disponible. Por ejemplo:

A los 0;8(30) Lucienne está muy atareada arañando una caja de polvos colocada cerca de ella a su izquierda, pero abandona este juego cuando me ve aparecer a su derecha. Deja caer la caja y juega conmigo durante unos momentos, balbucea, etc. Súbitamente deja de mirarme y gira en correcta posición para agarrar la caja. Como es obvio, no duda que la caja estará a su disposición en el mismo sitio en donde la utilizó antes.

Éste es un paso muy importante, ya que tal conducta no es simplemente una continuación de los movimientos previos cuando un objeto se pierde de vista o de contacto. Aquí la acción ha sido completamente interrumpida y reemplazada por otra estructura distinta de conducta. Sin embargo, en un punto más tardío, no demasiado lejano en el tiempo, el niño vuelve por su propia iniciativa al lugar en donde había estado jugando y espera, que aquello con lo que había estado jugando antes permanezca allí. Esto muestra que el niño atribuye por lo menos alguna permanencia al objeto. A pesar de esta realización, el concepto del objeto en el niño no se halla completamente desarrollado. En con-

traste con los avances que se vayan a realizar en el futuro, la conducta del niño pequeño en la etapa actual está de una manera demasiado íntima asociada a una situación práctica y a actividades previas, y no implica un concepto de objetos completamente maduro.

En una cuarta reacción típica de la etapa actual, el niño debe conocer un objeto invisible incluso cuando es capaz de ver sólo ciertas partes de él. Si al niño se le muestra un juguete al que se ha cubierto con una tela mientras él lo estaba contemplando, no intenta buscar el juguete; sin embargo, si estas partes permanecen visibles, el niño intenta levantar la tela para descubrir el resto del juguete. Pero incluso esta habilidad se halla limitada y, lo que es curioso, es capaz de reconocer el total sólo cuando son visibles algunas porciones. Por ejemplo, uno de los niños de Piaget era capaz de reconocer la botella sólo si uno de los extremos permanecía al descubierto y la parte media tapada. Si se le enseñaba sólo la parte media, no era capaz de reconocer la botella y no intentaba chuparla.

El reconocimiento de objetos parcialmente cubiertos sólo se da después de que el niño haya adquirido suficiente habilidad para manipular las cosas. La manipulación de una variedad de juguetes y de otros objetos permite al niño explorar visualmente las cosas que mantiene en sus manos. Variando la distancia y los ángulos de estas cosas, acercándolas a sus ojos, haciéndolas que giren y moviéndolas de un lugar a otro, ganará paulatinamente un mayor conocimiento de su forma y del resto de sus propiedades. Esta especie de conocimiento es necesario por supuesto para ciertas actividades, como el reconocimiento de objetos parcialmente ocultos, y esto contribuye al desarrollo de un concepto genuino del objeto.

En resumen, he aquí los cuatro tipos previos de conducta en la etapa que estamos considerando:

1. la anticipación visual de los movimientos rápidos;
2. la prehensión interrumpida;
3. las reacciones circulares diferidas, y
4. la reconstrucción de un todo visible a partir de una fracción visible.

Todas ellas presentan las mismas limitaciones y ciertas dificultades

con respecto al concepto del objeto. Estas conductas indican que en esta etapa el objeto no es completamente independiente o posee una existencia individual, sino que se halla íntimamente vinculado con las acciones del niño pequeño. Cuando el objeto se aparece, el niño se siente contento al repetir las acciones que estaba realizando en el momento de la desaparición. Sus intentos de redescubrir el objeto perdido consisten sólo en una repetición de las acciones pasadas asociadas con el objeto. No se introduce ninguna conducta novedosa.

ETAPA 4: 10 a 12 MESES

Coordinación de esquemas secundarios

Las siguientes observaciones muestran hasta que punto el niño, después de un fracaso inicial, desarrolla las estructuras de conducta característica de la etapa 4:

... a los 0;6(0) yo presenté a Laurent una caja de cerillas y extendí mi mano lateralmente para obstaculizar su prehensión. Laurent intenta pasar sobre mi mano o hacia un lado, pero no intenta desplazarla. Cada vez que intento este paso, intenta alcanzar la caja mientras que hace con sus manos movimientos ondulatorios... Las mismas reacciones en 0;6(0), 0;6(10), 0;6(21), etc.

Finalmente, a los 0;7(13) Laurent reacciona de una manera completamente diferente desde el comienzo del experimento. Yo presento una caja de cerillas por encima de mi mano, pero detrás de él, de tal manera que la pueda alcanzar sin hacer que el obstáculo permanezca a un lado. Pero Laurent después de intentar no darse cuenta de él, procura golpear mi mano como para moverla o bajarla. Dejo, pues, que lo haga y él agarra la caja. Vuelvo a obstaculizar este paso, pero utilizando como una pantalla un cojín lo suficientemente ligero como para mantener la impresión de los gestos del niño. Laurent intenta alcanzar la caja, y, enojado por el obstáculo, intenta al principio golpearlo y poco a poco va haciendo que baje hasta que se abre paso...

Además, notamos que el acto intermedio que sirve de instrumento (remoción del obstáculo) procede de un esquema familiar; el esquema de golpear. Recordemos que Laurent desde los 0;4(7) y sobre todo desde los 0;4(19) tiene el hábito de golpear los objetos que están colgados, con el fin de agarrarlos, y, finalmente, desde 0;5(2) de sacudir los objetos... Ahora bien, éste es el esquema usual que Laurent utiliza actualmente, pero no como un fin en sí mismo (de un esquema final) sino como un medio (un esquema transicional o móvil) ...

La interpretación de la conducta de Laurent utiliza muchos de los principios discutidos en relación con la etapa 3. Existen, sin embargo, algunas diferencias importantes. Una de las diferencias es que Laurent tiene el objetivo en su mente desde el comienzo. Recordemos que en la etapa 3 el niño descubre *accidentalmente* un objetivo, y sólo entonces lo persigue. En la etapa 4, por otro lado, Laurent percibe inicialmente el objeto presentado como una meta familiar. El niño ha elaborado ya esquemas para tratar con la meta, e, inmediatamente, intenta asimilarla a esos esquemas. Dicho de una manera más sencilla, el niño ya sabe que hacer con el objeto e intenta hacerlo. La fuerza direccional que afecta a su conducta en su deseo de alcanzar el objetivo es, por su puesto, una vez más, cuestión de asimilación funcional. Una vez activado el esquema del objetivo (agarrar la caja de cerillas) éste exige su funcionamiento.

Pero existe un obstáculo (la mano del padre o el cojín) que impide que el niño alcance el objetivo. Podemos ver ahora el segundo rasgo que distingue la conducta en la etapa 4 de la conducta de la etapa 3. Se requiere del niño que elabore nuevas habilidades para apartar el obstáculo, de tal manera que pueda alcanzar sus fines. A diferencia de la etapa 3 ahora es simplemente un asunto de *redescubrir* alguna conducta que le condujo antes (accidentalmente) al objetivo. El niño debe mostrar cierto grado de originalidad a fin de remover los obstáculos, pero su originalidad es muy limitada. En vez de inventar nuevos medios para tratar con el obstáculo, Laurent intenta utilizarlo como esquemas significativos que han sido elaborados en conexión con otras situaciones. Esto es, generaliza estructuras de conducta previamente aprendidas al nuevo problema (asimilación generalizadora). En el curso de esta generalización, puedan quedar modificados los esquemas más antiguos, pero esta modificación es parcial, no fundamental. Puede intentar también algunos esquemas, pero al final retiene sólo el que actúa removiendo el obstáculo. La acomodación depende, pues, de una serie de éxitos prácticos. El resultado es una coordinación de diversos esquemas secundarios, cada uno de los cuales ha sido aprendido antes, y que sólo han sido ligeramente modificados para esta ocasión. Un esquema sirve como medio y el otro como fin. La originalidad del niño radica no en inventar dos esquemas separados, sino en combinar de una manera nueva dos perfiles de conducta previamente aprendidos.

Piaget subraya algunos rasgos de esta coordinación. En primer lugar, es una coordinación esencialmente conservadora. La finalidad del niño consiste en alcanzar el objetivo de la misma manera que antes. Cada vez que se aparta del obstáculo, el niño aplica un esquema *familiar*. En segundo lugar, la conducta del niño en esta etapa es por primera vez intencional y, por tanto, inteligente. El criterio de Piaget para comprobar la existencia de la intención se desarrolla de la siguiente forma:

- a) El niño tiene el objetivo en su mente desde el comienzo y no lo descubre accidentalmente, como ocurría en la etapa 3;
- b) Surge un obstáculo que impide el alcanzar directamente el objetivo y que necesita algún tipo de aproximación directa, y;
- c) Para sobreponerse a este obstáculo emplea un esquema (medios) que es diferente al empleado en el caso del objetivo (fines).

Un tercer rasgo de esta combinación puesta de relieve por Piaget es que la conducta que discutimos es móvil. La coordinación nueva entre los dos esquemas ya previamente asociados se posibilita en función de la habilidad relativamente nueva por parte del niño de destacar sus esquemas de otros contenidos usuales. En otras palabras, el esquema utilizado como medio, es generalizado o transferido desde la situación en la que se había aprendido en un principio. Esta flexibilidad en la aplicación de los esquemas es lo que constituye la movilidad.

Relaciones

En la etapa 3 hemos discutido las primeras manifestaciones de las relaciones en el niño. Con la coordinación de esquemas en la etapa 4 el niño se hace capaz de establecer relaciones más complejas.

Recordemos, por ejemplo, la coordinación de los esquemas secundarios en Laurent, el mover un obstáculo con el fin de alcanzar un objetivo. Cuando Laurent lo alcanza, es como si "comprendiera" que el obstáculo mantiene una cierta relación con el objetivo. El obstáculo se halla *enfrente* del objetivo y debe ser eliminado *antes* de que aquél pueda ser alcanzado. En otras palabras, de la misma forma que la ejecución abreviada de un esquema es una indicación primitiva de una clase, la

coordinación de dos esquemas implica una conducta análoga a la comprensión de las relaciones:

Consideremos otro ejemplo:

...a los 0;9(17), Laurent levanta un cojín con el propósito de buscar una caja de cigarrillos. Cuando el objeto se halla enteramente oculto, el niño levanta la pantalla con vacilación, pero cuando aparece una de las partes extremas de la caja, Laurent desplaza el cojín con una mano y con la otra intenta buscar el objetivo. El acto de levantar la pantalla es, por tanto, distinto al de agarrar el objeto deseado y constituye un "medio" autónomo que, sin ninguna duda, se deriva de actos anteriores y análogos.

Esto es, la secuencia es un caso claro de reacción circular secundaria. Laurent ha aprendido ahora conseguir el objetivo. ¿Pero no ha aprendido algo de la relación entre obstáculo y objetivo? La conducta de Laurent puede ser interpretada como una conducta que muestra una comprensión concreta de ciertas relaciones: el cojín que se halla encima de la caja de cigarrillos, que a su vez se halla debajo de la almohada. No dejemos de subrayar una vez más que la comprensión por parte del niño de las reacciones no es abstracta como la del adulto; en vez de eso, se halla completamente contenida en esta conducta de medios y fines.

Quizá el rasgo más importante es que incluso en la primeras etapas se implica un elemento de cantidad. Por ejemplo:

A los 0;9(4) Laurent imita los sonidos que él sabe hacer de una manera espontánea. Yo le digo "papa", y entonces él replica papa o baba. Cuando yo digo "papa-papa" él replica "apapa" o "bababa". Cuando digo "papapapapapapa", replica "papapapapa". Existe, pues, una valoración global del número de sílabas: la cantidad correspondiente a 2 se distinguen en cualquier caso de 3, 4 ó 5...

A los 0;10(4) Laurent repite pa cuando digo "pa", papa cuando digo "papa" y papapa para un número de cuatro o más de cuatro.

Esto es, el niño muestra una apreciación primitiva de número; puede discriminar entre diferente número de sílabas.

Anticipación

Si usted así lo desea, recuerde que en relación con los esquemas abreviados de la etapa 3, discutimos el desarrollo de las operaciones de cla-

plo, cuando Lucienne mueve sus piernas en dirección a los periquitos que están colgados, la vista de los juguetes es el significador, y el movimiento abreviado es el significado: el significado primitivo de los periquitos para el niño. En la actual etapa se utiliza el sistema de significados al servicio de una anticipación. (Esto ocurre también en la etapa 3, pero de una manera rudimentaria). He aquí un ejemplo que concierne a Jacqueline:

A los 0;9(16)... le gusta el jugo de uvas en un vaso, pero no la sopa en una escudilla. Mira la actividad de su madre. Cuando la cuchara sale del vaso, abre completamente la boca, mientras que cuando sale de la escudilla, su boca permanece cerrada... A los 0;9(18) Jacqueline no necesita mirar la cuchara. Evidencia por el sonido si la cucharada procede del vaso o de la escudilla, y cierra obstinadamente su boca en este último caso...

Lucienne ha mostrado la mayor parte de estas reacciones. Es decir, así a los 08;(23) cierra su boca ante la cucharada que procede de la escudilla (sopa) y la abre ante la que procede del vaso de jugo (jugo de frutas).

¿Cómo podemos interpretar estas reacciones? En primer lugar, observamos que son *anticipativas*. El niño no evita la sopa cuando se halla en su boca, sino antes de llegar allí. Al parecer, la vista de la sopa, incluso su sonido distintivo es un significador, y lo significado es el gusto desagradable de la sopa. En otras palabras, ve u oye la sopa y el significado que tiene para él es una experiencia desagradable. Entonces cierra su boca no en respuesta al gusto real de la sopa, sino al significado que la sopa tiene para él antes de que entre a su boca. Además, el niño en esta etapa no forma sólo anticipaciones que se hallan conectadas con sus propias acciones. Por ejemplo, Jacqueline gritó en cierta ocasión cuando vio que alguien que estaba sentado junto a ella se levantaba. Al parecer, para Jacqueline la vista de una persona que se levanta era un significador de una salida inminente (lo significado), y es ante este significado (la expectativa de la salida) ante la que ella reacciona.

¿Cómo se desarrollan estas anticipaciones? En primer lugar, Jacqueline había observado que el significado (en este caso la persona que se levantaba) daba paso a otro acontecimiento, la marcha de esa persona. Debemos percibir, pues, una conexión entre los dos acontecimientos, de tal manera que el significador originaba una antici-

pación que concernía al acontecimiento que iba a seguir a continuación.

Imitación

Se dan unos avances considerables durante la etapa cuatro. El niño puede establecer ahora relaciones entre los movimientos de un modelo y los movimientos correspondientes de ciertas partes visibles de su propio cuerpo. Comienza a imitar nuevas acciones de modelos.

Considérese un ejemplo del primer caso:

...a los 0;8(4) Jacqueline comienza a hacer un ligero ruido con su saliva como resultado de la fricción de sus labios con sus dientes. Y yo había imitado ese sonido desde el principio. (En el mismo día) Jacqueline está moviendo sus labios como si mordiera sus mandíbulas. Yo hice lo mismo y ella cesó y comenzó a mirarme con atención. Cuando yo me detuve volvió a empezar y yo la imité. Se detuvo de nuevo, y así sucesivamente...

Aquí vemos que Jacqueline establece una conexión entre lo que ve en el modelo (El movimiento de los labios) y lo que no puede ver en sí misma, sino sólo sentir; el movimiento de sus labios. ¿Cómo se les arregla para hacer esto? Al principio hace un sonido con su saliva, un sonido que ha sido imitado por Piaget. Jacqueline repite este sonido y al mismo tiempo mira con atención los movimientos en la boca del modelo. Ahora bien, mientras se está produciendo el sonido de la saliva y atendiendo a la boca de Piaget, se hace consciente de ciertas sensaciones táctiles-cinestésicas. El sonido se asocia, por un lado, con sus sentimientos, y por otro con la vista de los movimientos de los labios del modelo. Esto es, el sonido es un denominador común que vincula las huellas visuales y cinestésicas. Más adelante ya no se hace necesario el sonido, y es capaz de imitar los movimientos de la boca sin que el modelo o ella misma tenga que producir primero el sonido.

El siguiente es un ejemplo de imitación de las nuevas acciones de un modelo:

En 0;9(12) yo empecé a curvar y alargar mi dedo, y Jacqueline abría y cerraba su mano. A 0;9(16) reaccionó al mismo modelo varias veces en sucesión oscilando sus manos; pero tan pronto como cesaba de imitarme levantó su dedo correctamente. Cuando yo volví a iniciar el movimiento, comenzó a oscilar de la misma manera.

...Finalmente a 0;9(22) consiguió imitar correctamente los movimientos del dedo medio.

Aquí Piaget inicia un nuevo movimiento en frente del niño. Jacqueline, a la inversa de sus reacciones de la etapa anterior, no ignora ya los nuevos movimientos, sino que intenta imitarlos. Aparecen aquí dos restricciones en la imitación inicial de una conducta nueva, en el ejemplo anterior. En primer lugar, el niño imita sólo movimientos que son similares a los que ya es capaz de realizar. Por ejemplo, el flexionar y extender el dedo no es demasiado distinto de flexionar y extender la mano. El niño se haya, por lo tanto interesado en imitar esta conducta, puesto que asimilarla a un esquema ya conocido. Además, la imitación sólo es muy aproximada en este punto. El niño rara vez es capaz de reproducir el movimiento correcto en el primer ensayo. Mejora poco a poco su técnica con la práctica y por una sucesión de ajustes acomoda su esquema al nuevo movimiento.

Concepto del objeto

La conducta del niño de la etapa 4 hacia los objetos muestra un marcado progreso sobre la etapa anterior, y es un resultado de la mejoría en las habilidades manipulativas del niño. Como ya es capaz de coordinar los movimientos de sus manos y de sus ojos puede explorar los objetos más adecuadamente que antes. Manteniendo el objeto mientras se haya más cerca, o más separado de los ojos, o girándola en su mano, se hace consciente de que el objeto permanece siendo el mismo, aunque se hayan producido muchas variaciones visuales. Este descubrimiento conduce a la atribución de cualidades de permanencia y de sustancia a los objetos. En consecuencia, cuando un objeto se desvanece, el niño intenta encontrarlo de nuevo buscándolo de una manera activa. Ya no intenta redescubrir el objeto prolongando o repitiendo las acciones que se hayan en curso cuando desapareció el objeto. En vez de esto, el niño ahora inicia nuevos movimientos y acciones que indican que el objeto se ha desvinculado de sus relaciones subjetivas previas con la actividad propia del niño.

En ciertas condiciones, sin embargo, el concepto del objeto continúa reteniendo algunas de sus cualidades subjetivas. Este fenómeno puede ser percibido claramente en lo siguiente observación:

En ciertas condiciones, sin embargo, el concepto del objeto continúa reteniendo algunas de sus cualidades subjetivas. Este fenómeno puede ser percibido claramente en lo siguiente observación:

En 0;10(8) Jacqueline se sienta sobre su colchón sin que nada la distraiga o la trastorne. Tomo su periquito de sus manos y lo oculto dos veces seguidas bajo el colchón, a su izquierda, en A. Ambas veces Jacqueline busca el objeto inmediatamente y lo agarra. Después lo tomo de sus manos y lo traslado muy lentamente ante sus ojos al lugar correspondiente situado a su derecha, bajo el colchón, en B. Jacqueline mira el movimiento pero en el momento en que el periquito desaparece en B, gira a su izquierda y mira donde estaba antes, en A.

Jacqueline presenta la reacción típica en esta etapa. En ciertas situaciones el niño es incapaz de tener en cuenta el número o la complejidad de movimientos de un objeto, e intenta mirar el objeto en el lugar en donde había conseguido antes descubrirlo. En otras palabras, si la situación es demasiado compleja, tiende a atribuir al objeto una especie de posición absoluta privilegiada que es la que se asocia con los descubrimientos que antes habían tenido éxito. Si por el contrario, el objeto desaparece simplemente en un lugar, el niño lo buscará en el lugar correcto.

En la etapa 4, el niño atribuye, pues, al objeto las cualidades de la sustancia y de permanencia. En situaciones directas, el objeto ha sido separado de las acciones del niño y posee ahora una entidad objetiva. Si los movimientos son demasiado complicados para que los siga el niño, el objeto, sin embargo, adopta unas ciertas propiedades subjetivas y se relaciona con las acciones pasadas del niño, especialmente las que se ha demostrado previamente que son eficaces para descubrir el objeto.

Etapa 5: 12 a 18 meses

Reacciones circulares terciarias

En la etapa 5 la conducta pierde su énfasis en la conservación, y el niño que comienza ahora a andar, busca cosas nuevas. He aquí una observación sobre Laurent:

...en 0;10(11) Laurent descubrió al explorar un paquetito de sopa, la posibilidad de arrojar este objeto y dejarlo caer. Ahora, lo que le interesaba no era el fenómeno obje-

tivo de la caída, esto es la trayectoria del objeto, sino el dejarlo caer. Por lo tanto se limitó, al comienzo, a reproducir el resultado observado previamente...

...en 0;10(10) ... Laurent empuña un pedacito de pan. Ahora en contradicción de lo que ha ocurrido en días anteriores, ya no presta atención al acto de dejarlo caer mientras que contempla con gran interés el pedazo de pan que cae...

...En 0;10(11) Laurent yace en decúbito supino... Agarra uno tras otro un cisne de celuloide, una caja, etc., alarga su brazo verticalmente, otras lo mantiene oblicuamente en frente de sus ojos, etc. Cuando el objeto cae en una nueva posición (por ejemplo, sobre su almohada) lo deja caer dos o más veces sobre el mismo lugar, como si estudiara las relaciones espaciales; después modifica la situación. En un cierto momento, el cisne cae cerca de su boca. Ahora no lo chupa (aunque este objeto suele servir para este propósito), sino que lo deja caer tres veces más mientras que esboza simplemente el gesto de abrir la boca.

Lo más sorprendente en lo que respecta a estas observaciones es la curiosidad que muestra Laurent en torno a los objetos que se hallan en su mundo. Laurent no presta interés a sí mismo o aquellas propiedades de un objeto que sirven para conseguir un objetivo. En vez de eso, se siente interesado por el objeto como tal objeto, y parece que tiene deseos de aprender todo lo más posible sobre su naturaleza. Este interés hacia la novedad por la novedad misma, es lo que se denomina una reacción circular terciaria.

La explicación de Piaget comienza con la observación de que el niño descubre el resultado inicial por mero azar. Por ejemplo, en el proceso de jugar con su plato de sopa, Laurent lo dejó caer accidentalmente y observó la caída. Además, el azar inicial interesa al niño, y se puede explicar este interés en términos del principio de novedad moderada que hemos descrito antes. El niño, por supuesto, desea reproducir este acontecimiento interesante, y su conducta implica el principio de asimilación funcional. En consecuencia, Laurent repite el acto original y deja caer la cajita de sopa varias veces en rápida sucesión.

Esto es, la conducta del niño no es diferente de la etapa 3: se da accidentalmente un resultado interesante, y el niño intenta encontrar un medio mediante el cual pueda conservarlo. Sin embargo, en este punto se manifiestan dos rasgos distintivos de la reacción terciaria. En primer lugar, en vez de conseguir una repetición simple y rígida del acontecimiento interesante, Laurent inicia unos cambios conductuales que producen variaciones en el acontecimiento en sí mismo. Laurent deja caer

el pan y luego los juguetes desde distintas alturas o desde distintas posiciones. En segundo lugar, actúa como si estuviera interesado por las nuevas acciones del objeto en sí mismo, y busca novedades: la de lo desconocido. Parece que trata las trayectorias no anticipadas de los juguetes como algo que debe comprender.

La explicación de las reacciones circulares terciarias exige varios pasos.

a) Al principio el niño intenta asimilar nuevos objetos en su esquema usual al dejarlos caer. Observa sin embargo, que el esquema habitual no funciona muy bien al encontrarse con resistencias. Esto es, el niño intenta dejar caer el pedazo de pan de la misma manera como él dejó precipitarse el paquetito de sopa; luego intenta dejar caer el cisne de celuloide de la misma forma en que había tirado el pan.

Como estos objetos no caen todos de la misma manera, se encuentra con una resistencia impuesta por la realidad de los objetos en sí. Laurent observa que su esquema disponible de dejar caer las cosas, no se aplica de la misma manera a todos los sujetos. Cada objeto posee propiedades intrínsecas que hay que tener en cuenta.

b) El niño se interesa por estas resistencias. Piaget señala que en esta etapa del desarrollo el niño es aún más capaz de apreciar la novedad. Recordemos que se definió a "lo interesante" como aquello que es moderadamente distinto a lo que el niño reconoce como familiar. En consecuencia, cuantas más sean las cosas con las que el niño se familiarice, y cuantos más esquemas tenga, tanto más objetos y acontecimientos es capaz de reconocer como novedosos e interesantes. El mundo del recién nacido se halla restringido, a lo ancho y a lo largo, por la acción de chupar. Los acontecimientos que acaecen fuera de la esfera oral (como ocurre con la mayor parte de los acontecimientos) no pueden ser interesantes para él, debido a que carecen de esquemas relevantes para el niño. Pero el niño de la Etapa 5 ha desarrollado ya una serie de habilidades que le permiten entrar en contacto con segmentos cada vez mayores del mundo; en consecuencia, se encuentran ya con muchas cosas que les son interesantes. En resumen, cuanto más complejo sea el sistema de esquemas, más se sentirá el niño

suya propia. En efecto, los objetos son "centros de fuerzas", con poderes y propiedades intrínsecas. Esta nueva objetivación del mundo contribuye también al deseo de explorar por parte del niño.

Una vez que el niño reconoce y tiene interés por las novedades potenciales de una situación, comienza a acomodarse. Capta y utiliza un método de ensayo y error para descubrir las propiedades del objeto. La captación del niño no exige una serie de respuestas completamente azarosas, sino que más bien, cada una de sus exploraciones guía las próximas. Los resultados de un "experimento" conduce a nuevos experimentos. Por ejemplo, Laurent puede dejar caer el cisne desde aquellos puntos que están cada vez más por encima de su cabeza, y observa la energía con que el cisne rebota cuando cae sobre la cama. El niño, por supuesto, no sabe de antemano qué es lo que va ocurrir; modifica su conducta para descubrir qué es lo que va a pasar. Explorando el objeto y acomodándolo a su propia conducta, el niño está cada vez más capacitado para dominar el objeto; esto es, para asimilarlo sin dificultad en sus esquemas (modificados). De esta forma comienza a explorarlo y comprender aspectos del mundo cada vez más nuevos.

Descubrimientos de nuevos medios

La tendencia por parte del niño hacia la experimentación le permite descubrir nuevos medios para alcanzar un objetivo. Considérese la siguiente observación sobre Lucienne, a la edad de 1;0(5). Piaget le presenta este problema. En una mesa hay una caja grande que está volcada. La caja está dispuesta de tal manera que sólo se puede mover girándola sobre su eje central. En la caja y lejos del alcance del niño, se halla un juguete atractivo, una botella.

Lucienne intenta en principio agarrar la caja, pero la rodea como si interviniera aquí el pañuelo. (El atraer un pañuelo era un esquema que Piaget había observado previamente en la niña). Intenta agarrarla entre sus dedos, en el centro, y tantea este movimiento durante unos instantes, sin ser capaz de agarrar la caja. Después con un movimiento rápido y sin vacilación, la empuja en un punto que se halla situado en la esquina derecha. Observa entonces el deslizamiento de la caja y la hace girar sin intentar levantarla. Al girar la caja, soluciona ese problema y agarra la botella.

Con el fin de conseguir el objeto, Lucienne intentó al principio, aplicar un esquema ya disponible; el agarrar la caja como si se tratase de un pañuelo. Después, sin embargo, consiguió "agarrarla" y acomodó su conducta a una especie de secuencia de ensayos y errores. El resultado fue el descubrimiento de un nuevo medio. Lucienne empujó la caja y esta acción tuvo éxito para acercar el juguete. Pero mientras que su conducta se caracterizaba en cierta medida por el agarrar, según la táctica de ensayo y error, sus acciones se hallaban, sin embargo, dirigidas hacia dos puntos. En primer lugar, su acomodación estaba presidida por el objetivo: Lucienne deseaba alcanzar la botella y tanteaba varios métodos para conseguir este propósito. Los medios habían sido seleccionados no enteramente por el azar; por ejemplo, no intentó obtener el juguete quitándose los calcetines. En segundo lugar, Lucienne interpretó el acto de agarrar a través de sus esquemas ya disponibles. Esto es, después de que Lucienne hubo alcanzado la caja y viera como se movía, por casualidad, se hallaba en condiciones, a través de su experiencia pasada, de "comprender" el significado de sus acciones. Interpretó el alcanzar la caja como otro método para desplazar los objetos. Es decir, el acto de agarrar por parte del niño se halla dirigido tanto por el objetivo como por anteriores esquemas que le permiten comprender lo que está ocurriendo. Por lo tanto, el aprendizaje no se explica sólo por un contacto con el medio ambiente, esto es, mediante una experiencia con un mundo que, simplemente, fuerza la conducta del niño a adaptar ciertas formas. El niño realiza en efecto, una contribución importante e interpreta y da significado a los datos de la experiencia.

Imitación

En la etapa 5 el niño es ya capaz de una imitación sistemática de nuevos modelos. En la etapa previa había empezado a imitar nuevos modelos que no eran muy diferentes a sus propias acciones espontáneas, pero apenas acertaba en el primer ensayo. En la presente etapa el niño se hace más sistemático en sus técnicas de imitación. He aquí un ejemplo:

A la edad de 0;11(20) ella (Jacqueline) me miraba con interés cuando yo toqué mi frente con mi dedo medio. Colocó su dedo medio derecho en su ojo izquierdo, lo movió sobre su ceja, luego frotó el lado izquierdo de su frente con la parte

posterior de su mano como si estuviera buscando algo más. Alcanzó su oído pero volvió a tocar, hacia atrás, una vez más, el ojo...

A los 0;11(28) J., confrontada con el mismo modelo continuó restregando su ojo y su ceja. Y después, cuando yo agarré un mechón de mi cabello y lo moví sobre mi sien, tuvo éxito en la imitación. En efecto, apartó su mano de su ceja que estaba tocando, la contactó, encontró que allí había cabello y se apoderó de él, de una manera completamente deliberada.

A los 0;11(30) ella tiró de su cabello cuando yo tiré del mío. También tocó su cabeza cuando yo lo hice así, pero cuando yo restregué mi frente ella dejó de imitarme...

Conviene que nos detengamos en el hecho que cuando ella tiraba de su cabello, a veces volvía su cabeza súbitamente, intentando verlo. Este movimiento es una imitación clara de un esfuerzo para descubrir la conexión entre la percepción táctil y visual...

A los 1;0(16) J. Descubrió su frente. Cuando yo toqué la parte media de la mía, ella comenzó a restregarse su ojo, y luego sintió el cabello por encima de él y lo tocó, después de lo cual bajo su mano y finalmente colocó su dedo en la frente. Al día siguiente consiguió imitar este gesto, y encontró, aproximadamente, los puntos idóneos indicados por el modelo.

Aquí hay dos observaciones interesantes que conciernen a estos ejemplos. En primer lugar, muestran claramente que el niño es más apto de lo que era antes en una imitación inmediata de nuevas acciones de modelos. El niño intenta controlar sus movimientos de una manera sistemática. Por ejemplo, Jacqueline intenta mirar a su cabello cuando tira de él. En segundo lugar, estos ejemplos sirven de paradigma de algunos procesos generales de imitación. El objetivo principal de la imitación consiste en reproducir el acto de un modelo. Cuando las acciones de un modelo son nuevas, como en el caso presente, se requiere de una acomodación. Esto es, el niño debe modificar sus movimientos para hacerlos similares al modelo. La acomodación tiene prioridad sobre la asimilación. En el caso de una conducta inteligente, por el contrario, los procesos de asimilación y de acomodación se hallan en equilibrio. El niño intenta al mismo tiempo, modificar su conducta en respuesta a las exigencias del medio ambiente (acomodación), y comprender este medio ambiente por medio de sus propios esquemas (asimilación).

Concepto del objeto

En la etapa 5 el niño es finalmente capaz de seguir correctamente una secuencia visible de los movimientos de un objeto. Ahora comprende

las relaciones posicionales entre el objeto y otros elementos del medio ambiente. Por lo tanto, incluso si el objeto desaparece sucesivamente en un número de lugares, el niño lo buscará en el lugar donde lo había visto por última vez. El niño no busca, pues, el objeto como en la etapa 4, en el lugar en donde había conseguido descubrirlo. Esto es, el objeto no se halla ya más conectado con una situación práctica (el éxito pasado del niño), sino que ha adquirido permanencia por sí mismo. En esta etapa, el niño puede entender, sin embargo, sólo los movimientos visibles del objeto. Si es incapaz de ver todos los desplazamientos e inferir, por lo tanto que algunos son invisibles, revierte una reacción previa: el mirar el objeto en donde había tenido éxito en encontrarlo en un pasado. La razón del fracaso es que cuando se hallan implicados los movimientos invisibles de un objeto, el niño tiene que inferir relaciones de posición, y no es capaz de inferencias. Considérese la siguiente ilustración:

A 1;1 (18) Lucienne se sentaba en una cama entre el chal A y el traje B. Yo tenía un imperdible en mi mano, y mi mano estaba además bajo el chal. Saqué mi mano que se hallaba cerrada y vacía. Lucienne la abre y busca el imperdible. No hallándolo busca debajo del chal y lo encuentra...

Con un sombrero, las cosas se complican. Yo coloco mi reloj en mi sombrero y el sombrero bajo la almohada A (A la derecha); Lucienne levanta la almohada, toma el gorro y saca el reloj. Luego yo coloco el gorro que contiene el reloj bajo el cojín B a la izquierda; Lucienne lo busca en B, pero como se halla demasiado lejos para que lo encontremos de repente vuelve a A.

Luego, en dos ocasiones, yo levanto el cojín B de tal manera que Lucienne ve el gorro que contiene el objeto. En ambas ocasiones sigue mirando en B, pero no hallando allí el reloj, vuelve a A. Luego busca durante más tiempo en A que en B, después de haber visto el objeto en B.

Aquí vemos que el objeto parece que se halla dotado de una naturaleza dual. Por un lado, si el niño está en condiciones de seguir los movimientos de un objeto perceptivamente, cree en su permanencia y en su existencia continuada. Si, por el contrario, no puede seguir los movimientos visualmente, sino que tiene que imaginarlos, el niño no dota al objeto de la propiedad de la permanencia. El objeto vuelve a un *status* previo de estar asociado con un esquema que anteriormente había tenido éxito.

Etapa 6: de 18 meses a 2 años

Comienzo del pensamiento

En el curso de sus cinco etapas de desarrollo, el niño ha hecho un gran número de avances. El recién nacido despliega estructuras sencillas de aprendizaje que limitan a la esfera de sus mecanismos hereditarios; el niño en la etapa 5 presenta un interés muy marcado por las cosas de su medio ambiente, las explora e incluso tiene la capacidad de inventar nuevas formas de tratar con el mundo. Pero el éxito del niño en este punto no es nada comparado con su desarrollo posterior. Antes de la etapa 6 no era capaz de pasar de un pensamiento a un lenguaje, y por lo tanto se hallaba muy limitado a los datos inmediatos de la experiencia. La etapa 6, muestra, sin embargo, la transición hacia el próximo período de desarrollo en el que el niño es capaz de utilizar símbolos mentales y palabras para referirse a objetos ausentes. Este período de pensamiento simbólico comenzará liberando al niño de lo concreto, lo de "aquí y ahora", e introduciéndolo en el mundo de las posibilidades. Discutiremos con detalle el pensamiento simbólico en el capítulo tres. Por ahora nos limitaremos a una breve descripción de los comienzos del pensamiento tal como se demuestra en estas observaciones:

Coloco la cadena en la caja y reduzco la abertura de tres milímetros. Se comprende que Lucienne no sea consciente del funcionamiento de la apertura y clausura de la caja de cerillas, y no me ha visto preparar el experimento. Posee solamente los dos esquemas anteriores: el volcar la caja a fin de vaciarla de su contenido y de deslizar sus dedos en la abertura para hacer que caiga la cadena. Es este procedimiento, naturalmente, el que ella intenta primero: coloca sus dedos dentro e intenta alcanzar la cadena, pero fracasa absolutamente. Sigue una pausa durante la cual Lucienne manifiesta una reacción muy curiosa...

Mira a la ranura con una gran atención, después y en rápida sucesión abre y cierra su boca, primero ligeramente, luego más y más...

Entonces... Lucienne coloca su dedo sin vacilar en la ranura y en vez de intentar alcanzar la cadena, como antes, tira de tal manera que se ensancha la apertura. Tiene éxito y consigue agarrar la cadena.

Esta observación revela un avance importante en la capacidad del niño. Lucienne se había enfrentado con una situación para la que se requería una nueva solución. Para conseguir que saliera de la caja, intentó unos métodos que habían tenido éxito en el pasado, en situa-

ciones similares. Estos esquemas no eran adecuados al nuevo problema. ¿Qué haría el niño de la etapa 5 en esta circunstancia? Experimentaría con otros nuevos medios hasta que uno de los inventos tuviera éxito. Su conducta mostraría el acto de agarrar.

Pero Lucienne no hace esto. En vez de eso, se detiene y mira intensamente a la caja. Su principal conducta abierta en este momento es sólo el abrir y el cerrar la boca. Después de este ensayo, resuelve inmediatamente el problema. ¿Qué significa el abrir y cerrar la boca? Esto se interpreta como una conducta que demuestra que el niño está intentando pensar en las maneras de resolver el problema. Lucienne no es muy eficaz en cuanto a la hora del pensamiento, puesto que no es capaz de representar la situación completamente en términos mentales. En consecuencia, ella "piensa" en el problema parcialmente, mediante una serie de movimientos en la boca. Aunque este pensamiento no está "internalizado" completamente, supone un avance considerable respecto al acto de agarrar que vimos en la etapa 5. Ahora Lucienne no necesita intentar explícitamente una solución, puesto que ya es capaz, al menos parcialmente, de un procedimiento más económico: el de *pensar*. Esto es, Lucienne se halla en el umbral de nuevo período de desarrollo intelectual en el cual la adquisición de la función simbólica permite el desarrollo de una actividad mental verdadera.

Imitación

El logro más notable de la etapa 6 es la aparición de la capacidad de representar mentalmente un objeto o acción que no se halla perceptivamente presente. La capacidad de esta representación tiene repercusiones sobre el proceso de imitación, y contribuye la aparición de dos nuevas reacciones durante la etapa 6. En primer lugar, el niño cuando se enfrenta con nuevos modelos no necesita ya realizar abiertamente estos ensayos de imitación. En vez de eso, intenta ahora mentalmente los distintos movimientos. Cuando ha realizado los ajustes mentales necesarios, puede que entonces realice la acción correcta. Puesto que el proceso es en gran parte mental, el niño de la etapa 6 puede imitar con más rapidez que el que ha intentado al principio todos los movimientos. La internalización del proceso de ensayo y error, conduce en consecuencia a lo que parece ser una imitación inmediata del modelo.

Otro rasgo de la etapa actual es que el niño se vuelve capaz de imitar por primera vez de un modelo que no se halla presente. Esta *imitación diferida* se debe al hecho de que puede imaginar el modelo aunque se halle ausente. Esto es, al niño le es factible el evocar (representar) el modelo ausente de una forma simbólica interna, como por ejemplo, mediante una imagen visual. Considérese el siguiente ejemplo de una imitación diferida:

A los 1;4(3) Jacqueline recibió una visita de un muchachito de 1;6 al que acostumbraba a ver de vez en cuando y que en el curso de una tarde tuvo una terrible rabieta. Gritó cuando intentaba salir de su corralito, y lo empujó hacia atrás, dándole de patadas. Jacqueline permaneció contemplándole con asombro, puesto que nunca había sido testigo de una escena semejante. El próximo día, ella comenzó a gritar en su corralito, e intentó moverlo, dando patadas varias veces en sucesión.

La internalización de esta acción es completamente clara. El niño no reproduce la escena en el momento de su aparición, sino en un período algo posterior. Por lo tanto, se requiere una serie de representaciones para que el niño conserve la escena original, a fin de evocarla en un momento posterior.

El concepto del objeto

Finalmente, en la etapa 6 se halla completamente elaborado el concepto del objeto permanente. No sólo el niño toma en cuenta los movimientos visibles del objeto, sino que puede reconstruir correctamente una serie de desplazamientos invisibles. Por ejemplo:

A 1;7(23) Jacqueline se halla sentada enfrente de tres objetos-pantalla, A, B, y C (un gorro, un pañuelo y una chaqueta) y que se hallan alineados a igual distancia entre sí unos de otros. Oculto un pequeño lápiz en mi mano diciendo "Cucú, el lápiz" (la niña lo había encontrado antes bajo A), y yo alargo mi mano cerrada hacia ella, colocó el lápiz bajo A, luego bajo B y luego bajo C. (dejando el lápiz bajo C); en cada etapa extendiendo mi mano cerrada y repito (Cucú, el lápiz) Jacqueline busca, pues, directamente el lápiz en C, lo encuentra y se ríe.

Jacqueline ha visto desaparecer el lápiz sólo una vez en la mano de Piaget. No mira, pues, en su mano para encontrarle, sino en el último objeto en donde había colocado su mano. Esta reacción indica que cree que el lápiz continuaba existiendo dentro de la mano durante la secuencia total de desplazamientos y que había inferido que el objeto

embargo, Piaget nos asegura que la naturaleza libre del juego simbólico no es una simple diversión, sino que tiene un valor funcional esencial.

En el juego simbólico, esta asimilación sistemática adquiere la forma de una aplicación determinada de la función semiótica (simbólica), en especial la de crear a voluntad símbolos con el fin de expresar todo lo relacionado con aquellas experiencias vitales del niño que no se pueden manifestar y asimilar sólo por medio del lenguaje.

Las imágenes mentales

Las imágenes mentales son representaciones internas (símbolos) de objetos y experiencias perceptuales pasadas, aun cuando no son copias fieles de dichas experiencias. Las imágenes no son copias de las percepciones almacenadas por la mente. Así como los dibujos guardan cierto parecido con lo que representan, del mismo modo las imágenes mentales son imitaciones de las percepciones y por necesidad guardan cierta semejanza con las mismas percepciones. En este sentido, se considera que las imágenes son símbolos.

En la etapa preoperativa, las imágenes son básicamente estáticas. Según Piaget e Inhelder (1969), las imágenes de movimientos comienzan a aparecer en el nivel operativo concreto. Así, en esta etapa, las imágenes mentales se parecen más a los dibujos o las fotografías (estáticos) que a las películas.

Figura 4.1

El lenguaje hablado

La última forma de representación que analizaremos es el lenguaje hablado, que es la más evidente de la etapa preoperativa. Alrededor de los 2 años de edad (con un par de meses de margen antes o después), el niño promedio comienza a usar palabras habladas como símbolos de los objetos. Un sonido (una palabra) representa un objeto. Aunque al principio sus oraciones son de "una palabra", su destreza verbal crece con rapidez. Así a los 4 años, el niño promedio ya domina ampliamente el lenguaje hablado, esto es, entiende lo que escucha cuando se usa el vocabulario que conoce. Antes de esta etapa de

desarrollo, los niños ya se valen de las palabras; en el primer año, por ejemplo pronuncian "mamá" y "papá". Sin embargo, en general no usan estas palabras para representar objetos y, desde el punto de vista de la representación, no se consideran lenguaje.

El desarrollo acelerado de esta forma de representación simbólica (lenguaje hablado) facilita el acelerado desarrollo conceptual que tiene lugar en esta etapa. Con respecto a los efectos del lenguaje en la vida intelectual, Piaget, afirma:

Este (el lenguaje) tiene tres consecuencias fundamentales para el desarrollo mental:

1. *la posibilidad de intercambio verbal con otras personas, el cual anuncia el principio de la socialización de las acciones;*
2. *la internalización de las palabras, es decir, la aparición del pensamiento mismo, sustentado por el lenguaje interno y por un sistema de signos, y;*
3. *la última y más importante, la internalización de la acción de éstas, que a partir de este momento, en lugar de ser meramente perceptuales y motoras como venían siéndolo hasta ese instante, pueden representarse de manera intuitiva por medio de ilustraciones y "experimentos mentales" (1967: 17.)*

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE HABLADO

El lenguaje hablado (y otras formas de representación) le abre al niño puertas que le estaban cerradas. La internalización de la conducta mediante la representación, auxiliada por el lenguaje, actúa como un catalizador para "acelerar" la velocidad con que se lleva a efecto la experiencia. Durante la etapa sensoriomotora, la "experiencia" se realiza a la misma velocidad que se presenta el movimiento. De hecho en esa etapa el niño tiene que efectuar acciones para poder "pensar". (El movimiento genera el pensamiento). Con el desarrollo de la representación durante la etapa preoperativa, el pensamiento aparece en parte por medio de la representación de las acciones y más que por las meras acciones. El pensamiento representativo es más rápido que el pensamiento vinculado al movimiento, debido a que el primero no está ligado a la experiencia directa.

embargo, Piaget nos asegura que la naturaleza libre del juego simbólico no es una simple diversión, sino que tiene un valor funcional esencial.

En el juego simbólico, esta asimilación sistemática adquiere la forma de una aplicación determinada de la función semiótica (simbólica), en especial la de crear a voluntad símbolos con el fin de expresar todo lo relacionado con aquellas experiencias vitales del niño que no se pueden manifestar y asimilar sólo por medio del lenguaje.

Las imágenes mentales

Las imágenes mentales son representaciones internas (símbolos) de objetos y experiencias perceptuales pasadas, aun cuando no son copias fieles de dichas experiencias. Las imágenes no son copias de las percepciones almacenadas por la mente. Así como los dibujos guardan cierto parecido con lo que representan, del mismo modo las imágenes mentales son imitaciones de las percepciones y por necesidad guardan cierta semejanza con las mismas percepciones. En este sentido, se considera que las imágenes son símbolos.

En la etapa preoperativa, las imágenes son básicamente estáticas. Según Piaget e Inhelder (1969), las imágenes de movimientos comienzan a aparecer en el nivel operativo concreto. Así, en esta etapa, las imágenes mentales se parecen más a los dibujos o las fotografías (estáticos) que a las películas.

Figura 4.1

El lenguaje hablado

La última forma de representación que analizaremos es el lenguaje hablado, que es la más evidente de la etapa preoperativa. Alrededor de los 2 años de edad (con un par de meses de margen antes o después), el niño promedio comienza a usar palabras habladas como símbolos de los objetos. Un sonido (una palabra) representa un objeto. Aunque al principio sus oraciones son de "una palabra", su destreza verbal crece con rapidez. Así a los 4 años, el niño promedio ya domina ampliamente el lenguaje hablado, esto es, entiende lo que escucha cuando se usa el vocabulario que conoce. Antes de esta etapa de

desarrollo, los niños ya se valen de las palabras; en el primer año, por ejemplo pronuncian "mamá" y "papá". Sin embargo, en general no usan estas palabras para representar objetos y, desde el punto de vista de la representación, no se consideran lenguaje.

El desarrollo acelerado de esta forma de representación simbólica (lenguaje hablado) facilita el acelerado desarrollo conceptual que tiene lugar en esta etapa. Con respecto a los efectos del lenguaje en la vida intelectual, Piaget, afirma:

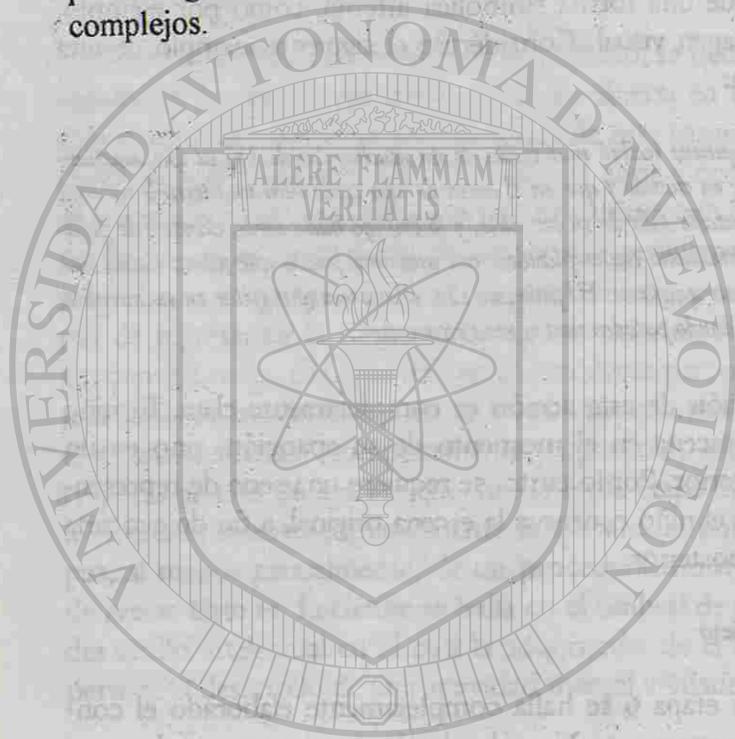
Este (el lenguaje) tiene tres consecuencias fundamentales para el desarrollo mental:

1. *la posibilidad de intercambio verbal con otras personas, el cual anuncia el principio de la socialización de las acciones;*
2. *la internalización de las palabras, es decir, la aparición del pensamiento mismo, sustentado por el lenguaje interno y por un sistema de signos, y;*
3. *la última y más importante, la internalización de la acción de éstas, que a partir de este momento, en lugar de ser meramente perceptuales y motoras como venían siéndolo hasta ese instante, pueden representarse de manera intuitiva por medio de ilustraciones y "experimentos mentales" (1967: 17.)*

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE HABLADO

El lenguaje hablado (y otras formas de representación) le abre al niño puertas que le estaban cerradas. La internalización de la conducta mediante la representación, auxiliada por el lenguaje, actúa como un catalizador para "acelerar" la velocidad con que se lleva a efecto la experiencia. Durante la etapa sensoriomotora, la "experiencia" se realiza a la misma velocidad que se presenta el movimiento. De hecho en esa etapa el niño tiene que efectuar acciones para poder "pensar". (El movimiento genera el pensamiento). Con el desarrollo de la representación durante la etapa preoperativa, el pensamiento aparece en parte por medio de la representación de las acciones y más que por las meras acciones. El pensamiento representativo es más rápido que el pensamiento vinculado al movimiento, debido a que el primero no está ligado a la experiencia directa.

durante la secuencia total de desplazamientos y que había inferido que el objeto invisible se había desplazado de A a B y a C. En otras palabras, Jacqueline ha formado una imagen mental de lápiz y puede seguir la imagen a través de una serie de desplazamientos complejos.



TEORÍA DE PIAGET DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y AFECTIVO*

ETAPA DEL PENSAMIENTO PREOPERATIVO

En la etapa preoperativa (de los 2 a los 7 años de edad), el niño evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera sensoriomotora y en el que manifiesta su "pensamiento" por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa. El niño es cada vez más capaz de representarse (pensar) internamente los acontecimientos y comienza a depender menos de las actividades sensoriomotoras normales para normar su conducta.

Entre los 2 y los 7 años, el pensamiento del niño se caracteriza por la aparición de nuevas aptitudes. En este capítulo se analizan algunas de las características más importantes del pensamiento preoperativo. En primer lugar, se presenta el desarrollo de habilidades de representación y de la socialización de la conducta.

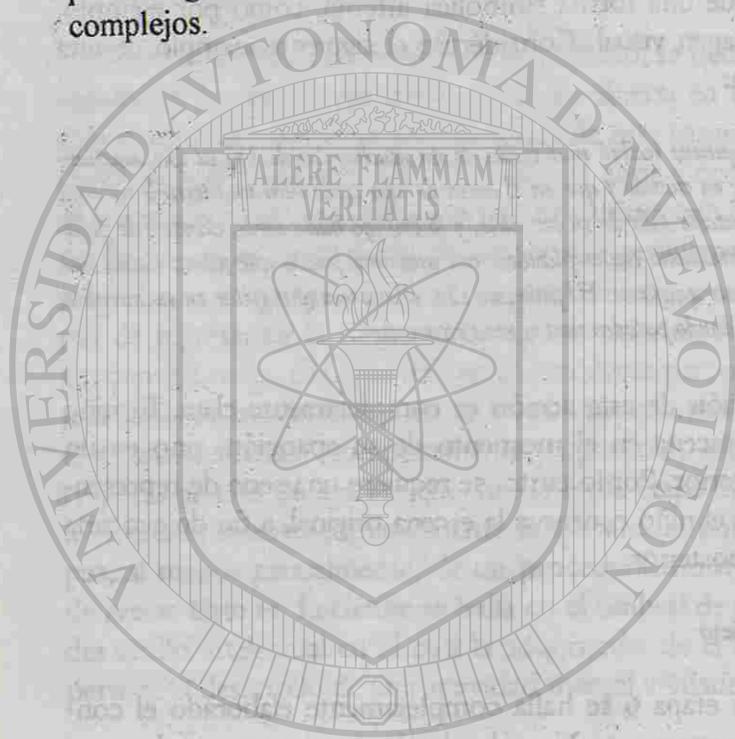
Sigue el análisis del egocentrismo, el centrismo, la ausencia de reversibilidad y la incapacidad para seguir las transformaciones, todas estas características del pensamiento del niño en esta etapa preoperativa.

Para el observador, puede o no ser evidente lo que el niño pretende con el juego. Con frecuencia lo que el niño representa en el juego no es nada claro para el observador, debido a que el juego simbólico no se ajusta a un punto central como ocurre en la imitación y el dibujo, y debido a que no está destinado a más público que el propio niño. Así, aunque podemos darnos cuenta de que el niño juega con el bloque de madera como si fuera un automóvil, puede que no nos demos cuenta de que pretende ser un animal cuando se encoge y permanece inmóvil sobre el suelo.

Puede parecer, de manera superficial, que los juegos infantiles tienen poco valor en el desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño. Sin

* Barry J. Wadsworth. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. (Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development). Revisión técnica: Eva Laura García González. España: Diana. 1989 (2ª. impresión).

durante la secuencia total de desplazamientos y que había inferido que el objeto invisible se había desplazado de A a B y a C. En otras palabras, Jacqueline ha formado una imagen mental de lápiz y puede seguir la imagen a través de una serie de desplazamientos complejos.



TEORÍA DE PIAGET DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y AFECTIVO*

ETAPA DEL PENSAMIENTO PREOPERATIVO

En la etapa preoperativa (de los 2 a los 7 años de edad), el niño evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera sensoriomotora y en el que manifiesta su "pensamiento" por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa. El niño es cada vez más capaz de representarse (pensar) internamente los acontecimientos y comienza a depender menos de las actividades sensoriomotoras normales para normar su conducta.

Entre los 2 y los 7 años, el pensamiento del niño se caracteriza por la aparición de nuevas aptitudes. En este capítulo se analizan algunas de las características más importantes del pensamiento preoperativo. En primer lugar, se presenta el desarrollo de habilidades de representación y de la socialización de la conducta.

Sigue el análisis del egocentrismo, el centrismo, la ausencia de reversibilidad y la incapacidad para seguir las transformaciones, todas estas características del pensamiento del niño en esta etapa preoperativa.

Para el observador, puede o no ser evidente lo que el niño pretende con el juego. Con frecuencia lo que el niño representa en el juego no es nada claro para el observador, debido a que el juego simbólico no se ajusta a un punto central como ocurre en la imitación y el dibujo, y debido a que no está destinado a más público que el propio niño. Así, aunque podemos darnos cuenta de que el niño juega con el bloque de madera como si fuera un automóvil, puede que no nos demos cuenta de que pretende ser un animal cuando se encoge y permanece inmóvil sobre el suelo.

Puede parecer, de manera superficial, que los juegos infantiles tienen poco valor en el desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño. Sin

* Barry J. Wadsworth. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. (Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development). Revisión técnica: Eva Laura García González. España: Diana. 1989 (2ª. impresión).

Con base en sus observaciones de las conversaciones de niños pequeños, Piaget indica en 1926 que básicamente hay dos clasificaciones básicas en el lenguaje del niño en esta etapa preoperativa:

1. la del lenguaje egocéntrico, y;
2. la del lenguaje social.

El lenguaje egocéntrico se caracteriza por la ausencia de una verdadera comunicación. De los 2 a los 4 ó 5 años, el lenguaje del niño carece, hasta cierto punto, de propósito comunicativo. El niño con frecuencia habla en presencia de los demás, pero sin la intención manifiesta de que escuchen sus palabras. Incluso cuando el niño habla con otros, por lo general no habla con otros, por lo general no entabla una comunicación. Piaget llama a este tipo de conversaciones aparentes monólogos colectivos, lenguaje que es claramente egocéntrico. El siguiente ejemplo muestra el lenguaje egocéntrico, carente de comunicación, del niño que está al principio de la etapa preoperativa:

La señorita L. Le dice a un grupo de niños que los búhos no pueden ver durante el día.

LEV: "Bueno, ya sé que no se puede".

LEV: (en una mesa en la que trabaja en grupo): "Ya hice varias lunas, así que tendré que cambiarla".

LEV: (levanta algunos terrones de azúcar de cebada) "Oye, tengo un bonito montón de anteojos".

LEV: "Oye, tengo una pistola con la que voy a matarlo. Oye soy el capitán que va a caballo. Oye, tengo un caballo y también una pistola". (1967, p. 41.)

Estos ejemplos del lenguaje son claramente egocéntricos. Lev sólo está expresando sus pensamientos en voz alta, sin intención de proporcionarle información a nadie; está conversando consigo mismo en presencia de otras personas (monólogo colectivo).

A los 6 ó 7 años, el lenguaje ya es intercomunicativo. Las conversaciones de los niños implican claramente el intercambio de ideas. En la siguiente observación, Lev, con mucho más edad que en el ejemplo anterior, se comunica con los demás durante sus conversaciones:

Pie (6;5): "Ahora no lo tendrás (el lápiz), porque lo perdiste."

Hei (6;0): "Sí lo tendré porque es mío."

Pie: "Claro que no es tuyo. Es de todos los niños."

Lev (6;0): "Sí es de la señorita L. y de todos los niños..."

Pie: "Es de la señorita L. porque ella lo compró, y también es de todos los niños." (1967, p.88)

Es evidente que en el ejemplo anterior se da la comunicación. En el primer ejemplo, Lev sólo hablaba consigo mismo. En este último ejemplo le habla a los demás y es claro su propósito de que lo escuchen.

Piaget considera que el desarrollo del lenguaje durante la etapa preoperativa se da en una transición gradual del lenguaje egocéntrico, caracterizado por el monólogo colectivo, al lenguaje social intercomunicativo.

Cómo aprenden el lenguaje hablado los niños

El lenguaje hablado es una forma de conocimiento social. Los símbolos del lenguaje no guardan relación con lo que representan. La mayoría de los niños, en todas las culturas, comienzan a dominar su lengua materna aproximadamente a los dos años. Debido a que el aprendizaje del lenguaje es tan universal, podría creerse que la adquisición del lenguaje hablado es automática o innata. La teoría de Piaget indica que esto no es cierto y que el lenguaje hablado se adquiere (se aprende). Piaget comenta:

Es fundamental que haya una transmisión hereditaria del mecanismo que hace posible esta adquisición (del lenguaje hablado). Sin embargo, el lenguaje se aprende por medio de la transmisión externa. Desde que el hombre comenzó a hablar, no ha habido un sólo caso de la aparición hereditaria de una estructura lingüística ya hecha. (1963b: 4.)

Desde luego, una de las tareas más difíciles y complejas que enfrentamos en la vida, si se considera el grado de desarrollo cuando éste ocurre, consiste en aprender a usar y comprender el lenguaje hablado. A los 2 años, el niño comienza a dominar el lenguaje hablado, que es un sistema de signos arbitrarios. Los niños no reciben una enseñanza formal para aprender el lenguaje hablado, aunque por lo general tienen presentes los modelos. En conjunto, dominan el uso del lenguaje con bastante rapidez. ¿Habría alguna tarea de aprendizaje con un grado de

dificultad equivalente con la que tenga que vérsela los adultos que están en un nivel de desarrollo avanzado? Creo que no.

Según la teoría de Piaget, lo que motiva a aprender el lenguaje hablado es el valor de la adaptación de aprenderlo. El niño que aprende una palabra a manera de representación (como "agua" y "galleta") es capaz, en consecuencia, de comunicarse efectivamente con quienes lo cuidan y de satisfacer sus necesidades personales. Así el aprendizaje del lenguaje tiene un valor inmediato y duradero (valor de adaptación) para el niño.

¿Cómo aprenden los niños el lenguaje hablado? Los niños lo adquieren al igual que todos los demás conocimientos. El se imagina (construye) las reglas del lenguaje a partir de su experiencia. Con la experiencia, la construcción de los niños se refina (el código se diferencia más netamente). El mayor progreso se da entre los 2 y los 4 años.

LENGUAJE Y PENSAMIENTO

La relación entre el lenguaje y el pensamiento es importante. La definición que da Piaget del desarrollo sensoriomotor prueba que los rudimentos de la conducta inteligente evolucionan antes de que se desarrolle el lenguaje.

De hecho, la inteligencia se manifiesta mucho antes que el lenguaje, esto es, mucho antes que el pensamiento interno, el cual supone el uso de signos verbales (lenguaje internalizado). Se trata de una inteligencia completamente práctica, basada en la manipulación de objetos; en lugar de palabras y conceptos, emplea preceptos y movimientos organizados en "esquemas". Por ejemplo, asir un bastón a fin de acercarse un objeto distante es un acto inteligente (y, además, uno con un desarrollo muy tardío: aproximadamente a los 18 meses). En este caso, se coordina un instrumento -el medio para un fin- con un propósito establecido de antemano... Podrían citarse muchos otros ejemplos (Piaget 1967: 11.).

Piaget sostiene que la aparición de la representación interna (de la cual el lenguaje hablado es una forma) aumenta las aptitudes del pensamiento, tanto en alcance como en velocidad, e indica que hay tres importantes diferencias entre la conducta representativa y la sensoriomotora:

1. La secuencia de los sucesos en los patrones sensoriomotores está restringida a la velocidad de las actividades sensoriomotoras, lo que ocasiona que la inteligencia sensoriomotora sea sumamente lenta. Por otra parte, la conducta verbal permite la representación de muchas acciones a gran velocidad.
2. Las adaptaciones sensoriomotoras están limitadas a las actividades inmediatas del niño, mientras que el lenguaje permite que el pensamiento y la adaptación trasciendan los límites de la actividad presente.
3. La inteligencia sensoriomotora sigue su curso paso a paso, mientras que el pensamiento representativo y el lenguaje permiten que el niño maneje simultáneamente muchos elementos de manera organizada (Piaget e Inhelder. 1969: 86.)

Así, debido a que el lenguaje es una forma de representar objetos y acontecimientos, el pensamiento que abarca al lenguaje se libera de las limitaciones de la acción directa del pensamiento sensoriomotor y la actividad intelectual puede afectarse rápidamente con un alcance y a una velocidad que no podía tener antes.

Otra cuestión importante es si el lenguaje (en un sentido simplista) determina al pensamiento lógico o si el pensamiento determina al lenguaje. Cada lenguaje tiene una estructura lógica que es un sistema elaborado socialmente para las relaciones, las clasificaciones, etcétera. El lenguaje existe antes de que el niño exista. ¿Significa esto que la lógica del lenguaje es el origen de toda la lógica del niño, o el niño inventa y crea su propia lógica? En 1969 Piaget e Inhelder citan dos clases de estudios para sustentar su afirmación de que el lenguaje no es la condición suficiente y necesaria para garantizar el desarrollo del pensamiento lógico. Los estudios sobre sordomudos (lenguaje sobre sordomudos (lenguaje no hablado) muestran que éstos adquieren el pensamiento lógico siguiendo las mismas etapas secuenciales que los niños normales, aunque con un retraso de uno a dos años en algunas operaciones, lo que indica que el lenguaje no es necesario para efectuar las operaciones lógicas, aunque claramente las facilita. Otros estudios con niños invidentes, con un desarrollo verbal normal, muestran retrasos mayores, de hasta cuatro años, en las mismas actividades. Los niños invidentes enfrentan obstáculos para el desarrollo de los esquemas sensoriomotores desde el nacimiento, y la ejecución verbal normal no los compensa por esto.

La niña B (Bety) escucha las palabras del niño A (Alberto). Por medio de sus esquemas, el niño B procesa las palabras (los símbolos) para

captar los significados, los cuales residen en los esquemas, no en las palabras. Luego, si el niño B logra interpretar el *mismo significado* que desea comunicar el niño A, en parte se debe a que ambos tienen los esquemas que lo permitan. Si sus estructuras son muy distintas, entonces la probabilidad de que se "entiendan" entre ellos es mínima. Si poseen estructuras "iguales" o semejantes, entonces su capacidad de comprensión significativa es mucho mayor. (Fuente: Wadsworth 1978, p. 109.)

Para Piaget, la evolución del lenguaje se basa en el desarrollo previo de las operaciones sensomotoras. Por lo tanto, para que se desarrolle el lenguaje es necesario el desarrollo de las operaciones sensomotoras, y no a la inversa. Los niños sólo (pueden) comienzan a construir el lenguaje hablado cuando han adquirido la capacidad de representarse internamente las experiencias; cuando evoluciona el lenguaje, se da un desarrollo paralelo de las aptitudes conceptuales que el propio lenguaje facilita, quizá porque el lenguaje y la representación permiten que las actividades conceptuales se efectúen más rápidamente que las operaciones sensomotoras. Así, se puede considerar que el desarrollo facilita el desarrollo cognoscitivo, (como en el caso de los niños sordos) pero no es requisito previo o un elemento necesario para éste.

El desarrollo del conocimiento físico y lógico-matemático se basa en la actividad del niño. Los niños adquieren el conocimiento a partir de experiencias espontáneas y el lenguaje no desempeña un papel directo en la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático. En la construcción del conocimiento social, el papel del lenguaje hablado básicamente consiste en proporcionar un medio de comunicación eficaz entre el niño y los demás. Esto permite que la experiencia social sea más accesible para el niño.

LA SOCIALIZACION DE LA CONDUCTA

Aunque algunos teóricos afirman que existe un "instinto social" heredado que explica la universalidad del desarrollo social, Piaget sostiene que esto no es así, sino que los niños se vuelven más sociales con el tiempo: "los factores sociales condicionan la conducta del bebé desde el principio" (1963b: 6).

Igual que con el desarrollo cognoscitivo y afectivo, Piaget cree que el desarrollo social se efectúa conforme el niño actúa e interactúa en el medio social. Así como no se puede separar el desarrollo afectivo del cognoscitivo, el desarrollo social tampoco se puede separar del desarrollo afectivo y cognoscitivo. Ya hemos visto que el lenguaje egocéntrico que prevalece al principio de la etapa preoperativa tiene algunos aspectos sociales. Como veremos más adelante en este capítulo, el egocentrismo preoperativo del niño se debe en gran medida a su incapacidad para tener la perspectiva de los demás, que en esa etapa es tanto una característica del desarrollo cognoscitivo como una limitación impuesta por éste.

La adquisición del conocimiento social, analizada con anterioridad, es un aspecto cognoscitivo del desarrollo social. Cada niño construye su conocimiento social al relacionarse con los adultos y con otros niños.

Es evidente que, desde el punto de vista de Piaget, el nivel del desarrollo cognoscitivo de cada quien determina la naturaleza del conocimiento social que puede lograr en cualquier momento preciso. El lenguaje hablado no se adquiere antes de la capacidad cognoscitiva para establecer representaciones internas (aproximadamente a los dos años).

De la misma manera, el desarrollo afectivo desempeña un papel en el desarrollo social. A lo largo de todo este libro, se expone a través de los análisis del razonamiento moral, la interconexión del desarrollo social, cognoscitivo y afectivo.

CARACTERISTICAS DEL PENSAMIENTO PREOPERATIVO [®]

Piaget señala tres niveles de relación entre las acciones y el pensamiento del niño. El primero es el nivel sensomotor de la acción con el medio. Luego, entre el nacimiento y los dos años, todos los esquemas son sensomotores y dependen de las acciones del niño. Y el tercero, después de los 7 u 8 años, es el nivel de operaciones o del pensamiento lógico. El niño adquiere la capacidad de razonar de una manera que no está supeditada a las acciones de percepción y motoras inmediatas (a la etapa de las operaciones concretas). Entre los 2 y 7 años

se presenta la etapa preoperativa o periodo prelógico, el cual, aunque es un progreso respecto de la inteligencia sensomotora, no es tan avanzado como las operaciones lógicas de las etapas posteriores. Las actividades de percepción siguen influyendo en la conducta cognoscitiva. Las acciones se internalizan por medio de las funciones de representación, aunque el pensamiento sigue vinculado a la percepción (Piaget e Inhelder, 1969: 93).

Las siguientes características del pensamiento preoperativo son necesarias para el desarrollo continuo. Además, funcionan como "obstáculos" que ayudan a completar el pensamiento lógico. Estos "obstáculos" son el egocentrismo, las transformaciones, el centrismo, la reversibilidad.

El egocentrismo

Piaget califica de egocéntricos la conducta y el pensamiento preoperativos del niño, esto es, el niño no puede desempeñar el papel de otros ni ver las cosas desde el punto de vista de los demás; cree que todos piensan como él y que imaginan las mismas cosas que él. Como consecuencia, jamás cuestiona sus propios pensamientos, ya que éstos son, en lo que a él concierne, los únicos pensamientos posibles y, por lo tanto, deben ser los correctos.

El niño en etapa preoperativa no reflexiona sobre sus propios pensamientos. En consecuencia, nunca tiene motivos para cuestionar su pensamiento, aun cuando se enfrente a evidencias contrarias al mismo. Cuando hay contradicción, el niño egocéntrico concluye que la evidencia está equivocada, ya que sus pensamientos son correctos. Así, desde su propio punto de vista, el pensamiento del niño siempre es lógico y correcto.

Este egocentrismo del pensamiento no lo es a propósito. Como el niño no se percata que es egocéntrico, no trata de remediarlo. En toda la conducta del niño en etapa preoperativa, es evidente el egocentrismo. Como ya se ha mencionado con anterioridad, tanto el lenguaje como la conducta social de los niños de 2 a 6 años son en gran medida egocéntricos. El niño platica consigo mismo en presencia de otras personas (monólogos colectivos) y con frecuencia no escucha a

más. Su conducta verbal comprende un intercambio de información mínimo y en su mayor parte no es social.

Aunque el egocentrismo marca la conducta del niño en etapa preoperativa, no debe pensarse que esta conducta egocéntrica no se presenta en otras etapas del desarrollo.

El egocentrismo del pensamiento es parte constante del desarrollo cognoscitivo. En las distintas etapas y niveles del desarrollo adquiere formas diferentes, pero siempre se caracteriza por la falta de diferenciación del pensamiento. El niño en etapa sensomotora es inicialmente egocéntrico, en el sentido de que no puede distinguirse él mismo como un objeto diferente a otros objetos. Hemos visto que el niño en etapa preoperativa al principio no puede diferenciar sus pensamientos de los ajenos. Más adelante veremos las dificultades que experimentan los niños en las últimas etapas para distinguir entre los acontecimientos de percepción y las construcciones mentales (etapa de las operaciones mentales), así como para distinguir el mundo construido e "ideal" del mundo "real" (etapa de las operaciones formales). Por lo tanto, el egocentrismo no desaparece; siempre está presente cuando se comienza un nuevo nivel de pensamiento, pero en cada nuevo nivel adquiere una forma distinta. En el sentido preoperativo el niño de 2 a 6 años de edad es mucho más egocéntrico que el de 6 a 7. Conforme el desarrollo toma su curso, el egocentrismo va menguando, pero vuel-ve a avivarse bajo una forma diferente cuando se alcanzan nuevas estructuras cognoscitivas. Así, el egocentrismo es una característica que marca en cierto modo el pensamiento en todos los periodos del desarrollo.

El pensamiento egocéntrico, aunque es una característica necesaria del pensamiento preoperativo, limita el desarrollo de las estructuras intelectuales durante la etapa preoperativa. Como sus propios razonamientos nunca llevan al niño a cuestionar sus pensamientos o a confirmar sus conceptos, su desarrollo intelectual es limitado en ese lapso. Se puede considerar que el egocentrismo inhibe el desequilibrio y mantiene sin cambios el estado estructural. Debido a que el niño no cuestiona su propio pensamiento, los esquemas tienen menos probabilidad de cambiar mediante ajustes. No obstante que el egocentrismo limita en cierto sentido el desarrollo cognoscitivo en la

etapa preoperativa, constituye una parte esencial y natural de la etapa y del uso inicial de cualquier característica cognoscitiva recién adquirida.

El razonamiento transformacional.

Otra característica del pensamiento preoperativo es que el niño no tiene la capacidad de hacer razonamientos adecuados respecto de las transformaciones. Mientras observa una secuencia de cambios o de estados sucesivos, el niño centra su atención en los *elementos* de la secuencia, o en sus estados sucesivos, en lugar de centrarla en la transformación mediante la cual un estado se transmuta en otro. El niño no centra su atención en el proceso de transformación de un estado original a uno final, sino que la centra exclusivamente en cada estado intermedio, conforme éste se presenta. El niño pasa de un suceso de percepción a otro, pero no es capaz de integrar una serie de sucesos en una relación de principio a fin. El pensamiento no es ni inductivo ni deductivo; es transductivo.

Por ejemplo, cuando se para un lápiz y luego se deja caer, pasa de un estado original (vertical) a un estado final (horizontal) a través de una serie continua de estados sucesivos. Los niños en etapa preoperativa, después de ver cómo cae el lápiz, no pueden dibujar o reproducir de cualquier manera los pasos sucesivos; no pueden prestar atención a la transformación o reconstruirla. Por lo general sólo reproducen la posición inicial y la final del lápiz.

En un segundo ejemplo se puede observar el problema de la transformación con un niño que camina por el bosque. En distintos puntos de su recorrido el niño ve caracoles -diferentes caracoles en cada ocasión-, pero no puede decir si son el mismo caracol o diferentes caracoles. No puede reconstruir la transformación de suceso en suceso (de caracol en caracol).

La incapacidad del niño en etapa preoperativa para seguir las transformaciones inhibe el desarrollo de la lógica en el pensamiento. Ya que el niño no se da cuenta de la relación que hay entre los sucesos y todo lo que puede significar esto, sus comparaciones entre los estados de los sucesos siempre son incompletas.

Centrismo

Otra característica del pensamiento preoperativo es lo que Piaget denomina centrismo. Cuando se le presenta un estímulo visual, el niño tiende a centrar o fijar la atención en un aspecto perceptual limitado del estímulo. Parece que el niño es incapaz de "explorar" todos los aspectos limitados del suceso. Parece que todas las actividades cognoscitivas están dominadas por aspectos de percepción. Las evaluaciones de percepción dominan a las cognoscitivas (en los niños que están en la etapa preoperativa) de manera muy parecida a como lo hacen en la acción directa del niño en etapa sensomotora.

El niño tiende a centrar su atención en los aspectos de percepción de los objetos. Sólo con el tiempo y la experiencia adquiere el niño la capacidad de descentrar y evaluar los sucesos de percepción de manera coordinada con los conocimientos. Después de los 6 ó 7 años de edad, los niños llegan al punto en que los conocimientos ocupan su propio lugar en relación con las percepciones mentales.

La reversibilidad

Según Piaget, la reversibilidad es la característica más definida de la inteligencia (1936b, p.41). Si el pensamiento es reversible, entonces puede seguir el curso del razonamiento hasta el punto del cual partió. Por ejemplo, a una niña sin pensamiento reversible se le muestran dos hileras del mismo largo formadas con ocho monedas cada una, y ella afirma que cada hilera tiene el mismo número de monedas. Luego, mientras la niña observa, se alarga una de las hileras, y entonces ella ya no afirma que cada hilera tiene el mismo número de monedas. Parte del problema es que la niña no es capaz de *revertir* mentalmente la acción de alargamiento, pues no puede mantener la equivalencia de número ante el cambio de percepción en una dimensión irrelevante para el número (el alargamiento). Únicamente cuando las acciones llegan a ser reversibles, es capaz de resolver dichos problema. En toda la actividad cognoscitiva del niño en etapa preoperativa puede observarse la incapacidad para revertir las operaciones.

El pensamiento preoperativo conserva gran parte de la rigidez del pensamiento sensomotor, aunque lo supera cualitativamente, pues es

relativamente inflexible, está dominado por las percepciones y es irreversible. Para el niño es sumamente difícil comprender las operaciones reversibles. Esto es razonable si se considera que la mayoría de las operaciones sensomotoras son irreversibles por definición. Una vez que se realiza una actividad motora, lo característico es que no se puede revertir, como tampoco pueden revertirse las percepciones. Así, los actos representativos, que se basan en patrones sensomotores y percepciones previas, deben desarrollar reversibilidad con un par de pautas que seguir.

Los niños en la etapa sensomotora y preoperativa se forman concepciones y adquieren conocimientos acerca de fenómenos como el espacio y la causalidad a partir de sus acciones en el medio. Este último contiene elementos físicos y categorías, los que permiten la construcción o el "descubrimiento" de conceptos (conocimiento físico) cuando el niño actúa con ellos. Hay conceptos y conocimientos que no se pueden construir o "descubrir" directamente de los ejemplos que proporciona el medio, sino que debe inventarlos el niño. Por ejemplo, en el medio no hay muchos ejemplos de reversibilidad física que el niño pueda usar como modelos para adquirir la reversibilidad del pensamiento y el razonamiento. Por lo tanto, el niño debe inventar la reversibilidad.

El egocentrismo, el centrismo, la transformación y la reversibilidad -todos ellos conceptos de Piaget- están estrechamente relacionados. La presencia o ausencia de cada uno de ellos domina la parte inicial del pensamiento preoperativo. Conforme se efectúa el desarrollo cognoscitivo, el conjunto de estas características va menguando. La pérdida del egocentrismo le permite (le exige) al niño decentrar más y observar las transformaciones sencillas. A la vez, todo esto ayuda a que el niño construya la reversibilidad.

LA CONSERVACIÓN

Se puede considerar que las características del pensamiento preoperativo descritas arriba son obstáculos para el pensamiento lógico, sin embargo son necesarias para el desarrollo del pensamiento lógico y se presentan de manera natural. Pueden observarse con mayor claridad en lo que se conoce como problemas de conservación. Piaget y sus

colaboradores elaboraron los problemas que se describen en las siguientes páginas para evaluar los niveles de desarrollo conceptual del niño y su nivel de habilidades en relación con los conceptos del caso.

La conservación es la conceptualización de que el monto o cantidad de algo sigue siendo el mismo a pesar de los cambios que sufra en una dimensión no pertinente. Por ejemplo, si tenemos una hilera de ocho monedas y las separamos un poco más entre sí, en la misma hilera, seguimos teniendo ocho monedas. Esto es, el número de monedas no cambia cuando se hace un cambio en otra dimensión impropia (en este caso, la longitud de la hilera). La conciencia de la invariancia numérica implica la capacidad de retener el número y de haber elaborado los esquemas correspondientes. La ausencia de esta conciencia o implica la falta de la conservación numérica, así como que los esquemas correspondientes no se han desarrollado (reversibilidad). Este nivel de capacidad de conservación es una medida del tipo de estructura lógico-matemática que el niño ha desarrollado. Durante la etapa preoperativa, es característico que los niños no conservan, esto es, no pueden captar una dimensión cuando se realizan cambios en otras dimensiones.

El paso de la no conservación a la conservación es gradual. Al igual que los otros cambios en las estructuras cognoscitivas (esquemas), este cambio es en gran medida una función de las acciones (cognoscitivas y sensomotoras) del niño. Según Piaget, no se pueden inducir las estructuras de conservación mediante la enseñanza directa o las técnicas de reforzamiento. A continuación se presentan los de conservación numérica, de área y de volumen.

La conservación numérica

Cuando a un niño de 4 ó 5 años se le muestra una hilera de fichas u otros objetos y se le pide que forme una hilera igual, lo más seguro es que forme una de la misma longitud, pero quizá el número de elementos de su hilera no corresponda a los del modelo. La formación característica que sigue el niño es la de colocar, junto al modelo y a cada extremo, dos fichas opuestas entre sí, y luego agregar más fichas sin que haya una correspondencia de uno a uno. Cuando se da esta correspondencia, es accidental (Piaget 1967, p. 31).

La conservación de área

Otro tipo de problema de conservación refleja el concepto de área del niño, el cual puede demostrarse mediante el problema de "las vacas en el campo" (Piaget, Inhelder y Szeminska 1960: 262). Frente a un niño se colocan dos hojas de papel de color verde, del mismo tamaño, y luego en cada campo se coloca un juguete o una vaca de papel, como en la figura 4.3A. A la mano se tienen varios bloques del mismo tamaño para representar varios edificios. Al niño se le explica que hay dos campos cubiertos de pasto y una vaca en cada uno de ellos, y luego se le presenta "¿Qué vaca tiene más pasto para comer, o tienen las dos la misma cantidad?" La respuesta característica es que ambas vacas tienen la misma cantidad de pasto para comer. Una vez que queda establecida la equivalencia de área, se le muestra al niño un granero (un bloque) que se coloca en cada campo, y se le repite la pregunta: "¿Ahora qué vaca tiene más pasto para comer, o las dos tienen la misma cantidad?" De nuevo, la respuesta característica es que ambas vacas tienen la misma cantidad de pasto. Enseguida se coloca otro bloque en cada campo; sólo que en el primer campo, el segundo bloque se coloca separado del primero, y en otro campo, el segundo bloque se coloca junto al primero (véase figura 4.3B.). Entonces se repite la pregunta: "Ahora qué vaca tiene más pasto para comer. O las dos tienen la misma cantidad?" La respuesta característica del niño que no capta la conservación es que la vaca del segundo campo (el de los bloques adyacentes) tiene más pasto para comer. El razonamiento del niño sugiere que el campo con los dos graneros adyacentes (un conjunto de graneros) tiene un área de pasto mayor que el campo con los dos graneros separados (dos conjuntos de graneros), aun cuando se puede percibir que los graneros son del mismo tamaño. Por otra parte, el niño que capta la conservación contesta que ambas vacas tienen la misma cantidad de pasto para comer, pues razona con toda claridad que la colocación de los graneros es irrelevante para el área. El aspecto importante es el número de graneros. Se puede variar la ampliación de este problema colocando más graneros para verificar la constancia de las respuestas de conservación y sin conservación.

De nueva cuenta, el niño en etapa preoperativa que no capta la conservación da una respuesta de carácter perceptivo. Parece que el segundo campo tiene menos edificios que el primero debido a que las

construcciones están juntas. El niño no tiene la capacidad de descen- trar y observar todos los aspectos sobresalientes del acontecimiento, ni puede seguir las transformaciones que se han llevado a efecto. Cada nueva colocación es independiente de la anterior. Por lo tanto, igual que con los problemas de conservación numérica, el niño en etapa preoperativa no tiene la capacidad de conservar. Con respecto a este tipo de problemas, apenas a los 7 u 8 años de edad capta el niño la conservación del área.

La conservación de volumen

Un tercer problema es el de la conservación del volumen de los líquidos. La incapacidad del niño en etapa preoperativa para conservar el volumen de los líquidos suele ilustrarse con la siguiente tarea: a una niña se le muestran dos recipientes de igual tamaño y forma (véase figura 4.4) y se le pide que compare la cantidad de líquidos de ambos recipientes. En caso necesario, se agregan unas cuantas gotas a uno de los recipientes para establecer visualmente la equivalencia de volumen. Una vez que se logra la equivalencia, se pasa el líquido de uno de los recipientes a un vaso más largo y angosto (o a un vaso más corto y ancho) y de nuevo se le pide a la niña que compare el líquido de los dos recipientes. Al igual que los que en los problemas anteriores, sólo se cambia una dimensión irrelevante (la forma de recipiente). La niña promedio de la etapa preoperativa no advierte que los dos recipientes tienen un volumen equivalente, por lo que afirma que uno de los dos recipientes (por lo general el más largo y angosto) tiene más líquido. Es común que el razonamiento esté basado en la altura de una de las columnas de líquido comparada con la altura de la otra. Sin lugar a dudas, ésta es una respuesta de quien no capta la conservación. Por lo general si el líquido se regresa al recipiente original, la niña vuelve a captar la equivalencia visual.

Como en los problemas de conservación anteriores, es característico que la niña en etapa preoperativa no se fije en todos los aspectos perceptivos del problema. Como la columna de agua que está en el cilindro mayor se ve más alta, debe contener más líquido. Apenas en las etapas de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años de edad) suele captarse la conservación del volumen de los líquidos.

Aunque los problemas de conservación anteriores ilustran los fenómenos de conservación, de ninguna manera agotan todos los casos.

Las diferencias cualitativas del pensamiento lógico se manifiestan en todos los aspectos del pensamiento infantil. Para el niño en etapa preoperativa, un cambio en una dimensión irrelevante siempre implica cambios en las dimensiones relevantes. Lo contrario también es cierto en los niños de mayor edad que han desarrollado esquemas que les permiten captar la conservación.

La ilustración sobre conservación que se muestra aquí está muy simplificada. El niño no desarrolla los esquemas de conservación de la noche a la mañana y en un estilo de "todo o nada". Kamii (1982) identifica tres niveles o subetapas que conducen a la conservación numérica. Los conceptos de conservación se adquieren lentamente, tras mucha experiencia, y una vez que se dan la asimilación y ajustes correspondientes. Piaget interpreta cualitativamente los nuevos patrones de respuesta como reflejo de los esquemas nuevos o reorganizados (estructuras cognoscitivas).

La adquisición de esquemas que permiten captar la conservación no se lleva a efecto al mismo tiempo en todas las áreas. La aplicación de los principios de conservación a distintos tipos de problemas sigue por lo general una secuencia. La conservación numérica se capta antes que otras habilidades de conservación y la conservación de volumen siempre se capta al final. De manera característica, las estructuras que permiten captar la conservación se adquieren en la secuencia y edades siguientes:

Conservación	Edad
de número	5 - 6
de sustancia (masa)	7 - 8
de área	7 - 8
de volumen líquido	7 - 8
de peso	9 - 10
de volumen (sólidos)	11 - 12

Esta secuencia de desarrollo indica que la capacidad de captar la conservación del volumen líquido implica, además, la capacidad de

captar la conservación del área, la sustancia y el número. Cada nuevo tipo de conservación implica siempre que se han alcanzado niveles previos de la secuencia.

(...)

ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS*

Ya sea que se piense que el desarrollo sigue su curso a lo largo de un continuo en línea recta o bien en espiral (Gallagher y Reid 1981), lo importante es que el paso de una a otra etapa es continuo, tal como los cambios dentro de las etapas. No se dan cambios abruptos.

Asimismo, el niño en la etapa operativa concreta es más "social" y menos egocéntrico (en el uso del lenguaje) que el niño en la etapa preoperativa, usa el lenguaje básicamente para comunicarse y, por primera vez, se convierte en un ser social.

La calidad del pensamiento operativo concreto supera a la del pensamiento preoperativo. Aparecen los esquemas para las operaciones lógicas de seriación y clasificación, y se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. En esencia, el niño en etapa operativa concreta alcanza un nivel de actividad intelectual superior en todos los sentidos a la del niño en etapa preoperativa.

Aunque el niño en la etapa operativa concreta desarrolla el uso funcional de la lógica que no poseen los niños más pequeños, no llega a alcanzar el nivel más elevado en la aplicación de las operaciones lógicas. En este caso, el término *concreto* (p. ejemplo en las operaciones concretas) es significativo. En tanto que el niño desarrolla claramente las operaciones lógicas, estas operaciones (la reversibilidad, la clasificación, etc.) sólo son útiles en la solución de problemas que comprenden objetos y sucesos concretos (reales, observables) del presente inmediato (Piaget 1972a). Por lo general, los niños en la etapa operativa concreta todavía no pueden aplicar la lógica a problemas hipotéticos, exclusivamente verbales, o abstractos. Además, no pueden razonar correctamente ante problemas que incluyen demasiadas variables. Si a un niño en la etapa operativa concreta se le presenta un pro-

Aunque los problemas de conservación anteriores ilustran los fenómenos de conservación, de ninguna manera agotan todos los casos.

Las diferencias cualitativas del pensamiento lógico se manifiestan en todos los aspectos del pensamiento infantil. Para el niño en etapa preoperativa, un cambio en una dimensión irrelevante siempre implica cambios en las dimensiones relevantes. Lo contrario también es cierto en los niños de mayor edad que han desarrollado esquemas que les permiten captar la conservación.

La ilustración sobre conservación que se muestra aquí está muy simplificada. El niño no desarrolla los esquemas de conservación de la noche a la mañana y en un estilo de "todo o nada". Kamii (1982) identifica tres niveles o subetapas que conducen a la conservación numérica. Los conceptos de conservación se adquieren lentamente, tras mucha experiencia, y una vez que se dan la asimilación y ajustes correspondientes. Piaget interpreta cualitativamente los nuevos patrones de respuesta como reflejo de los esquemas nuevos o reorganizados (estructuras cognoscitivas).

La adquisición de esquemas que permiten captar la conservación no se lleva a efecto al mismo tiempo en todas las áreas. La aplicación de los principios de conservación a distintos tipos de problemas sigue por lo general una secuencia. La conservación numérica se capta antes que otras habilidades de conservación y la conservación de volumen siempre se capta al final. De manera característica, las estructuras que permiten captar la conservación se adquieren en la secuencia y edades siguientes:

Conservación	Edad
de número	5 - 6
de sustancia (masa)	7 - 8
de área	7 - 8
de volumen líquido	7 - 8
de peso	9 - 10
de volumen (sólidos)	11 - 12

Esta secuencia de desarrollo indica que la capacidad de captar la conservación del volumen líquido implica, además, la capacidad de

captar la conservación del área, la sustancia y el número. Cada nuevo tipo de conservación implica siempre que se han alcanzado niveles previos de la secuencia.

(...)

ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS*

Ya sea que se piense que el desarrollo sigue su curso a lo largo de un continuo en línea recta o bien en espiral (Gallagher y Reid 1981), lo importante es que el paso de una a otra etapa es continuo, tal como los cambios dentro de las etapas. No se dan cambios abruptos.

Asimismo, el niño en la etapa operativa concreta es más "social" y menos egocéntrico (en el uso del lenguaje) que el niño en la etapa preoperativa, usa el lenguaje básicamente para comunicarse y, por primera vez, se convierte en un ser social.

La calidad del pensamiento operativo concreto supera a la del pensamiento preoperativo. Aparecen los esquemas para las operaciones lógicas de seriación y clasificación, y se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. En esencia, el niño en etapa operativa concreta alcanza un nivel de actividad intelectual superior en todos los sentidos a la del niño en etapa preoperativa.

Aunque el niño en la etapa operativa concreta desarrolla el uso funcional de la lógica que no poseen los niños más pequeños, no llega a alcanzar el nivel más elevado en la aplicación de las operaciones lógicas. En este caso, el término *concreto* (p. ejemplo en las operaciones concretas) es significativo. En tanto que el niño desarrolla claramente las operaciones lógicas, estas operaciones (la reversibilidad, la clasificación, etc.) sólo son útiles en la solución de problemas que comprenden objetos y sucesos concretos (reales, observables) del presente inmediato (Piaget 1972a). Por lo general, los niños en la etapa operativa concreta todavía no pueden aplicar la lógica a problemas hipotéticos, exclusivamente verbales, o abstractos. Además, no pueden razonar correctamente ante problemas que incluyen demasiadas variables. Si a un niño en la etapa operativa concreta se le presenta un pro-

blema exclusivamente verbal, en general es incapaz de resolverlo de manera correcta; pero si se le presenta desde una perspectiva de objetos reales, es capaz de aplicar las operaciones lógicas y resolver el problema si éste no incluye variables múltiples. Por ello, se puede considerar que la etapa operativa concreta constituye una transición entre el pensamiento prelógico (preoperativo) y el pensamiento completamente lógico de los niños mayores.

DIFERENCIAS ENTRE EL PENSAMIENTO OPERATIVO CONCRETO Y EL PENSAMIENTO PREOPERATIVO

El pensamiento del niño en la etapa preoperativa se caracteriza por el predominio de la percepción sobre el razonamiento, y por el egocentrismo, el centrismo, la incapacidad de seguir las transformaciones y la incapacidad para revertir las operaciones. Estos obstáculos para el pensamiento lógico se reflejan en la incapacidad del niño en la etapa preoperativa para resolver problemas de conservación. En contraste el pensamiento operativo concreto tarde o temprano llega a liberarse de todas las características que predominan en el pensamiento preoperativo. Por lo general el niño de la etapa operativa concreta puede resolver problemas de conservación, pues su pensamiento es menos egocéntrico y puede descentrar sus percepciones, seguir las transformaciones y, lo más importante, revertir las operaciones. Cuando se presentan conflictos entre la percepción y el razonamiento, el niño en la etapa operativa concreta establece juicios basados en el razonamiento. En las páginas siguientes se analizan estas características.

El egocentrismo y la socialización

Durante la etapa preoperativa, en el pensamiento del niño predomina el egocentrismo, la incapacidad de adoptar el punto de vista de los demás y la ausencia de la necesidad de buscar la confirmación de sus propios pensamientos. En la etapa preoperativa concreta el pensamiento no es egocéntrico en este sentido, pues el niño se da cuenta de que los demás pueden llegar a conclusiones distintas a las suyas y en consecuencia es más probable que trate de confirmar sus pensamientos. En este sentido, el niño en la etapa operativa concreta queda liberado del egocentrismo intelectual del período anterior.

Según Piaget, el niño se libera del egocentrismo principalmente a través de la interacción social con otros niños, a medida que se ve obligado a verificar sus ideas.

¿Qué despierta entonces la necesidad de confirmación? Con seguridad es la conmoción que sufren nuestros pensamientos al entrar en contacto con los otros lo que produce dudas y despierta la necesidad de comprobar. La necesidad social de compartir los pensamientos ajenos y de comunicar los propios con éxito está en la raíz de nuestra necesidad de confirmación. La prueba es el resultado del argumento. Por lo tanto, el argumento es la piedra angular de la confirmación (Piaget 1928: 204).

El niño en la etapa operativa concreta no exhibe el pensamiento egocéntrico típico del niño en la etapa preoperativa. En la etapa de las operaciones concretas, el uso del lenguaje casi se convierte en una función comunicativa completa. Por medio de la interacción social se confirman o se rechazan los conceptos. Como ya se mencionó, la socialización de la conducta es un proceso continuo que se inicia con la imitación al principio de la infancia. La conducta social, por su naturaleza misma, es fuente importante de desequilibrio. Observar algo desde el punto de vista de otro, cuestionar el razonamiento de uno y buscar la confirmación de los demás son esencialmente actos de ajuste.

Con el desarrollo de las operaciones concretas, el lenguaje se vuelve menos egocéntrico. Casi no se presentan monólogos colectivos comunes en el lenguaje infantil antes de los 6 ó 7 años. En sus conversaciones, los niños intercambian información entre ellos y aprenden a percibir los acontecimientos desde el punto de vista de los demás.

El centrismo.

El centrismo caracteriza el pensamiento del niño en etapa preoperativa, que tiende a centrar su percepción de los acontecimientos en los aspectos de percepción simples o limitados de un estímulo, sin tomar en cuenta todas las características sobresalientes del estímulo. Así, como vimos en los problemas de conservación numérica, los niños en la etapa preoperativa tienden a concentrarse en la longitud de la configuración del estímulo. El pensamiento etapa operativa

concreta no se caracteriza por el centrismo; el pensamiento concreto se descentra. El descentrismo es una de las características del pensamiento concreto que permiten encontrar soluciones lógicas a los problemas concretos.

La transformación

Durante la etapa preoperativa, el niño no puede concentrarse en los pasos sucesivos de una transformación y coordinarlos: considera que cada paso de la transformación es independiente del siguiente; no advierte la secuencia o transformación que se efectúa ni le pone atención.

El niño en la etapa operativa concreta alcanza una comprensión funcional de las transformaciones, puede resolver problemas que incluyen transformaciones concretas y capta y comprende la relación entre los pasos sucesivos. Por ejemplo, en la etapa operativa concreta, el niño desarrolla la capacidad de comprender la razón de los cambios o transformaciones en el estado de ánimo de los demás, digamos, de alegría a tristeza.

La reversibilidad

El pensamiento preoperativo no capta la reversibilidad; el operativo concreto, sí. En la ilustración de la *inversión* (Piaget 1967: 31) se puede observar la diferencia entre los dos niveles de pensamiento. A un niño le muestran tres bolitas del mismo tamaño pero de diferente color, marcadas A, B y C (véase figura 5.1) las bolitas se introducen en un cilindro en el orden siguiente: C, B, A. El niño en la etapa preoperativa pronostica correctamente que las bolitas saldrán del fondo del cilindro en el mismo orden: C, B, A. De nuevo se meten las bolitas en el cilindro en el mismo orden, se le da un giro de 180 grados al cilindro. El niño en etapa preoperativa sigue pronosticando igual que antes, que las bolitas saldrán del fondo del cilindro en el mismo orden: C, B, A. Cuando las bolitas salen en el orden A, B, C, el niño se sorprende. Es un ejemplo de la incapacidad del pensamiento preoperativo para revertir mentalmente las operaciones y usar la forma conocida como *inversión*. El niño en la etapa operativa concreta no tiene dificultades con el problema anterior pues tiene la capacidad de in-

vertir el cambio y hacer la deducción apropiada. La inversión es una de las formas de reversibilidad.

El segundo tipo de reversibilidad que usa el niño en la etapa operativa concreta es la *reciprocidad*. En respuesta al problema de la conservación de los líquidos (p. 77), algunos niños en la etapa operativa concreta afirman que cuando se pasa el líquido a un recipiente más largo y angosto, no cambia la cantidad del líquido porque el aumento de la altura se compensa con lo angosto del recipiente (lo ancho compensa la altura). Esto es razonar con *reciprocidad* o por compensación, y es la segunda forma de *reversibilidad* presente en el razonamiento operativo concreto.

La conservación

El distintivo del pensamiento preoperativo es la incapacidad del niño para conservar. Una vez que se alcanzan las operaciones concretas, aparece la capacidad de razonar con lógica y de resolver problemas de conservación. Todas las habilidades relacionadas con esta capacidad: la de descentrar, la de seguir las transformaciones y la de revertir las operaciones por inversión y reversibilidad, son útiles en el desarrollo de las capacidades de conservación y del razonamiento avanzado. El niño adquiere la capacidad de resolver los problemas de conservación numérica aproximadamente a los 6 ó 7 años, y los de conservación de área y de masa, por lo general a los 7 u 8 años. Hasta los 11 ó 12 años puede resolver correctamente los problemas de conservación de volumen (la medición del agua desplazada al sumergir un objeto).

LAS OPERACIONES LÓGICAS

Desde el punto de vista cognoscitivo, el desarrollo más importante de la etapa operativa concreta es la realización (construcción) de las operaciones lógicas, éstas, que son acciones cognoscitivas internalizadas, le permiten al niño llegar a conclusiones "lógicas". Estas acciones, más que dominadas por las percepciones, están orientadas por la actividad cognoscitiva. Las operaciones lógicas se construyen, al igual que todas las estructuras cognoscitivas, a partir de las estructuras previas y como una función de la asimilación y del ajuste. Las operaciones lógicas son

el medio de organizar las experiencias (esquemas) superiores a la organización previa.

Según Piaget, una operación tiene cuatro características constantes:

1. es una acción que se puede internalizar a llevar a cabo tanto mental como materialmente;
2. es reversible;
3. siempre supone algo de conservación y algo de invariancia, y;
4. nunca se presenta por sí sola, sino vinculada a un sistema de operaciones (Piaget 1970a: 21-22).

En la etapa operativa concreta es cuando las operaciones llegan a ser verdaderamente lógicas. Las operaciones anteriores (las de la etapa preoperativa) son prelógicas, pues no reúnen todos los criterios citados arriba. Una de las operaciones lógicas, analizada con anterioridad, es la reversibilidad. La seriación y la clasificación son otras dos estructuras esenciales para las operaciones concretas (Piaget 1977b). Estas dos operaciones lógicas son fundamentales para que el niño entienda los conceptos de número (Wadsworth 1978; Gallagher y Reid 1981).

La seriación: ordenamiento de objetos según sus diferencias

La seriación es la capacidad de ordenar un conjunto de elementos de acuerdo con su mayor o menor tamaño, peso y volumen. La capacidad para ordenar en serie según la *longitud* evoluciona a lo largo de las etapas preoperativa y operativa concreta. El ejercicio al que recurría Piaget para evaluar la seriación de longitud es sencillo. A un niño se le entrega un conjunto de unos 10 palos, cuyas longitudes tienen diferencias pequeñas pero perceptibles ($1/4''$), y se le pide que los ordene desde el más pequeño hasta el más grande. Antes de que se le pida que efectúe esta formación, el examinador se la puede mostrar arreglada correctamente. En su investigación, Piaget detecta cinco niveles en el desarrollo de la seriación del conocimiento de la longitud.

En el primer nivel, a los 4 años o antes, es común que los niños acomoden algunos palos en una formación que carece de orden discernible. En el segundo nivel, los niños forman pares, compuestos por un palo pequeño y uno grande; sin embargo, el orden de un par no guarda relación con los demás. Puede colocar un palo en relación con

otro, pero no lo coloca simultáneamente en relación con otro par de palos. Aunque los niños de 4 y 5 años comienzan a formar grupos de tres palos, lo hacen sin un orden entre los grupos de palos.

En el siguiente nivel, que es de transición (entre los niveles 2 y 3), hay progresos y se observan diversas coordinaciones parciales. Los niños de 5 y 7 años con frecuencia alinean la parte superior de los palos (véase figura 5.2), pero no ponen atención a la alineación de la parte inferior. Incluso algunos niños llegan a ordenar correctamente a grupos de 4 ó 5 años palos, pero no más.

En los niveles 3 y 4, los niños de 7 y 8 años pueden ordenar el conjunto de 10 palos (como el del modelo); sin embargo, entre los métodos de los dos niveles se presentan diferencias cualitativas. Los niños del nivel 3 por lo general recurren a la práctica del ensayo y el error.

Figura 5.2

Al final queda arreglada toda la serie, pero mediante un método de agrupación empírico, esto es, con algunos errores que se corrigen después. Por otra parte, el sujeto aún no domina el problema de la transitividad (Piaget 1977 a:131)

En el nivel 3, el niño no puede ordenar mentalmente tres o más palos, lo que evidencia la falta de *transitividad*²⁹. Cuando no queda claro si el niño puede ordenar mentalmente la serie, se le pide que coloque los palos en orden sucesivo detrás de una pantalla visual, lo que exige el ordenamiento mental de la serie para que la construcción tenga éxito.

²⁹ Comprender la transitividad es comprender que si A es menor que B y B es menor que C, entonces A es necesariamente menor que C. Mediante un problema como el siguiente se determina por lo general la comprensión de la transitividad: a un niño le muestran dos palos: uno (A) un poco más corto que otro (B). Al niño se le pide que compare los dos palos y decida cuál es más largo. Luego se le muestran el palo B y un tercer palo (C) un poco más largo. En esta comparación le ocultan el palo A y le piden que compare los palos B y C. Estas dos primeras comparaciones casi siempre son correctas. Sin mostrarle aún el palo A, se le pide al niño que compare los palos A y C. Para resolver este problema, el niño debe tener la capacidad de ordenar mentalmente los palos A, B y C. Los niños logran desarrollar este tipo de razonamiento transitivo alrededor de los 7 años, por lo general.

En el nivel 4, los niños no tienen dificultades en los ejercicios de seriación y ordenan los 10 palos con precisión sin la prueba de ensayo y error. Para ello se valen de estrategias como la de buscar el palo más pequeño, luego el siguiente y así sucesivamente.

Esta estrategia comprende tanto la transitividad como la reversibilidad inherentes en una estructura operativa: un palo es mayor que los anteriores y menor a todos los que siguen de la serie (Gallagher y Reid 1981, p. 97)

En este nivel, los niños tampoco tienen dificultad con el problema en el que no tienen visibilidad: saben que sus construcciones están bien, aunque no puedan verlas.

El niño adquiere el conocimiento de la seriación a lo largo de varios años. Cada progreso representa un nuevo equilibrio para el razonamiento del niño. La seriación de longitud se alcanza alrededor de los 7 u 8 años.

La clasificación: la agrupación mental de los objetos según sus semejanzas

En los estudios clasificatorios tradicionales de Piaget, a los niños se les presentan conjuntos de objetos (figuras geométricas de diversos tamaños y colores, por ejemplo) y se les pide que agrupen los objetos semejantes (Piaget e Inhelder 1969; Piaget 1972b). De estos estudios surgen tres niveles de desarrollo.

- **Nivel 1.** La forma típica en que proceden los niños de cuatro o cinco años es seleccionando los objetos que van juntos según sus semejanzas, pero que el criterio que usan es el de encontrar el parecido de dos objetos en cada ocasión. Así, el niño junta un círculo negro con uno blanco (ambos son círculos), luego coloca un triángulo blanco junto al círculo blanco (ambos son de color blanco), y en seguida agrega un triángulo gris junto al blanco (ambos son triángulos), e insiste en que todos van juntos (figura 5.3). Se reúnen los objetos únicamente con base en las semejanzas entre los pares. Las diferencias entre todos los objetos del conjunto no se toman en cuenta. No existe un plan para todo el conjunto.

Figura 5.3

- **Nivel 2.** A los siete años, los niños forman series de objetos que se parecen en una sola dimensión; esto es, cuando deben clasificar los objetos por la forma, juntan todos los círculos, todos los triángulos y así sucesivamente. Cuando clasifican según el color, juntan los círculos negros con los triángulos. En este nivel de razonamiento falta la conciencia de las relaciones entre las series o subseries. En este nivel, los niños no comprenden la relación lógica entre clase y subclase o *inclusión de clase*.

En el ejercicio de inclusión de clase característico, a un niño se le muestran veinte bolitas de madera de color café y dos de madera de color blanco (figura 5.4). Después de que el niño acepta que todas las bolitas son de madera y que 20 son de color café y dos de color blanco, se le hace la pregunta: "¿Hay más bolitas de madera o más bolitas de color café?" (Piaget 1925 a)

Figura 5.4

La respuesta típica de los niños del nivel 2 es que hay más bolitas de color café que de madera. Su razonamiento refleja que comparan las clases que comprenden el color café y el blanco y que no pueden comparar la subclase que comprende las bolitas de color café con la clase que comprende las bolitas de madera y que es mayor: no entienden la inclusión de clase.

- **Nivel 3** Alrededor de los 8 años, los niños demuestran cierta comprensión del principio de inclusión de clase. Su razonamiento en el problema de inclusión de clase indica que entienden que la clase que comprende las bolitas de color por fuerza debe ser menor que la de bolitas de madera. En la clasificación consideran tanto las *diferencias* (las bolitas que no son de color café) como las semejanzas y pueden reflexionar acerca de las relaciones entre clases y subclases.

Los conceptos de número de los niños son consecuencia de una síntesis de las operaciones lógicas de la seriación y la inclusión (Piaget e Inhelder 1969). Los conceptos de número incluyen tanto el orden (seriación) como la asociación de grupo (inclusión). El concepto de número "8" ocupa un lugar dentro de la serie, y es parte de un conjunto que abarca los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

áreas al mismo tiempo. El avance cognoscitivo en un área tiene efectos en otras áreas. Con esto en mente, consideremos los conceptos de causalidad, tiempo y velocidad de un niño en la etapa operativa concreta.

La causalidad

Los conceptos de causalidad del niño se desarrollan igual que otros conceptos. En el capítulo 3 se ilustró el desarrollo de estos conceptos durante el período sensoriomotor. Piaget e Inhelder (1969) investigaron los conceptos de causalidad de los niños en la situación problemática siguiente:

... una vez le preguntamos a los niños de 5 a 12 años de edad qué le pasaba a los cubitos de azúcar después de disolverlos en un vaso con agua. Para los niños de siete años o menos, el azúcar disuelta desaparece y su sabor se desvanece como cualquier aroma; para los niños de siete a ocho años, la sustancia permanece, pero no su peso ni su volumen. Después de los nueve o diez años, la conservación de peso está presente, y después de los once o doce, también hay conservación de volumen (que se reconoce por el hecho de que el nivel de agua, que se elevó ligeramente después de agregar el azúcar, no regresa a su nivel original una vez que se disuelve el azúcar) (p.112).

Como se explica arriba, los conceptos de causalidad de los niños evolucionan durante la etapa operativa concreta, y los cambios cualitativos que sufren las estructuras (esquemas) se reflejan en el desarrollo.

El tiempo y la velocidad

Piaget e Inhelder sostienen que los niños entienden la relación entre el tiempo y la velocidad ($v = \text{distancia} / \text{tiempo}$) a los 10 u 11 años (1969: 103). Antes de esta edad, el niño considera que un objeto viaja más rápido que otro sólo si el primero alcanza al segundo mientras está en movimiento.

Figura 5.5

Al comparar la velocidad de cada objeto, el niño en la etapa preoperativa por lo general sólo toma en cuenta el punto de llegada sin considerar los puntos de partida ni la velocidad subsecuente a los caminos que se sigan (p. 108). Examinemos el siguiente ejemplo: dos automóviles parten del punto A en la figura 5.5 al mismo tiempo y ambos llegan al punto B también al mismo tiempo, pero hacen su recorrido por distintas rutas (1 y 2). Después de considerar la situación

y de observar el movimiento de los automóviles, el niño en la etapa preoperativa responde que ambos vehículos viajan a la misma velocidad. No es sino hasta los 8 años o más cuando comienza a evolucionar el concepto de proporción de velocidad sobre la relación entre el tiempo y la distancia recorrida.

Los conceptos de tiempo y la velocidad del niño en la etapa preoperativa concreta son superiores a los del niño en la etapa preoperativa. En la etapa de operaciones concretas es cuando aparecen los conceptos exactos.

(...)

ETAPA DE LAS OPERACIONES FORMALES*

En la etapa de las operaciones formales, que en promedio se inicia entre los 11 y 12 años, el niño desarrolla el razonamiento y la lógica para resolver toda clase de problemas. El pensamiento se "libera" de las experiencias directas. Las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan la madurez en esta etapa, esto es, la calidad potencial de su razonamiento o pensamiento (comparado con el potencial del pensamiento "adulto") se encuentra en su máxima expresión cuando las operaciones formales están bien desarrolladas. Después de esta etapa, ya no se presentan más mejoras estructurales en la calidad del razonamiento. El adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales tiene el equipo cognoscitivo *estructural* para pensar "tan bien como" los adultos. Esto no quiere decir que en una situación determinada el pensamiento del adolescente con razonamiento formal sea necesariamente "tan bueno como" el del adulto; sólo significa que tiene la capacidad para ello. Tanto los adultos como los adolescentes que conocen las operaciones formales usan los mismos procesos lógicos para razonar.

La asimilación y el ajuste, impulsados por el desequilibrio, siguen provocando cambios en los esquemas a lo largo de la vida. Tras la evolución de las operaciones formales, los cambios en habilidades del razonamiento relativas a las operaciones lógicas y a la estructura, ya no son de carácter cualitativo, sino cuantitativo. Después de esta etapa, la

áreas al mismo tiempo. El avance cognoscitivo en un área tiene efectos en otras áreas. Con esto en mente, consideremos los conceptos de causalidad, tiempo y velocidad de un niño en la etapa operativa concreta.

La causalidad

Los conceptos de causalidad del niño se desarrollan igual que otros conceptos. En el capítulo 3 se ilustró el desarrollo de estos conceptos durante el período sensoriomotor. Piaget e Inhelder (1969) investigaron los conceptos de causalidad de los niños en la situación problemática siguiente:

... una vez le preguntamos a los niños de 5 a 12 años de edad qué le pasaba a los cubitos de azúcar después de disolverlos en un vaso con agua. Para los niños de siete años o menos, el azúcar disuelta desaparece y su sabor se desvanece como cualquier aroma; para los niños de siete a ocho años, la sustancia permanece, pero no su peso ni su volumen. Después de los nueve o diez años, la conservación de peso está presente, y después de los once o doce, también hay conservación de volumen (que se reconoce por el hecho de que el nivel de agua, que se elevó ligeramente después de agregar el azúcar, no regresa a su nivel original una vez que se disuelve el azúcar) (p.112).

Como se explica arriba, los conceptos de causalidad de los niños evolucionan durante la etapa operativa concreta, y los cambios cualitativos que sufren las estructuras (esquemas) se reflejan en el desarrollo.

El tiempo y la velocidad

Piaget e Inhelder sostienen que los niños entienden la relación entre el tiempo y la velocidad ($v = \text{distancia} / \text{tiempo}$) a los 10 u 11 años (1969: 103). Antes de esta edad, el niño considera que un objeto viaja más rápido que otro sólo si el primero alcanza al segundo mientras está en movimiento.

Figura 5.5

Al comparar la velocidad de cada objeto, el niño en la etapa preoperativa por lo general sólo toma en cuenta el punto de llegada sin considerar los puntos de partida ni la velocidad subsecuente a los caminos que se sigan (p. 108). Examinemos el siguiente ejemplo: dos automóviles parten del punto A en la figura 5.5 al mismo tiempo y ambos llegan al punto B también al mismo tiempo, pero hacen su recorrido por distintas rutas (1 y 2). Después de considerar la situación

y de observar el movimiento de los automóviles, el niño en la etapa preoperativa responde que ambos vehículos viajan a la misma velocidad. No es sino hasta los 8 años o más cuando comienza a evolucionar el concepto de proporción de velocidad sobre la relación entre el tiempo y la distancia recorrida.

Los conceptos de tiempo y la velocidad del niño en la etapa preoperativa concreta son superiores a los del niño en la etapa preoperativa. En la etapa de operaciones concretas es cuando aparecen los conceptos exactos.

(...)

ETAPA DE LAS OPERACIONES FORMALES*

En la etapa de las operaciones formales, que en promedio se inicia entre los 11 y 12 años, el niño desarrolla el razonamiento y la lógica para resolver toda clase de problemas. El pensamiento se "libera" de las experiencias directas. Las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan la madurez en esta etapa, esto es, la calidad potencial de su razonamiento o pensamiento (comparado con el potencial del pensamiento "adulto") se encuentra en su máxima expresión cuando las operaciones formales están bien desarrolladas. Después de esta etapa, ya no se presentan más mejoras estructurales en la calidad del razonamiento. El adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales tiene el equipo cognoscitivo *estructural* para pensar "tan bien como" los adultos. Esto no quiere decir que en una situación determinada el pensamiento del adolescente con razonamiento formal sea necesariamente "tan bueno como" el del adulto; sólo significa que tiene la capacidad para ello. Tanto los adultos como los adolescentes que conocen las operaciones formales usan los mismos procesos lógicos para razonar.

La asimilación y el ajuste, impulsados por el desequilibrio, siguen provocando cambios en los esquemas a lo largo de la vida. Tras la evolución de las operaciones formales, los cambios en habilidades del razonamiento relativas a las operaciones lógicas y a la estructura, ya no son de carácter cualitativo, sino cuantitativo. Después de esta etapa, la

calidad del razonamiento del que uno es capaz ya no mejora, aunque es probable que el contenido y el desempeño de la inteligencia sí. Esto no significa que el uso del pensamiento no mejore o no pueda mejorar después de la adolescencia. El contenido y la función del pensamiento tienen la libertad de cambiar y mejorar después de esta etapa, lo que en parte explica algunas de las diferencias clásicas entre el pensamiento del adolescente y el del adulto.

No debemos suponer que todos los adolescentes y los adultos desarrollan las operaciones formales por completo. Algunos estudios concluyen que sólo la mitad de la población estadounidense desarrolla todas las posibilidades de las operaciones formales (Elkind 1962; Kohlberg y Mayer 1972; Schwebel 1975, y Khun *et al.* 1977). Desde luego, cierta proporción adulta de Estados Unidos nunca va más allá del razonamiento operativo concreto.

LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS OPERACIONES FORMALES Y CONCRETAS

En lo funcional, el pensamiento formal y el concreto son semejantes, ambos emplean las operaciones lógicas. La mayor diferencia entre los dos tipos de pensamiento es la gama mucho más amplia de aplicaciones y el tipo de operaciones lógicas que puede efectuar el niño con el pensamiento formal. El pensamiento concreto está limitado a la solución de los problemas concretos tangibles que se conocen en el presente. Los niños en etapa operativa concreta no pueden tratar problemas verbales complejos que incluyan proposiciones, situaciones hipotéticas o el futuro. En la etapa operativa concreta, el razonamiento de los niños está "limitado al contenido" atado a las experiencias disponibles. En este sentido, el niño en la etapa operativa concreta no está completamente liberado de las percepciones pasadas y presentes. En contraste, el niño que ha desarrollado por completo las operaciones formales puede abordar todo tipo de problemas, puede razonar eficazmente acerca del presente, el pasado y el futuro, lo hipotético y problemas de proposición verbal. El niño adquiere la capacidad de introspección y puede reflexionar acerca de sus propios pensamientos y sentimiento como si fueran objetos. Así el niño cuyas operaciones formales están plenamente desarrolladas es capaz de ra-

zonar con mucha más independencia de las experiencias pasadas y presentes.

El niño en etapa operativa concreta debe abordar cada problema por separado; no coordina las operaciones de razonamiento; tampoco puede integrar sus soluciones mediante teorías generales. Por otra parte, el niño que efectúa operaciones formales tiene la capacidad de usar teorías e hipótesis para resolver problemas; puede conjuntar varias operaciones intelectuales para abordar simultánea y sistemáticamente un problema.

Asimismo, las operaciones formales se caracterizan por el razonamiento científico y la elaboración de hipótesis (y pruebas), y reflejan una comprensión de causalidad altamente desarrollada. Por primera vez, el niño es capaz de operar sobre la lógica de un argumento (problema) de manera independiente a su contenido. Sabe que las conclusiones derivadas de la lógica son válidas independientemente de la verdad de los hechos. Aunque tanto el pensamiento concreto como el formal son lógicos, ambos son abiertamente diferentes. El niño en la etapa operativa concreta no efectúa un razonamiento tan amplio, fuerte y profundo como el niño que efectúa operaciones formales.

El pensamiento y el razonamiento cognoscitivos formales surgen de las operaciones concretas del mismo modo que cada nivel de pensamiento incorpora y modifica el pensamiento anterior. Por sus propiedades estructurales, el pensamiento formal es hipotético-deductivo, científico-inductivo y reflexivo-abstracto. Además, este tipo de pensamiento opera sobre los contenidos llamados por Piaget *propositivos* o *combinatorios* y sobre *esquemas operativos formales*. En este capítulo se ilustran estas cualidades y contenidos estructurales por medio de una serie de ejemplos tomados de los trabajos de Piaget, principalmente Inhelder y Piaget 1958 y Piaget 1972a, los trabajos más importantes de Piaget acerca del desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia.

LAS ESTRUCTURAS QUE SE DESARROLLAN DURANTE LA ETAPA OPERATIVA FORMAL

El razonamiento hipotético-deductivo

El *razonamiento hipotético* "va más allá de los confines de las experiencias cotidianas, hacia las cosas que no tenemos experiencia" (Braired 1978: 205). Es el razonamiento que trasciende a la percepción y la memoria y que aborda cosas que no hemos conocido directamente, cosas hipotéticas.

El *razonamiento deductivo* es aquel que va de las premisas a las conclusiones o de lo general a lo particular. Las diferencias o conclusiones basadas en el razonamiento deductivo necesariamente sólo son verdaderas si las premisas de que se derivan son verdaderas. Sin embargo, se puede aplicar el razonamiento a premisas falsas y llegar a conclusiones lógicas.

El *razonamiento hipotético-deductivo* es aquel que "comprende la deducción de conclusiones a partir de premisas que son hipótesis, y no de los hechos que son comprobados por el sujeto" (Brainred 1978: 205). De este modo, lo posible (lo hipotético) se convierte en el terreno en el que puede usarse con efectividad el razonamiento.

Los niños que ya efectúan operaciones formales pueden reflexionar (mentalmente) acerca de los problemas hipotéticos completamente simbólicos y deducir conclusiones lógicas. Por ello, cuando se les presenta un problema como "A es menor que B y B menor que C; entonces, ¿A es menor que C?", pueden razonar apropiadamente a partir de la premisa ($A < B$ y $B < C$) y deducir que A es menor que C ($A < C$). Cuando se les plantea verbalmente el problema "Bob está a la izquierda de Sam, y Sam está a la izquierda de Bill; ¿está Bob a la izquierda de Bill?", los que ya efectúan operaciones formales deducen correctamente a partir de las hipótesis o premisas. Como el niño en la etapa operativa concreta no ha desarrollado plenamente el razonamiento deductivo para las situaciones hipotéticas, no puede resolver problemas de esta forma.

Otra característica del pensamiento hipotético deductivo durante las operaciones formales es la habilidad de razonar acerca de hipótesis que se cree no son verdaderas (premisas falsas) y aún así llegar a conclusiones lógicas que se infieren de las hipótesis. Si un argumento lógico se establece previamente con la afirmación "Supongamos que el carbón es blanco", el niño en etapa operativa concreta, cuando se le

pide que resuelva el problema lógico, responde que el carbón es negro y que no se puede contestar la pregunta. El niño que ya efectúa operaciones formales acepta de inmediato la suposición de que el carbón es blanco y procede a razonar acerca de la lógica del argumento. Los niños mayores someten a un análisis lógico la estructura del argumento, independientemente de que su contenido sea verdadero o falso.

El razonamiento científico-inductivo

El razonamiento inductivo es aquel en que se parte de los hechos específicos a las conclusiones generales. Es el principal proceso de razonamiento de los científicos pues les permite llegar a las generalizaciones o leyes científicas.

Inhelder y Piaget (1958) concluyen que, ante los problemas, los niños que ya efectúan operaciones formales pueden razonar casi igual que los hombres de ciencia: establecen hipótesis, experimentan, controlan variables, registran los efectos y, a partir de los resultados obtenidos, establecen conclusiones de manera sistemática. En esta sección se presentan dos ejemplos de este trabajo para ilustrar el razonamiento científico-inductivo en el pensamiento formal.

Una de las características del razonamiento científico es la habilidad de ponderar distintas variables al mismo tiempo. Quienes efectúan un razonamiento formal lo llevan a cabo de manera coordinada y pueden determinar el efecto de una, todas o varias combinaciones de un conjunto de variables. Piaget se refiere a esto como razonamiento combinatorio. Este tipo de razonamiento, o razonamiento sobre un número de variables a la vez, no lo puede hacer un niño en la etapa operativa concreta. Es característico que estos niños sólo puedan razonar con éxito cuando hay una variable simple o cuando se pueden determinar las causas partiendo de la observación. El razonamiento formal va más allá de la observación. La relación entre variables debe construirse por medio del razonamiento y verificarse por medio de la experimentación sistemática.

El problema del líquido químico incoloro. En este problema, a un niño se le muestran cinco vasos, cada uno de ellos lleno de un líquido incoloro diferente (véase figura 6.1) cuatro de los cinco vasos se ven exactamente iguales. El quinto, además del líquido incoloro (yoduro

de potasio, rotulado con la letra g), contiene un gotero. El agua oxida el yoduro de potasio y lo convierte en un mezcla ácida de color amarillo. El agua (2) es neutra y el tiosulfato (4), un blanqueador. Al niño se le entregan dos vasos, uno con agua (2) y otro con ácido sulfúrico y agua oxigenada (1+3). Cuando el experimentador agrega varias gotas de yoduro de potasio (g) en cada uno de los vasos, se advierten las reacciones. Al niño se le pide que reproduzca el color amarillo usando los cinco vasos originales del modo que lo desee. Cuando el niño logra el color amarillo, se le pide que explique cómo lo hizo. Las únicas combinaciones que producen el color amarillo son $1+3+g$ y $1+3+g+2$; la primera es la solución más sencilla. Hay 25 posibles combinaciones con dos o más de los líquidos. La solución del problema no se puede determinar únicamente con la observación.

Figura 6.1

En el nivel preoperativo, los niños apenas combinan dos líquidos a la vez y de manera sistemática. En el nivel operativo concreto, sus ensayos son más sistemáticos, pero no sistemáticos por completo. Con frecuencia combinan tres o cuatro líquidos, pero sus métodos concretos son principalmente de prueba y error. Aunque en ocasiones estos métodos producen la combinación de color amarillo, los niños en la etapa operativa concreta son incapaces de repetir el procedimiento o de explicar cómo lo lograron.

Kis (9;6) comienza con $(3 \times g) + (1 \times g) + (4 \times g)$, después de lo cual mezcla espontáneamente el contenido de los cuatro vasos en otro, pero sin resultados posteriores. "Muy bien, empecemos otra vez". En esta ocasión, primero mezcla $4 \times g$, y luego $1 \times g$: "No resulta". Entonces agrega $2 \times g$, observa y por último pone $3 \times g$. "Otro intento ($1 \times g$, luego $2 \times g$. Luego $3 \times g$). ¡ah! (aparece el color amarillo, pero el niño agrega $4 \times g$). ¡Oh! ¡Eso es! ¡Esto es (4) lo que le quita el color; 3 es el que da mejor el mejor color" "¿puedes tener el color con menos vasos?" "No". "Trata". (emprende combinaciones de en 2, pero al azar) (Inhelder y Piaget 1958).

Kis, que está en la etapa operativa concreta, trata con varias combinaciones de dos en dos; realiza otras combinaciones, obtiene con éxito el color deseado y luego lo pierde. No puede repetir su éxito. No lleva un control de todas las posibles combinaciones. En gran medida, el método de Kis es de prueba y error.

En el nivel de las operaciones formales, los niños comprenden que el color amarillo es resultado de una combinación, y en su razonamiento y trabajo experimental, emplean métodos combinatorios sistemáticos.

Sar (12;3)... "Mejor lo escribo para acordarme: 1×4 ya está; 4×3 ya está, y 2×3 ya está. Hay varios que no he hecho (encuentra seis en total, luego agrega las gotas y consigue el color amarillo combinando $1 \times 3 \times g$). ¡Ah! se está poniendo amarillo. Se necesitan 1, 3 y las gotas". - ¿Dónde está el color amarillo?... "¿Allí?" (g) - No; todos van juntos". - "¿Y 2?" - "No creo que produzca ningún efecto; es agua". - "¿Y 4?" - No hace nada tampoco; también es agua: pero voy a intentarlo de nuevo; nunca se puede estar seguro... (combina $1 \times 3 \times 2 \times g$ y luego $1 \times 3 \times 4 \times g$) "¡Ah!, Ya está. Ese (4) impide la coloración." - "¿Y ése?" (2) "Es agua". (Inhelder y Piaget 1958: 116-17).

Sar pronto se da cuenta de la necesidad de un método combinatorio sistemático, por lo que se dedica a clasificar las combinaciones de las variables: efectúa cada combinación para conocer su efecto. Para los niños que practican operaciones formales, el razonamiento combinatorio es un instrumento para obtener deducciones concluyentes. La mera observación no es suficiente para obtener la solución de este tipo de problemas.

El problema del péndulo. En el problema del líquido incoloro, los niños tienen que encontrar entre un conjunto de variables aquella que produce un efecto. En el problema del péndulo (Figura 6.2) también se necesita un razonamiento combinatorio, pero con un objetivo distinto. Para resolver este problema, más que incluir variables, es necesario excluirlas.

Una pesa suspendida en el extremo de un cordel e impulsada para que se mueva actúa como péndulo. A los niños se les proporcionan cordeles de longitudes distintas y diferentes pesas y se les pide que determinen y expliquen qué controla la amplitud del movimiento del péndulo. Los factores que los niños consideran por lo general son la longitud del cordel, el peso en el extremo del cordel, la altura desde la que se deja caer la pesa para que comience a moverse y la fuerza o el empuje con la que se inicia el movimiento del péndulo.

El único factor que controla la oscilación o el movimiento del péndulo es la longitud del cordel. Por lo tanto, "el problema consiste en aislarla (la longitud del cordel) de los tres factores y excluirla. Sólo de este modo puede el sujeto explicar y variar la frecuencia de las oscilaciones y resolver el problema". (Inhelder y Piaget 1958: 69).

En el nivel preoperativo, la mayoría de los niños cree que la amplitud del movimiento del péndulo depende del impulso que se le dé.

Se puede observar que, debido a la falta de un ordenamiento en serie y a las correspondencias exactas, el sujeto no es capaz de hacer una descripción objetiva del experimento ni de dar explicaciones congruentes que no sea mutuamente contradictorias. Resulta especialmente obvia la interferencia constante del movimiento del péndulo sin que el niño sea capaz de disociar el impulso que le dio al péndulo del movimiento, el cual es independiente de la acción del niño (Inhelder y Piaget 1958: 69).

En el nivel de las operaciones concretas, es típico que los niños descubran la relación entre la longitud del cordel del péndulo y su movimiento. Pero, aún así, son incapaces de separar las variables y atribuir el movimiento exclusivamente a la longitud del cordel. Están convencidos de que el peso y el "impulso" tienen algo que ver con la oscilación.

En la etapa operativa concreta, es típico que los niños no puedan ordenar correctamente los efectos de alterar una variable (la longitud del cordel). No pueden concluir que un solo factor controla el movimiento del péndulo ni excluir otros factores de la causalidad. Según Inhelder y Piaget, los niños en el nivel de las operaciones formales "son capaces de aislar todas las variables presentes modificando un solo factor mientras conservan sin alterar los demás elementos" (1958: 75):

Eme (15; 1), después de elegir la pesa de 100 gramos con un cordel largo y otro medio, la de 20 gramos con un cordel largo y otro corto y, por último, la de 200 gramos con un cordel largo y uno corto, concluye: "La longitud del cordel es lo que provoca que la pesa se mueva más rápida o lentamente; el peso no tiene nada que ver." Del mismo modo elimina la altura de la caída y la fuerza del impulso (1958: 75).

La experimentación y el razonamiento de los niños mayores son sistemáticos: modifican una variable o un factor cada vez, y mantienen constante el resto; exploran todas las posibilidades. El niño que ya maneja las operaciones formales es capaz de aplicar el razonamiento combinatorio y excluir variables que no producen efectos.

Resulta interesante destacar que los dos problemas presentados son "concretos". Aunque los niños en la etapa operativa concreta no pueden razonar con éxito este tipo de problemas, sí lo pueden hacer con los problemas concretos, tales como los de conservación. No obstante que ambos tipos de problemas son concretos, la solución del problema del líquido incoloro y el péndulo no exige sólo observación. En la mayoría de los problemas de conservación (los analizados con anterioridad), el niño proporciona y observa toda la información pertinente para resolverlos. Para asegurar la comprensión basta la reversibilidad por inversión o por reciprocidad. Tanto en el problema del líquido incoloro como en el del péndulo *no se proporciona* toda la información pertinente. En cada caso debe *construirse* la relación entre las variables mediante el razonamiento inductivo (científico) y comprobarse experimentalmente. La reversibilidad y el pensamiento concreto no son suficientes para que el niño en la etapa operativa concreta pueda realizar esto.

La abstracción reflexiva

La abstracción reflexiva es uno de los mecanismos mediante los cuales se lleva a efecto la construcción cognoscitiva. En el análisis que efectuamos del conocimiento, se establecieron las diferencias entre el conocimiento físico y el lógico-matemático. El conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, derivado de la manipulación de los mismos. El conocimiento lógico-matemático es el que se construye a partir de las acciones físicas o mentales efectuadas con los objetos. El mecanismo del cual surge el conocimiento lógico-matemático se conoce como abstracción reflexiva.

La abstracción reflexiva (al igual que en la construcción del conocimiento lógico-matemático) siempre trasciende lo observable, lo que provoca una reorganización mental, e incluye siempre una abstracción de un nivel inferior a uno mayor. En la construcción de todo conoci-

nocimiento lógico-matemático, el mecanismo más importante es la abstracción reflexiva.

La abstracción reflexiva es el pensamiento o la reflexión internas sustentados en los conocimientos disponibles. En el nivel operativo formal, la reflexión interna puede generar un nuevo conocimiento una -nueva construcción-. En la etapa operativa concreta, los niños no tienen la capacidad de construir nuevos conocimientos a partir de la mera reflexión interna (Brainred 1978).

Las analogías. En un estudio sobre la abstracción reflexiva publicado en 1977, Piaget analiza cómo comprenden los niños las analogías (Gallagher y Reid 1981). Las analogías son de interés porque exigen la construcción y la comparación de las relaciones entre los componentes de que consta la analogía. Según Piaget, estas relaciones sólo pueden establecerse por medio de la abstracción reflexiva.

No es posible deducir directamente de la experiencia las relaciones de las analogías. Por ejemplo, si se considera la siguiente analogía: El perro es al pelo como el pájaro es a las plumas, los cuatro componentes de esta analogía -perro, pelo, pájaro y plumas- son objetos comunes que la mayoría de la gente conoce por experiencia. El meollo de la analogía es la relación entre perro-pelo y pájaro-plumas, relación que no es observable y que se capta mediante la reflexión (abstracción reflexiva).

Una vez que se establecían los conjuntos análogos en una matriz, se hacían sugerencias contrarias como la siguiente: "¿Aquí queda igual de bien la alfombra (E) que el contacto eléctrico (D)? El uso de las sugerencias contrarias sirve para determinar si el niño razona por medio de analogías y cuán resistente es el razonamiento a las sugerencias.

Gallagher y Reid informan que la investigación de Piaget condujo a la identificación de tres niveles de comprensión y razonamiento acerca de las analogías.

Los niños menores de la etapa 1 (de 5 y 6 años) son propensos a ordenar por pares, pero también a ignorar toda la forma analógica. Por ejemplo, afirman que un perro necesita pelo para mantenerse cálido y que los pájaros necesitan las plumas para volar. La relación entre perro y pelo (A es a B) no se compara con la relación entre pájaro y plumas (C es a D). Para Piaget éste es un ejemplo de abstracción empírica -que

capta las características observables-, que impide una solución verdadera de acuerdo con la forma analógica de A:B como C:D.

Los niños de la etapa 2 (alrededor de los 8 a los 11 años) pueden completar las matrices. Sin embargo, cuando se les hacen sugerencias contrarias, la forma analógica resulta débil y cambian las respuestas. No obstante, según Piaget, la habilidad para completar las matrices evidencia la abstracción reflexiva -la proyección hacia un nivel más alto de aquél que es extraído de un nivel inferior.

En la etapa 3 (aproximadamente a los 11 o más años), los niños pueden resistir las sugerencias contrarias. Se estabiliza la forma A:B como C:D, y los sujetos tienen la capacidad de reflexionar acerca de sus respuestas mediante la explicación consciente de la relación jerárquica obtenida de la consideración de ambas partes de la analogía (1981: 117-18).

Los niños de la etapa 1 agrupan correctamente, pero su razonamiento característico es que "el automóvil va con la bomba de gasolina y la aspiradora con el contacto eléctrico" sin percatarse de la relación entre los dos pares. Es la exploración del razonamiento de los niños, y no sólo sus respuestas, lo que revela su nivel de comprensión. En la etapa de las operaciones formales, los niños adquieren la capacidad de aplicar las reglas analógicas y articular la forma de la analogía.

El razonamiento analógico es un ejemplo de razonamiento construido de manera casi independiente al contenido. La principal característica de la analogía es la comparación de relaciones entre los pares. Es evidente que esto trasciende lo observable.

EL CONTENIDO DEL PENSAMIENTO FORMAL

He señalado las principales características estructurales que diferencian al pensamiento formal del pensamiento concreto. ¿Entonces, con qué tipo de contenidos pueden razonar los que efectúan operaciones formales y con cuáles no pueden razonar los que efectúan operaciones concretas? Piaget identifica los contenidos del pensamiento formal como *operaciones propositivas y esquemas operativos formales*.

Las operaciones propositivas o combinatorias

Inhelder y Piaget (1958) exponen la teoría de Piaget de que el razonamiento, durante la etapa de las operaciones formales, en muchos sentidos es parecido a la lógica propositiva que emplean los lógicos. Tal

nocimiento lógico-matemático, el mecanismo más importante es la abstracción reflexiva.

La abstracción reflexiva es el pensamiento o la reflexión internas sustentados en los conocimientos disponibles. En el nivel operativo formal, la reflexión interna puede generar un nuevo conocimiento una -nueva construcción-. En la etapa operativa concreta, los niños no tienen la capacidad de construir nuevos conocimientos a partir de la mera reflexión interna (Brainred 1978).

Las analogías. En un estudio sobre la abstracción reflexiva publicado en 1977, Piaget analiza cómo comprenden los niños las analogías (Gallagher y Reid 1981). Las analogías son de interés porque exigen la construcción y la comparación de las relaciones entre los componentes de que consta la analogía. Según Piaget, estas relaciones sólo pueden establecerse por medio de la abstracción reflexiva.

No es posible deducir directamente de la experiencia las relaciones de las analogías. Por ejemplo, si se considera la siguiente analogía: El perro es al pelo como el pájaro es a las plumas, los cuatro componentes de esta analogía -perro, pelo, pájaro y plumas- son objetos comunes que la mayoría de la gente conoce por experiencia. El meollo de la analogía es la relación entre perro-pelo y pájaro-plumas, relación que no es observable y que se capta mediante la reflexión (abstracción reflexiva).

Una vez que se establecían los conjuntos análogos en una matriz, se hacían sugerencias contrarias como la siguiente: "¿Aquí queda igual de bien la alfombra (E) que el contacto eléctrico (D)? El uso de las sugerencias contrarias sirve para determinar si el niño razona por medio de analogías y cuán resistente es el razonamiento a las sugerencias.

Gallagher y Reid informan que la investigación de Piaget condujo a la identificación de tres niveles de comprensión y razonamiento acerca de las analogías.

Los niños menores de la etapa 1 (de 5 y 6 años) son propensos a ordenar por pares, pero también a ignorar toda la forma analógica. Por ejemplo, afirman que un perro necesita pelo para mantenerse cálido y que los pájaros necesitan las plumas para volar. La relación entre perro y pelo (A es a B) no se compara con la relación entre pájaro y plumas (C es a D). Para Piaget éste es un ejemplo de abstracción empírica -que

capta las características observables-, que impide una solución verdadera de acuerdo con la forma analógica de A:B como C:D.

Los niños de la etapa 2 (alrededor de los 8 a los 11 años) pueden completar las matrices. Sin embargo, cuando se les hacen sugerencias contrarias, la forma analógica resulta débil y cambian las respuestas. No obstante, según Piaget, la habilidad para completar las matrices evidencia la abstracción reflexiva -la proyección hacia un nivel más alto de aquél que es extraído de un nivel inferior.

En la etapa 3 (aproximadamente a los 11 o más años), los niños pueden resistir las sugerencias contrarias. Se estabiliza la forma A:B como C:D, y los sujetos tienen la capacidad de reflexionar acerca de sus respuestas mediante la explicación consciente de la relación jerárquica obtenida de la consideración de ambas partes de la analogía (1981: 117-18).

Los niños de la etapa 1 agrupan correctamente, pero su razonamiento característico es que "el automóvil va con la bomba de gasolina y la aspiradora con el contacto eléctrico" sin percatarse de la relación entre los dos pares. Es la exploración del razonamiento de los niños, y no sólo sus respuestas, lo que revela su nivel de comprensión. En la etapa de las operaciones formales, los niños adquieren la capacidad de aplicar las reglas analógicas y articular la forma de la analogía.

El razonamiento analógico es un ejemplo de razonamiento construido de manera casi independiente al contenido. La principal característica de la analogía es la comparación de relaciones entre los pares. Es evidente que esto trasciende lo observable.

EL CONTENIDO DEL PENSAMIENTO FORMAL

He señalado las principales características estructurales que diferencian al pensamiento formal del pensamiento concreto. ¿Entonces, con qué tipo de contenidos pueden razonar los que efectúan operaciones formales y con cuáles no pueden razonar los que efectúan operaciones concretas? Piaget identifica los contenidos del pensamiento formal como *operaciones propositivas y esquemas operativos formales*.

Las operaciones propositivas o combinatorias

Inhelder y Piaget (1958) exponen la teoría de Piaget de que el razonamiento, durante la etapa de las operaciones formales, en muchos sentidos es parecido a la lógica propositiva que emplean los lógicos. Tal

pensamiento es lógico, abstracto y sistemático. Para apreciar en su totalidad la perspectiva de Piaget es necesario comprender la lógica simbólica.

Dejo a otros la tarea de explicar la lógica propositiva y las particularidades del punto de vista de Piaget (véase Brainred 1981; Ginsburg y Opper 1978), y en su lugar examinaré el tipo de razonamiento que emplean los niños en la etapa operativa formal, el cual es parecido a la lógica propositiva.

El ejercicio empleado por Piaget e Inhelder para examinar la aplicación del razonamiento propositivo es el problema del péndulo ya descrito en este capítulo. Yo indiqué que los niños razonan sistemáticamente acerca de las causas de la oscilación del péndulo exclusivamente en el nivel de las operaciones formales. Entre los pasos que dan los niños están la generación de hipótesis, el diseño y la realización de experimentos, la observación de resultados y la extracción de conclusiones a partir de estos resultados.

En el problema del péndulo, se puede establecer la hipótesis de que todos los factores -la longitud del cordel del péndulo, la pesa del péndulo, la altura en que se suelta la pesa y el impulso desde el que se suelta la pesa-, solos o combinados, intervienen en la oscilación.

TABLA 6.1 PROBLEMA DEL PÉNDULO: CUATRO COMBINACIONES

	FACTORES		RESULTADOS
	Longitud	Peso	Oscilación
1	larga	Ligero	lenta
2	corta	ligero	rápida
3	larga	pesado	lenta
4	corta	pesado	rápida

En general, en el diseño de un experimento se toman dos de estos factores y se combinan de todas las maneras posibles. La longitud del cordel y el peso del péndulo se pueden ensayar en cuatro posibles combinaciones, y observar la oscilación de cada combinación. En la tabla 6.1 se muestran estas cuatro combinaciones y los resultados observados en la oscilación.

Al observar los resultados relacionados con el factor de peso, se manifiesta que no hay relación entre el peso y la oscilación. Tanto el peso pesado como el ligero tienen oscilaciones lentas y rápidas. Por ello, el peso sólo se puede eliminar como un factor de causalidad. Al observar los resultados concernientes a la longitud del cordel del péndulo, se advierte un patrón constante. Cuando el cordel es largo, sin importar el peso, la oscilación del péndulo es lenta *siempre*. Cuando el cordel es corto, la oscilación es *siempre* rápida. Es claro que la longitud del cordel del péndulo *tiene* un papel en la determinación de la oscilación y que el peso del péndulo *no*. La longitud del péndulo influye en la oscilación; el peso, no.

En el experimento de arriba se efectúan dos de los cuatro factores en las cuatro combinaciones posibles. Es posible realizar experimentos semejantes para determinar el papel, si lo hubiera, de los otros dos factores -la altura en que se libera el peso y el impulso del péndulo-, combinados entre sí y en cada una de las diferentes combinaciones posibles con los otros tres. Los niños que efectúan operaciones formales no siempre estructuran sus investigaciones o experimentos de manera tan formal como se indica en la tabla 6.1, pero son capaces de aplicar el tipo de razonamiento exhibido. Procedimientos combinatorios como éstos ayudan a que los adolescentes que efectúan las operaciones formales lleguen a conclusiones verdaderas.

Los esquemas operativos formales

Los esquemas operativos son menos "abstractos" en comparación con los propositivos y guardan un parecido más estrecho con el razonamiento científico que las mismas operaciones propositivas. En seguida se analizan dos ejemplos de esquemas operativos formales: la *proporción* y la *probabilidad*.

A través de sus acciones con una balanza como la de figura 6.4, se puede observar el desarrollo del concepto de proporción en los niños. Antes de los siete años, a los niños les resulta difícil igualar pesos en una balanza. Se dan cuenta de que es posible el equilibrio, pero sus intentos por lograrlo siempre consisten en correcciones sucesivas de prueba y error. La comprensión en la balanza nunca es sistemática. Después de los siete años (edad de las operaciones concretas), los

niños descubren que al colocar una pesa pequeña lejos del fulcro se puede equilibrar una pesa más grande cerca del fulcro. Aun cuando aprenden a igualar peso y longitud de manera sistemática, no coordinan las funciones de peso y longitud como una proporción.

Figura 6.4

Aproximadamente a los 13 años, se presenta la comprensión del principio de proporción ($P/L = 2P/2L$) cuando el niño llega a percatarse de que el aumento de peso en un lado del fulcro puede compensarse incrementando la distancia del otro lado (Inhelder y Piaget 1958). Por lo tanto, el desarrollo del concepto de proporción en el niño es consecuente con su desarrollo conceptual general. Las diferencias cualitativas en los esquemas de proporción se encuentran en distintas etapas.

La probabilidad

La probabilidad, que es un concepto basado en la comprensión de la relación entre azar y la proporción, no se capta antes de la etapa de las operaciones formales.

... el niño debe de tener la capacidad de realizar por lo menos dos de las operaciones características de este nivel. Debe ser capaz de aplicar un sistema combinatorio que le permita tomar en cuenta todas las posibles combinaciones de los componentes dados, y debe ser capaz de calcular las proporciones -aunque éstas sean muy elementales-, para que de este modo capte el hecho (que escapa a los sujetos en los niveles anteriores) de que probabilidades como $3/9$, $2/6$, etcétera, son equivalentes. No es sino hasta los 11 ó 12 años cuando el niño comprende las probabilidades combinatorias (Piaget e Inhelder 1969: 144).

Con el siguiente procedimiento se puede evaluar el desarrollo del concepto de probabilidad de los niños: sobre una mesa, donde el niño puede verlo, se coloca un conjunto de 96 cubos de madera, de 1 pulgada por lado y de cuatro colores diferentes. La distribución de los cubos por color es 36, 36, 20 y 4. Los cubos se separan de acuerdo con el color, y luego se divide en dos cada grupo. La mitad de los cubos de cada color (18, 18, 10 y 2) se pone a un lado para que se sirva como conjunto de referencia. Los cubos restantes, que el niño debe reconocer como idénticos al conjunto de referencia, se meten en una bolsa o en una caja y se ponen fuera de la vista del niño.

Los cubos que están en la bolsa se mezclan y se le dice al niño que el experimentador va a sacar dos cubos sin mirar a dentro de la bolsa. Se le pide al niño que adivine de qué color serán los cubos. Una vez que el niño responde, se le pide que explique su respuesta. Se sacan los cubos de la bolsa y se colocan sobre la mesa.

Figura 6.5

El proceso se repite hasta que el experimentador *está* seguro del nivel de comprensión de este tipo de probabilidad que tiene el niño. Hasta los 11 ó 12 años, los niños en general hacen predicciones sobre bases distintas a la probabilidad, o con muy poca confianza en la probabilidad. Los niños en etapa preoperativa muy rara vez siguen estrategias basadas en la probabilidad. Con frecuencia prevén el color que aparecerá según el color de los bloques anteriores, o predicen su color favorito. Con más frecuencia, lo único que hacen es adivinar. Aunque los niños en etapa operativa concreta con frecuencia aplican una estrategia, no siguen una estrategia de probabilidad.

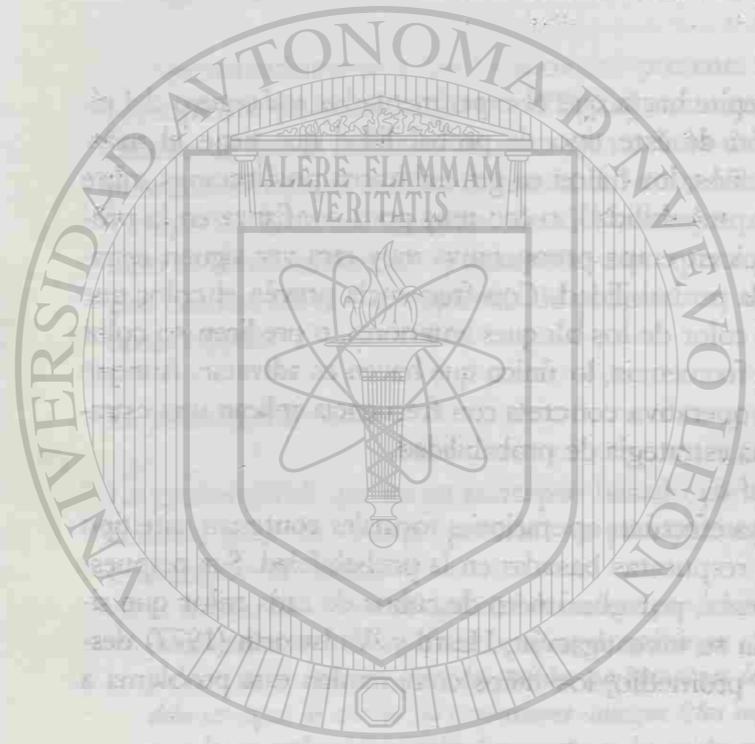
Los niños que ya efectúan operaciones formales contestan este tipo de problemas con respuestas basadas en la probabilidad. Sus respuestas están determinadas por el número de cubos de cada color que sigue en la bolsa. En su investigación, Heard y Wadsworth (1977) descubrieron que, en promedio, los niños comprenden este problema a los 12 años.

Los conceptos de proporción y probabilidad que evolucionan en la etapa de las operaciones formales son ejemplos de esquemas operativos formales, que son menos abstractos que los esquemas propositivos porque su funcionamiento no está supeditado a la deducción en la misma medida que las operaciones propositivas. ®

**FREUD: TEORÍA PSICOANALÍTICA
ENFOQUE AFECTIVO**

INTRODUCCIÓN

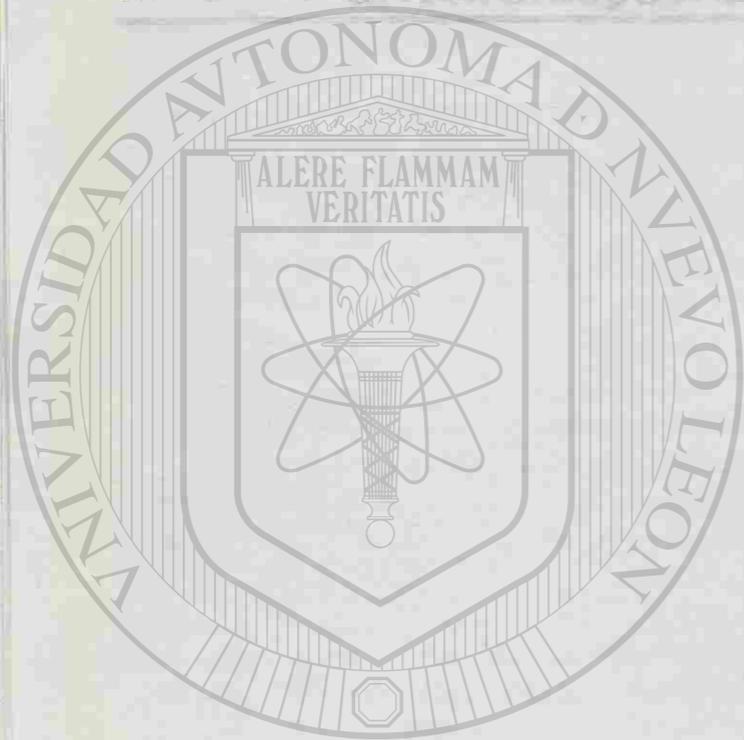
La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, desarrollada a lo largo de su vida, constituye una de las bases más importantes de la psicología moderna. Su enfoque se centra en el estudio de los procesos mentales inconscientes y su influencia en el comportamiento humano. Este trabajo aborda la teoría psicoanalítica desde un enfoque afectivo, explorando cómo las emociones y los afectos juegan un papel fundamental en la formación de la personalidad y en la resolución de conflictos psicológicos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

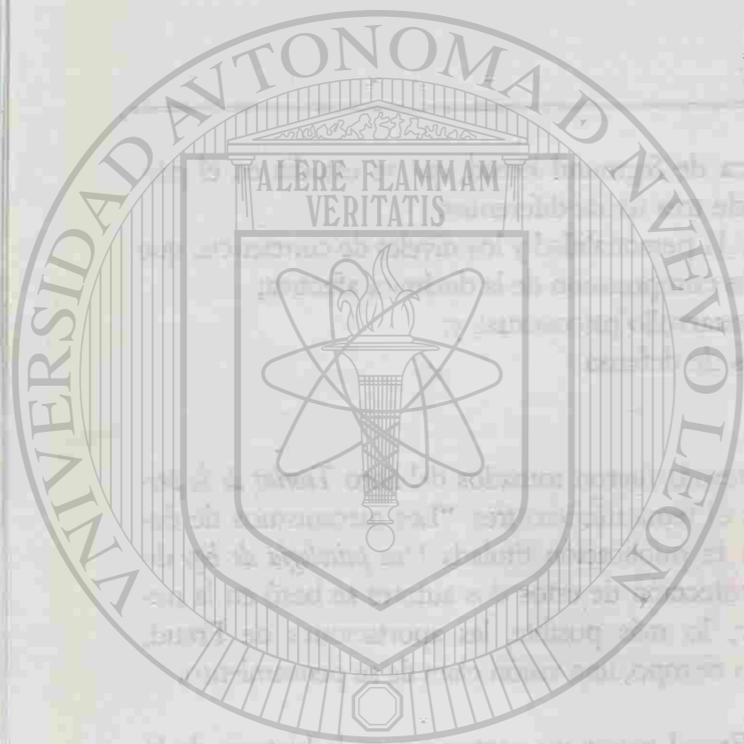
La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, que se estudia en el presente curso, comprende tres temas diferentes:

- 1) la estructura de la personalidad y los niveles de conciencia, que coadyuvan en la comprensión de la dinámica afectiva;
- 2) las etapas del desarrollo psicosexual, y;
- 3) los mecanismos de defensa.

Los dos primeros temas fueron tomados del libro *Teorías de la personalidad* de DiCaprio; el tema número tres, "Los mecanismos de defensa", corresponde a la publicación titulada *Una psicología de hoy* de Cerdá. El criterio de selección de estos dos autores se basó en la necesidad de simplificar, lo más posible, las aportaciones de Freud, manteniendo el mismo tiempo, una visión clara de su pensamiento.

Es indudable que Freud marca un parteaguas en la historia de la psicología. Sus descubrimientos cambiaron radicalmente la concepción del ser humano que prevalecía en su época, haciendo posible el análisis de sus motivaciones y deseos, redimensionando la complejidad del individuo y permitiendo la accesibilidad a su inconsciente.

Este material es muy enriquecedor para cualquier persona que pueda tener acceso a él, ya que le ayuda a entender sus propias motivaciones y actitudes, e induce de manera natural a la reflexión. Además, habilita a la persona para comprender a sus semejantes.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

SIGMUND FREUD: LA TEORÍA PSICOANALÍTICA*

BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA

Sigmund Freud nació en Freiberg, Moravia, en 1856, pero pasó la mayor parte de su vida (80 años) en Viena. Murió en 1939 en Londres, donde tuvo que refugiarse de los nazis. Su vida se vio amenazada debido a que era judío y sostenía puntos de vista ofensivos al régimen hitleriano.

Freud escribió extensamente sobre sus investigaciones dentro de la dinámica de la psique humana. Aprendió de sus pacientes sobre las funciones de la mente. También realizó un autoanálisis, el cual comenzó en 1897 y continuó a lo largo de toda su vida, realizándolo la última media hora de cada día. Freud era médico y se especializó en neurología, no porque quisiera ejercer la medicina, sino porque deseaba aprender el enfoque científico del ser humano. Se recibió de la escuela de medicina en 1881 y ocupó el puesto de investigador asociado de un profesor de fisiología. Era un trabajo mal pagado; por tanto, Freud finalmente abrió su consultorio especializándose en el tratamiento de trastornos neuróticos.

Como rama de la medicina, la psiquiatría estaba en su infancia en aquella época y, de hecho, Freud hizo contribuciones significativas a la especialidad en un lapso de 50 años de ejercer la profesión. Jung, uno de los primeros discípulos de Freud, le atribuye el mérito de haber introducido la psicología en la psiquiatría. Con esto Jung quiere decir que Freud destacó al estudio profundo del caso individual. Por lo general, los primeros psiquiatras estaban interesados en describir y clasificar las enfermedades mentales y nerviosas. Freud busca entender las dinámicas o causas de la psicopatología en la vida del paciente, más que sólo clasificar síntomas.

* N. S. Dicaprio. *Teorías de la personalidad. (Personality theories)* México: McGraw Hill. — Trad. Jorge Velázquez Arellano y Ana María Palencia Guerrero. Revisión técnica: Eva Laura García González. 2ª. ed. 1989: 34-61.

Freud logró avances significativos en la comprensión y el tratamiento de los trastornos funcionales (psicógenos), en los que no se puede demostrar ninguna base orgánica. Utilizó a la hipnosis al comienzo de su carrera como procedimiento analítico y como medio para implantar sugerencias curativas.

Freud aprendió mucho sobre el inconsciente de su asociación con Joseph Breuer, un médico dedicado a tratar enfermedades histéricas. La histeria era una categoría general, que abarcaba una multitud de síntomas extraños, como la ceguera o sordera psicológicas, el mutismo, diversas parálisis de los miembros, sensibilidades y anestias. Estos síntomas parecen ser de naturaleza orgánica, pero sus orígenes son psicológicos. Su comprensión y tratamiento requerían el conocimiento de la dinámica de la psique y en ese terreno Freud hizo descubrimientos de importancia. Freud atribuye a Breuer haber desarrollado el procedimiento catártico, la llamada "curación hablada" de la histeria. Este procedimiento de tratamiento implica hacer que el paciente hable de un síntoma en particular mientras permanece bajo hipnosis. Parece haber un alivio inmediato al seguir este procedimiento, pero el síntoma podía reaparecer si el paciente experimentaba un episodio difícil. Además, el método se limita a las personas que pueden ser hipnotizadas hasta un estado semejante a un trance, estado que muchos pacientes no pueden lograr. Freud intentó una gran variedad de otras técnicas y finalmente desarrolló sus famosos métodos psicoanalíticos de asociación libre, análisis de los sueños, *la resistencia a triunfar y la resolución del fenómeno de transferencia*.

La asociación libre exige al paciente decir cualquier cosa que le venga a la mente en el transcurso del relato de sus síntomas o de sus sucesos históricos. Por este método Freud descubrió la función de la represión como la causa de fuentes ocultas de ansiedad. Los conflictos o deseos inconscientes causaban los síntomas. Era necesario descubrir la represión. El análisis de los sueños proporcionó un medio importante para llegar al inconsciente. Freud veía al sueño como la materialización de un deseo o un conflicto. El sueño era el "camino real al inconsciente". La resistencia a una asociación libre se volvía para Freud un indicio de que se aproximaba al material inconsciente significativo. La resistencia tenía que ser vencida. Freud encontró que

la relación entre sí mismo y el paciente también se volvía importante en la terapia, ya que el paciente transfería a él sus actitudes y sentimientos de una etapa anterior. Era necesario enfrentarse a esas reacciones emocionales intensas para efectuar un cambio de orientación en las personas. Apenas estamos haciendo justicia a las técnicas terapéuticas y la teoría que Freud desarrolló, pero nuestro interés en este capítulo es la teoría de la personalidad que Freud derivó de sus esfuerzos terapéuticos.

Freud fue un psicólogo médico que intentaba entender y tratar lo que hoy en día llamaríamos problemas de la personalidad y la conducta. La ciencia de la psicología apenas comenzaba como una disciplina viable y tenía poco que ofrecer a Freud. Los psicólogos eran académicos, cuyo propósito era comprobar que los fenómenos mentales eran válidos y podían estudiarse lo mismo que otros objetos de la naturaleza. Los primeros psicólogos buscaban estudiar las leyes de los estados conscientes. Los problemas que afrontaban quienes ejercían esta disciplina no interesaban a los primeros científicos de la mente. Ellos estudiaban los sentidos, la percepción, el aprendizaje, la formación de conceptos; y sólo mucho después, en gran medida como un reto derivado del trabajo de Freud, se interesaron en la conducta anormal. La psicología clínica, el campo que hubiera sido de interés para Freud, comenzó formalmente sólo durante y después de la IIGuerraMundial.

En 1900, Freud publicó *La interpretación de los sueños*. Ahí presenta los fundamentos de su aproximación a la psicología. Como hemos dicho, mientras la psicología de su época estudiaba la mente consciente de la persona normal, Freud investigaba los estratos profundos, el inconsciente, en donde él creía que se encontraban los orígenes ocultos de los síntomas que observaba en sus pacientes. En su libro *Psicopatología de la vida diaria*, publicado en 1901, mostró numerosos ejemplos de la conducta patológica en la gente normal, incluso ejemplos de su propia vida. Llegó a creer que ocurrían los mismos procesos en la conducta anormal y normal; lo que se considera normal es cuestión de grado de anormalidad. Con la publicación de tres trabajos sobre sexualidad infantil en 1905, escandalizó a los médicos vieneses con su teoría psico-sexual del desarrollo. Dedicó el resto de su vida a embellecer y revisar su teoría psicoanalítica dentro de dos enfoques principales: el desarrollo y el interactivo. El enfoque interactivo tie-

ne que ver con la motivación, el conflicto y las estructuras de personalidad. El aspecto del desarrollo trata del curso del desarrollo, el despliegue de los instintos sexuales y la formación de los tipos de carácter. Desde el punto de vista de Freud, uno puede estudiar la personalidad partiendo de su formación y crecimiento o desde las interacciones de sus componentes.

Una vista general de la organización de este capítulo debe posibilitar que el lector retenga mejor el texto. El capítulo comenzó con una breve biografía y perspectiva histórica. La siguiente sección titulada "Constructos y postulados fundamentales", incluye los criterios de Freud en los niveles de conciencia; las estructuras de la psique y sus interacciones y los principios funcionales de los tres componentes, el id, el ego y el superego. La siguiente sección contiene los criterios de Freud sobre las etapas psicosexuales del desarrollo. A continuación se presentan las opiniones de Freud sobre la normalidad, desde el punto de vista del desarrollo y las estructuras de la personalidad defectuosas. La sección siguiente trata de los juicios de Freud sobre la personalidad y la vida ideales: nuevamente desde el punto de vista del desarrollo y estructural. A continuación se presenta una evaluación crítica de los criterios de Freud y su impacto histórico y científico. Después hay una sección sobre las ideas teóricas de Freud, como guías para la investigación, y otra sección que trata de ellos como guía para la vida. El capítulo concluye con el resumen, un glosario y una bibliografía. Este formato se sigue generalmente para todos los teóricos, aunque hay algunas variantes.

CONSTRUCTOS Y POSTULADOS FUNDAMENTALES

Niveles de conciencia: consciente, preconsciente e inconsciente

Freud escuchó acerca del trabajo con hipnosis del neurólogo Charcot en París. Después de recibir una beca de la Universidad de Viena, dedicó varios meses a observar cómo los médicos franceses empleaban la hipnosis en pacientes neuróticos. Se impresionó tan grandemente por sus demostraciones que su interés duradero en el estudio del inconsciente se inspiró en lo que observó. Por ejemplo, le intrigó el fenómeno de la amnesia poshipnótica. Una paciente en trance hipnótico profundo recordará los acontecimientos que tienen lugar en un estado hipnótico previo, pero sería incapaz de recordar los mis-

mismos en el estado consciente. Entonces se da el fenómeno de sugestión poshipnótica: el paciente realizaría una sugestión hecha en el estado hipnótico, incluso durante varios días después, sin darse cuenta de la causa de su conducta. Además, muchos de los síntomas que se observan comúnmente en los histéricos pueden inducirse por sugestión mientras el individuo está en estado hipnótico. Profundamente impresionado por estos fenómenos, Freud comenzó su tratamiento médico de la histeria utilizando hipnosis. Aunque finalmente abandonó el uso de la misma y la reemplazó con su propia terapia psicoanalítica, su interés en la dinámica del inconsciente, encendido por sus primeros trabajos con la hipnosis, continuó a través de toda su vida profesional.

Una de las piedras angulares del sistema de conceptos de Freud fue su firme creencia en la división de la psique en diferentes estratos, en ocasiones opuestos entre sí. Lo que una persona experimenta conscientemente es sólo una pequeña porción de su vida mental y puede ser, de hecho, una distorsión de los verdaderos motivos que existen inconscientemente. Los motivos conflictivos pueden crear tanta frustración para una persona que son excluidos de la conciencia, pero continúan funcionando inconscientemente para influir en la conducta.

Obviamente, no experimentamos todo lo que sabemos a cada momento; en realidad, la conciencia momentánea constituye una parte muy pequeña del recuerdo total posible y de la estimulación actual. Por lo tanto, Freud distinguía entre los sistemas consciente y preconsciente por una parte y el inconsciente por otra. (cuadro 2-1).

La conciencia consiste en darse cuenta de lo que ocurre como resultado de la estimulación externa, del restablecimiento de las experiencias internas o de ambas en alguna combinación. El preconsciente se forma de recuerdos latentes, los cuales pueden pasar deliberadamente al consciente o surgir a través de asociación con experiencias actuales. La esfera más grande y significativa de la mente es el sistema inconsciente. De hecho, Freud definió al psicoanálisis como la *ciencia del inconsciente*. A pesar de que el sistema inconsciente no se experimenta directamente, tiene efectos profundos en el contenido y el funcionamiento de la actividad consciente y preconsciente.

Cuadro 2-1. NIVELES DE CONCIENCIA

Consciente	Preconsciente	Inconsciente
Conciencia como resultado de estimulación externa o de experiencias revividas.	Recuerdos latentes que surgen espontánea y deliberadamente o a través de asociación con la estimulación actual.	Depósito mental del pasado.
Momento presente de conciencia.	Entre el inconsciente y el consciente.	No obligado por el deber o la restricción moral.
Conciencia de la identidad	Filtro entre el consciente y el inconsciente.	Comúnmente inaccesible.

SIGNIFICADO DE LO INCONSCIENTE

Una gran cantidad de controversias se centra en torno a la noción del inconsciente. Debido a que Freud subraya tan firmemente el lugar que el inconsciente ocupa en la personalidad y porque él goza de una reputación tan notable, el tema merece seria consideración. Debemos hacer notar, sin embargo, que Freud no fue el primero en reconocer el inconsciente, ni el único en explorar sus funciones. En realidad, Carl G. Jung concede al inconsciente mayor peso que Freud y sostiene que juega un papel más importante en la personalidad. No obstante, las opiniones de Jung no son tan populares ni tan ampliamente conocidas como las de Freud.

Una de las primeras percepciones de Freud de la dinámica de la motivación fue que las conductas anormales pueden ser causadas y sostenidas por experiencias infantiles dolorosas aparentemente olvidadas. (A esta peculiar clase de olvido la llamó posteriormente represión). La experiencia desagradable estaba viva en la esfera inconsciente de la psique y provocaba trastornos en la conciencia y la conducta. Una esposa o esposo puede tener incontables dificultades con los aspectos sexuales del matrimonio, como consecuencia de una experiencia sexual traumática de su infancia.

En general, hay dos significados del inconsciente: 1) inconsciente como *no darse cuenta*, y; 2) inconsciente como un *estrato de la psique* (Freud, 1993). Esta distinción requiere abundar un poco en ella. Un hombre puede tener el hábito de morderse el labio inferior cuando está en tensión, pero no se da cuenta de ello hasta que alguien le llama su atención sobre el asunto. Su hábito podía considerarse inconsciente en el primer sentido; su conducta no tiene la cualidad de la conciencia. De manera semejante, puede desafiar a su maestro un niño por razón que desconoce, pero para el observador adiestrado la explicación del desafío puede ser evidente: el niño no recibe la atención que desea mediante la obediencia común de las reglas; por tanto, recurre a otras medidas. El propósito de su conducta está fuera de su conciencia; puede decirse que su conducta está gobernada por motivos de los cuales no se percata momentáneamente. Puede llegar a en-

Cuadro 2-1. NIVELES DE CONCIENCIA

Consciente	Preconsciente	Inconsciente
Conciencia como resultado de estimulación externa o de experiencias revividas.	Recuerdos latentes que surgen espontánea y deliberadamente o a través de asociación con la estimulación actual.	Depósito mental del pasado.
Momento presente de conciencia.	Entre el inconsciente y el consciente.	No obligado por el deber o la restricción moral.
Conciencia de la identidad	Filtro entre el consciente y el inconsciente.	Comúnmente inaccesible.

SIGNIFICADO DE LO INCONSCIENTE

Una gran cantidad de controversias se centra en torno a la noción del inconsciente. Debido a que Freud subraya tan firmemente el lugar que el inconsciente ocupa en la personalidad y porque él goza de una reputación tan notable, el tema merece seria consideración. Debemos hacer notar, sin embargo, que Freud no fue el primero en reconocer el inconsciente, ni el único en explorar sus funciones. En realidad, Carl G. Jung concede al inconsciente mayor peso que Freud y sostiene que juega un papel más importante en la personalidad. No obstante, las opiniones de Jung no son tan populares ni tan ampliamente conocidas como las de Freud.

Una de las primeras percepciones de Freud de la dinámica de la motivación fue que las conductas anormales pueden ser causadas y sostenidas por experiencias infantiles dolorosas aparentemente olvidadas. (A esta peculiar clase de olvido la llamó posteriormente represión). La experiencia desagadable estaba viva en la esfera inconsciente de la psique y provocaba trastornos en la conciencia y la conducta. Una esposa o esposo puede tener incontables dificultades con los aspectos sexuales del matrimonio, como consecuencia de una experiencia sexual traumática de su infancia.

En general, hay dos significados del inconsciente: 1) inconsciente como *no darse cuenta*, y; 2) inconsciente como un *estrato de la psique* (Freud, 1993). Esta distinción requiere abundar un poco en ella. Un hombre puede tener el hábito de morderse el labio inferior cuando está en tensión, pero no se da cuenta de ello hasta que alguien le llama su atención sobre el asunto. Su hábito podía considerarse inconsciente en el primer sentido; su conducta no tiene la cualidad de la conciencia. De manera semejante, puede desafiar a su maestro un niño por razón que desconoce, pero para el observador adiestrado la explicación del desafío puede ser evidente: el niño no recibe la atención que desea mediante la obediencia común de las reglas; por tanto, recurre a otras medidas. El propósito de su conducta está fuera de su conciencia; puede decirse que su conducta está gobernada por motivos de los cuales no se percata momentáneamente. Puede llegar a en-

tender su conducta si alguien se la explica o si reconoce espontáneamente su motivación.

El primer significado de los procesos mentales inconscientes parece disminuir el misterio que crea el segundo significado. De acuerdo con el primer criterio, no existe un estrato independiente de actividad mental que sea inaccesible, sólo una falta de conciencia completa. Freud probablemente hubiera aceptado los fenómenos que abarca la explicación precedente, pero pudo señalar algunas experiencias sorprendentes pero comunes que creyó demostraban la existencia de una mente inconsciente independiente de la consciente.

Pruebas de la existencia de la mente Inconsciente

Según Freud (1917), el inconsciente tiene vida propia. Entre otras cosas, está compuesto por impulsos psicobiológicos básicos, que se oponen a los motivos conscientes y, por consiguiente, producen los principales conflictos de la vida. Freud sostenía que tenemos un modo de pensar inconsciente, deseos inconscientes y conflictos inconscientes capaces de afectar directamente nuestra conducta. Ejercen una gran cantidad de influencia en la actividad mental consciente y preconscious. Si el hombre que habitualmente se muerde el labio persiste en ello incluso después de haberse percatado de su costumbre, el *significado o propósito* del hábito es inconsciente. En general, no puede descubrir ese significado o propósito. Por tanto, este caso se vuelve un ejemplo del funcionamiento del inconsciente en el segundo sentido: como un estrato o nivel independiente de la psique que tiene su vida propia.

Otra fuente de pruebas de la existencia del inconsciente es el "olvido", que sirve a un propósito evidente. Una persona puede "olvidar" completamente una cita, hasta que sea muy tarde para acudir a ella. Sin utilizar una gran cantidad de análisis, puede mostrarse a la persona que "olvidó" deliberadamente la cita debido a que era un acontecimiento desagradable o amenazador (Glucksberg y King, 1967). El hecho de que posteriormente la persona recuerde indica que el "olvido" fue sólo temporal -y, por tanto, no es un olvido real, sino una *represión*. Por supuesto que faltar a la cita no soluciona en realidad nada; de aquí que sospechemos que los deseos activados para bloquear el re-

uerdo no eran conscientes sino inconscientes. La conducta de la persona está al servicio de un deseo inconsciente más que de uno consciente.

Freud rastreó los síntomas extraños que, observaba en sus pacientes a la represión de experiencias traumáticas anteriores. Llegó a creer que el ego era demasiado débil para arreglárselas con las experiencias desagradables; por tanto, excluía de la conciencia el material amenazador y lo colocaba en el inconsciente. Pero más que ser olvidado por la memoria, la represión creaba tensión y se volvía la base de los síntomas. La medicina había descubierto la causa bacteriana de diversas enfermedades infecciosas importantes. La represión fue para Freud un agente psíquico análogo, que ejercía efectos tóxicos en la actividad consciente, así como en la conducta. El material reprimido necesita descubrirse por medio de técnicas psicoanalíticas.

Para clasificar más la naturaleza de la represión, Freud utilizó la analogía de un ladrón que asalta una casa, pero que entonces es expulsado por la familia. Esta mantiene cerrada la puerta para dejar fuera al ladrón. Sin embargo, no pueden descansar cómodamente, debido a que aún tienen el temor de que su hogar se vea amenazado. El miedo persiste por un periodo largo. La represión borra la conciencia de la experiencia desagradable, pero la persona experimenta ansiedad, debido a que el material está dinámicamente activo en el inconsciente, que aún amenaza irrumpir en el ego.

Una variedad de situaciones semejantes parece indicar el funcionamiento de los motivos y pensamientos inconscientes. Los errores al hablar (equivocaciones que expresan lo que la persona siente o cree en realidad) son también difíciles de explicar, sin invocar el concepto de motivos inconscientes (Freud, 1901). Por lo general, lo que la persona dijo representa los sentimientos verdaderos que tal vez no eran reconocidos porque le eran inaceptables a la persona.

Ciertos accidentes pueden ser el resultado de deseos inconscientes de herirnos. La persona que es "propensa a sufrir accidentes" (víctima de muchos accidentes) es un buen ejemplo del funcionamiento de un deseo autodestructivo inconsciente. Muy a menudo hay incongruencia en la conducta de la persona. Puede ser bastante acertado,

cautelosa con respecto a ciertas actividades, pero totalmente imprudente y distraída en relación con otras. Estas discrepancias serían difíciles de explicar, sin suponer el funcionamiento de deseos inconscientes. Freud creía que a menudo podíamos detectar motivos inconscientes de la observación de la conducta aparentemente irreflexiva.

Freud señaló el funcionamiento de los motivos inconscientes en un lugar insospechado; la criminalidad. Comúnmente el delincuente experimenta culpa o remordimiento después de cometer un crimen, pero el sentimiento de culpa antes del acto, aunque no sea directo, puede funcionar para hacer que la persona cometa el crimen como una manera de castigarse. En otras palabras, el delincuente puede cometer el crimen porque inconscientemente quiere ser castigado. Esta extraña interpretación necesita demostrarse, por supuesto, en cualquier caso en particular. Freud señaló que algunos criminales pasan completamente por alto las precauciones.

Algunas personas descuidan los asuntos de salud de tal manera que sugieren la acción de un deseo inconsciente de herirse a sí misma. Una persona obesa que tiene una enfermedad cardíaca grave puede continuar su sobrealimentación a pesar de las repetidas advertencias de su médico. Muchas personas (incluso las bien informadas y por lo demás responsables) fuman cigarrillos a pesar de las pruebas abrumadoras de lo perjudicial de este hábito (Wolitzky, 1967).

Para Freud, la prueba más convincente de la existencia del inconsciente como un estrato independiente de la psique fueron los trastornos de la personalidad. Sostenía firmemente el principio del *determinismo psíquico* -cualquier acontecimiento psicológico tiene una explicación o causa adecuada. Las condiciones precedentes deben explicar por completo el suceso. Con respecto a los síntomas, la aplicación de este principio significa que los síntomas son explicables; no simplemente suceden. Además, tiene significado para la persona; sirven a un propósito. Si el propósito no es percibido en forma consciente, entonces el síntoma sirve a un motivo inconsciente, del que la persona no se percató.

Freud (1925 a) llegó al concepto de que los síntomas sirven, o se derivan, del inconsciente a través de casos semejantes al presentado a continuación. Una joven solicitó tratamiento quejándose de que era

incapaz de hacer su trabajo en casa debido a parálisis de un brazo. (El examen médico reveló que ninguna causa orgánica podía explicar el misterioso síntoma). Ella cuidaba de su padre inválido, el cual era viudo y no tenía a nadie que lo atendiera. Debido a que ella no renunciaría a su obligación, su novio rompió su compromiso y poco después apareció la parálisis. Ya que no había una debilidad física aparente ni una motivación consciente que provocara el síntoma, Freud llegó a la poca ortodoxa conclusión de que el síntoma debía responder a un motivo inconsciente -la evitación de su conflicto.

En este caso, podemos percibir fácilmente el funcionamiento de conflictos intensos entre poderosos motivos inconscientes. La joven no podía enfrentar sus conflictos conscientemente; por tanto, recurría a soluciones inconscientes, que en realidad eran bastantes irracionales pues no solucionaban sus problemas. Ni ayudaba a su padre cuando éste lo necesitaba, ni resolvía sus propias dificultades. Ella quería casarse y ser libre y al final fracasó miserablemente cuando quiso satisfacer sus necesidades. Trató de resolver su problema en una forma primitiva al enfermarse ella misma. Ciertamente es que la joven se encontraba en una situación difícil, pero su solución, que fue en gran parte inconsciente, sólo le dio muy poco alivio a sus conflictos y no los resolvió.

Un punto que Freud (1933) expuso es que cuando un motivo o conflicto consciente se torna inconsciente, persiste y continúa afectando la conducta, como si fuera consciente. Si una persona no puede descubrir la causa de sus síntomas, probablemente no hay forma de eliminarlos. Sea cual fuere lo que mantiene los síntomas continuará su efecto debido a que la persona no puede identificar la causa.

LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD: ID, EGO Y SUPEREGO

Freud concibió que la personalidad está formada por sistemas opuestos que se encuentran continuamente en conflicto entre sí. El id representa los impulsos psicobiológicos o el yo inferior; el ego representa el agente consciente o el yo controlador; el superego es el aspecto moral y social de la personalidad o el yo superior. Cada sistema lucha por dominar la personalidad lo más posible. El id desprecia las

consideraciones de realidad y moralidad y las tensiones asociadas con las necesidades; el ego procura ser racional y realista; el superego busca eliminar los impulsos y se esfuerza por alcanzar objetivos morales o ideales. Pero es imposible suprimir ninguno de los componentes básicos de la personalidad. La única solución es que el ego se haga cargo de la personalidad y conceda alguna expresión tanto a los motivos buscados por el yo del individuo como a las restricciones morales y sociales impuestas por fuerzas externas. Analizaremos los sistemas componentes que Freud propuso, así como sus interrelaciones (cuadro 2-2).

Cuadro 2-2. COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD

Id	Ego	Superego
Es la parte primitiva de la psique	Es el "Yo"	Tiene dos funciones: conciencia e ideal del ego
Compuesto de instintos psicobiológicos heredados	Sirve y controla al id	Es el componente moral o cultural de la personalidad
Fuente de energía psíquica	Administra la personalidad	Es primitivo en el neurótico
"Realidad psíquica verdadera"	Utiliza las facultades psicobiológicas	Lucha por fines moralistas y perfeccionistas
Funciona conforme al principio del placer; reduce la tensión	Distingue entre lo objetivo y lo subjetivo	Promueve el autocontrol
Controla la acción refleja y se caracteriza por procesos primarios de pensamiento	Obedece al principio de la realidad	Inhibe los impulsos del id
Es totalmente inconsciente	Se caracteriza por procesos secundarios de pensamiento	Es preconscious e inconsciente
	Es consciente, preconscious e inconsciente	Se opone al id y al ego
	Mediador entre el id y el superego y afronta a lo externo	

EL ID

El id es difícil de describir, porque no tenemos acceso directo a él. Puede considerarse como la parte más primitiva de la psique, la *personalidad original*. Es el depósito de la energía psíquica. Representa el complemento psicológico de las necesidades biológicas: para cada necesidad biológica existe un impulso correspondiente en el id, que se activa al activarse la necesidad (Freud, 1930). Por ejemplo, conforme la necesidad de alimento aumenta en intensidad, el deseo de alimento, que tiene lugar en el id, también se intensifica. En algún punto la intensidad del impulso del id es suficiente para experimentarse en el ego como un deseo consciente, a no ser que haya ahí alguna fuerza oponente al deseo. Por tanto, el proceso total comienza con una necesidad biológica que es experimentada en el id (pero no en forma consciente, ya que el id es totalmente inconsciente). El deseo de alimento se vuelve una sensación consciente en el ego, cuando la necesidad corporal es de intensidad suficiente.

Para apreciar el funcionamiento del id, considere lo que sucede mientras dormimos. Durante el sueño, aunque las funciones del ego y la conciencia se reducen en gran medida, hay considerable actividad (Webb y Agnew, 1973). Las funciones biológicas están activas, aunque a un nivel disminuido. La persona se mueve con mayor frecuencia de la que esperaríamos. Digiere su comida y puede de hecho sentir un apetito suficiente para despertarla. Si la piel se irrita por permanecer en un lugar demasiado tiempo, la persona cambia de posición -todo sin despertarse-. La tensión asociada con la irritación se transforma en movimiento sin mediación del ego o la conciencia. Lo mismo puede suceder con una irritación de la garganta o de las ventanas de la nariz: la persona tose o estomuda sin la intervención del ego. Por consiguiente, es evidente que el id puede realmente controlar en forma directa la actividad corporal, y también puede activarse lo suficiente para alterar al ego durante el sueño, como cuando una persona se despierta hambrienta. La cuestión aquí es que el id está o puede estar activo todo el tiempo. Una de sus funciones principales es comunicar las tensiones; ya que no puede descargar éstas directamente en el ego,

que es más capaz de descargarlas. El id contiene deseos y controla ciertas actividades reflejas.

El id es una parte importante del consciente. Pero el inconsciente incluye también ideas, impresiones y deseos reprimidos. Este material debe mantenerse reprimido por fuerzas contrarias, provenientes del ego.

El id puede experimentarse como un impulso no deseado, que se entromete en la conciencia en el momento más inoportuno. Los impulsos relacionados con el sexo y la agresión son comúnmente los más problemáticos. El joven que procura concentrarse en la conferencia no puede apartar su pensamiento de la pelirroja en la fila de enfrente. Puede sentirse muy tenso y agitado por no poder concentrarse en la conferencia. Quizá se enfada al punto de perder el control y decir cosas que nunca quiso pronunciar. Ningún esfuerzo de supresión por parte del ego será efectivo contra el poder de los impulsos del id. El enojo puede expresarse en forma de sarcasmo o incluso como sutilezas. Sin embargo, independientemente a la forma en que se dé salida a los impulsos, según Freud, el id es la principal fuerza impulsora de la personalidad.

El principio del placer y los procesos primarios del pensamiento. El id está gobernado por el *principio del placer* y los *procesos primarios del pensamiento*.

El principio del placer expresa la idea de que la motivación más fundamental de los seres humanos es la búsqueda del placer, primero a través de la reducción de los impulsos básicos. Freud (1917b) creía que este principio gobernaba las actividades del id. El id induce a la persona a buscar alivio inmediato a la tensión cada vez que ésta se presenta. La tensión surge cuando las necesidades se activan y se reduce cuando son satisfechas. El alivio de la tensión fue considerado por Freud como la principal fuente de placer; por tanto, la ausencia de tensión por las necesidades era para él en un sentido la forma más elevada de la existencia humana. Posteriormente llegó a la conclusión de que algunas tensiones son agradables y constituyen una fuente de motivaciones, como cuando una persona disfruta las experiencias y actividades sensuales por sí mismas. Cuando el id domina al ego, el

principio del placer prevalece a costa de las consideraciones realistas y moralistas.

Por procesos primarios de pensamiento, Freud (1900) significaba pensamientos fantásticos, ilógicos y satisfactorios de deseos. Este pensamiento es inducido por intensos motivos insastifechos del id. Los procesos primarios del pensamiento es la forma primera, o más temprana, del pensamiento. Es altamente personal o autístico. No sigue las reglas de la lógica, la realidad o del sentido común. Cuando el ego se encuentra bajo la influencia del id, como en el momento cuando la persona está motivada sexualmente, los procesos primarios del pensamiento son capaces de reemplazar el pensamiento realista, el cual es la función propia del ego. Entonces el ego puede construir un mundo de fantasía. Las limitaciones ordinarias de la realidad se suspenden. La ensoñación es un ejemplo de procesos primarios del pensamiento. Los objetos pueden subsustituir a las personas, o una parte tomarse por el todo. En un sueño, cortar el pelo puede simbolizar el acto de asesinarla. Matar un oso puede simbolizar el asesinato del padre de la persona o el deseo de asesinarlo.

Debemos notar que el principio del placer y los procesos primarios del pensamiento tienen lugar en el ego, pero son inducidos por el id. Cuando los impulsos del id son intensos, las actividades apropiadas del ego se ven adueñadas por los procesos primarios del pensamiento y por el principio del placer.

¿Por qué el id? Podemos preguntarnos por qué Freud propuso la existencia del id, el cual debía intervenir entre las necesidades biológicas y el resto de la personalidad. ¿Por qué deben experimentarse los motivos primero por el id y después conscientemente en el ego? La respuesta es que Freud observó repetidamente discrepancia entre la motivación consciente y la inconsciente. Lo que una persona podría aducir como motivos conscientes para una conducta específica no explicaba adecuadamente dicha conducta. Motivos diferentes, aparentemente inconscientes, están detrás de la conducta. Un ejemplo es el padre que en repetidas ocasiones afirma amar a su hijo y sin embargo lo castiga severamente incluso por asuntos triviales. Para Freud, tiene más sentido inferir que el padre resiente inconscientemente tener un

hijo. La motivación real, que es inaceptable para el padre, ha sido disimulada o transformada por un motivo razonable.

Para entender la idea de Freud de la relación entre el ego y el id, uno debe tener presente que el ego es el sirviente del id aunque al mismo tiempo debe administrar la personalidad total. No obstante, el ego disfruta las satisfacciones derivadas de los motivos del id. Los deseos no amenazantes del id son experimentados directamente por el ego, pero los demás son disimulados de tal manera que resultan aceptables por el siempre vigilante superego y el poder de la autoridad externa. Una porción del ego, el segmento inconsciente, es un aliado del id y proporciona los disfraces antes de que se experimenten en la parte consciente del ego.

El motivo *derivado* experimentado en la porción consciente del ego puede tener poco parecido con el motivo *radical* en el id. Los motivos que son especialmente desaprobados por la sociedad (y por el superego, cuando éste se desarrolla) producen motivos derivados que se hacen aceptables para sí mismo y para la sociedad. Freud (1930) sostenía que la frustración de los motivos desaprobados, como el sexo y la agresión, es una causa importante del mayor logro de las personas, tanto a nivel individual como cultural. Al tener que encontrar nuevas y mejores salidas a los motivos prohibidos, la gente desarrolla y utiliza vigorosamente el poder del ego. Sin embargo, si los motivos derivados toman la forma de defensas del ego y de procesos primarios del pensamiento, la personalidad se desarrolla y funciona de manera defectuosa y anormal.

EL EGO

El ego es el administrador de la personalidad, lo que comúnmente se experimenta como el sujeto y el objeto de la acción —el “yo” o el sí mismo. Su función principal es encargarse de satisfacer las necesidades. El ego se deriva de la actividad de los centros superiores del cerebro. Freud creía que una porción del id se diferenciaba dentro de una parte distinta de la personalidad, el ego. Todas las facultades psicológicas (como la percepción, la memoria, el discernimiento, el razonamiento, la solución de problemas la toma de decisiones) están a disposición del ego. El ego puede llegar a conocer y a aprender del

mundo externo. A diferencia del id, está en contacto constante con el medio exterior (Freud, 1933). El niño en desarrollo debe aprender a obedecer el principio de la realidad y utilizar procesos secundarios del pensamiento (correctos y lógicos). El ego desarrolla su fuerza tomando energía del id. Hace esto para invertir esa energía en elegir objetos, intereses y actividades. Conforme crece el ego, el id se debilita. Freud describe el problema del crecimiento del ego de la siguiente manera:

Las demandas instintivas internas funcionan como “traumas” no menos que las excitaciones del mundo externo, especialmente si por ciertas disposiciones se encontraron a la mitad del camino. El ego desamparado rechaza estos problemas intentando rebuirllos (por medio de represiones), que se vuelven posteriormente ineficaces y las cuales implican obstáculos permanentes para el desarrollo ulterior.

...En unos pocos años la pequeña criatura primitiva debe desarrollarse en un ser humano civilizado; debe pasar a través de un periodo muy largo de desarrollo cultural humano en una forma casi misteriosamente abreviada. Esto es posible por disposición hereditaria; pero casi nunca podría lograrse sin la ayuda adicional de la educación, la influencia paterna, que, como precursor del superego, restringe la actividad del ego por medio de prohibiciones y castigos y facilitan u obligan al establecimiento de las represiones (1949, págs, 83-84).

El principio de la realidad y los procesos secundarios de pensamiento. El ego funciona conforme el principio de la realidad y por medio de procesos secundarios del pensamiento. Con el principio de la realidad Freud, significa que el ego debe considerar todos los hechos pertinentes en el proceso de satisfacer las necesidades. A menudo la tensión debe tolerarse mientras se adopta un curso de acción apropiado. Siempre hay obstáculos e impedimentos que deben superarse o vencerse. Ya que la búsqueda directa del placer es por lo general imposible, hay conflictos continuos entre el principio del placer del id y del funcionamiento del principio de la realidad del ego. Pero el ego tiene, de hecho, la capacidad necesaria para asegurar la satisfacción de las necesidades: por tanto, el principio de la realidad está apoyado por los procesos secundarios del pensamiento. Por procesos secundarios del pensamiento Freud se refiere a pensamientos que sean válidos. La persona debe percibir correctamente, seguir las reglas de la lógica y aprender las leyes naturales. Necesita estar en contacto con el mundo real. Los procesos secundarios del pensamiento luchan con los procesos primarios del pensamiento y a menudo son vencidos por éstos, debido a que refieren menos esfuerzo y producen un alivio inmediato

de las tensiones insoportables. Al final, los procesos secundarios del pensamiento por sí solos sirven al principio de la realidad, el cual, alternativamente, debe obedecerse si la persona quiere subsistir (Freud, 1920^a).

Conflictos entre el id y el ego. Podemos representar la relación entre el id y el ego de esta manera: el id es como el heredero muy exitoso, pero no muy brillante, de una gran fortuna. Con toda su riqueza, tiene muchos deseos extravagantes e imprácticos. Cuando desea adquirir un barco se deja embaucar y compra un trasatlántico de lujo. Si decide que le agrada el béisbol, compra todo un equipo. Estas acciones lo hunden en deudas cuantiosas. Por último, contrata a un administrador de empresas muy competente. Este se parece al ego, ya que se encarga de retener al id irracional. El necio heredero tiene los recursos, pero el administrador debe darles buen uso. Su trabajo consiste en satisfacer los deseos de su patrón, sin llevarlo a la quiebra ni provocar su enojo. El ego trabaja en nombre del id. Cuando el id dice: "Lo quiero y lo quiero ahora", el ego contesta: "Trataré de conseguirlo para ti. Dame una oportunidad de elaborar un proyecto. ¿Aceptarías un sustituto o estarías dispuesto a aceptar menos de lo que pides?"

EL SUPEREGO

Freud utiliza el término *superego* para designar el aspecto ideal o moral del yo. En ocasiones, trata al superego como si fuera el yo "mejor". Cuando alguien sigue su conciencia o persigue sus ideales, el superego ejerce dominio sobre el ego. Por tanto, al ser moralista o perfeccionista compite con el ser realista o busca placer. El término superego puede significar el mejor ego. Si el lector tiene en mente este punto de vista del superego, el id sería el yo inferior, el ego el yo controlador y el superego el yo superior. Este criterio del superego le permite ser preconsciente, de tal manera que a través de la exploración del consciente pueda identificar el principio o precepto que se viola. Después de ir al cine en lugar de estudiar una tarde, el estudiante puede sentirse culpable por haber faltado a sus obligaciones. Ciertamente puede traer a la conciencia las razones por las cuales debía haber estudiado en vez de ir al cine.

Freud también utiliza el término superego para designar una región inconsciente de la mente que contiene los aspectos aprendidos durante las primeras etapas de la vida. El superego se forma en la infancia, cuando el niño percibe a sus padres como seres casi divinos. La conciencia y los ideales que se introyectan son altamente moralistas e idealistas. *Introyectar* significa "convertir algo en una parte integral de uno mismo". el niño recibe el superego de sus padres en lugar de su conducta real. Por lo tanto, el superego impone al ego demandas morales e idealistas imposibles. No es suficiente para el ego ser moral; debe ser moral y perfecto.

El superego está formado por dos aspectos importantes de la personalidad: la *conciencia* y el *ideal del ego* (Freud, 1933). La conciencia representa las prohibiciones *culturales* y el ideal del ego las *normas positivas*; ambos son internalizados. El superego es el representante moral o cultural dentro de la personalidad. El ego no sólo debe tomar medidas racionales para satisfacer las demandas del id, y al mismo tiempo cumplir con los requisitos del mundo externo, sino también necesita obedecer las normas o los requisitos del superego. Sólo ciertas formas de satisfacer las necesidades le son aceptables al superego; incluso cuando son permitidos por la cultura diversos medios de satisfacer las necesidades, el superego no necesariamente los tolera todos. Por ejemplo, bailar es permitido por la cultura como un medio de reunir a los jóvenes, pero esto es inaceptable para los miembros de algunas religiones. En este caso, el superego bloquea un conducto para la satisfacción de una necesidad que se encontraba abierto para el ego: el conflicto tiene lugar dentro de la persona y no es entre la persona y su medio ambiente.

Muchas de las prohibiciones e indicaciones que guían la conducta se relacionan con los procesos secundarios del pensamiento y el principio de la realidad. La persona madura asume gradualmente los preceptos de la conciencia del superego y los expone al escrutinio del ego. En otras palabras, si el desarrollo es normal, la fuerza controladora en la personalidad se convierte cada vez más en ego. *La conciencia se hace cada vez más consciente.* Este punto tendrá un mayor significado cuando exploremos más detenidamente las funciones del superego.

de las tensiones insoportables. Al final, los procesos secundarios del pensamiento por sí solos sirven al principio de la realidad, el cual, alternativamente, debe obedecerse si la persona quiere subsistir (Freud, 1920^a).

Conflictos entre el id y el ego. Podemos representar la relación entre el id y el ego de esta manera: el id es como el heredero muy exitoso, pero no muy brillante, de una gran fortuna. Con toda su riqueza, tiene muchos deseos extravagantes e imprácticos. Cuando desea adquirir un barco se deja embaucar y compra un trasatlántico de lujo. Si decide que le agrada el béisbol, compra todo un equipo. Estas acciones lo hunden en deudas cuantiosas. Por último, contrata a un administrador de empresas muy competente. Este se parece al ego, ya que se encarga de retener al id irracional. El necio heredero tiene los recursos, pero el administrador debe darles buen uso. Su trabajo consiste en satisfacer los deseos de su patrón, sin llevarlo a la quiebra ni provocar su enojo. El ego trabaja en nombre del id. Cuando el id dice: "Lo quiero y lo quiero ahora", el ego contesta: "Trataré de conseguirlo para ti. Dame una oportunidad de elaborar un proyecto. ¿Aceptarías un sustituto o estarías dispuesto a aceptar menos de lo que pides?"

EL SUPEREGO

Freud utiliza el término *superego* para designar el aspecto ideal o moral del yo. En ocasiones, trata al superego como si fuera el yo "mejor". Cuando alguien sigue su conciencia o persigue sus ideales, el superego ejerce dominio sobre el ego. Por tanto, al ser moralista o perfeccionista compite con el ser realista o busca placer. El término superego puede significar el mejor ego. Si el lector tiene en mente este punto de vista del superego, el id sería el yo inferior, el ego el yo controlador y el superego el yo superior. Este criterio del superego le permite ser preconsciente, de tal manera que a través de la exploración del consciente pueda identificar el principio o precepto que se viola. Después de ir al cine en lugar de estudiar una tarde, el estudiante puede sentirse culpable por haber faltado a sus obligaciones. Ciertamente puede traer a la conciencia las razones por las cuales debía haber estudiado en vez de ir al cine.

Freud también utiliza el término superego para designar una región inconsciente de la mente que contiene los aspectos aprendidos durante las primeras etapas de la vida. El superego se forma en la infancia, cuando el niño percibe a sus padres como seres casi divinos. La conciencia y los ideales que se introyectan son altamente moralistas e idealistas. *Introyectar* significa "convertir algo en una parte integral de uno mismo". el niño recibe el superego de sus padres en lugar de su conducta real. Por lo tanto, el superego impone al ego demandas morales e idealistas imposibles. No es suficiente para el ego ser moral; debe ser moral y perfecto.

El superego está formado por dos aspectos importantes de la personalidad: la *conciencia* y el *ideal del ego* (Freud, 1933). La conciencia representa las prohibiciones *culturales* y el ideal del ego las *normas positivas*; ambos son internalizados. El superego es el representante moral o cultural dentro de la personalidad. El ego no sólo debe tomar medidas racionales para satisfacer las demandas del id, y al mismo tiempo cumplir con los requisitos del mundo externo, sino también necesita obedecer las normas o los requisitos del superego. Sólo ciertas formas de satisfacer las necesidades le son aceptables al superego; incluso cuando son permitidos por la cultura diversos medios de satisfacer las necesidades, el superego no necesariamente los tolera todos. Por ejemplo, bailar es permitido por la cultura como un medio de reunir a los jóvenes, pero esto es inaceptable para los miembros de algunas religiones. En este caso, el superego bloquea un conducto para la satisfacción de una necesidad que se encontraba abierto para el ego: el conflicto tiene lugar dentro de la persona y no es entre la persona y su medio ambiente.

Muchas de las prohibiciones e indicaciones que guían la conducta se relacionan con los procesos secundarios del pensamiento y el principio de la realidad. La persona madura asume gradualmente los preceptos de la conciencia del superego y los expone al escrutinio del ego. En otras palabras, si el desarrollo es normal, la fuerza controladora en la personalidad se convierte cada vez más en ego. *La conciencia se hace cada vez más consciente.* Este punto tendrá un mayor significado cuando exploremos más detenidamente las funciones del superego.

Como el id, parte del superego es inconsciente, aunque puede producir efectos conscientes en el ego, por ejemplo culpa, remordimiento y ansiedad. Funciona al imponerle al ego ciertas normas, como "nunca pienses sobre temas sexuales; nunca te enojes con tus padres, nunca seas egoísta; nunca seas poco cariñoso". La persona que tiene superego estricto es, por lo general, incapaz de verbalizar sus normas, pero sin embargo está influido por ellas. Precisamente, como la orden del superego es inconsciente, también la razón que hay detrás de la orden es desconocida para la persona.

Un ejemplo del funcionamiento del superego puede aclarar el último punto. Un hombre se siente impulsado a trabajar arduamente y, de hecho, se impone largas jornadas y es despiadado consigo mismo. Aunque tome las vacaciones que de derecho le corresponden, con facilidad se siente enfermo, tenso y agitado. No puede dar ninguna explicación razonable para esos sentimientos. Encuentra paz solamente cuando regresa a su trabajo. Para una gran parte de la cultura occidental, existe un tabú contra el placer. Esto ha sido subsustituido en la actualidad por un tabú contra el desempeño ineficaz y la categoría inferior. Dedicarse a una diversión es quitarle tiempo a la consecución del éxito.

En resumen, la consciencia del superego primitivo dice: "No lo harás", pero no nos dice por qué no; al igual que se le dice a un niño que haga algo sin explicarle por qué, así el superego emite sus órdenes sin dar ninguna explicación. Respecto a la severidad del superego, es pertinente un segundo punto. Se debe trabajar en todo momento, ser siempre generoso y atento, nunca tener un pensamiento inmoral y cosas por el estilo. No obstante, en el adulto maduro, los mandatos de la conciencia del superego son moderados comúnmente o incluso desobedecidos del todo de cuando en cuando. Es decir, la persona aprende la manera de adaptar su código de valores a sus necesidades y circunstancias. Una persona por lo general trabaja intensamente, pero en ocasiones se aleja de esta necesidad y se permite algún descanso o diversión.

La formación del superego se fomenta en gran medida por la identificación del niño con el progenitor del mismo sexo (Bronfenbrenner, 1960). La identificación significa convertir en una parte integral de la

de la personalidad las características de los padres. El niño pequeño adora y admira a su padre, a quien percibe como un ejemplo de virilidad aún más perfecto que el mismo. Moldea su conducta imitando a la de su padre con la esperanza de convertirse en la persona maravillosa que ve en su padre. En cualquier aspecto su padre es superior a él. Ser como papá significa tener lo que él tiene. La imagen de su padre es fascinante y no desfigurada por comparaciones desfavorables.

La niña pequeña se ve a sí misma como muy inferior a su madre. Mamá es un ejemplo más perfecto de mujer. La pequeña toma a su madre como modelo y se identifica con ella asumiendo sus características.

Debido a que los padres pueden retirar su amor y castigar al niño, una parte de la identificación implica la internalización de esa autoridad paterna. Una parte del ego, los mandatos de los padres, penetra posteriormente en la esfera del superego, separándose del ego y volviéndose inconsciente. En este papel, el superego juzga y ordena las reglas de conducta que el ego debe seguir en su labor de satisfacer las demandas del id. Por tanto, el ego tiene que luchar no sólo con las presiones del id y los requerimientos de la realidad, sino también con las demandas del superego, que constantemente lo controla. Al igual que el niño teme la autoridad de los padres, debido a su poder sobre él, así también el superego es temido como representación psíquica del padre, debido a su poder. Violar las órdenes del superego crean en el ego, culpa, ansiedad, autodesprecio y el deseo de ser castigado.

Resolución del complejo de Edipo. Según Freud (1924b), un factor significativo en el desarrollo del superego es la manera en que se resuelve el complejo de Edipo. El complejo de Edipo implica la atracción romántica del niño hacia el progenitor del sexo opuesto. Al mismo tiempo, el progenitor del mismo sexo es temido y amado. Como consecuencia, el niño deja de lado su apego y competencia y en cambio se identifica con el progenitor del mismo sexo. El niño aprende a ser miembro de su propio sexo por identificación con el progenitor del mismo sexo. El proceso de identificación se ve afectado en gran medida por la resolución del complejo de Edipo, desde el punto de vista de Freud, lo que se analiza con mayor profundidad

fálica". Esta identificación es mucho más intensa que la temprana, que tiene lugar antes del complejo de Edipo, que supuestamente se manifiesta entre los tres y los cinco años de edad. Si es normal la resolución del complejo de Edipo, tienen lugar cambios importantes en la conciencia del superego y en el ideal del ego. Se forman actitudes fundamentales: actitudes hacia las autoridades, hacia miembros del mismo sexo y del sexo opuesto, hacia la aceptación de papeles ordenados por la cultura, y muchas otras. El fracaso al resolver el complejo de Edipo puede ocasionar la conservación de los conflictos y actitudes primitivas hacia otras personas significativas, un factor que dificulta el proceso de socialización.

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Fijaciones y formación de rasgos

Mientras intentaba entender y tratar los trastornos de la personalidad, Freud se sorprendió por la frecuencia con que encontraba ciertas cualidades infantiles en sus pacientes (Freud, 1925 a). Los conocimientos o dotes intelectuales parecían tener poco que ver con la aparición de las tendencias primitivas: incluso sus pacientes brillantes exhibían rasgos infantiles cuando llegaba a conocerlos. Una mujer instruida muy inteligente, aparentemente madura y equilibrada en sus primeras sesiones, pronto manifestó reacciones emocionales y necesidades semejantes a las de un niño, al parecer totalmente fuera de carácter. La ocurrencia repetida de estos fenómenos intrigó a Freud y le llevaron a formular la hipótesis de que estas tendencias eran *fijaciones* de una etapa anterior de la vida que el paciente no había perdido con el paso de los años. Los elementos inconscientes podían explicarse como bloqueos parciales de las deficiencias o exageraciones de rasgos específicos de la personalidad, más que como una atrofia completa, pues el paciente era un adulto en muchos aspectos. Ciertos rasgos y reacciones de un periodo anterior de la vida, normalmente reemplazados por rasgos y reacciones más maduras, continuaban activos en la personalidad y producían por lo general un efecto nocivo. Por último Freud llegó a la conclusión de que las *tendencias infantiles se volvían características permanentes* de la personalidad del adulto. Pueden trazarse grandes segmentos de conducta en los que influyen: la elección de pareja, las preferencias vocacionales, los intereses y actividades recreativos, incluso

aquellos rasgos patológicos como el orden compulsivo, la puntualidad, el optimismo exagerado y otras características semejantes.

DETENCIÓN DEL DESARROLLO

¿Qué puede provocar una detención del desarrollo tan tempranamente en la vida? Freud llegó a la conclusión de que hay dos causas fundamentales: la *frustración excesiva* y la *tolerancia excesiva* (Freud, 1917b). Si las necesidades del niño se frustan o toleran demasiado, un aspecto particular de su personalidad se atrofia o se entorpece hasta cierto punto. Puede crearse una necesidad excesiva, como resultado de la atrofia del desarrollo; este proceso fue llamado por Freud *fijación* (Freud, 1917 b). Se refiere a las fijaciones como *infantilismos*, los cuales son tendencias infantiles de la personalidad.

Dado este criterio de la formación de la personalidad, podemos ver la manera en que Freud pone mayor énfasis en los primeros años de vida, los llamados de formación, cuando se establecen los fundamentos de la personalidad. Todos los psicólogos de la personalidad aceptan la influencia significativa de los primeros años, durante los cuales tiene lugar el aprendizaje más fundamental, pero Freud da un paso más allá; sostiene que la estructura de la personalidad, queda determinada permanentemente por las experiencias infantiles, en particular por las frustraciones y los placeres. Los rasgos formados durante ese periodo son bastante resistentes al cambio. De hecho, conforme se desarrolla el niño, muchas circunstancias incrementan el desarrollo y la potencia de los primeros rasgos: selectividad de la percepción, repetición completa, temor al cambio, renuencia a renunciar a ciertos placeres, etc.

Los padres y otras autoridades tienen la seria responsabilidad de ayudar al niño para que aprenda las lecciones importantes de la vida, sin recibir ni mucha indulgencia ni demasiada frustración durante el proceso de adiestramiento. Deben trabajar para el bienestar del niño, hasta que él pueda encargarse de su propia vida, un proceso que ocurre gradualmente a través de muchos años. No tenemos que forzar la imaginación para ver cómo un modo de vida en particular, creado por la conducta de los padres hacia el hijo, puede volverse habitual. Durante el primer año de vida, cuando predomina el modo receptivo de

enfrentarse al mundo, un padre demasiado indulgente puede producir una fijación de ese modo de vida en el niño. Si el niño recibe poca oportunidad para experimentar la frustración o para aprender gradualmente a utilizar sus propios recursos a fin de obtener lo que quiere —si se le da al niño todo, sin ninguna condición— entonces probablemente adquiera una orientación dependiente y receptiva muy arraigada hacia la vida. Puede desarrollar el hábito muy fuerte de esperar que todo se le dé o todo se le haga.

Regiones del cuerpo y etapas de desarrollo

Freud propuso la novedosa hipótesis de que las etapas de desarrollo de la personalidad eran causadas o al menos se asociaban con la prominencia en diferentes épocas de diversas regiones del cuerpo, como la boca, el ano y los genitales (Freud, 1905). Los placeres y frustraciones específicas resultan de las necesidades asociadas con regiones especiales del cuerpo. En el proceso de satisfacer sus necesidades, el niño encuentra a la gente significativa en su vida y experimenta una satisfacción sana, frustración o indulgencia.

TIPOS DE CARÁCTER

La fijación en una etapa particular de desarrollo produce lo que Freud (1925b) llama un tipo de carácter, el cual se manifiesta a través de un síndrome de rasgos. Un tipo de carácter puede interpretarse como un tipo de personalidad anormal. Un síndrome de rasgos es un patrón en particular de rasgos interrelacionados. Podemos hablar, por ejemplo, del tipo de carácter oral y también de rasgos orales. Freud sostenía que las regiones del cuerpo, como la boca, se vuelven puntos focales del desarrollo de la personalidad. Hay incluso variedades específicas de los tipos de carácter oral, dependiendo del momento en que ocurrió la fijación durante la etapa oral.

POR QUÉ ETAPAS DE DESARROLLO PSICOSEXUAL

Freud llamó psicosexuales a sus etapas de desarrollo debido a que les asigna un papel preponderante a los instintos sexuales en la formación y desarrollo de la personalidad (Freud, 1917^a). Para Freud, el mejor camino para entender el significado de la sexualidad, particular-

mente en la infancia y la niñez, es compararla con cualquier *placer sensual*.

El desarrollo de la personalidad consiste en el desenvolvimiento o despliegue de los instintos sexuales. Al principio, esos instintos están separados, pero gradualmente se integran y centran en el acto sexual maduro.

Con base en las zonas del cuerpo que se vuelven focos del placer sexual, Freud delineó cuatro etapas de desarrollo psicosexual: oral, anal, fálica y genital. Entre la etapa fálica y la genital hay un periodo de latencia que no es una etapa de desarrollo psicosexual (Freud, 1917b). El primer año y medio es la etapa oral; de los 18 meses hasta aproximadamente los tres años y medio de edad es la etapa anal; de los tres a los cinco o seis años es la etapa fálica; de los seis a los 12 es el periodo de latencia. Por último, en la pubertad el niño alcanza la etapa genital, que continúa hasta la edad adulta. La madurez de la personalidad se consigue con la genitalidad completa.

Para nuestros fines se precisa recordar que durante la niñez *ciertas regiones del cuerpo asumen*, en un momento determinado, *un significado psicológico prominente* y cada región viene a ser el origen de nuevos placeres y nuevos conflictos. Lo que sucede, con respecto a los placeres y a los conflictos, moldea la personalidad. Gran parte del aprendizaje infantil temprano está instigado por necesidades asociadas con las principales zonas del cuerpo, y este aprendizaje se relaciona significativamente con el arte de vivir y con la manera de satisfacer las citadas necesidades.

La etapa oral (tipos de personalidad oral). Durante el primer año de vida posnatal, el origen principal de búsqueda de placer y, al mismo tiempo, de conflicto y frustración es la boca. La diversión que obtiene el niño de chupar, morder, mascar y vocalizar se ve restringida muy pronto por quienes lo cuidan (Freud, 1905). La madre está pendiente de cada vez que el niño se chupa el dedo o mordisquea juguetes o vocaliza en lugar de dormirse o jugar con la comida escupiéndola en vez de comer. Se espera que el niño se someta a las demandas de su madre, en relación con las actividades orales, y que avance gradualmente en dirección del automanejo oral. Es criticado y

dualmente en dirección del automanejo oral. Es criticado y castigado, si no se somete, y es recompensado por hacerlo. Nuevamente, la independencia del niño es proscrita, de manera que debe funcionar dentro de ciertos límites —es decir, comer tres veces al día y a menudo en el momento en que los demás integrantes de la familia lo hacen y también observando los mismos modales que ellos. Debemos hacer notar que durante la etapa oral el niño no es motivado por placeres de otras regiones del cuerpo. No le interesan en absoluto las funciones excretorias, ni los genitales despiertan su interés; sólo son prominentes las actividades orales.

Durante el periodo oral, el niño encuentra por primera vez el poder de la autoridad en su vida, una autoridad que limita las actividades de búsqueda del placer. Como habíamos mencionado, Freud creía que la manera como se satisfacen o se frustran las necesidades determina la formación de rasgos específicos que moldean la personalidad en formas singulares. Los rasgos generalizados, como el pesimismo o el optimismo, la determinación o la sumisión, son engendrados por *la interacción de las prácticas de crianza de los niños y la estructura constitucional del niño*. Freud creía que no importaba cuán compleja o inteligente o educada llegara a ser la persona, la orientación general, establecida a edad temprana, se manifestaba siempre.

Los tipos de carácter oral experimentan trastornos en el recibir y el tomar. El recibir fallido puede tomar la forma de dependencia pasiva, mientras que el tomar fallido puede resultar en manipulatividad, envidia y avaricia.

Rasgos orales. Freud y muchos de sus seguidores han detallado algunos otros rasgos del carácter oral (Maddi, 1972). Son presentados en forma bipolar, en la que el extremo derecho del continuo sugiere el producto de una fijación debida a la frustración; y el izquierdo el resultado de la fijación ocasionada por la indulgencia. Ninguno de los dos extremos propicia un funcionamiento óptimo, y si uno de los extremos del rasgo es una fuerza dominante, constituye una tendencia patológica persistente, un factor que entorpece el desarrollo y el funcionamiento. Una posición intermedia en el continuo, que incorpore algunos elementos de los dos extremos en forma moderada, promue-

optimismo	pesimismo
credulidad	desconfianza
manipulatividad	pasividad
admiración	envidia
engreimiento	autodesprecio

La etapa anal (tipos de personalidad anal). Freud designó la segunda fase importante del desarrollo de la personalidad *etapa anal* (Freud, 1949). Quizá encuentre esta etiqueta curiosa y casi grotesca pero su propósito fue destacar en forma espectacular la fuente principal de inquietud y actividad para el niño. Aunque las necesidades orales continúan activas, en esa época el niño ha resuelto algunos de los problemas asociados con el periodo oral. Ciertamente, las preocupaciones orales son menos prominentes en esta etapa que antes; las substituyen las preocupaciones anales. La etapa anal se extiende desde aproximadamente los 18 meses a casi los tres años y medio de edad, correspondiendo más o menos al periodo de aprendizaje del control de esfínteres. El niño parece derivar verdadero placer de la acumulación, retención y expulsión de la materia fecal, un pasatiempo que pronto lo pone en conflicto con quienes ejercen autoridad en su vida. De nuevo se aplica el principio de la fijación: la excesiva indulgencia o la excesiva frustración de las necesidades en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres puede producir rasgos de personalidad duros.

Dependiendo de si es mucha la frustración o la indulgencia de los adultos hacia el niño, los rasgos que desarrolla pueden reflejar *obediencia, obediencia excesiva o desafío*. Durante el periodo anal, el niño aprende algunas orientaciones básicas para la vida, a saber, la posesión de las cosas y el desprendimiento de las mismas (Adelson y Redmond, 1958); esas orientaciones pueden distorsionarse o exagerarse, dando lugar a obstinación, orden compulsivo, mezquinidad o generosidad excesiva. Consideremos cómo se forma el rasgo de personalidad de sobrevalorar los propios logros. Una madre que tiene a sobrevalorar lo que su hijo produce analmente quizá exagerará cualquier otro logro, aunque sea bastante modesto. Su valoración excesiva puede continuar por un largo periodo. El niño tal vez sobrevalore todas sus actividades si la madre, en su celo por motivar al niño para que cumpla,

se preocupa excesivamente de cuanto él hace. Sin embargo, según Freud, es la sobrevaloración de los productos anales lo que inicialmente engendra el rasgo de personalidad. En el otro extremo, una madre puede deleitarse en ponerle trampas o engañar a su hijo, sorprendiéndolo en el momento justo o sólo manteniéndolo en su acción hasta que la complete. Estas prácticas son capaces de engendrar rasgos de depresión, vacuidad y pérdida psicológica e inseguridad, que pueden manifestarse a sí mismos en el atesoramiento excesivo, la acumulación o tendencias compulsivas.

Rasgos anales. Los psicoanalistas han identificado diversos rasgos bipolares como rasgos anales. Todos se originan durante el periodo anal y expresan, en una forma u otra, las tendencias de dar o retener. Recordemos que los rasgos anales pueden entenderse en función de obediencia, obediencia excesiva o desafío. Las formas extremas de los rasgos son anomalías, mientras que los grados moderados producen un crecimiento y funcionamiento saludables. Un individuo puede poseer un rasgo tan amplio que se identificara con él, como habíamos mencionado en el caso de los rasgos orales (Maddi, 1972: 273).

mezquinidad
estrechez
obstinación
orden
puntualidad estricta
meticulosidad
precisión

generosidad excesiva
expansión
conformidad
desorden
informalidad
desaseo
vaguedad

Todos estos rasgos anales se aplican en mayor o menor grado a toda la gente, debido a que son necesarios para satisfacer los requerimientos de la vida en un grupo social.

La etapa fálica (tipos de personalidad fálicos). La etapa fálica tiene lugar entre los tres y los cinco o seis años de edad, aproximadamente. Los órganos genitales se vuelven una fuente destacada de placer durante ese periodo. La curiosidad respecto al cuerpo puede comenzar mucho antes; el niño encuentra con asombro en algún momento sus manos y sus pies. Puede incluso descubrir los órganos ge-

nitales bastante pronto, pero no se convierten en objetos de inquietud e interés hasta la etapa fálica, cuando se hacen mucho más intensas las tensiones y placeres de esa zona del cuerpo. El niño comienza en ese momento a darse cuenta y a comentar las diferencias entre los hombres y las mujeres —que los niños y las niñas se visten en forma diferente (Thompson y Beutler, 1971); su inquietud se incrementa de manera significativa, si se notan las diferencias anatómicas. El niño se hace más curioso acerca de las diferencias sexuales conforme comienza a experimentar tensiones sexuales. Pero esa curiosidad es bastante difusa, debido a que el niño no conoce todavía, a menos que las haya observado directamente, las diferencias reales entre los órganos sexuales masculinos y femeninos.

En la etapa fálica, Freud creía que el origen de estimulación para el niño era el pene y para la niña el clítoris y no los órganos sexuales completos. La estimulación es autoerótica, ya que participa el individuo solo. En la etapa genital, la estimulación sexual se centra en las actividades heterosexuales y en la mujer el clítoris es substituido por la vagina. La etapa fálica implica la autoestimulación, mientras que la etapa genital entraña curiosidad heterosexual.

El complejo de Edipo. Una de las proposiciones más controvertidas de Freud es el complejo de Edipo, el cual se acompaña de temor a la castración (Freud, 1924b). Su complejidad permite sólo un breve análisis aquí. Tomado del mito griego de Edipo Rey, quien sin saberlo mató a su padre y se casó con su madre, el complejo se refiere a la atracción sexual que el niño pretende desarrollar por su madre durante la etapa fálica. Al mismo tiempo, el niño ve a su padre como un rival en el afecto de su madre. Existen actitudes mezcladas o ambivalentes hacia el padre, quien por un lado es temido porque puede remover el órgano ofensor, la fuente del temor a la castración, y por otro lado es respetado y venerado como modelo de hombre, superior al niño. Si el desarrollo es normal, el niño renuncia a los deseos amorosos respecto a su madre y en cambio se esfuerza en asumir el papel masculino imitando a su padre. Entonces el afecto del hijo hacia la madre pierde su aspecto sexual. Al aceptar la masculinidad del padre, el superego del niño experimenta su desarrollo final y adopta un ideal del ego positivo. Pero si cualquiera de los progenitores crea en el niño demasiada frustración o una indulgencia excesiva al no proporcio-

narle un adiestramiento y conocimiento apropiados durante este periodo crucial, pueden ocurrir fijaciones graves, con consecuencias a largo plazo. El niño puede rechazar su papel masculino, o su conciencia tal vez se atrofie. Puede tener dificultades para relacionarse con mujeres de su edad, sintiéndose a gusto solamente con las mayores. Puede sobrevalorar su habilidad sexual y asumir una actitud arrogante y egoísta en sus relaciones con mujeres de cualquier edad. Otros rasgos que pueden desarrollarse durante este periodo se analizan en otra sección más adelante.

El complejo de Electra. Durante este periodo, la niña pequeña experimenta un proceso semejante, el complejo de Electra, pero con algunas diferencias importantes (Freud, 1905). Freud creía que la niña pequeña toma a su padre como objeto sexual y ve a su madre como una rival. Debe recordarse que los intereses y sentimientos sexuales de la niña son aún bastante rudimentarios, por lo que no tienen la intensidad ni dirección del amor físico y emocional que caracteriza el impulso sexual de un adulto. Si la niña descubre que no tiene pene, la relación con su madre es más complicada, debido a que la culpa de la pérdida. Al mismo tiempo, también ama a su madre y se produce un conflicto que, a diferencia del complejo de Edipo en el niño, nunca se resuelve completamente —una condición que, como sostiene Freud, tiene efectos profundos en la vida emocional de la mujer y en el desarrollo de su superego. El rasgo patológico principal que surge en esta etapa es la “envidia del pene”, minimizando el papel femenino y sobrevalorando el masculino. Freud creía que los conflictos de la etapa fálica provocaban muchos trastornos en las funciones sexuales femeninas, tales como la frigidez y la dismenorrea. Como sucede con el niño, el mal manejo del adiestramiento durante este periodo puede provocar tendencias patológicas en la personalidad de la niña en desarrollo.

Rasgos de la etapa fálica. Durante la etapa fálica, el círculo de contactos del niño se amplía gradualmente para incluir gente significativa ajena a la familia: compañeros de juego, profesores, policías, clérigos y muchos más. El niño debe aprender a tomar su lugar entre los demás niños, ceder a veces a las demandas de otros y hacer valer sus propias peticiones cuando alguien amenaza violar sus derechos. Como podía esperarse, los rasgos que se desarrollan durante esta eta-

pa están relacionados con la naturaleza del desarrollo del niño y a los tipos de problemas y lecciones que deben aprenderse. Tanto las formas normales como las anormales implican la *autoafirmación, autosentimientos y relaciones con los demás*. Hay también una dimensión de narcisismo contra compromiso con los objetos: el grado en que se invierten el interés y la energía en sí mismo o en otras personas y cosas (Freud, 1904). Los rasgos en la siguiente lista son algunos de los más sobresalientes que se desarrollan durante el periodo fálico (Maddi, 1972: 276).

vanidad	odio a sí mismo
orgullo	humildad
arrojo ciego	timidez
insolencia	vergüenza
gregarismo	aislacionismo
elegancia	sencillez
coquetería	evitación de la heterosexualidad
castidad	promiscuidad
alegría	tristeza

Si el desarrollo durante este periodo es normal, es decir, si hay un equilibrio apropiado entre satisfacción y control, sin que exista mucha frustración ni demasiada indulgencia, el niño debe adquirir un grado moderado de ambos aspectos de las dimensiones del rasgo. Los pares de rasgos están balanceados, si se encuentran presentes ambas tendencias. Por ejemplo, cierta cantidad de insatisfacción consigo mismo es un requisito previo para la superación personal; al mismo tiempo, una buena dosis de autoestimación compensa los efectos negativos de la autoinsatisfacción y, de hecho, también contribuye a la superación personal a través del sentido de orgullo. Consideramos algunos otros rasgos de este periodo que se encuentran en un balance apropiado. En sus relaciones con los demás, una persona no será ni demasiado altanera ni indebidamente modesta. Cederá y se someterá a las expectativas de los demás por lograr armonía, pero defenderá sus derechos cuando se vean amenazados. La persona alcanzará un equilibrio entre la perseveración irreal e imposible en una tarea, por un lado, y la renuncia prematura y temerosa, por el otro. No será tan dirigido por los demás como para considerarse digno solamente a través de la apro-

bación de otros, ni tan autosuficiente como para rechazar las necesidades y obligaciones sociales.

El periodo de latencia. El lapso entre los seis y los doce años de edad, aproximadamente, durante el que tienen lugar gradualmente los preparativos para la siguiente etapa importante, fue denominada por Freud periodo de latencia. Freud sostenía que este periodo implicaba la consolidación y la elaboración de los rasgos y habilidades previamente adquiridos, sin que aparezca nada dinámicamente nuevo (Freud, 1949). El niño mantiene un desarrollo bastante rápido, pero los patrones de éste siguen las líneas establecidas en las etapas previas. Nuevos intereses y necesidades significativos aguardan los marcados cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que ocurren durante la adolescencia, cuando comienzan a surgir nuevas fuentes de placer, y por tanto nuevos conflictos y frustraciones. Por tanto, Freud tiene poco que decir sobre el periodo de latencia. No representa una etapa psicosexual auténtica.

La etapa genital (tipos de personalidad genitales). La etapa genital comienza con la pubertad y constituye el último periodo significativo del desarrollo de la personalidad. El término *genital* puede ser algo enigmático; se deriva de la característica sobresaliente de ese periodo, como dijo Freud, el surgimiento, la unificación completa y el desarrollo de los instintos sexuales. En las etapas psicosexuales anteriores, ciertas zonas del cuerpo son puntos de tensiones y placeres sexuales. Puede crearse alguna confusión en relación a la diferencia entre la etapa fálica pregenital y la etapa misma debido, a que los órganos sexuales están implicadas en ambas. En la etapa fálica, la sexualidad es primitiva y rudimentaria, primeramente egocéntrica, mientras que en la etapa genital la sexualidad alcanza su madurez y se vuelve heterosexual. Cada zona es autónoma, pero, con la maduración de los instintos sexuales, los órganos genitales se vuelven el origen principal de las tensiones y los placeres sexuales, y los otros órganos se subordinan.

La genitalidad, en un sentido estrecho, incluye la potencia sexual y el orgasmo. Diversos trastornos en ambos del funcionamiento sexual acompañan las perturbaciones psicológicas y Freud encontró frecuentemente estos trastornos en sus pacientes. Pero la genitalidad, en un

sentido amplio, es más que la potencia sexual. Para el hombre, esto significa competencia y dominio en una amplia gama de actividades: profesionales, recreativas y sociales. Como el mismo Freud dijo, se necesitan muchas habilidades y rasgos para la potencia. La genitalidad en la mujer también incluye más que la potencia orgásmica; debe ser capaz de apoyarse en sus dos pies de interés en los hombres y de capacidad en ciertos atributos femeninos como emotividad, interés maternal y creatividad. Por tanto debemos concluir que para Freud la genitalidad era la masculinidad y la feminidad completamente desarrolladas, un equivalente a los que otros han llamado madurez personal. Percibimos al individuo que tiene esos rasgos y habilidades genitales, como una persona que vive en forma efectiva, incluso sin hacer referencia a la teoría freudiana de la personalidad.

¿Qué es lo que ocurre en la adolescencia para producir nuevos placeres y nuevas frustraciones? Los intereses sexuales se incrementan notablemente en vigor e intensidad y se centran en los miembros del sexo opuesto; surgen nuevos problemas, como resultado directo del papel cada vez mayor del sexo. El adolescente encuentra la desaprobación social y las prohibiciones de su propia conciencia en conflicto con sus intensos deseos heterosexuales. También existe el temor al embarazo y el criterio, extendido aún, de que las relaciones sexuales premaritales son una forma inaceptable de manejar el sexo. En un sentido, la etapa genital no promueve nuevos rasgos, sino más bien la integración completa y la utilización de rasgos previos; sin embargo, la habilidad para trabajar y amar se define y centra en gran medida. Si una persona se desarrolla satisfactoriamente en la etapa genital, los rasgos adquiridos en las etapas previas deben estar presentes en la forma y proporción apropiadas. Cualesquier fijaciones en el desarrollo dificultarán el desarrollo subsecuente; por tanto, cada etapa se basa en las precedentes. Conforme aumenta el número de rasgos, hay una integración de lo nuevo y lo viejo. Las dificultades en una etapa predisponen al individuo a tener problemas aún mayores en las etapas subsiguientes.

En resumen, la inmadurez según Freud, se caracteriza por el desarrollo desigual de ciertos rasgos: maduro en algunos, menos maduro en otros y muy inmaduro todavía en otros. Entonces, la madurez es la combinación armónica y balanceada de todos los rasgos pregenitales

desarrollados de manera apropiada. Para un resumen de las características de las etapas de desarrollo psicosexual de Freud. (véase el cuadro 2-3).

CRITERIOS DE ANORMALIDAD

Placer contra realidad

Freud creía que el ser humano es en el fondo un buscador de placeres, todo lo que la gente hace representa una evitación del dolor o un intento de generar placer. La realidad sólo es aceptada por necesidad y siempre se encuentra un conflicto entre el principio del placer y el de la realidad.

Una de las principales tareas de la vida es la "domesticación del id" (Freud, 1933). Si el ego no limitara al id, la persona siempre actuaría en forma egoísta y sin considerar los derechos de los demás. De hecho, si solamente existiera el id, la supervivencia no tendría lugar. Durante la infancia y la niñez (cuando la persona es dominada intensamente por el id) los responsables de los niños no esperan que éstos sepan dominar sus impulsos; más bien la expresión del id es controlada por autoridades externas. Un padre no permite que su hijo de dos años de edad se encargue del dinero que se le dio como regalo, ni permitiría que el niño solo tomara decisiones en relación a los asuntos de la vida diaria. Se juzga al niño con el criterio de que el ego no ha asumido todavía el control de la personalidad.

Conforme crecen los niños, se espera cada vez más de ellos. Se tienen por responsables del control de los impulsos. Si exhiben cólera hacia sus padres, pueden ser castigados, en tanto esa conducta no era castigada durante el periodo previo de sus vidas. Cuando algo no está disponible, se espera que los niños mayores acepten ese hecho y no lloren por ello. Gradualmente, pero de manera inevitable, deben asumir el manejo de sus impulsos. El id siempre apremia para la satisfacción y el placer, pero el ego debe enfrentar la severidad de la realidad y las consecuencias de una satisfacción ilimitada y sin temprar.

Conflictos provocados por el superego

La conciencia y el ideal del ego, que comprenden el superego, agregan a la personalidad una nueva dimensión que crea muchos conflictos. El ego no sólo debe luchar con los impulsos del id y las fuerzas externas, sino además debe respetar las normas de conducta que limitan rígidamente los medios para satisfacer las necesidades. Los impulsos y el superego se oponen de manera directa. En algunos casos, el superego controla a tal grado al ego que le bloquea muchas vías de satisfacción. Por tanto, nosotros mismos podemos dificultar aún más que el mundo externo, las posibilidades para satisfacer nuestras necesidades. El superego puede atormentarnos sin misericordia, fijándonos metas inalcanzables y entre tanto produciéndonos sentimientos de culpa y de falta de mérito. A no ser que disminuyamos la tiranía de la conciencia y la irrealidad del ideal del ego, experimentaremos restricciones severas en todos los aspectos de la vida. Este proceso necesario puede realizarse mejor al fortalecer el ego.

No obstante, el superego es condición necesaria para la vida social. Dada la naturaleza del id y del ego, existe la necesidad de una fuerza limitante dentro de la personalidad, debido a que los controles externos serían insuficientes para promover la vida en grupo. Imperaría la ley de la selva y el principio dominante de acción sería "la fuerza da la razón". La raza humana con toda probabilidad se extinguiría en ese estado. El superego, con la conciencia y el ideal del ego, ejerce una fuerza limitante sobre el ego dominado por el id. Ayuda a las fuerzas externas de autoridad a promover la vida social y a proporcionar el mejor clima para la realización del individuo. Sin embargo, Freud (1930) creía que incluso con todos los controles, tanto externos como internos, la realización individual todavía es más un sueño que una realidad.

Freud no tenía un gran interés en la persona promedio. Creía que mucha gente nunca llegaba a un equilibrio correcto entre el impulso y control. Creía que el desarrollo de la personalidad era, por lo general, unilateral. Para la mayoría de las personas, los impulsos son dominantes y deben frenarse mediante presiones externas persistentes. Sin el poder de la ley e incluso de presiones más sutiles como la presencia de superiores, héroes, costumbres y tradiciones, la vida sería imposible; la gente se destruiría a sí misma. Por otra parte, hay muchos que toda la vida sufre un superego rígido, primitivo, autolimitante, que los

desarrollados de manera apropiada. Para un resumen de las características de las etapas de desarrollo psicosexual de Freud. (véase el cuadro 2-3).

CRITERIOS DE ANORMALIDAD

Placer contra realidad

Freud creía que el ser humano es en el fondo un buscador de placeres, todo lo que la gente hace representa una evitación del dolor o un intento de generar placer. La realidad sólo es aceptada por necesidad y siempre se encuentra un conflicto entre el principio del placer y el de la realidad.

Una de las principales tareas de la vida es la "domesticación del id" (Freud, 1933). Si el ego no limitara al id, la persona siempre actuaría en forma egoísta y sin considerar los derechos de los demás. De hecho, si solamente existiera el id, la supervivencia no tendría lugar. Durante la infancia y la niñez (cuando la persona es dominada intensamente por el id) los responsables de los niños no esperan que éstos sepan dominar sus impulsos; más bien la expresión del id es controlada por autoridades externas. Un padre no permite que su hijo de dos años de edad se encargue del dinero que se le dio como regalo, ni permitiría que el niño solo tomara decisiones en relación a los asuntos de la vida diaria. Se juzga al niño con el criterio de que el ego no ha asumido todavía el control de la personalidad.

Conforme crecen los niños, se espera cada vez más de ellos. Se tienen por responsables del control de los impulsos. Si exhiben cólera hacia sus padres, pueden ser castigados, en tanto esa conducta no era castigada durante el periodo previo de sus vidas. Cuando algo no está disponible, se espera que los niños mayores acepten ese hecho y no lloren por ello. Gradualmente, pero de manera inevitable, deben asumir el manejo de sus impulsos. El id siempre apremia para la satisfacción y el placer, pero el ego debe enfrentar la severidad de la realidad y las consecuencias de una satisfacción ilimitada y sin temprar.

Conflictos provocados por el superego

La conciencia y el ideal del ego, que comprenden el superego, agregan a la personalidad una nueva dimensión que crea muchos conflictos. El ego no sólo debe luchar con los impulsos del id y las fuerzas externas, sino además debe respetar las normas de conducta que limitan rígidamente los medios para satisfacer las necesidades. Los impulsos y el superego se oponen de manera directa. En algunos casos, el superego controla a tal grado al ego que le bloquea muchas vías de satisfacción. Por tanto, nosotros mismos podemos dificultar aún más que el mundo externo, las posibilidades para satisfacer nuestras necesidades. El superego puede atormentarnos sin misericordia, fijándonos metas inalcanzables y entre tanto produciéndonos sentimientos de culpa y de falta de mérito. A no ser que disminuyamos la tiranía de la conciencia y la irrealidad del ideal del ego, experimentaremos restricciones severas en todos los aspectos de la vida. Este proceso necesario puede realizarse mejor al fortalecer el ego.

No obstante, el superego es condición necesaria para la vida social. Dada la naturaleza del id y del ego, existe la necesidad de una fuerza limitante dentro de la personalidad, debido a que los controles externos serían insuficientes para promover la vida en grupo. Imperaría la ley de la selva y el principio dominante de acción sería "la fuerza da la razón". La raza humana con toda probabilidad se extinguiría en ese estado. El superego, con la conciencia y el ideal del ego, ejerce una fuerza limitante sobre el ego dominado por el id. Ayuda a las fuerzas externas de autoridad a promover la vida social y a proporcionar el mejor clima para la realización del individuo. Sin embargo, Freud (1930) creía que incluso con todos los controles, tanto externos como internos, la realización individual todavía es más un sueño que una realidad.

Freud no tenía un gran interés en la persona promedio. Creía que mucha gente nunca llegaba a un equilibrio correcto entre el impulso y control. Creía que el desarrollo de la personalidad era, por lo general, unilateral. Para la mayoría de las personas, los impulsos son dominantes y deben frenarse mediante presiones externas persistentes. Sin el poder de la ley e incluso de presiones más sutiles como la presencia de superiores, héroes, costumbres y tradiciones, la vida sería imposible; la gente se destruiría a sí misma. Por otra parte, hay muchos que toda la vida sufre un superego rígido, primitivo, autolimitante, que los

los atormenta sin cesar. Llevan una pesada carga de culpa y autodesprecio. Sus impulsos se matienen bajo control estricto y restricción. Les falta espontaneidad, libertad para desarrollarse de acuerdo con su naturaleza individual y, en general, no logran llevar una vida plena. Son aquéllos que tienen un ideal del ego excesivamente fascinador y pasan la vida persiguiendo arcoiris y sueños imposibles. Se esfuerzan por conseguir lo inalcanzable y en sus intentos pasan por alto lo que tienen. El resultado es desilusión y desengaño (Freud, 1930). Freud creía que la mejor solución era un equilibrio entre las fuerzas opuestas de la personalidad.

Ansiedad

En un intento por llegar a la raíz de la ansiedad y con el propósito de describir su verdadera naturaleza, Freud (1936) propuso que la primera y más poderosa fuente de ansiedad era el nacimiento mismo. En el medio uterino el feto disfruta de un alto grado de protección contra los estímulos externos. Al nacer el medio cambia radicalmente y el niño queda expuesto a una gran variedad de experiencias, algunas abrumadoras. En estos casos se siente pequeño e indefenso, incapaz de cambiar el acontecimiento perturbador. La experiencia de la ansiedad en situaciones en que el individuo no puede manejar la tensión, es una reanimación hasta cierto punto de esta forma original de ansiedad.

Freud distinguía tres tipos de ansiedad: objetiva, neurótica y moral. Cada una implica un estado emocional desagradable.

ANSIEDAD OBJETIVA

Para Freud (1933), la ansiedad objetiva equivale al miedo. Una amenaza real o un peligro verdadero está implicado en la ansiedad objetiva. La causa del miedo es algo definido. Si no es muy intenso, el miedo sirve para estimular al individuo a realizar algún tipo de acción. La reacción emocional desagradable es a menudo una advertencia de que hay una amenaza de peligro.

ANSIEDAD NEURÓTICA

En la *ansiedad neurótica*, el ego teme al id más que al mundo externo. El miedo surge, por consiguiente, de las fuerzas interiores de la personalidad. La ansiedad es producida por la amenaza de un impulso del id que rompe las defensas creadas por el ego para mantener reprimido al primero. El miedo no es tanto por los impulsos, sino por las consecuencias que la satisfacción del impulso puede producir. El ego siente el peligro antes de que realmente ocurra y experimenta ansiedad. Por supuesto, la ansiedad puede auxiliar al ego para enfrentarse con el impulso peligroso. Intensifica los esfuerzos del ego para mantener al impulso bajo control (Freud, 1933). Este miedo es difuso y se experimenta como aprensión.

ANSIEDAD MORAL

La *ansiedad moral* es causada por el superego. Se percibe como culpa, autodesprecio, deseo de castigo y algunas formas de depresión. El ego experimenta una sensación de falta de méritos, que es a menudo un estado crónico. Mientras más rígido y primitivo sea el superego, mayor será la intensidad de los acontecimientos de ansiedad (Freud, 1933).

Muchas personas llevan a cuestas una cantidad excesiva de culpa. Se atormentan constantemente respecto a sus méritos y su eficiencia. Esa preocupación excesiva sobre la insuficiencia personal se denomina inseguridad. La persona insegura sufre de un superego cuya severidad no ha sido templada. La conciencia del superego, el ideal del ego o ambos, continúan en un estado primitivo y se enfurecen contra los impulsos del id. Como consecuencia, la persona sufre ansiedad moral. Encuentra el manejo de sus impulsos como una prueba terrible y no puede afrontarlos, debido a que son totalmente inflexibles las restricciones contra ellos.

EL EGO Y LA ANSIEDAD

Debemos recordar que el ego experimenta los tres tipos de ansiedad. Aunque la ansiedad se deba a: 1) un impulso del id que amenaza con arrollar al ego, 2) el superego, a través de su conciencia, que condena

al ego por pensar en los impulsos del id o entregarse a ellos, 3) el ideal del ego que condena al ego como algo perverso o 4) la tensión abrumadora del medio ambiente externo, persiste el hecho de que el ego es la víctima.

El ego no puede permanecer pasivo al experimentar ansiedad, sin tener en cuenta el tipo. En el caso de la ansiedad objetiva, la causa del miedo puede enfrentarse directamente. La persona puede hacer el intento de percibir la situación en forma correcta, evaluar las posibles soluciones y tomar una decisión para seguir una línea de acción en particular. Cuando un individuo elabora un proyecto, lo más probable es que resuelva el problema y desaparezca la ansiedad asociada con él. La ansiedad, como una *señal de alarma*, cumple con la importante función de preparar a la persona para comportarse apropiadamente o evitar la conducta. Algunas veces la acción apropiada no es posible y la ansiedad continúa haciendo estragos. En esos casos, el ego emplea mecanismos de defensa, los cuales se *enfrentan directamente a la ansiedad* y no a la situación que la produce. En la ansiedad moral y la neurótica, el peligro procede del interior de la personalidad. El ego, por lo general, tiene más dificultades al comportarse de manera racional con esas formas de ansiedad y gran parte de su estrategia defensiva puede utilizarse para protegerlo contra la potencia de esas fuerzas.

LOS MECANISMOS DE DEFENSA*

A medida que la personalidad se va desarrollando el individuo va aprendiendo métodos que le permiten descargar sus impulsos y adaptarse a la realidad, reduciendo así su ansiedad ante cualquier situación frustradora o conflictiva. Freud consideró que el desarrollo de la personalidad es en gran parte consecuencia de un aprendizaje, pero a pesar de ello no llegó a elaborar leyes ni a realizar comprobaciones experimentales sobre estos procesos tal y como luego han ido realizando otros psicólogos y particularmente los pertenecientes a la escuela del aprendizaje.

El término *defensa* aparece por primera vez en los escritos de Freud en el año 1894 en un trabajo titulado *Las neuropsicosis de defensa*, y con él describía las luchas del Yo contra las ideas y los afectos penosos o indeseables. Luego abandonó el término sustituyéndolo por "represión", hasta 1926, en que vuelve a emplearlo en su obra *Inhibición, síntoma y angustia*, designando con él *todos los mecanismos de que se sirve el Yo en los conflictos eventualmente susceptibles de conducir a la neurosis*, y reservando el término "represión" para uno de estos mecanismos.

Freud considera que las frustraciones obstaculizan la satisfacción del principio del placer. Los impedimentos pueden ser exteriores al sujeto o interiores; pero el conflicto es siempre intrapsíquico entre las catexias y anticatexias del Ello y el Yo o entre las del Ello y el Super-Yo. Generalmente el Yo intenta alguna solución práctica ante una frustración o un conflicto superándolo, evitando que se produzca o bien apartándose del mismo; pero si a pesar de intentarlo el Yo no consigue su finalidad puede utilizar una serie de mecanismos de defensa que, aunque no resuelvan concretamente la situación frustradora o conflictiva, al menos atenúan el sufrimiento que se deriva de

* Enrique Cerdá. *Una psicología de hoy*. Barcelona: Herder. Revisión técnica: Eva Laura García González. 1977: 537-552.

al ego por pensar en los impulsos del id o entregarse a ellos, 3) el ideal del ego que condena al ego como algo perverso o 4) la tensión abrumadora del medio ambiente externo, persiste el hecho de que el ego es la víctima.

El ego no puede permanecer pasivo al experimentar ansiedad, sin tener en cuenta el tipo. En el caso de la ansiedad objetiva, la causa del miedo puede enfrentarse directamente. La persona puede hacer el intento de percibir la situación en forma correcta, evaluar las posibles soluciones y tomar una decisión para seguir una línea de acción en particular. Cuando un individuo elabora un proyecto, lo más probable es que resuelva el problema y desaparezca la ansiedad asociada con él. La ansiedad, como una *señal de alarma*, cumple con la importante función de preparar a la persona para comportarse apropiadamente o evitar la conducta. Algunas veces la acción apropiada no es posible y la ansiedad continúa haciendo estragos. En esos casos, el ego emplea mecanismos de defensa, los cuales se *enfrentan directamente a la ansiedad* y no a la situación que la produce. En la ansiedad moral y la neurótica, el peligro procede del interior de la personalidad. El ego, por lo general, tiene más dificultades al comportarse de manera racional con esas formas de ansiedad y gran parte de su estrategia defensiva puede utilizarse para protegerlo contra la potencia de esas fuerzas.

LOS MECANISMOS DE DEFENSA*

A medida que la personalidad se va desarrollando el individuo va aprendiendo métodos que le permiten descargar sus impulsos y adaptarse a la realidad, reduciendo así su ansiedad ante cualquier situación frustradora o conflictiva. Freud consideró que el desarrollo de la personalidad es en gran parte consecuencia de un aprendizaje, pero a pesar de ello no llegó a elaborar leyes ni a realizar comprobaciones experimentales sobre estos procesos tal y como luego han ido realizando otros psicólogos y particularmente los pertenecientes a la escuela del aprendizaje.

El término *defensa* aparece por primera vez en los escritos de Freud en el año 1894 en un trabajo titulado *Las neuropsicosis de defensa*, y con él describía las luchas del Yo contra las ideas y los afectos penosos o indeseables. Luego abandonó el término sustituyéndolo por "represión", hasta 1926, en que vuelve a emplearlo en su obra *Inhibición, síntoma y angustia*, designando con él *todos los mecanismos de que se sirve el Yo en los conflictos eventualmente susceptibles de conducir a la neurosis*, y reservando el término "represión" para uno de estos mecanismos.

Freud considera que las frustraciones obstaculizan la satisfacción del principio del placer. Los impedimentos pueden ser exteriores al sujeto o interiores; pero el conflicto es siempre intrapsíquico entre las catexias y anticatexias del Ello y el Yo o entre las del Ello y el Super-Yo. Generalmente el Yo intenta alguna solución práctica ante una frustración o un conflicto superándolo, evitando que se produzca o bien apartándose del mismo; pero si a pesar de intentarlo el Yo no consigue su finalidad puede utilizar una serie de mecanismos de defensa que, aunque no resuelvan concretamente la situación frustradora o conflictiva, al menos atenúan el sufrimiento que se deriva de

* Enrique Cerdá. *Una psicología de hoy*. Barcelona: Herder. Revisión técnica: Eva Laura García González. 1977: 537-552.

Estudios experimentales en hombres y en animales y una interpretación prudente de los datos así recogidos, han puesto en evidencia la consistencia y características propias de los mecanismos de defensa que describió y denominó *represión, desplazamiento, fijación, regresión, proyección y formación reactiva*. Ana Freud, que ha publicado una obra en la cual completa e integra lo descubierto y escrito por su padre sobre este aspecto de la teoría psicoanalítica, describe, además de los anteriores mecanismos, los de *identificación e introyección, racionalización o intelectualización y negación o apartamiento de la realidad o fantasía*. Hay, además, otro mecanismo de defensa descrito por el propio Freud que es la *conversión*, y otro que se debe a Adler y se denomina *compensación*.

Expondremos primero los mecanismos de defensa que han sido comprobados en términos operacionales por los psicólogos del aprendizaje y lo haremos utilizando simultáneamente los términos psicoanalíticos y los de la *learning theory* incluyendo algunos ejemplos de resultados experimentales. Finalmente expondremos los otros mecanismos sobre los cuales no tenemos datos acerca de si han sido o no trasladados al campo experimental, por lo que nos limitaremos a describirlos.

Represión. En primer lugar es preciso diferenciar la *represión* de la *supresión*. Un estudiante hablando con otros condiscípulos comenta el rigor de ciertos profesores para calificar los exámenes y la cantidad de suspensos que dieron en sus asignaturas el anterior curso. El tema es desagradable y produce una elevación del nivel general de ansiedad del grupo; alguno de los compañeros dice: "Hablemos de otro asunto que sea agradable"; se cambia de conversación y todo el mundo se siente más a gusto porque se ha reducido la ansiedad al cambiar de tema. Este proceso de desterrar de una conversación, de una forma consciente y verbalizada, unos temas desagradables que pueden producir ansiedad o sentimientos de culpa se denominan *supresión*. Pero la *supresión* puede ocurrir automáticamente; cambios en el tema de nuestras conversaciones o en el curso de nuestros pensamientos pueden ocurrir inadvertidamente, es decir, sin que ni verbalmente ni mediante un pensamiento consciente manifestemos deseo del cambio. También con este procedimiento puede reducirse la ansiedad, sin que tengamos conciencia de ello. La *represión* se diferencia de la *supresión* porque es automática y porque no ocurre bajo el control de estímulos

verbales, es decir, porque es *inconsciente*, generalmente las motivaciones de la *represión* son también más fuertes que las de la simple *supresión*. Mediante ella se olvidan aquellas ideas, pulsiones o acontecimientos que pueden engendrar ansiedad u otras clases de sufrimiento psíquico. La *represión* se parece al proceso normal de olvidar, pero se diferencia de éste porque se puede recobrar la memoria perdida temporalmente tan pronto como se reduce o elimina la ansiedad conectada con ella y porque, más que olvidar, lo que sucede es que el Yo, ejerciendo una anticatexia, sumerge en lo inconsciente aquello que resulta penoso o punible. Freud creía que lo reprimido no se había perdido del todo y hay evidencia experimental de que lo reprimido se recobra tan pronto la punición engendradora de ansiedad ha desaparecido (cf. Recuperación espontánea, cap. xx: 516).

En términos de aprendizaje, una respuesta se reprime porque de manifestarse seguirían a ella ansiedad y algún estímulo punitivo. El efecto de este posible estímulo punitivo estriba en poner en marcha una conducta de evitación que interfiera la emisión de la respuesta que sería susceptible de punición. Tan pronto cesa la punición, la respuesta de evitación se extingue y la respuesta reaparece. Cesa entonces la *represión*.

Existe evidencia experimental de que es más fácil recordar todo aquello que ha sido reforzado positivamente que lo que se ha reforzado negativamente o sobre lo cual pesa una punición. En el nivel humano gran parte de la conducta reprimida es verbal: decimos alguna inconveniencia, vemos el mal efecto producido por ello o somos objeto de alguna crítica y procuramos no volver a decirlo. Entonces verbalizamos aquella situación como desagradable y suprimimos esta conducta. En situaciones similares podemos reaccionar de la misma forma automáticamente, es decir, mediante el mecanismo de la *represión*.

Una considerable cantidad de experimentos se han realizado utilizando conducta verbal con la finalidad de verificar la existencia de la *represión*. Zeller ha hecho una revisión de conjunto de todos los trabajos que se habían publicado hasta 1950. Vamos a citar aquí una investigación de Meltzer dentro de esta línea. Se pidió a un grupo de estudiantes, después de regresar de vacaciones de Navidad, que hicieran una relación sumaria de todas las experiencias que recordaran de todo

ese período y que las clasificaran como agradables o desagradables, es decir reforzadas positiva o negativamente. El 68% de los recuerdos eran agradables y el 32% eran desagradables. Naturalmente, esto no prueba nada en favor de la existencia del mecanismo de represión, puesto que es lógico que la mayor parte de las experiencias vividas durante la Navidad hayan sido reforzadas positivamente. El experimento, en realidad, comenzó seis semanas después, tiempo en el que se les pidió volvieran a hacer la misma relación de acontecimientos. Más de la mitad de las experiencias agradables sólo se recordaron un 40%. Esta diferencia, aunque no acusada, es significativa y puede tomarse como una aportación en pro de la existencia de represión de los acontecimientos desagradables.

Sears realizó un experimento consistente en hacer aprender de memoria a un grupo de personas una lista de sílabas desprovistas de sentido. Después de un determinado número de ensayos se registraba el número de aciertos y de fallos. A continuación se les administraba un test una de cuyas partes era insoluble y ante la cual, naturalmente, fracasaban todos los sujetos. Inmediatamente después se les hacía aprender a los sujetos otra serie de sílabas desprovistas de sentido, paralela a la anterior y se registraban de nuevo los aciertos y errores. Esta vez el número de fallos en relación con los obtenidos en primer lugar era mayor y de valor significativo. Sears interpreta estos resultados diciendo que el fallo ante el test era vivido como una amenaza a la autoestimación y que esta vivencia actuaba como un factor generador de represión.

Desplazamiento. Cuando el Yo queda bloqueado y no puede hacer una catexia sobre el sujeto hacia el cual va dirigida, se desplaza esta energía sobre todo objeto sustitutivo. Un niño celoso de su nuevo hermanito que acapara el afecto de sus padres y familiares, siente deseos de agresión; el niño hace gestos de amenaza dirigidos al pequeño y entonces la familia interviene riñéndole y bloqueándolo. El niño busca entonces un objeto sustitutivo y sobre él desplaza su agresividad; más tarde los padres ven que está destrozando un muñeco. Otra situación frecuente en que se manifiesta este mecanismo es la del hombre que tiene que soportar en su trabajo a un jefe dictatorial viéndose forzado a reprimir su hostilidad hacia él; luego, cuando llega a casa, desplaza su agresividad latente hacia su esposa e hijos ante la

sean responsables. Aquellos adolescentes que tienen que soportar continuas frustraciones en su medio familiar por la irregularidad del comportamiento de los padres, por malas condiciones económicas y por otras circunstancias generadoras de hostilidad pueden desplazar ésta hacia la sociedad en forma de descontento, criticismo e incluso conducta delictiva.

Freud ya hizo notar que este mecanismo era general y lo utilizaba todo el mundo. Hacemos desplazamientos de energía psíquica continuamente y la dirección del desplazamiento está en función de previas fijaciones, disponibilidades de objetos y normas sociales. Fijaciones en la fase oral pueden favorecer en los adultos el desplazamiento de la energía psíquica hacia actos como fumar en exceso, afición a beber de los botellas en vez de los vasos o a mordisquear la pluma o el bolígrafo: para Freud estos desplazamientos expresarían en el nivel adulto el deseo infantil de succionar el pezón materno.

Cuando los desplazamientos se dirigen hacia un objeto cultural decimos que hay una *sublimación*. A veces la sublimación se ha considerado un mecanismo de defensa independiente; sin embargo, su dinámica es la misma que la del desplazamiento y lo único que varía es el objeto. Una mujer con su maternidad frustrada puede sublimar sus pulsiones maternas dirigiendo éstas hacia otros niños a través de profesiones tales como educadora, puericultora u otras similares. Freud cree que la producción artística es consecuencia de la sublimación de frustraciones y a causa de la pasión con que suelen abrazarse las actividades estéticas arguye que éstas son actividades sustitutivas, socialmente aceptables, de pulsiones sexuales; esta interpretación parece un tanto arriesgada ya que es difícil comprender cómo se pueden sustituir unas actividades fisiológicas por otras puramente intelectuales; añadamos que no son raros los artistas, de ahora y de antaño, que llevan una vida sexual y afectiva completamente equilibradora y satisfactoria o bien, por el contrario, completamente disipada y libre, en cuyos casos resulta difícil explicar la producción artística mediante sublimaciones. Para ver el sentido de la sublimación según el pensamiento católico, basado en los hechos aportados por Freud, véase el trabajo de P. Messeguer.

En términos de aprendizaje, el desplazamiento no es más que la generación de una respuesta condicionada a una variedad de estímulos similares cuando el estímulo condicionante originario está ausente. Cuando Pavlov condicionaba las respuestas salivales de sus perros con el sonido de una campana y luego conseguía las mismas respuestas con los sonidos de otras campanas e incluso con el de un claxon o un metrónomo, actuaba provocando un desplazamiento de las respuestas de los animales hacia unos estímulos similares, pero no idénticos al original.

Hay numerosos trabajos que prueban la existencia de este mecanismo. Dollard y Miller han realizado un considerable número de investigaciones en este campo. Miller introducía dos ratas en una jaula y descargaba sobre ellas corriente eléctrica; las ratas se agredían como si cada una de ellas fuera para la otra responsable del estímulo punitivo; una vez que se producía la mutua agresión se hacía cesar el estímulo eléctrico desagradable. Cuando ya se había entrenado a las ratas suficientemente a este tipo de comportamiento, se introducía un muñeco de celuloide en la jaula. Las reacciones de las ratas eran idénticas; luego se retiraba una de las ratas, entonces al producirse las descargas eléctricas la agresión se desplazaba hacia el muñeco. Esta respuesta podía también desplazarse a otros objetos introducidos en la jaula siguiendo un nivel de generalización de respuestas en función aproximada de su semejanza con el estímulo original.

Freud afirma que se producen cambios de energía de unos instintos a otros. Si un instinto, por ejemplo, la sexualidad, se bloquea, otro puede aportar una satisfacción sustitutiva. La bulimia o tendencia a sobrealimentarse estaría en función de la falta de satisfacciones sexuales. Miller entrenó ratas a atravesar un laberinto al final del cual existía agua. Dividía a las ratas en dos grupos. A ambos se les suministraba agua hasta que quedaban saciadas. En cambio, a uno de los grupos se le daba comida muy abundante, mientras que el otro era sometido a una privación alimenticia. Las ratas hambrientas hacían el trayecto del laberinto más de prisa que las ratas bien alimentadas. Miller interpreta el experimento en el sentido de que la respuesta de "correr hacia la comida" ha sido desplazada por "correr hacia el agua".

Miller y Bugelski han hecho también estudios de desplazamiento de la agresividad en humanos. A un grupo de muchachos que estaban en un campamento de verano se les administró un cuestionario de actitudes hacia dos grupos étnico-culturales: japoneses y mexicanos. Cuando habían contestado la mitad del cuestionario se les comunicó que, por haber tenido que pasar el *test* aquella tarde, no había sido posible llevarlos a un pueblo cercano en donde se estaba celebrando una importante fiesta, tal y como con anterioridad se había pensado. Se pretendía de esta forma frustrarles y desencadenar en ellos agresividad. Terminada la experiencia se contaron las respuestas de actitudes negativas hacia los dos grupos étnicos mencionados, antes y después de la frustración. Había un aumento de actitudes negativas de valor significativo en la segunda parte del cuestionario. Este incremento de actitudes negativas lo interpretan los autores como una manifestación de la hostilidad dirigida hacia ellos por haberles impedido asistir a la fiesta, hostilidad que tuvieron que reprimir y desplazar hacia el experimento.

Finalmente diremos que mediante la generalización de respuestas es como se adquieren los síntomas denominados fobias (cf. cap. XXIII: 574-575).

Fijación. Como ya hemos dicho (cf. cap. XIX) el desarrollo de la personalidad atraviesa, según Freud, los períodos oral, anal, fálico y genital. Estos estadios representan diferentes modalidades de satisfacción del instinto sexual que todo individuo recorre hasta llegar a la fase genital o adulta. Sin embargo, al llegar a un nuevo nivel puede sentirse una menor satisfacción instintiva en relación con el nivel precedente y estos nuevos pasos pueden entonces asociarse a situaciones de conflicto generadoras de ansiedad. Entonces el sujeto puede quedar *fijado* en uno de los estadios pregenitales.

Incluso el sujeto normal es frecuente que tenga residuos de fijaciones en niveles de sexualidad pregenitales. Un ejemplo evidente lo constituyen los juegos sexuales previos al coito. Ahora bien, la fijación en sentido estricto hay que considerarla como un verdadero mecanismo de defensa, puesto que protege al individuo de la ansiedad que puede producirle el avance hacia un nuevo estadio de desarrollo. Un niño puede rechazar otra forma de alimentación que no sea el bi-

berón porque está acostumbrado a esta forma de alimentarse y le resulta más agradable y cómoda que otras modalidades nutritivas ya propias de su edad. Una persona con fuertes fijaciones orales puede tender a mantener siempre unas relaciones de pasividad o dependencia de los demás tal y como es típico en esta fase del desarrollo.

En términos de aprendizaje la fijación consiste en una respuesta tan fuertemente condicionada que la operación de extinguirla o debilitarla tiene poco efecto. A causa de la previa historia de condicionamiento la respuesta persiste a favor de subsiguientes respuestas que podrán reforzarse.

Según Freud, las fijaciones se producen porque hay una intensa gratificación de una determinada conducta y el nuevo tipo de conducta es, al menos inicialmente, menos gratificador. En otros términos, a mayor condicionamiento más dificultad de extinción. Youtz entrenó ratas a presionar una palanca de la que se desprendía una bolita de comida. A un grupo de ratas le hizo repetir el experimento 10 veces y a otro 40. Después rompió el circuito. Este último grupo extinguía su hábito con mucho mayor dificultad que el grupo que solamente lo realizó 10 veces. Cuanto más intenso es el refuerzo positivo, es más fácil que se produzca una fijación de aquella conducta.

Maier, Glaser y Klee entrenaron ratas a hacer una discriminación entre dos puertas, blanca la de la derecha y negra la de la izquierda. Las ratas tenían que saltar desde una plataforma colocada debajo y delante. La puerta de la derecha se abría automáticamente en cuanto la rata tropezaba con ella al realizar el salto y en el interior de ella había comida. La puerta de la izquierda era impracticable y al saltar las ratas se daban un golpe con ella cayendo a una red situada debajo. Una vez entrenadas, las ratas discriminaban perfectamente los dos estímulos, uno gratificador y el otro punitivo.

Entonces se modificaban las circunstancias experimentales y se colocaba a las ratas ante un problema insoluble. En vez de haber una puerta que fuera gratificante y la otra punitiva, simultáneamente se alternaba en ella una respuesta de cada tipo, de tal forma que el 50% de las veces que se dirigían hacia cualquiera de las dos puertas recibían gratificación y el otro 50% castigo (golpe y caída). Si no se decidían a

saltar de la plataforma se ponía en marcha una corriente de aire que llegaba por debajo y que las obligaba a saltar. En esta fase del experimento los animales chillaban y defecaban, y una vez pasada la fase inicial seleccionaban una respuesta estereotipada, saltando siempre hacia una de las puertas fuera la de la derecha o la de la izquierda; este hábito de posición se fijaba de tal manera que aunque la otra puerta se tuviera abierta y en ella hubiera comida las ratas continuaban saltando hacia la puerta sobre la que habían fijado su respuesta. A 10 de estos animales se les dejó durante 4 meses sin utilizarlos experimentalmente. Después de este periodo se repitió el experimento y de 7 de ellos todavía seguían respondiendo de la misma forma. Se les inyectó cardiazol, fármaco que produce fuertes convulsiones en estos animales, pero aún así y todo no se consiguió modificar sus respuestas.

La interpretación de estos hallazgos ha sido objeto de discusiones; principalmente se ha preguntado por qué esta conducta se fijaba a pesar de ser castigada el 50% de las veces. Se ha contestado que también era reforzado positivamente el otro 50% y que las ratas se encontraban en un conflicto evitación-evitación y sus respuestas estereotipadas eran la conducta más adaptativa posible dentro de los límites del comportamiento de estos animales. El efecto punitivo era suficiente para poner en marcha una conducta de evitación que interfería con el aprendizaje de una nueva discriminación quedando fijada la respuesta.

Regresión. Si la fijación representa un fallo en el progreso evolutivo del individuo, la regresión implica una vuelta a anteriores periodos del desarrollo como consecuencia de experiencias traumáticas. La regresión exige que previamente se haya producido una fijación. La persona tiende a regresar al estadio en el cual previamente ha experimentado fijaciones más intensas. El Yo es tanto más maduro cuanto más se desprende de las formas más primitivas de comportamiento, consiguiendo a la vez satisfacer sus pulsiones en forma aceptable por el Super-Yo y por la sociedad; si no se consigue esto, pueden aparecer fijaciones y si éstas tampoco resuelven la situación pueden sobrevenir regresiones a periodos infantiles del comportamiento.

Freud ha considerado que los trastornos psicopatológicos se debían a mecanismos de fijación y regresión. Las neurosis son fijaciones

o regresiones a los períodos fálico y anal, mientras que las psicosis son regresiones profundas a la fase oral e incluso dentro de ésta a sus más primitivas manifestaciones.

La regresión en el laboratorio consiste en que una respuesta nueva, previamente condicionada, ya no opera porque se extingue o castiga. Al debilitarse la nueva respuesta el organismo vuelve a respuestas más primitivas que habían sido reforzadas positivamente con anterioridad.

Durante la extinción las respuestas previamente condicionadas se debilitan por apagamiento del refuerzo y el organismo regresa a otra conducta previa que fue efectiva en la consecución de un refuerzo positivo. Citaremos uno de los muchos experimentos de Masserman: Condicionó gatos a presionar tres veces un pedal tras de lo cual podían llegar hasta un recipiente en el que había comida como refuerzo positivo. Se entrenó después a los gatos a presionar solamente una vez para recibir comida. Luego se sometió esta respuesta a extinción: entonces los gatos hicieron una típica regresión presionando de nuevo tres veces para conseguir el refuerzo positivo.

Un experimento que demuestra la regresión por punición se debe a O'Kelley. Se entrenó a ratas a llegar hasta uno de los extremos de la jaula para obtener comida. Cuando se estableció esta conducta el sitio donde estaba la comida se trasladó al extremo opuesto de la jaula y se entrenó de nuevo a las ratas hasta que adquirieron la respuesta reforzante. Una vez entrenadas se producían en el suelo descargas eléctricas cuando iban hacia el lado de la comida. Entonces, la mayor parte de los animales volvían a la respuesta aprendida en primer lugar y los que perseveraban en la segunda respuesta lo hacían con mucha mayor lentitud que al principio, dudando y retrocediendo. En cambio, las ratas que hacían la respuesta regresiva corrían de prisa y sin demora.

Proyección. Una persona puede exteriorizar un impulso que le produce ansiedad dirigiéndolo a algo o a alguien y atribuir al objeto o a la persona este impulso. Un hombre siente ansiedad ante sus pulsiones sexuales o agresivas y las atribuye a otras personas, lamentándose de que éstas sean tan indecentes o tan hostiles. El Yo maneja siempre con más facilidad la ansiedad objetiva o los peligros externos que la ansiedad moral o neurótica. Es más fácil aceptar que otra persona le

tiene envidia a uno que reconocer que es uno mismo el que siente envidia hacia ella. Un caso de proyección es la del hombre que se siente culpable porque no es fiel a su esposa y acusa a ésta de infidelidad; o la doble proyección que a menudo se produce entre los conductores de dos automóviles que han chocado, descargando la responsabilidad uno en el otro. Otra proyección muy frecuente es cuando acusamos a otros de haber cogido o cambiado de sitio alguna cosa que nosotros hemos perdido o no sabemos dónde hemos dejado. En todos estos casos la ansiedad se reduce reemplazando el conflicto interno, a veces intolerable, por otro conflicto externo más suave y tolerable.

En el nivel patológico hay un trastorno en el que intervienen fundamentalmente mecanismos de proyección y que se denomina *paranoia* (cf. cap. XXIV: 605-606). El paranoico no comprueba la veracidad de sus inferencias y falsos razonamientos y proyecta sobre los demás sus propios contenidos internos, adquiriendo la convicción de que su esposa le es infiel, le persiguen o perjudican, etc. El mecanismo de defensa puede estar tan arraigado que no hay posibilidad de hacerle ver su error mediante argumentos y razonamientos. Se dice entonces que el sujeto *delira*.

Una interpretación objetiva del mecanismo de proyección se hace en términos de una discriminación pobre e inadecuada que tiene su origen en alguna respuesta de evitación. En un experimento O'Kelle y Steclke encerraron seis ratas en una jaula y las sometieron a una descarga eléctrica cada 100 segundos. Las ratas no podían escapar a estas descargas y en seguida se ponía de manifiesto una conducta muy agresiva, atacándose unas a otras violentamente, incluso después de interrumpir durante un tiempo el paso de la corriente. Colocadas independientemente atacaban las paredes de la jaula. Cuando en la misma jaula se colocaban dos animales la conducta agresiva se dirigía hacia el otro animal en vez de a las paredes. Los autores interpretan esta conducta en el sentido de que el animal establecía una conexión errónea entre el estímulo eléctrico y las otras ratas; teniendo en cuenta la indiscriminación de esta respuesta y que mediante ella se intentaba evitar los estímulos punitivos; esta respuesta -dentro de los límites de conducta de una rata-, puede llamarse "proyección".

Formación reactiva. En la formación reactiva los impulsos que producen ansiedad se expresan en la conciencia por lo que sea opuesto a ellos. El individuo se afirma entonces mediante sentimientos de signo positivo, reduciendo la ansiedad generada por sus impulsos auténticos. Es el caso de la mujer que siente impulsos de odio hacia su madre política, pero que se muestra extremadamente solícita y atenta con ella; reconocer que la odia puede desencadenar en ella ansiedad, que intenta reducir mostrándose afectuosa. Por este mecanismo los impulsos sexuales más primitivos pueden llegar a convertirse en actitudes muy "virtuosas". La joven que hace remilgos porque un hombre llega a rozar su mano, muchas veces en el fondo desea vehementemente a aquella persona, pero el reconocimiento de tales impulsos produce en ella ansiedad y los rechaza manifestando una conducta consciente de signo opuesto. La formación de ciertos grupos y ligas como por ejemplo la antialcohólica, también puede obedecer a este mecanismo: al sujeto le gusta beber, pero a la larga recibía puniciones; deja entonces de beber y evita la ansiedad desarrollando una formación reactiva haciéndose hiperconsciente de todos los efectos perniciosos del alcohol y participando en una cruzada antialcohólica.

La formación reactiva puede interpretarse en términos de aprendizaje como un condicionamiento excesivo en respuestas de evitación. Una respuesta a un estímulo rechazable ha sido reforzada positivamente con anterioridad.

Mowrer coloca ratas en una cámara experimental. Éstas reciben descargas eléctricas a través del suelo cada vez más intensas. El animal puede hacerlas desaparecer presionando una palanca situada en un extremo de la jaula. Para algunos animales la palanca estaba también cargada a veces de electricidad de forma que cuando presionaban recibían la descarga. Los experimentadores observaron que cuando las descargas eléctricas procedentes del suelo aumentaban en intensidad, algunas de las ratas se dirigían *hacia el extremo opuesto* de la jaula a aquel en donde estaba situada la palanca. Estas ratas eran las que al presionar la palanca habían recibido algunas veces también una descarga eléctrica. Actuaron como las personas que expresan la respuesta opuesta de la que puede ser reforzante y a la vez punitiva.

Identificación e introyección. Puede definirse la identificación como el deseo de que nuestro Yo sea como el de otras personas y la introyección como la tendencia a incorporar al Yo las cualidades de estas personas. Estos mecanismos son en gran parte responsables de que el niño asimile las normas y actitudes de sus padres y de su grupo social y se comporte de acuerdo con ellas. Cuando la identificación se produce en un nivel consciente, debería hablarse más bien de "imitación"; tal es el caso, por ejemplo, de la joven que imita la forma de vestir, de peinarse o de moverse de una estrella de cine. Cuando la identificación es inconsciente es cuando este proceso puede considerarse un mecanismo de defensa. Las primeras identificaciones que hace el niño son generalmente con uno de los padres, introyectando sus formas de conducta y sus medios de reducir la ansiedad en las situaciones de conflicto. Generalmente un niño recibe refuerzos positivos cuando su conducta se atiene a las normas de conducta del padre o de la madre y de aquí que estos procesos puedan considerarse mecanismos de defensa. A medida que el niño va creciendo se producen otras identificaciones con los personajes de los cuentos, héroes cinematográficos o con otras personas de la vida real. Estos modelos con los que un sujeto se identifica e introyecta influyen en la determinación de sus rasgos de personalidad, aspiraciones y objetivos.

Racionalización o intelectualización. Generalmente la mayor parte de nuestros actos tienen más de una motivación. Se llama racionalización al mecanismo por el cual el Yo, inconscientemente, escoge entre las varias causas coexistentes, aquellas que por ser más aceptables, más defendibles o más razonables, actúan reduciendo la ansiedad que se derive de una determinada conducta. Es éste un mecanismo de defensa muy extendido. Un estudiante atribuye sus suspensos al excesivo rigor de los profesores, a haber estado enfermo unas semanas antes de los exámenes o a otras causas que mitiguen la ansiedad que le produce enfrentarse con el verdadero motivo que fue simplemente haber estudiado muy poco y mal. El sujeto que hace racionalizaciones a menudo se ve obligado a defender sus argumentos con vehemencia puesto que los motivos que aduce son puestos en duda por los demás. La racionalización implica por parte del sujeto la convicción de que los motivos que manifiesta son realmente válidos y en esto precisamente se distingue de la tendencia deliberada a engañarse a uno mismo o a los demás.

Fantasia y negación de la realidad. Algunas veces es posible gratificar, al menos en parte, un motivo frustrado recurriendo el Yo a satisfacerlo en la fantasía. Todo el mundo hace esto a veces y particularmente los adolescentes. De una persona que tiene propensión a refugiarse en la fantasía se oye decir a menudo que "está en las nubes" o que está siempre "haciendo castillos en el aire". En contraste con el pensamiento lógico, que es realista, el pensamiento fantaseador es irreal y mediante él incluso metas difíciles de conseguir pueden parecer alcanzables; sin embargo, la fantasía nunca puede aliviar completamente la ansiedad resultante de las necesidades frustradas, logrando todo lo más atenuarlas y condicionando al individuo a posponer la resolución de la situación. Una tendencia acusada a refugiarse en la fantasía es peligrosa ya que implica rehusar a esforzarse por actuar de forma tal que la mayor parte de las satisfacciones se produzcan en la vida real, tendiendo el sujeto cada vez a quedar más desvinculado de su ambiente. En casos extremos puede producirse el estado denominado "autismo" caracterizado por existir una completa disociación entre el Yo y la realidad exterior. El autismo es típico de la psicosis esquizofrénica (cf. cap. XXIV: 602), sobre todo en sus fases iniciales.

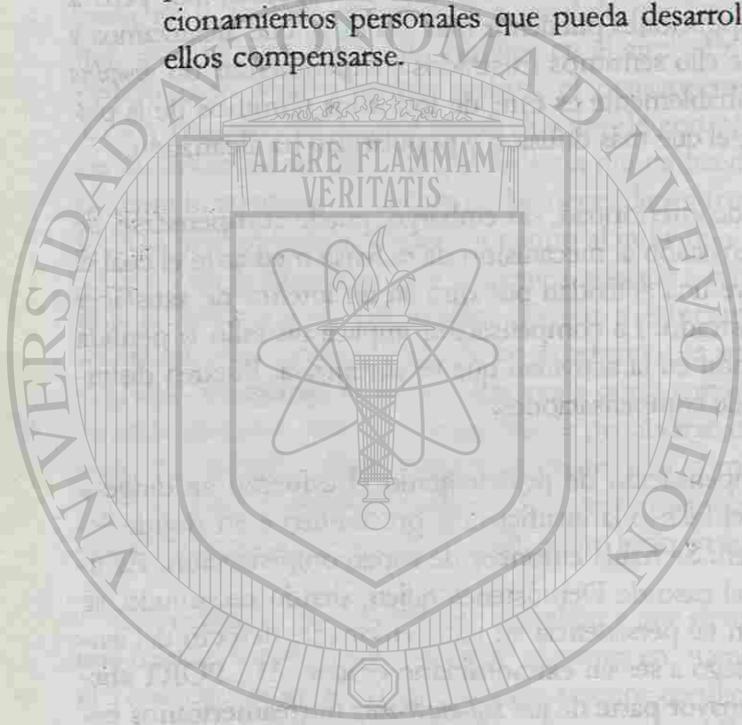
Conversión. Es un mecanismo complejo y que desencadena siempre una respuesta patológica. Para que se ponga en marcha es preciso que el Yo se encuentre ante una situación exterior conflictiva muy aguda y que la intensa ansiedad desencadenada se reprima. Esta carga emocional reprimida por el Yo produce un impacto en los centros diencefálicos y se expresa a través del sistema nervioso vegetativo mediante síntomas. La aparición de unos u otros síntomas depende de la índole del conflicto y de la previa historia condicionante del individuo: puede producirse un desvanecimiento, una crisis convulsiva e incluso perturbaciones sensoriales o motoras. El descubrimiento de este mecanismo por Freud fue trascendental, no solamente para el psicoanálisis, sino para toda la patología médica, ya que puso de manifiesto que existen síntomas físicos que no obedecen a lesiones orgánicas y que se desencadenan por causas psíquicas. El mecanismo de conversión es frecuente en las "neurosis de guerra" y típico de la "neurosis histérica" (cf. cap. XXIII: 575-577).

Compensación. Así como Freud hace hincapié en que las motivaciones del comportamiento son de naturaleza biológica, Adler, a quien se debe la descripción de este mecanismo, pone el acento en una motivación de índole psíquica: la tendencia a la superioridad. Todo individuo tiende a ocupar situaciones de superioridad, pero a veces nuestras aspiraciones pueden ir más allá de lo que alcanzamos y a consecuencia de ello sentimos frustrados y experimentar un *complejo de inferioridad*. Probablemente es éste, de todos los términos de la psicología moderna, el que más difusión y popularidad ha alcanzado.

Un complejo de inferioridad, sin embargo, puede compensarse. Se denomina compensación al mecanismo de defensa mediante el cual el individuo sustituye una actividad por otra en un intento de satisfacer algún motivo frustrado. La compensación implica un fallo o pérdida de la autoestimación en la actividad que se compensa. Pueden distinguirse tres clases de compensaciones:

- a. En la compensación de primer grado el esfuerzo se dirige a equilibrar el fallo o la insuficiencia precisamente en donde éstos radiquen. Se habla entonces de supercompensación. Es típico citar el caso de Demóstenes quien, siendo tartamudo, se ejercitó con tal persistencia en compensar este defecto del lenguaje que llegó a ser un extraordinario orador. ALLPORT afirma que la mayor parte de los *self-made-man* norteamericanos tienen una trayectoria de vida claramente sobrecompensadora.
- b. En la compensación de segundo grado el sujeto estimula, activa y adiestra otras capacidades. Una joven poco agraciada físicamente o con algún defecto motor compensa estas insuficiencias en el plano de los estudios, sus excelentes calificaciones la hacen acreedora a un prestigio que no puede alcanzar directamente a través de su inferioridad física. Es esta la compensación por antonomasia y a la cual más directamente se refiere la definición genérica que hemos dado con anterioridad.
- c. En la compensación de tercer grado el sujeto hace una compensación puramente ficticia, tendiendo a aparentar mucho más de lo que en realidad es. Son formas típicas de manifestación de esta compensación la jactancia, la fanfarronería, la

pedantería y la terquedad. Este mecanismo se produce cuando el sentimiento de inferioridad no puede compensarse mediante los otros dos procedimientos antes descritos, por no tener el sujeto suficiente autodisciplina para entrenarse y supercompensar sus déficits o cuando carece de otras aptitudes o condicionamientos personales que pueda desarrollar y a través de ellos compensarse.



ERIKSON: ENFOQUE PSICOSOCIAL.

Una de las variaciones que se observan en este campo es la presencia de una influencia de los padres. El niño debe ser capaz de establecer un control de la personalidad y de su comportamiento en la medida que...

En el primer año de vida el niño experimenta un conflicto de identidad versus desconfianza. El niño debe ser capaz de establecer un control de la personalidad y de su comportamiento en la medida que...

En el segundo año de vida el niño experimenta un conflicto de autonomía versus vergüenza. El niño debe ser capaz de establecer un control de la personalidad y de su comportamiento en la medida que...

En el tercer año de vida el niño experimenta un conflicto de iniciativa versus culpa. El niño debe ser capaz de establecer un control de la personalidad y de su comportamiento en la medida que...

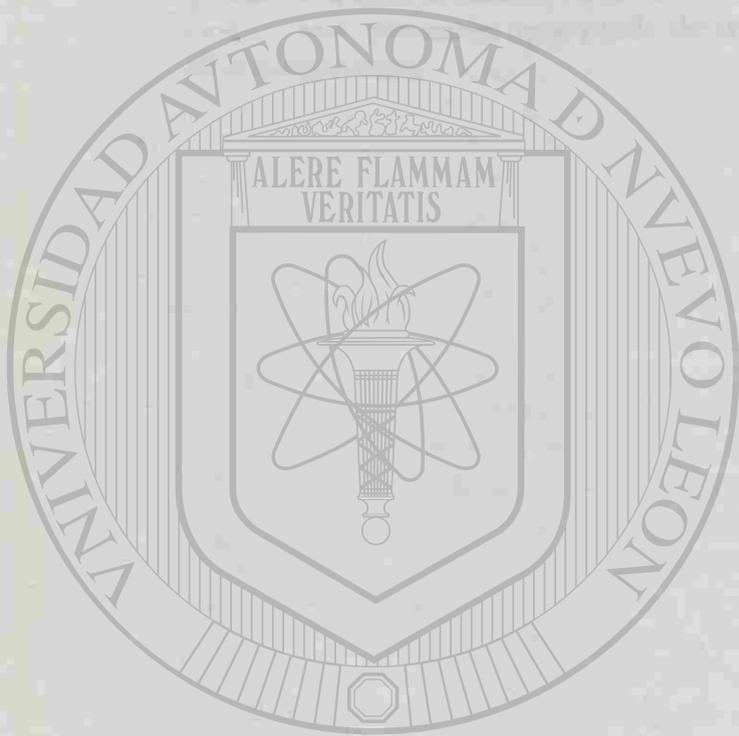
En el cuarto año de vida el niño experimenta un conflicto de actividad versus culpa. El niño debe ser capaz de establecer un control de la personalidad y de su comportamiento en la medida que...

En el quinto año de vida el niño experimenta un conflicto de industria versus inferioridad. El niño debe ser capaz de establecer un control de la personalidad y de su comportamiento en la medida que...

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

Otra de las vertientes que se estudia en este curso es la psicosocial. Este enfoque tiende a subrayar el papel de los factores socioculturales en el desarrollo de la personalidad y, especialmente en la maduración del ego.

Erik Erikson es uno de los más importantes representantes de esta corriente. Erikson acepta muchos de los puntos de vista de Freud sobre el desarrollo de la personalidad pero sostiene que Freud se concentra sólo en los primeros años de vida.

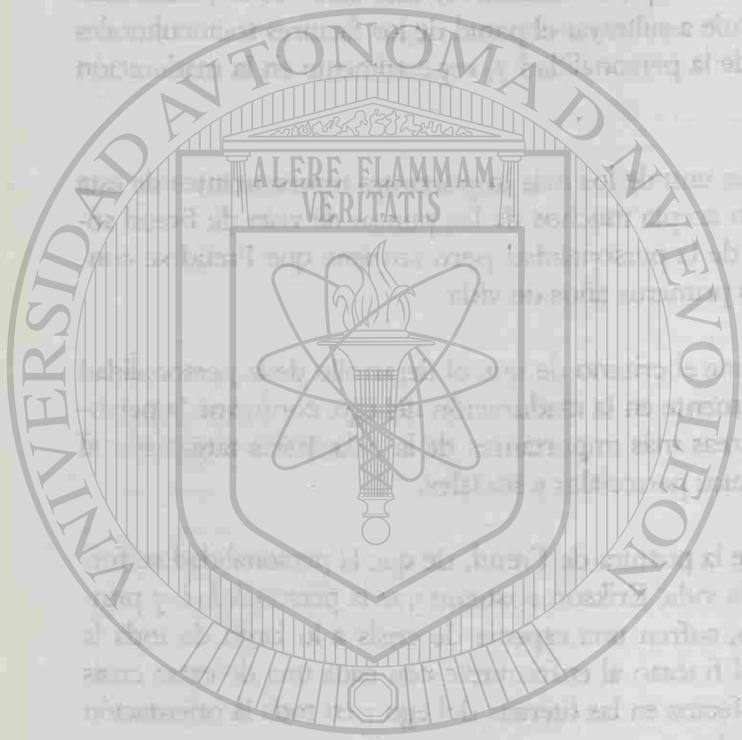
Erikson propone el criterio de que el desarrollo de la personalidad consiste principalmente en la maduración del ego, conforme la persona enfrenta las tareas más importantes de la vida. Estas tareas son el resultado de cambios personales y sociales.

A diferencia de la postura de Freud, de que la personalidad se forma temprano en la vida, Erikson sostiene que la personalidad, y principalmente el ego, sufren una especie de crisis a lo largo de toda la vida. El éxito o el fracaso al enfrentarse con cada una de estas crisis tiene profundos efectos en las fuerzas del ego y en toda la orientación a la vida que tenga la persona.

Erikson es conocido como "psicólogo del ego", y abarca todo el ciclo de vida en su teoría.



N. S. Distrito Federal, México, D. F., 1990. 171/201.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ERIKSON: LAS OCHO ETAPAS DE DESARROLLO DEL EGO*

BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA

Erik Homburger Erikson nació en Frankfurt, Alemania, el 15 de junio de 1902, de padres daneses. Su padre abandonó a su madre antes del nacimiento de Erik, y ella se casó posteriormente con un pediatra. El joven Erikson fue un artista talentoso y resistió las presiones de su padrastro para que siguiera sus pasos. Al finalizar el bachillerato, abandonó el hogar en busca de su propia identidad y viajó sin rumbo a través de Europa. Un compañero de escuela, Peter Blos, quien es en la actualidad un famoso psicoanalista en Nueva York, lo invitó a ingresar a una escuela de entrenamiento para psicoanalistas lejos en Viena. Erikson siguió el consejo de su amigo y estudió con Anna Freud y August Eichorn, volviéndose uno de los primeros psicoanalistas en tratar con la psiquiatría infantil, aun cuando no era médico titulado. Sigmund Freud creía que los psicoanalistas no necesitaban preparación médica para especializarse en la teoría y la práctica del psicoanálisis como analistas profanos.

Durante su estancia en Viena, Erikson estudió en una escuela Montessori, donde el énfasis especial se dirige hacia el fomento del crecimiento sano de los niños. Posteriormente, la formulación de Erikson de una teoría del desarrollo infantil fue influida en gran medida por sus experiencias en esta escuela y su preparación psicoanalítica. Intentó ejercer el psicoanálisis en Dinamarca, sin lograr éxito. Entonces viajó a Estados Unidos y estableció su práctica en Boston. Henry A. Murray le dio su primer puesto de profesor de media jornada en ese país en la Clínica Psicológica de Harvard. También recibió un nombramiento entre el personal de la Escuela de Medicina de Harvard, aunque él sólo había terminado el bachillerato. Le llamaban el "doctor en nada" un compañero analista. Erikson fue la excepción

*N. S. Dicaprio. *Teorías de la personalidad*. (Personality Theories). México: McGRAW-HILL. Trad. Jorge Velázquez Arellano y Ana María Palencia Guerrero. Revisión técnica: Eva Laura García González. 2ª. ed. 1989: 170-201.

y, por supuesto, llegó a ser el psicoanalista más sobresaliente de todos.

Los originales puntos de vista de Erikson acerca de la infancia surgieron a través de investigaciones sobre la neurosis infantil realizadas en la Escuela de Medicina de Yale, donde ocupó el cargo de investigador asistente en psicoanálisis de 1936 a 1939. De 1939 a 1951 fue investigador asociado en el Instituto de Bienestar Infantil y después profesor de psicología en la Universidad de California, Berkeley. En los años de 1951 a 1960, fue asesor en el Centro Austen-Riggs y profesor en la Escuela de Medicina de la Universidad de Pittsburgh. Desde 1960 ha sido profesor de desarrollo humano y conferencista sobre psiquiatría en la Universidad de Harvard. Ha estado retirado desde hace varios años, pero continúa dedicado a escribir obras importantes en su materia.

CONSTRUCTOS Y POSTULADOS FUNDAMENTALES

Determinantes psicosociales

Pronto resulta evidente que la teoría de la personalidad de Erikson abarca un área más amplia que la de Freud. Erikson incluye aspectos del desarrollo de la personalidad que consideraba Freud había apenas tocado o no enfatizado lo suficiente (Erikson, 1963). Al formular su propia teoría del desarrollo, no niega la validez de las etapas psico-sexuales de Freud. Más bien las fundamenta a través de su énfasis en los determinantes sociales de la maduración de la personalidad.

El pensamiento de Erikson está fuertemente influido por los principales conceptos y suposiciones de la escuela psicoanalítica. No obstante, ha sido innovador por propio derecho e introducido muchas ideas nuevas, como el penetrante papel de los determinantes sociales en el desarrollo de la personalidad y el énfasis en las fuerzas desarrolladoras del ego. Debido a esto, se ha ganado el título de "psicólogo del ego".

Erikson sostiene que en la infancia los principales conflictos son provocados sólo en parte por la frustración de los instintos sexuales; muchos conflictos resultan del choque entre las necesidades y los deseos no sexuales del niño y las expectativas y limitaciones impuestas

por su cultura (Erikson, 1963). Debido a que hay una plena interacción entre la persona y su ambiente a través de toda la vida, el crecimiento y el cambio de la personalidad no pueden restringirse a los primeros 20 años. Por tanto, Erikson divide el ciclo vital en ocho etapas: cinco para cubrir los primeros 20 años de vida, aproximadamente, y tres más para abarcar el resto de la vida. Cada una de las etapas es distinta y única, con problemas y necesidades particulares, así como expectativas y limitaciones culturales adicionales. Conforme el ego aumenta en importancia en la personalidad, la persona obtiene un control cada vez mayor de sus circunstancias y de sí mismo. *Cada etapa presenta al individuo con una tarea principal para que la cumpla*, como el desarrollo de un sentido de confianza básica en el medio ambiente y en el yo, un sentido de autonomía, o un sentido de laboriosidad (Erikson, 1963).

El principio epigenético

Erikson sostiene que las ocho etapas del ciclo vital son el resultado del *principio epigenético*. Este principio enuncia que el curso del desarrollo está programado genéticamente y que el despliegue maduracional sigue una secuencia con un patrón definido. Las relaciones del individuo con su medio dependen de cambios biológicos. Las exigencias biológicas y ambientales deben entrelazarse. Los requerimientos internos y externos deben corresponder, en cierto grado al menos, para que el individuo se desarrolle y funcione normalmente en una cultura en particular. Cualquier comportamiento puede entenderse en función de ajustes biológicos, psicológicos y sociales. Aunque subraya el papel del ego, Erikson también acepta el del superego, a través de la influencia del ambiente sociocultural. Las necesidades deben satisfacerse en un escenario sociocultural. El diseño genético dirige al individuo en desarrollo, pero éste se da en un ambiente cultural preexistente, el cual también tiene una estructura dinámica. Freud subrayó el desenvolvimiento dinámico de los instintos, pero Erikson agrega la función dinámica de la cultura. El desarrollo no ocurre en el vacío, sino más bien en un ambiente cultural que impone exigencias poderosas.

Todos los organismos, incluso los humanos, tienen una naturaleza determinada genéticamente, que se manifiesta en el crecimiento de

manera ordenada. El curso del desarrollo es notablemente similar entre miembros de una determinada especie y un individuo en particular puede predecirla con bastante confiabilidad. Pero aun cuando se produzca el crecimiento dentro del organismo, sólo ciertas condiciones del ambiente pueden hacer esto posible, ya que todos los organismos requieren de alguna forma de nutrición y, en el caso de los seres humanos, una gran cantidad de apoyo sociocultural.

Lo que pudiera llamarse programa de desarrollo, el cual especifica la secuencia de los cambios, es bastante semejante de un niño a otro, aunque el tiempo específico de una actividad en especial puede variar considerablemente con cada uno. En otras palabras cada niño pasa a través de las mismas etapas de crecimiento, pero el tiempo en que se cumple esas etapas varía. Muchas madres jóvenes consultan libros de normas de desarrollo para comparar los logros de su hijo en relación con el niño promedio de su grupo de edad. Estos promedios se basan simplemente en observaciones reales de grandes muestras representativas de niños a edades específicas.

Virtualmente cada aspecto del desarrollo y funcionamiento de la personalidad es el producto conjunto de dotes individuales e influencias culturales. Aunque el crecimiento es ostensiblemente un proceso orgánico, el desarrollo psicobiológico humano es imposible sin las condiciones geográficas y socioculturales en las que tiene lugar el crecimiento. Los seres humanos tienen una infancia prolongada y, entre gente civilizada, el periodo de crecimiento es de protección. Muchas experiencias, tanto dolorosas como agradables, pueden alterar el desarrollo psicobiológico durante ese periodo (Erikson, 1963).

Cada cultura dicta normas que las autoridades en la cultura imponen a sus integrantes; los padres son cronológicamente los primeros representantes culturales o autoridades para el niño. Ya que las culturas difieren ampliamente en lo que constituye una conducta aceptable o inaceptable, cada cultura produce frustraciones y conflictos, con lo cual engendra en sus miembros rasgos específicos de personalidad. Erikson (1968) cree que los tipos y rasgos de personalidad particulares, como el individualismo y la competitividad, pueden estar asociados con diversas culturas.

Cambios Culturales.

Las condiciones culturales, físicas y geográficas tienen una influencia tan profunda en el curso del desarrollo que toda la orientación de la gente —lo que es valioso, ético y moral— es establecido por esas condiciones externas. El poderoso papel de la cultura se manifiesta cuando hay una alteración súbita en los patrones culturales, como el caso de muchas tribus de indios estadounidenses quienes fueron colocados bajo la influencia de la educación, las instituciones y las normas de los blancos. A menudo las personas que son víctimas de esas transformaciones resultan despojadas de su apoyo cultural —particularmente los jóvenes, quienes son atrapados entre las demandas, valores y prácticas de dos sistemas divergentes. Las creencias y prácticas de las sociedades primitivas son bastantes opuestas a las prescripciones de la cultura impuesta, y se crean muchos problemas nuevos, por el choque entre lo viejo y lo nuevo.

Erikson (1950: 14) vivió algún tiempo entre los sioux, donde tuvo la oportunidad de observar las consecuencias de forzarlos a seguir las prácticas culturales estadounidenses. Analizó lo que sucedió a los sioux en Dakota del sur, cuando el gobierno se avocó a la tarea de "civilizarlos".

El cambio radical en las culturas creó muchos problemas para los sioux. Imagine el lector las necesidades de abandonar tradiciones y creencias antiguas, como los festivales y los días de celebración nacional y religiosa. Las festividades que los reemplazaron tenían poco significado y, de hecho, como en el caso de los negros estadounidenses, sirvieron realmente como recordatorio del prejuicio y el conflicto político y racial. ¿Cómo puede ser significativo el natalicio de Washington para un pueblo que fue aplastado por el gobierno fundado por éste?

Los niños particularmente sienten los efectos adversos del conflicto entre las dos culturas. En el hogar están expuestos a los ideales y prácticas de los sioux; en la escuela se espera que adopten los patrones de conducta de la clase media estadounidense. Erikson (1968) informó que los maestros se quejaban de que los niños eran apáticos, carentes de iniciativa y olorosos a granja. Los niños tenían dificultades

para asimilar ambas culturas y adaptarse muy satisfactoriamente a cualquiera de ellas. Erikson creía que el sentido de identidad de esos niños, tan esencial para el desarrollo saludable, sufría un grave daño. El joven sioux no obtenía apoyo cultural de ninguna de las dos fuentes.

La discrepancia en valores entre la cultura sioux y la de clase media estadounidense se pone de manifiesto en el siguiente incidente: un grupo de jóvenes sioux fue enseñado a jugar fútbol. Los maestros explicaron las reglas repetidamente y demostraron el juego. Pero ocurrió algo extraño: nadie anotaba la puntuación. Los maestros se intriguaron y algunos hicieron algunas críticas acerca de la imposibilidad de "civilizar a esta gente". Un profesor preguntó a uno de los jugadores más brillantes por qué no registraban la puntuación, agregando la pregunta: "¿No desea ganar tu equipo?" El joven reflexionó un poco y luego replicó burlescamente que todos conocían y simpatizaban con los demás, y si un equipo ganaba, el otro sería infeliz. Hizo una pausa por un momento y entonces agregó cortésmente: "¿Por qué no podemos sólo jugar; por qué tenemos que anotar la puntuación?"

Sería tentador suponer que los valores de los sioux son más naturales a los seres humanos y que los nuestros tienden a ser artificiales. La cultura sioux corresponde a las condiciones del ambiente y el nivel de civilización que prevalecía en la época de su enfrentamiento con la civilización europea. Es con mucho el producto de circunstancias y tradiciones como las nuestras. El sioux típico no puede funcionar bien en un ambiente estadounidense de clase media del mismo modo que el estadounidense típico no encuentra la cultura sioux adecuada a sus propósitos y aspiraciones.

Al principio de su historia, los sioux eran nómadas. Dependían del búfalo para su supervivencia y seguían las migraciones de éste. Una condición necesaria para la vida nómada era la generosidad comunitaria. Debido a que las reservas de alimento eran limitadas, la supervivencia de un individuo era contingente a la buena voluntad de los demás. Se esperaba que el cazador exitoso compartiera su alimento con generosidad. Cuando los sioux fueron forzados a vivir en reservas del gobierno, muchas de sus antiguas tradiciones permanecieron. La vida comunal y la no competencia siguieron siendo valores fundamentales.

Mientras el niño estadounidense blanco es educado con ideales capitalistas —ambición, competitividad, independencia económica— el niño sioux familiarmente se desarrolla alrededor de una cultura donde los valores comunitarios están por encima del individualismo.

Los ideales de la cultura sioux no armoniza con los de la sociedad capitalista. Para el sioux, la competencia significa un ganador y un perdedor y ser un perdedor significa quedar relegado a un papel inferior. El niño estadounidense de clase media aprende a seguir reglas que guían su competitividad hacia la idea de que ganar es lo más importante. El perdedor debe ser un "buen perdedor"; esto significa que debe aceptar airesamente sus propias deficiencias, al menos en público. En una sociedad en la que la supervivencia depende del compartir y de la generosidad de quienes son capaces o tienen buena suerte, la idea de afirmar la supremacía individual no sólo es repugnante, sino verdaderamente peligrosa para la supervivencia del grupo.

Otro punto importante aquí es que las prácticas de crianza de los niños y sus objetivos reflejan la naturaleza de las condiciones de vida, y esas prácticas y objetivos presionan al niño para que sea un miembro capaz de contribuir algo a la sociedad.

Podemos observar nuestras propias situaciones vitales para encontrar otros ejemplos de la influencia de las fuerzas culturales y ambientales. Crecer implica una serie continua de adaptaciones, ya que el mundo fuera del hogar es sin duda bastante distinto de las circunstancias familiares inmediatas. Todos los niños deben aprender cómo vivir mejor con los otros niños, con los adultos y con las figuras autoritarias. El ambiente escolar impone más demandas adaptativas sobre nosotros. Conforme avanzamos en la escuela, hay un incremento en los requerimientos: de independencia, de iniciativa, de laboriosidad, de autodefinition. En un sentido, los nuevos requerimientos compiten con los viejos hábitos y, como los indios, también podemos tener dificultades para aceptar lo nuevo y despojarnos de lo viejo.

En las primeras etapas de un ambiente nuevo, podemos prolongar nuestras circunstancias anteriores, debido a que nos son familiares y hemos aprendido a afrontarlas. La capacidad para adaptarse a las

circunstancias cambiantes es una señal de madurez, según afirma Erikson (1968).

Las ocho etapas de la vida

Al analizar las ocho etapas de la vida de Erikson, hay que tener en cuenta que cada etapa, si es encontrada y vivida exitosamente agrega algo al ego. Erikson (1964) se refiere a esos logros del ego como *fuerzas del ego*. Es uno de los pocos psicólogos destacados que ha incluido en su sistema lo que tradicionalmente se llama virtudes -como la esperanza, la voluntad, el valor, la determinación, la fidelidad. Para Erikson, esas fuerzas del ego no son sublimaciones sino verdaderos logros del ego. Conforme el niño crece, hay cambios en las potencialidades y las capacidades, pero también un aumento en su vulnerabilidad a sufrir daño. Al aprender a hacer más por sí mismo, el niño aumenta su susceptibilidad a las frustraciones y los conflictos. Y aunque la realización acertada de un logro en particular -por ejemplo, un sentido de la verdad- prepara al niño a vivir de una manera más eficaz, puede fácilmente "reincidir" o regresar. No obstante, si una crisis no se resuelve con éxito en la etapa adecuada de desarrollo, las experiencias posteriores pueden ofrecer una segunda oportunidad: por ejemplo, un maestro digno de confianza puede deshacer el daño psicológico producido por padres crueles o negligentes. Pero debe notarse que un logro alcanzado en la etapa apropiada puede preparar al niño en crecimiento para encargarse de las tareas de la siguiente etapa; por tanto, tendrá una posibilidad aún mayor de volverse una influencia continua en la personalidad del niño, conforme sean dominadas las tareas subsecuentes.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS OCHO ETAPAS

Para Erikson, los mismos problemas se repiten a través de toda la vida. Distingue entre la fase *inmadura*, la fase *crítica* y la fase de *resolución* de estos problemas universales (1968). Por ejemplo, un niño se enfrenta con el problema de la autoidentidad (quién es realmente); del mismo modo es el adolescente, el adulto joven, la persona madura y el anciano. El problema de identidad no es tan agudo para el niño como para el adolescente o el adulto joven, cuando llega a su fase *crítica*. El problema está en su fase *inmadura* para el niño; pero si lo en-

frenta adecuadamente durante la fase crítica, estará en fase de resolución para las etapas posteriores. Por otra parte, el problema de la autonomía (afirmar la independencia) está en su fase crítica a la edad de dos años. Durante la adolescencia, la búsqueda de identidad alcanza la fase *crítica* debido a que, en esa época, una diversidad de condiciones biológicas, psicológicas y sociales, como la madurez sexual, las exigencias de los padres y de otros, y la aproximación a la categoría de adulto, hacen resaltar intensamente la necesidad de autodefinición, la llamada crisis de identidad. *Por crisis, Erikson no quiere decir una tensión abrumadora, sino más bien un punto de viraje o perspectiva de cambio en la vida del individuo, cuando un nuevo problema debe ser enfrentado y dominado.*

La *resolución* de esos conflictos y los problemas asociados con cada periodo de la vida ayuda a hacer posible el desarrollo normal. El fracaso para alcanzar las fuerzas específicas del ego, cuando es crucial hacerlo, hace que se guarden los problemas y necesariamente impide los intentos de solucionar los nuevos problemas de las etapas posteriores. El joven que no logra establecer un firme sentido de identidad durante la adolescencia no puede formar una asociación íntima con los demás, cuando esta tarea sea crítica en la siguiente etapa de desarrollo. Por ello, suele tener dificultades en el matrimonio, en el trabajo y en actividades creativas, porque no puede relacionarse con los demás en una forma satisfactoria. Las ocho tareas psicosociales asociadas con las etapas de la vida propuesta por Erikson son bastante generales y cada una influye en toda la orientación a la vida.

Los principales problemas son conflictos. Durante cada etapa de la vida, según Erikson (1963), el individuo se enfrenta con un problema principal *que es realmente un conflicto básico*; permanece como un problema recurrente a través de la vida, aunque puede tomar formas diferentes en diversos periodos. Por ejemplo, la dependencia de toda la vida del ambiente externo y la necesidad de confiar en nuestra habilidad para enfrentarlo crean un conflicto entre los sentidos de confianza y de desconfianza.

Nadie puede aún establecer una situación perfectamente segura en la vida. El sentido de confianza o desconfianza, por consiguiente, determina la forma en que enfrentemos la vida. Erikson esbozó ocho crisis principales del desarrollo, que ocurren en diferentes etapas a

través del ciclo vital (1963). Analizaremos esto en detalle más adelante. Sin embargo, para tener una primera impresión de ellos, consideremos algunas de las decisiones fundamentales que debemos tomar: ¿Cuánta independencia debemos tener? ¿Con qué empeño y cuánto tiempo debemos trabajar para conseguir lo que queremos? ¿Cuánto de nosotros mismos debemos dar a los demás?

Ritualización y ritualismo. Según Erikson, las diversas etapas de desarrollo requieren de la armoniosa acción recíproca de los requerimientos maduracionales en evolución y de las condiciones sociales y culturales existentes. A pesar de las amplias diferencias geográficas y socioculturales, Erikson (1977) afirma que la especie humana es capaz de sobrevivir en una diversidad de ambientes. El recién nacido tiene la tarea de volverse lo que Erikson llama *especiado*; es decir, el niño debe de volverse culto. Cada individuo debe adquirir costumbres, creencias, valores y patrones aceptables de conducta sancionados por una sociedad en particular. Las normas y prácticas de una cultura son comunicadas al joven por *ritualizaciones* que son *patrones repetitivos de conducta característicos de una sociedad en particular*. Erikson subraya el papel de la ritualización en el siguiente párrafo:

Es solamente una paradoja aparente que el Hombre recién nacido quien podría, en principio y probablemente dentro de algunos límites genéticos, colocarse en cualquier cantidad de seudoespecies (otras categorías de seres humanos) y sus hábitats, deba por esa misma razón ser alentado, inducido por alguna forma de familias a volverse "especiado" durante una infancia prolongada: debe ser familiarizado por ritualización con una versión específica de existencia humana... desde el principio esa ritualización es un aspecto de la vida diaria que es visto con más claridad en una cultura, clase o incluso familia diferente a la nuestra, donde, de hecho, la ritualización es más a menudo experimentada simplemente como la única forma apropiada de hacer las cosas; y la interrogante es solamente, ¿por qué no todos lo hacen a nuestra manera? Yo comparto, estoy seguro, con todos los antropólogos (profesionales y aficionados) el asombro con que uno encuentra en el campo a ancianos que describen con ternura lo que en otro tiempo fue apropiado en su cultura, exhibiendo un sentido de rectitud moral y estética en detalles incuestionables sancionados por el universo (1977: 79-80).

Para Erikson, la ritualización se refiere a las rutinas diarias que dan sentido a la vida en una sociedad en particular. Nos relacionamos con los demás mediante formas específicas de saludar y despedirse, por ejemplo, besos, abrazos y apretones de manos. Nos dirigimos a cier-

tas personas con títulos y experimentamos un sentimiento de respeto a su posición. Se dan a la persona guías de conducta que marcan los límites de lo permisible. En un baile, se le permite establecer contacto con un extraño mientras esta conducta no es tolerada en otras circunstancias. En ciertas ocasiones, uno puede estrecharle la mano a un amigo y saludar a la esposa de éste, con un breve abrazo.

Erikson utiliza el término *ritualismo* para referirse a una *ritualización inapropiada*. Necesitamos ciertas figuras de autoridad como modelos y fuentes de inspiración, pero si los idealizamos e idolatramos, experimentamos una inferioridad innecesaria o una apatía debilitante. Hay formas correctas y equivocadas de hacer las cosas pero podemos quedar atrapados en la formalidad de las situaciones, en vez de lograr el propósito que nos proponemos. El ritualismo puede tomarse como ritualizaciones falsas. Son las causas de la patología social y psicológica. Los ritualismos conducen a los excesos y la artificialidad.

Erikson (1977) especifica ritualizaciones y ritualismos para cada una de las etapas psicosociales. Nuevamente, debemos tomar en cuenta que las ritualizaciones son *patrones aprobados culturalmente* de conductas que capacitan a la persona a convertirse en un miembro aceptable de su cultura. Lo ritualismo son *anormalidades*: son *exageraciones de las ritualizaciones*. Las anormalidades también pueden tomar la forma de deficiencias. Una persona desconfiada puede relacionarse con las personas mediante el ritualismo de la idolatría, el cual es una ritualización exagerada de la interacción social normal. Por otra parte, muchas personas desconfiadas evitan los contactos humanos totalmente, debido a que todos le parecen sospechosos.

PRIMERA ETAPA, INFANCIA: CONFIANZA CONTRA DESCONFIANZA (ESPERANZA)

Erikson (1963) afirma que durante el primer año de vida posnatal, el lactante afronta su primer desafío importante, cuya victoria ejerce un efecto profundo en todos los desarrollos ulteriores. El lactante se encuentra en el desgarrador dilema de confiar o desconfiar de las cosas y la gente que lo rodean. El sentido de confianza se desarrolla, si las necesidades del lactante son satisfechas sin demasiada frustración. Un ambiente de confianza. También determina el desarrollo de la con-

través del ciclo vital (1963). Analizaremos esto en detalle más adelante. Sin embargo, para tener una primera impresión de ellos, consideremos algunas de las decisiones fundamentales que debemos tomar: ¿Cuánta independencia debemos tener? ¿Con qué empeño y cuánto tiempo debemos trabajar para conseguir lo que queremos? ¿Cuánto de nosotros mismos debemos dar a los demás?

Ritualización y ritualismo. Según Erikson, las diversas etapas de desarrollo requieren de la armoniosa acción recíproca de los requerimientos maduracionales en evolución y de las condiciones sociales y culturales existentes. A pesar de las amplias diferencias geográficas y socioculturales, Erikson (1977) afirma que la especie humana es capaz de sobrevivir en una diversidad de ambientes. El recién nacido tiene la tarea de volverse lo que Erikson llama *especiado*; es decir, el niño debe de volverse culto. Cada individuo debe adquirir costumbres, creencias, valores y patrones aceptables de conducta sancionados por una sociedad en particular. Las normas y prácticas de una cultura son comunicadas al joven por *ritualizaciones* que son *patrones repetitivos de conducta característicos de una sociedad en particular*. Erikson subraya el papel de la ritualización en el siguiente párrafo:

Es solamente una paradoja aparente que el Hombre recién nacido quien podría, en principio y probablemente dentro de algunos límites genéticos, colocarse en cualquier cantidad de seudoespecies (otras categorías de seres humanos) y sus hábitats, deba por esa misma razón ser alentado, inducido por alguna forma de familias a volverse "especiado" durante una infancia prolongada: debe ser familiarizado por ritualización con una versión específica de existencia humana... desde el principio esa ritualización es un aspecto de la vida diaria que es visto con más claridad en una cultura, clase o incluso familia diferente a la nuestra, donde, de hecho, la ritualización es más a menudo experimentada simplemente como la única forma apropiada de hacer las cosas; y la interrogante es solamente, ¿por qué no todos lo hacen a nuestra manera? Yo comparto, estoy seguro, con todos los antropólogos (profesionales y aficionados) el asombro con que uno encuentra en el campo a ancianos que describen con ternura lo que en otro tiempo fue apropiado en su cultura, exhibiendo un sentido de rectitud moral y estética en detalles incuestionables sancionados por el universo (1977: 79-80).

Para Erikson, la ritualización se refiere a las rutinas diarias que dan sentido a la vida en una sociedad en particular. Nos relacionamos con los demás mediante formas específicas de saludar y despedirse, por ejemplo, besos, abrazos y apretones de manos. Nos dirigimos a cier-

tas personas con títulos y experimentamos un sentimiento de respeto a su posición. Se dan a la persona guías de conducta que marcan los límites de lo permisible. En un baile, se le permite establecer contacto con un extraño mientras esta conducta no es tolerada en otras circunstancias. En ciertas ocasiones, uno puede estrecharle la mano a un amigo y saludar a la esposa de éste, con un breve abrazo.

Erikson utiliza el término *ritualismo* para referirse a una *ritualización inapropiada*. Necesitamos ciertas figuras de autoridad como modelos y fuentes de inspiración, pero si los idealizamos e idolatramos, experimentamos una inferioridad innecesaria o una apatía debilitante. Hay formas correctas y equivocadas de hacer las cosas pero podemos quedar atrapados en la formalidad de las situaciones, en vez de lograr el propósito que nos proponemos. El ritualismo puede tomarse como ritualizaciones falsas. Son las causas de la patología social y psicológica. Los ritualismos conducen a los excesos y la artificialidad.

Erikson (1977) especifica ritualizaciones y ritualismos para cada una de las etapas psicosociales. Nuevamente, debemos tomar en cuenta que las ritualizaciones son *patrones aprobados culturalmente* de conductas que capacitan a la persona a convertirse en un miembro aceptable de su cultura. Lo ritualismo son *anormalidades*: son *exageraciones de las ritualizaciones*. Las anormalidades también pueden tomar la forma de deficiencias. Una persona desconfiada puede relacionarse con las personas mediante el ritualismo de la idolatría, el cual es una ritualización exagerada de la interacción social normal. Por otra parte, muchas personas desconfiadas evitan los contactos humanos totalmente, debido a que todos le parecen sospechosos.

PRIMERA ETAPA, INFANCIA: CONFIANZA CONTRA DESCONFIANZA (ESPERANZA)

Erikson (1963) afirma que durante el primer año de vida posnatal, el lactante afronta su primer desafío importante, cuya victoria ejerce un efecto profundo en todos los desarrollos ulteriores. El lactante se encuentra en el desgarrador dilema de confiar o desconfiar de las cosas y la gente que lo rodean. El sentido de confianza se desarrolla, si las necesidades del lactante son satisfechas sin demasiada frustración. Un ambiente de confianza. También determina el desarrollo de la con-

fianza en el yo propio; la seguridad en sí mismo. Un sentido de confianza se manifiesta en la fe en el ambiente y el optimismo ante el porvenir. El sentido de desconfianza se revela a través de la suspicacia, la introversión y una temerosa y angustiada preocupación respecto a la seguridad. El niño que ha alcanzado un sentido básico de confianza percibe cuanto le rodea como predecible y congruente.

Durante la infancia, la naturaleza del niño exige que reciba la satisfacción apropiada de sus necesidades básicas, -especialmente la de ser atendido porque el niño poco puede hacer para satisfacerlas. La orientación del niño es incorporadora: para relacionarse con el ambiente recibe. No hay otra época, excepto en ciertas circunstancias de enfermedad y vejez, en las que el desamparo sea tan completo. Las necesidades del niño deben satisfacerse no sólo en el momento apropiado, sino en el grado adecuado. El fracaso en cualquier aspecto puede producir diversos trastornos. Podemos experimentar este sentimiento de desamparo infantil en momentos altamente traumáticos, como los siguientes a la pérdida súbita de un ser amado.

El niño también deberá estar regulado al horario de la madre o habrá conflictos entre ellos. ¿Cómo puede una madre ayudar a infundirle un sentido de confianza a su hijo? Erikson ofrece las siguientes sugerencias:

Las madres infunden un sentido de confianza en sus hijos mediante la clase de sus cuidados la cual en su calidad combina la atención sensible de las necesidades individuales del bebé y un firme sentido de honradez personal, dentro de la estructura confiable del estilo de vida de su comunidad. Esto forma la misma base en el niño para un componente del sentido de identidad, que posteriormente combinará con un sentido de ser "correcto", de ser uno mismo y de convertirse en lo que otras personas confían que uno se convertirá. Los padres deben tener no solamente ciertas formas de orientar mediante prohibiciones y permisos, deben también ser capaces de representar al niño la convicción profunda, casi somática de que tiene sentido cuanto ellos están haciendo. En ese sentido, un sistema tradicional de crianza puede pensarse como un factor productor de confianza, incluso cuando los componentes de esa tradición, tomados aisladamente, pueden parecer arbitraria o innecesariamente crueles o indulgentes (Erikson, 1968: 103).

Erikson cree que si la relación entre madre e hijo es mutuamente satisfactoria, el niño recibe aparentemente un sentido de "bienestar

interno" a través de la interacción armónica con la madre, que no necesita reafirmarse continuamente (1968). La falta de un sentido de confianza en los niños hace que exhiban signos de inseguridad, si sus madres los abandonan incluso por un momento. Parece esencial que el niño experimente seguridad en la satisfacción de sus necesidades a través del cuidado afectuoso y constante de cuantos lo atienden. La madre cuyo cuidado de su hijo armoniza con las necesidades del niño engendra en él un sentido de ser *aceptable* o ser *bueno y adorable*, y esos son los ingredientes esenciales del sentido de confianza básica. Las personas que tienen un sentido de confianza básica se sienten unidas consigo mismos y con los demás; se sienten "útiles y buenos" así como aceptables por quienes los rodean. Pueden ser auténticos y les agrada serlo. Si su sentido de confianza está inusualmente bien desarrollado, los niños adquieren la virtud de *esperanza* perdurable, una perspectiva optimista de la vida.

El sentido de confianza básica nunca se alcanza permanentemente y, de hecho, aun al principio de la vida sufre una prueba severa, como veremos en la siguiente crisis que enfrenta el niño en la etapa de autonomía. El niño desamparado se orienta hacia el ambiente, al principio casi exclusivamente al incorporarse y recibir. Pero el niño aprende pronto a afirmarse al resistir, aceptar o rechazar cuanto se le ofrece. Conforme aumentan las necesidades del niño así como sus conocimientos y capacidades, su relación con el ámbito toma una forma más activa; en vez de una orientación exclusivamente incorporativa y receptiva, el niño comienza a participar en forma activa, utilizando el conocimiento adquirido y las habilidades de exploración, manipulación y control de aquellas cosas que necesita o desea. Tomar u obtener activamente en lugar de recibir y aceptar, se vuelven las orientaciones principales del niño hacia el ambiente antes de cumplir los dos años de edad. Afirmándose a sí mismo, el niño entra en conflicto con las personas que en su mundo ejercen autoridad sobre él. Su sentido de confianza puede trastornarse, debido a que en esta etapa la madre puede comenzar a perder sus sentimientos "maternales" hacia el niño, como ha señalado Fromm (1947).

Numinosidad contra idolatría. Erikson llama a la primera ritualización la ritualización *numinosa*. Ocurre como resultado de las interacciones repetidas de la madre y el niño. La madre actúa y reacciona

en presencia de su bebé en formas rutinarias para atender sus necesidades. El niño a su vez actúa y reacciona en relación a la madre. Hay un reconocimiento y afirmación mutuos: el niño necesita a la madre y la madre necesita al niño. En forma idealizada, cada uno afirma la identidad del otro en esta relación. Erikson subraya que:

Hay muchas sugerencias de que el hombre nace con la necesidad de esta afirmación y certificación regular mutua: sabemos de todos modos que su ausencia puede dañar radicalmente al niño, disminuyendo o extinguiendo su búsqueda de impresiones, que verificarán sus sentidos. De todos los trastornos psicológicos que hemos aprendido a conectar ontogenéticamente (dentro del período de vida del individuo) con las primeras etapas de vida, las más profundas y más devastadoras son aquellas en las que la luz del reconocimiento y la esperanza mutuas son perdidos tempranamente en un retraimiento autista y psicótico (1977: 88-89).

La formación del sentido de confianza en el ambiente y la adquisición del atributo de la esperanza son fomentados por las relaciones sociales en las que existen respeto y apoyo mutuos. En esta relación la otra persona es venerada. Lo que al parecer Erikson quiere decir es que necesitamos a las personas (incluso figuras religiosas numinosas) que nos inspiren devoción. La distorsión de la ritualización numinosa es lo que Erikson llama el *ritualismo de la idolatría*. La idolatría es una exageración de la veneración y el respeto. Paradójicamente, puede tener como resultado la sobreestimación del yo (narcisismo), por una parte, o la idealización de los demás, por la otra.

La persona confiada es capaz de la ritualización numinosa, con lo cual Erikson quiere decir *sensibilidad social*. El término *numinoso* se refiere a las experiencias emocionales profundas. La persona sociable experimenta sensaciones y sentimientos sociales en presencia de los demás. Las habilidades y costumbres sociales son valoradas y practicadas para agradar a los demás. La expresión exagerada es el ritualismo de la idolatría: la admiración excesiva y la idealización de los demás. Debemos notar que una persona desconfiada puede simplemente carecer de sentimientos y habilidades sociales. Para cada una de las etapas, Erikson especifica un ritualismo que debe entenderse como una exageración de una ritualización, y, por lo tanto, es una anormalidad. No obstante, la falta de desarrollar una fuerza apropiada del ego puede expresarse en muchas y distintas formas de anormalidad.

SEGUNDA ETAPA, PRIMERA INFANCIA. AUTONOMÍA CONTRA VERGÜENZA Y DUDA (VOLUNTAD)

Con el desarrollo de habilidades perceptuales y musculares, el niño consigue una creciente autonomía de acción. Dos formas de enfrentarse con sus alrededores, aunque existieran previamente en forma primitiva, se vuelven maneras dominantes de comportamiento: aferrarse a las cosas y desprenderse de ellas. Estas son expresiones de la voluntad en desarrollo. Este paso necesario del crecimiento puede poner en conflicto al niño con la gente importante en su vida. Marca una afirmación clara del ego y a menudo las demandas del niño se oponen directamente a las de los demás. Además, debido a la inmadurez de las facultades psicológicas del niño, carece de discreción en el uso de esas modalidades y puede oponerse a las demandas de sus padres con tenacidad obstinada; en el entrenamiento del control de esfínteres, es capaz de rehusarse a cooperar con los deseos de la madre: en efecto, el niño puede generalizar su enfoque a todo su trato con los demás. Puede también "abandonarse" a actitudes hostiles y agresivas, creando fricción y conflictos, y la inmadurez puede hacerlo en extremo vulnerable a los sentimientos de vergüenza y duda. Aquí, vergüenza significa el sentimiento de ser inaceptable para los demás, mientras duda significa temor a la autoafirmación.

En virtud de que el niño no ha aprendido aún a evitar ciertas situaciones, como el mal humor de la madre, fácilmente se convierte en la víctima de la agresión desplazada de ésta. El niño puede cometer los mismos errores una y otra vez por ignorancia y los padres pueden interpretar esto como un desafío. Luchando por satisfacer las demandas del ambiente y encontrando frecuentes fracasos, frustraciones y rechazos, el niño puede desarrollar un sentido de duda en sí mismo. Un resultado de ello puede ser el desarrollo de tendencias obsesivas y compulsivas: dudando de sus propias habilidades, el niño limita su participación en la vida diaria a rutinas fijas y rígidas y hace únicamente lo que es seguro y lo que entra en los límites marcados por las personas significativas en su vida. En el otro extremo, el niño puede desarrollar tendencias agresivas y hostiles y reaccionar negativamente ante todos los controles externos e internos. La necesidad de vencer la duda en sí mismo puede ser tan intensa que engendra una orientación rebelde y autoafirmativa, que anula los efectos de las re-

compensas ofrecidas por los padres, de manera que la aprobación de éstos no es valorada tan altamente como la satisfacción derivada de la autoafirmación. El niño puede desarrollar un verdadero odio hacia sus padres y generalizarlo a toda autoridad y restricción de cualquier clase: reglas, patrones, leyes. La autoestimación no es reforzada por la conformidad con las expectativas culturales, sino por el negativismo. La sobreconformidad con el bloqueo de los impulsos y la total ausencia de respeto por la regulación y el control son dos de los trastornos extremos provocados por el sentido de duda en sí mismo, aunque también hay muchos otros.

Además del sentido de duda en sí mismo, el niño puede desarrollar un sentido de vergüenza que persiste durante toda la vida. La vergüenza se produce cuando el ego es expuesto en forma indefensa a un examen desfavorable o poco halagüeño. Es una forma indeseable de autoconciencia, una lesión a la autoestimación, producida por la censura y la desaprobación de los demás: por tanto, es probada por evaluaciones externas más que por autoevaluaciones, las cuales pueden derivarse de la conciencia, experimentarse como culpa y ocurrir en la siguiente etapa de desarrollo. Antes de que la conciencia se desarrolle suficientemente, la culpa es imposible, pero la vergüenza puede sentirse bastante pronto. Debemos notar que los impulsos incontrolables del niño pueden ser la base para el desarrollo de un sentido de duda en sí mismo y vergüenza que persisten toda la vida y, posteriormente, de culpa.

Un niño es pequeño e inferior en relación a aquellos que tienen autoridad sobre él; por tanto, tiene la tendencia de subvalorar el yo y, al mismo tiempo, de sobrevalorar a los que ejercen esa autoridad. Si los padres, profesores y niños mayores rebajan o degradan los logros del niño, éste puede sentirse inútil, sucio, malo y comenzar a creer que nada de lo que produce tiene valor. Aquí podemos observar los fundamentos de un profundo sentido de duda en sí mismo, vergüenza e inferioridad. Muchos padres fomentan estos sentimientos, porque son impacientes con el nivel de ejecución de sus hijos; continuamente regañan al niño por hacer mal las cosas o siempre los castigan por cosas que rebasan las capacidades del niño. Algunas veces éste puede reaccionar en una forma opuesta y se burla de toda autoridad o hace caso omiso, insensiblemente, de los intereses y derechos de los

demás. El que ocurra esta reacción depende de la naturaleza del niño y los métodos que se utilizan para avergonzarlo.

Conforme la conciencia comienza a tomar forma (el fundamento de la siguiente etapa) ejerce control sobre la conducta. Lleva a cabo este dominio a través de autorrecompensas y autocastigos, expresados como orgullo y odio a sí mismo. La forma de culpa resultante de una conciencia pobremente desarrollada también promueve la duda en sí mismo. La conciencia proporciona una fuente de controles internos y un modelo de conducta deseable. Antes de desarrollarse la conciencia, dominan las regulaciones y los controles externos. Si obedece estas fuentes de control internas y externas, puede en gran medida evitarse dudas, vergüenza y culpabilidad. ¿Por qué algunos individuos no utilizan su conciencia de esta manera? La razón es que el impulso de autonomía compite con la voz de la conciencia. Podemos ver los efectos de este conflicto entre la conciencia y la autonomía en rasgos malsanos como la terquedad y la rigidez en la toma de decisiones o en los rasgos sanos como la cooperación y la conformidad con las expectativas. Estos rasgos (que constituyen la gran diferencia entre un estilo de vida satisfactorio y uno que conduce a la insatisfacción, la infelicidad y el sentimiento de estar atrapado), por consiguiente, tienen sus orígenes durante la etapa en la que la autonomía está en crisis. Debemos notar que estos rasgos son expresiones sanas o malsanas de la voluntad.

Antes de desarrollarse la conciencia, la cultura proporciona, por lo general, un código de leyes para regular la conducta del niño y ayudarlo a alcanzar una medida limitada de autonomía, mientras le evita dudas y vergüenzas. Otras guías sutiles —tradición, costumbres, usos, tabúes— ayudan al niño a conocer lo que debe o no debe hacer para convertirse en un miembro aceptable de su cultura. La justicia a nivel institucional y la equidad a nivel individual aseguran la protección de los derechos y garantiza a todos un cierto grado de igualdad de autonomía. El individuo, si el desarrollo es normal, adquiere gradualmente un conocimiento de sus derechos y limitaciones e incluso de sus privilegios, si acaso tiene ventajas sobre los demás. El individuo también aprende sus obligaciones. Del mismo modo como el propio sentido de confianza de los padres es comunicado a su hijo y afecta el desarrollo del sentido de confianza del hijo, así el grado de autonomía de

los padres afecta las condiciones para el desarrollo de la autonomía del niño. Los padres que valoran la conformidad conservadora difícilmente pueden esperar el desarrollo de individualismo en su hijo. Una madre temerosa y angustiada puede tener tanta influencia sobre su hijo, que esos rasgos se vuelven características perdurables de la orientación del niño hacia la vida.

En resumen, algunas actitudes fundamentales se forman durante la segunda etapa de desarrollo, cuando la necesidad de autonomía crea una crisis. La formación de esas actitudes depende del grado de éxito con que se resuelva la crisis y cómo sale de ella el ego. Si una persona desarrolla un sentido de autonomía a un grado inusitado, demostrará las virtudes de *valor, autocontrol y poder de la voluntad* (Erikson, 1965). En la autonomía los resultados favorables o desfavorables se comprenden mejor, según Erikson, en función de expresiones sanas o malsanas de voluntad.

Sensatez contra legalismo. El ejercicio de la voluntad sirve a la autonomía. Pero la afirmación de la voluntad puede crear problemas, a menos que uno conozca las limitaciones y fronteras dentro de las que puede ocurrir la conducta autónoma. Debe aprender a discriminar lo correcto de lo erróneo, lo aceptable de lo inaceptable. La libertad de autoexpresión requiere sensibilidad para la aprobación y desaprobación de los demás. Erikson se refiere a la ritualización de este periodo como la *sensatez*, diciendo:

La fuente ontológica de este segundo tipo de ritualización es la segunda etapa de la vida, caracterizada por los avances rápidos en la autonomía psicosocial. Conforme la habilidad para gatear y finalmente ponerse de pie sirven para aumentar la confianza del niño en sí mismo, también conduce pronto a jugar con los límites de lo permitido. Si a la primera etapa, llamémosle lactancia, le he adjudicado los rudimentos de la esperanza, considero a la voluntad como la fuerza básica encontrada en la segunda etapa, es decir, en la infancia temprana. Las nuevas adquisiciones en lo cognoscitivo, así como en las capacidades musculares y locomotoras y la mayor facilidad de interacción con los demás fomenta, en circunstancias favorables, un gran placer al ejercer la propia voluntad y en encontrarse capaz y justificado para usarla. Entonces, éste es el origen ontogénico de esa gran preocupación humana con el "libre albedrío", el cual podemos observar y encontrar su comprobación en la ritualización de la vida diaria de emitir juicios sobre lo que constituye el campo para saber imponerse (1977, págs. 92-93).

Necesitamos aprender a juzgarnos a nosotros mismos desde el punto de vista de aquellos que nos juzgan, de manera que no seamos inaceptables para los demás, particularmente para quienes tienen poder sobre nosotros. A la larga, la voluntad del superego nos ayuda en esta difícilísima tarea. Nos enfrentamos a la opción de dudar de nosotros mismos o de quienes nos juzgan. Ninguna forma extrema de acción es deseable. El niño necesita tener indicaciones bastante claras de lo correcto y lo erróneo para minimizar la duda en sí mismo y el sentido de vergüenza. La ritualización que sirve al ejercicio de la voluntad es llamada por Erikson la ritualización de la *sensatez*. Se refiere a las leyes, reglas, reglamentos, prácticas honradas y formalidad en la vida diaria. Una forma anormal de ritualización es el *ritualismo* que Erikson llama *legalismo*, preocuparse más por la letra que por el espíritu de la ley. Un ejemplo de legalismo es el profesor de español que se preocupa más por la gramática que por la calidad del contenido. Erikson advierte que la conformidad con la ley o los reglamentos pueden provenir del temor más que del consentimiento personal con el valor de estos controles. Las ritualizaciones previenen las consecuencias nocivas del ritualismo.

El término *ritualización de la sensatez* es la forma de Erikson de resumir los *códigos de conducta aceptable*. El niño que goza de un sentido de autonomía conoce las reglas y los papeles apropiados. El niño con un sentido de duda o vergüenza puede sujetarse a expresiones exageradas de las reglas, el ritualismo del legalismo. Por supuesto, el efecto en la autonomía puede derivar en otras formas de anormalidades, como rehusar exponerse a riesgos o abstenerse de participar en las interacciones sociales.

TERCERA ETAPA, EDAD DE JUEGOS: INICIATIVA CONTRA CULPA (DETERMINACIÓN)

Entre los tres y los cinco años de edad, la necesidad de autonomía toma una forma más vigorosa; se vuelve más coordinada, eficiente, espontánea y dirigida hacia un objetivo. En este periodo, el principal logro del ego, según Erikson (1963), es el sentido de iniciativa y fracasar en esta tarea se interpreta como culpabilidad. Si la duda de sí mismo y la vergüenza son el resultado del fracaso de adquirir un sentido de autonomía, un sentido profundo y constante de culpa e indignidad

es el resultado del fracaso de adquirir un sentido de iniciativa. Las capacidades y habilidades que maduraron durante la etapa de autonomía continúan su maduración; pero los esfuerzos de la autonomía toman ahora una gran actividad y dirección: emprendedora, dinámica, planificadora. El niño puede hacer cosas esenciales sin ningún esfuerzo – caminar, correr y levantar cosas – cuya realización previamente le costaba trabajo; por consiguiente, la energía puede utilizarse de modo más eficiente. De hecho, el nivel de energía del niño es mayor y puede trabajar y jugar durante periodos más prolongados. Debido a que el niño puede hacer mucho más, el fracaso en una tarea puede olvidarse fácilmente conforme se dedica rápidamente a alguna otra cosa (Erikson, 1956).

Aquí presentamos lo que Erikson piensa acerca de la etapa de iniciativa, aunque ofrece algunas observaciones pertinentes en relación a todas las etapas de desarrollo:

En cada niño hay en cualquier etapa un nuevo milagro de despliegue vigoroso, el cual constituye una nueva esperanza y una nueva responsabilidad para todos. Este es el sentido de la cualidad extendida de la iniciativa. Los criterios para todos esos sentidos y cualidades son los mismos: una crisis, más o menos rodeada de torpeza y temor, es resuelta, con lo que el niño súbitamente parece "crecer en conjunto" tanto en su persona como en su cuerpo. Parece "más auténtico", más cariñoso, relajado y lúcido en sus juicios, más activo y activador. Está en la posesión libre de un excedente de energía que le permite olvidar rápidamente los fracasos y aproximarse a lo que parece deseable (aun si también le parezca incierto e incluso peligroso) con una dirección no disminuida y más exacta. (1963: 255)

Siguiendo la idea freudiana de la sexualidad infantil, Erikson (1963) afirma que el intento de desarrollar un sentido de iniciativa adquiere un aspecto sexual, aun cuando al principio sea de carácter rudimentario. El niño se interesa románticamente en su madre y se dedica activamente a un cortejo primitivo. De manera más amplia, el niño deriva placer de la agresividad masculina y de las hazañas de conquista. Es curioso, activo e intruso. La niña se interesa románticamente en su padre. Su iniciativa sexual se transforma en modalidades de "capturar", formas agresivas de arrebatar o de hacerse atractiva y cariñosa.

Erikson describe el aspecto sexual de la lucha por la iniciativa como sigue:

Esta entonces es la etapa del "complejo de castración", el temor intensificado de encontrar los (ahora enérgicamente erotizado) genitales dañados como un castigo por las fantasías vinculadas a su excitación. La sexualidad infantil y el tabú del incesto, el complejo de castración y el superego, se unen todos aquí para causar esta crisis específicamente humana, durante la cual el niño debe apartarse de la vinculación exclusiva, pregenital con sus padres, para el nuevo proceso de convertirse en progenitor, un portador de tradición. (1963: 256)

En el pasaje precedente, la influencia de los conceptos y principios freudianos en las formulaciones de Erikson son bastantes evidentes; nuevamente debe aclararse que Erikson no modifica las ideas de Freud sino más bien las amplía. Al aceptar esos conceptos controvertidos como los complejos de Edipo y de castración, el motivo de incesto y el superego, se abre a las mismas críticas que le hacemos a Freud. No obstante, Erikson modera las ideas freudianas en cierta medida; las pone más a tono con los principios convencionales del desarrollo infantil y concede un lugar preponderante, durante este periodo, a las influencias sociales y del ego.

Los esfuerzos por la iniciativa, como la lucha por la autonomía, a menudo causan una colisión entre el niño y las personas con autoridad que pueden hacerlo sentirse culpable por entrometerse y afirmarse a sí mismo. El niño desea y compite por cosas que los adultos consideran sus prerrogativas – distraer la atención de la madre por el padre, en el caso del niño; ser favorecido por el padre, en el caso de la niña; ser incluido en las conversaciones adultas y preocuparse y obtener los privilegios de la posición de los adultos, en el caso de ambos. Si los padres son demasiado rigurosos con el niño y lo reprimen por interferir en sus actividades, el niño desarrollará un sentido de culpa.

El sentido de iniciativa es influido en gran medida por el desarrollo del *superego*. El superego consta de dos componentes: *conciencia* (reglamentos internos, reglas y tabúes), y del *ideal del ego* (imágenes y modelos internalizados de conducta aceptable y loable). Esta es la parte del superego que supervisa y vigila al ego activo. Es el agente moral de la personalidad, que refleja las normas y los valores, así como los

tabúes, de la cultura. Estas son comunicadas al niño en diversas formas: por los padres, otros niños, instituciones, personas tenidas como modelos y héroes de la sociedad. El superego tiene el poder de producir culpa en el ego, si éste no sigue los dictados de la conciencia o no vive de acuerdo con las prescripciones del ideal del ego. La culpa es sentida como indignidad, insatisfacción con el yo y a menudo depresión. Con el desarrollo del superego, entonces, el ego comienza a recibir censura interna, además de externa, que comenzó en la etapa de autonomía. Las restricciones internas pueden volverse tan severas que la persona limita en un grado notable sus satisfacciones potenciales. En estos casos, la persona puede describirse como inhibida y de hecho necesitar terapia extensa para disminuir la tiranía del superego.

En las primeras etapas de la formulación de superego, algunos niños están demasiados dispuestos a reprimirse y castigarse a sí mismos. Las tendencias patológicas pueden desarrollarse por ese motivo: el autodesprecio crónico, la sobreconformidad compulsiva, el resentimiento profundo y constante resultante de fracaso en satisfacer los patrones en la forma en que otros lo hacen. Cuando el superego persiste en una forma infantil, impide la libre expresión del ego; por lo tanto, se bloquea el desarrollo de un sentido de iniciativa y nunca se realizan los potenciales más complejos del ego. El ego debe finalmente reducir la tiranía y el poder del superego al volverse fuerte y dominar la personalidad.

Erikson (1963) subraya que aun cuando el superego puede ser un obstáculo serio al desarrollo y el funcionamiento de la personalidad, con el adiestramiento y experiencia apropiados puede volverse una importante ventaja personal. Si el desarrollo es normal, el niño está bastante deseoso de identificarse con las personas importantes en su vida: padres, profesores, héroes y otros modelos de su cultura. El niño está listo en esta etapa para los comienzos de las aventuras en equipo y el trabajo productivo rudimentario. Estas actividades pueden fortalecer sus capacidades para cumplir los requerimientos en la siguiente etapa, en la que enfrentará nuevos problemas. Si el desarrollo del niño es normal durante esta etapa, Erikson afirma que el ego logra otra fuerza importante —la virtud de la determinación o direccionalidad.

Autenticidad contra imitación. Erikson subraya que los niños usan la conducta de juego para enfrentar la crisis psicosocial de la edad de los juegos, es decir, iniciativa contra culpa. El juego capacita al niño para volver a vivir, corregir o simplemente recrear experiencias pasadas, como medios de aclarar lo que constituyen los papeles auténticos. La conducta de juego ofrece oportunidades que no se presentan a través de la conducta real, de probar una diversidad de papeles y conductas aprobadas y también deseables para la individualidad del niño. La exploración de la conducta productora de culpa también es posible por medio de la conducta de juego. En el juego solitario o en grupo, el niño adopta una variedad de papeles que representan las funciones aceptadas y reprobadas de la sociedad. En las dramatizaciones del niño, se imponen las recompensas y los castigos sancionados por la sociedad.

Erikson (1977) denomina autenticidad la ritualización de la edad de los juegos, que se refiere a las dramatizaciones de los papeles culturalmente aceptados como un medio de resolver el conflicto entre iniciativa y culpa. La formación del ideal del ego ocurre durante este periodo. El niño internaliza los patrones de conducta y los papeles sancionados y también rechaza los reprobados. A la iniciativa corresponden tareas concretas de permisibilidad y restricción.

El ritualismo que puede resultar es la imitación, o la usurpación de papeles y actitudes falsas. Los individuos pueden glorificarse, fingiendo tener atributos que no poseen. Otras formas de patología que pueden resultar de la resolución fallida de la crisis de iniciativa son la represión del pensamiento y la inhibición de la actividad. La persona no se atreve a pensar ni imaginar ciertas líneas de conducta ni a tomar ciertas acciones. El otro extremo también es posible; la persona puede identificarse con papeles inaceptables y dar rienda suelta a sus impulsos sin sentir ninguna culpa.

Los niños con un sentido de iniciativa bien desarrollado pueden ser sinceros y actuar auténticamente a través de reglas culturales aceptables para su sexo, edad, posición y ambiente. La expresión exagerada es la imitación: intentos de impresionar a los demás con papeles artificiales. Hemos mencionado que otras formas de anormalidades

pueden también ser el resultado de un superego inapropiadamente formado.

CUARTA ETAPA, EDAD ESCOLAR:

LABORIOSIDAD CONTRA INFERIORIDAD (COMPETENCIA)

Con un sentido básico de confianza, un sentido adecuado de autonomía y una dosis apropiada de iniciativa, el niño entra en la etapa de desarrollar la laboriosidad. Las fantasías e ideas mágicas de la infancia deben ceder el paso a la tarea de prepararse para papeles aceptables en la sociedad. El niño se familiariza con el mundo de las "herramientas" en el hogar y la escuela. Los juegos continúan, pero se esperan del niño el trabajo productivo y los logros reales. *Es preciso adquirir habilidades y conocimientos*: el que se aprendan en un ambiente escolar formal o en una situación de campo depende de la cultura, pero todas las culturas proporcionan alguna forma de adiestramiento de los niños. Aquí recordaremos una de las variables cognoscitivas de Mischel, la habilidad de generar conocimientos y habilidades apropiados (cap. 13).

Se puede describir al niño de esta edad *como un aprendiz del arte de aprender las tareas de la edad adulta*. El periodo de adiestramiento es, por lo general, bastante prolongado en las sociedades civilizadas, debido a que se espera mucho de cada individuo. Hay muchas formas posibles de vivir en una sociedad tecnológica altamente diversificada, pero aún no se concibe la mejor preparación educativa; Erikson critica el sistema educativo actual por constituir una cultura independiente, no realmente en armonía con los requerimientos de la vida después de la etapa escolar. Muchos otros han argumentado el mismo punto. La escolaridad parece embotar y anular la creatividad, más que avivarla; fuerza a todos a entrar en un molde, que no es adecuado para la vida moderna en una sociedad compleja.

Aunque el aprendizaje antes de la edad de seis años se concentra principalmente en habilidades básicas, como hablar, caminar, vestirse y comer, los años escolares amplían estas habilidades para incluir el trabajo productivo, la vida social independiente y los comienzos de la responsabilidad personal. El niño aprende a ganar recompensas y alabanzas, haciendo cosas que son más que facsímiles de los logros rea-

les. Erikson (1968) sostiene que si todo va bien durante este periodo entre los seis y los 12 años, el niño comenzará a desarrollar dos virtudes importantes: *método y competencia*. Por lo general, los niños están deseosos de ser como los adultos y, si no se reprimen sus esfuerzos, gustosamente cumplirán las demandas que se les hacen. Pero si esas demandas son contrarias a sus tendencias naturales (como sucede a menudo en la educación formal donde, por ejemplo, se espera que los niños estén sentados y presten atención durante largos periodos), se rebelan y se resistirán a lo que Maslow ha llamado "la fractura de sus huesos psicológicos" (Maslow, 1968c). ¿Qué sucede durante este periodo si las cosas toman un mal camino? Erikson nos dice:

El peligro del niño, en esta etapa, radica en el sentido de insuficiencia e inferioridad. Si se desespera de sus herramientas y habilidades o de su posición entre sus compañeros que utilizan las herramientas, puede desanimarse respecto a su identificación con ellos y con un segmento del mundo que utiliza la herramienta. La pérdida de la esperanza de esta asociación "industrial" puede hacerlo regresar a la rivalidad familiar de la época edípica, más aislada y menos consciente de las herramientas. El niño se desespera de sus dotes en el mundo de las herramientas y en su anatomía y se considera condenado a ser mediocre o inadecuado. Es en este punto en que una sociedad más amplia se vuelve importante en sus formas de admitir al niño a un entendimiento de los papeles significativos en la tecnología y la economía. Muchas veces se interrumpe el desarrollo del niño cuando la vida familiar no ha sabido prepararlo para la vida escolar o cuando ésta no cumple las promesas de las etapas anteriores (1963: 260)

Y nuevamente: pero hay otro peligro, más fundamental, a saber, la restricción y la contracción de los horizontes que el hombre se impone a sí mismo para incluir solamente su trabajo para lo cual, según la Biblia, ha sido sentenciado después de su expulsión del paraíso terrenal. Si acepta el trabajo como su única obligación, y "lo que funciona" como su único criterio de lo que vale la pena, puede volverse en esclavo conformista e irreflexivo de su tecnología y de quienes están en posición de explotarlo (1963: 261)

Formalidad contra formalismo. La ritualización de la formalidad ocurre durante la edad escolar. El niño en crecimiento aprende habilidades apropiadas, ejecución metódica y patrones de perfección. El juego es transformado en trabajo. En contraste con la ritualización de la sensatez, que se refiere a la conducta moral y socialmente correcta, la ritualización de la formalidad tiene que ver con las *formas apropiadas* de hacer algo. Las habilidades para la solución de proble-

mas y las estrategias que promueven un sentido de laboriosidad y competencia.

La formalidad puede expresarse en el *ritualismo del formalismo* —perfeccionismo, ceremonialismo vacío. Los estudiantes que sólo se interesan en las calificaciones ejemplificarían el ritualismo del formalismo. En referencia al nombre de este ritualismo, Erikson dice: "...cualquiera que sea el nombre, debe expresar el hecho de que la lucha humana por el método y la lógica puede también conducir a una autoesclavitud, que convierte a cada hombre en lo que Marx llamó un "idiota astuto", es decir, alguien que por la misma pericia olvidará y negará el contexto humano dentro del cual tiene una significación y, quizá, una función peligrosa" (1977: 106). Uno puede estar tan cautivado acumulando dinero que esto se vuelve un fin en sí mismo, más que un medio. Uno quizá esté tan preocupado con la eficiencia que hace caso omiso de los resultados, por ejemplo, más y mejores armas nucleares.

La persona que ha alcanzado un sentido de laboriosidad utiliza la ritualización de la formalidad, que puede interpretarse como *maneras eficaces de hacer las cosas*. La persona que se siente inferior puede recurrir al ritualismo del formalismo: el fingimiento de ser competente.

De nuevo, como en las otras fallas del ego, hay otras formas de anormalidades. La persona que se siente inferior puede evitar la competencia y los esfuerzos activos para superar sus limitaciones.

QUINTA ETAPA, ADOLESCENCIA: IDENTIDAD CONTRA CONFUSION DE PAPELES (FIDELIDAD)

La "búsqueda de la identidad" es una expresión de uso frecuente que se ha asociado con el trabajo de Erikson. Erikson (1960) afirma que la búsqueda de la identidad, aun cuando sea una preocupación siempre presente a lo largo de toda la vida, alcanza su punto crítico durante la adolescencia, ya que en ésta hay muchos cambios significativos en toda la persona, pero especialmente en el yo. La identidad se refiere a *una integración de papeles*. En la sociedad tecnológica altamente especializada de las culturas occidentales, el periodo de la adolescencia es

bastante largo, debido a que los preparativos para alcanzar la categoría de adultos independientes son mayores que en las sociedades más sencillas. El resultado es que el joven se encuentra atrapado en un problema de identidad: aún es un niño en algunos aspectos, aunque con necesidades de adulto; aún es dependiente, aunque se espera que se comporte con independencia; ya es sexualmente maduro, pero incapaz de satisfacer sus necesidades sexuales, por lo que el adolescente no sabe quién es en realidad. En las sociedades occidentales, la adolescencia es un periodo de turbulencia y desorden. El mundo adulto encuentra difícil definir los papeles del adolescente y también el adolescente.

Muchas personas jóvenes recurren a la formación de su propia subcultura, la cual es a menudo bastante diferente a la cultura prevalente e incluso antagónica. Esta subcultura puede satisfacer en algún grado la necesidad del adolescente de identidad, pero no tiene que ver con otras necesidades que sólo pueden satisfacerse adoptando un papel apropiado en la corriente cultural. Al activista político que cree en la igualdad de todas las personas, aunque no trabajen, puede dificultársele la satisfacción de las exigencias de la vida en nuestra sociedad, si no se dedica a algún tipo de empleo lucrativo. Toda sociedad marca ciertos prototipos de trabajo para ambos sexos, y aquellos que se desvían demasiado hallan desaprobación, censura e incluso encarcelamiento.

Debemos recordar que para Erikson la identidad del ego es una continuidad interna o igualdad interna; debe tomarse simplemente como un *papel central del ego*, que es aceptable para el individuo y para el círculo de personas importantes para él. La naturaleza del círculo social varía considerablemente a lo largo de la vida, pero alcanza un nivel en extremo sensible durante la adolescencia. Al igual que cualquier otro aspecto de la personalidad, la búsqueda de la identidad sigue un curso de desarrollo, con la adolescencia como su punto máximo, pero con otro periodo álgido más adelante, cuando afrontemos el fin de nuestra existencia. La incapacidad de lograr un sentido de identidad se denomina según Erikson (1963), *confusión de papeles*.

El sentido de identidad puede considerarse desde el punto de vista de medición: puede ocupar un punto en un continuo con una profun-

da confusión de papeles en un extremo hasta un firme sentido de identidad en el otro. En realidad, un punto fijo no describe exactamente el estado de flujo de un fenómeno tan complejo como el funcionamiento del ego; un panorama mejor es una gama de sentimientos de identidad, que varía con las circunstancias internas y externas.

Una breve revisión de la historia de la búsqueda de identidad puede ayudar a aclarar el sitio que este aspecto del desarrollo del ego ocupa en el crecimiento del niño. Los primeros intentos de establecer un sentido de identidad se basan en el logro: el niño es alabado y recompensado por hacer ciertas cosas, como beber de una taza, manejar una bicicleta solo o hacer su tarea sin ayuda. Por tanto los primeros logros se relacionan con el manejo personal y las actividades de juego. Con respecto a éstas últimas, Erikson (1968) hace la interesante afirmación de que en las sociedades civilizadas esos logros no tienen trascendencia en el trabajo adulto, salvo en forma muy superficial. Aunque durante la etapa de la laboriosidad el niño aprende a realizar muchas cosas que los adultos hacen —leer, escribir y calcular— estos logros están aún en el campo del entrenamiento y no contribuyen al bienestar del hogar. La formación del sentido de identidad del niño puede verse afectada en forma adversa: puede experimentar sentimientos de inferioridad, debido a que comprende que las actividades de juego son sólo juego y que ser un adulto es una posición mucho más deseable. En las culturas primitivas, por otra parte, la actividad de juego del niño se integra con el esfuerzo para sobrevivir. Desde pequeño el niño aprende a pescar por diversión, pero cuanto atrapa sirve de alimento a los miembros de la familia. No dispone de juguetes complicados para entretenerse, por lo que para jugar emplea las herramientas relacionadas con actividades de trabajo.

Durante los años de adolescencia el tema del logro se vuelve altamente crítico y a menudo los jóvenes sienten que no son muy hábiles en ninguna actividad. Son juzgados por sus logros y se juzgan a sí mismos según éstos. Hay muchas áreas de logro y las normas son muy elevadas. En realidad, el idealismo afecta mucho de lo que los jóvenes tratan de alcanzar, por lo que a menudo sus logros quedan cortos en relación con sus expectativas y se decepcionan y desaniman. Pueden culpar a la sociedad, pero por lo general tienen la idea obse-

siva de tener ellos la culpa en el fondo. Por consiguiente, el logro debe capacitarlos para encontrar un lugar dentro de su grupo social; deben aprender cómo vestir y actuar en la forma definitiva que apruebe el grupo. A menudo los patrones, aunque impuestos estrictamente, no están especificados con claridad. Estos jóvenes están en un trance particularmente penoso; experimentan rechazo y censura, pero permanecen en la obscuridad en cuanto a las razones.

Erikson (1968) subraya que en una sociedad industrializada compleja la formación de un sentido de identidad confronta al joven con otros problemas peculiares. Los jóvenes están desconcertados; su conocimiento de lo que tienen disponible es vago y son limitadas sus oportunidades de ensayar diferentes estilos de vida. Al no saber realmente qué rumbo tomar, están obligados a aventurarse a lo largo de una senda en particular, con muchas incertidumbres e incógnitas que ensombrecen su camino. Hay injusticias en pertenecer a una clase, desigualdad de oportunidades, valores diferentes y diversas desviaciones de la corriente principal de la cultura. Por ejemplo, el niño que crece en una familia cuya única fuente de ingresos es un cheque de la asistencia social, y en la que el padre nunca ha tenido un trabajo estable, seguramente tiene modelos deficientes para moldear su propio sentido de identidad. De la discusión precedente, debe aclararse que la formación de un sentido de identidad es un proceso altamente complejo, que se lleva a cabo en un largo periodo y a menudo el individuo es víctima de circunstancias que no puede controlar y propiciar difusión y confusión de los papeles.

Erikson subraya que la identidad se relaciona con la elaboración de compromisos a largo plazo:

La adolescencia es la última etapa de la infancia. Sin embargo, el proceso adolescente queda concluyentemente completo sólo cuando el individuo ha subordinado sus identificaciones infantiles a una nueva clase de identificación, lograda al absorber la sociabilidad, y en un aprendizaje competitivo con sus compañeros de edad. Estas nuevas identificaciones no están ya caracterizadas por la alegría de la infancia y el entusiasmo experimental de la juventud; con urgencia extrema obligan al joven a tomar opciones y decisiones que, con creciente urgencia lo llevan a comprometerse "para toda la vida". La tarea que debe ser ejecutada aquí por el joven y por la sociedad es formidable. Necesita, en dife-

rentes individuos y en diferentes sociedades, grandes variaciones de la duración, la intensidad y la ritualización de la adolescencia. Las sociedades ofrecen, conforme lo requieran los individuos, períodos intermedios, más o menos sancionados, entre la infancia, y la edad adulta, a menudo caracterizados por una combinación de inmadurez prolongada y precocidad provocada (1968: 155).

Erikson denomina este período intermedio de inmadurez prolongada *moratoria psicosocial*. Erikson ha utilizado el término *moratoria psicosocial* para designar algunas conductas muy desconcertantes de la adolescencia tardía y la edad adulta temprana. Se refiere a una rotura temporal con las demandas del curso psicológico de desarrollo. En su forma más pura, la moratoria es un *cambio abrupto* en la dirección de la conducta. Por ejemplo, el estudiante de bachillerato que ha proclamado que planea asistir a la universidad puede cambiar de opinión en el último momento. En vez de inscribirse en la universidad puede ingresar en los Cuerpos de Paz, aceptar un empleo o simplemente no hacer nada por un tiempo. Esta actitud al parecer irresponsable la malinterpretan fácilmente los padres y maestros como pereza, desafío o un claro trastorno de la personalidad. Pero Erikson tiene un punto de vista diferente; cree que es una respuesta normal a las tensiones y esfuerzos del crecimiento. La moratoria psicosocial ofrece una inusitada oportunidad para escudriñar los valores de una persona. Cuando los jóvenes reanudan sus actividades anteriores a menudo tienen mayores oportunidades de lograr sus objetivos.

Para los muchos que literalmente no pueden "desertar", hay reacciones más sutiles. El joven universitario puede comenzar a beber en exceso, ingerir drogas o unirse a un grupo extremista y dedicar todo su tiempo a asuntos ideológicos. El joven puede perder el incentivo para llevar sus asignaturas, quizá incluso salga reprobado en un semestre o sus calificaciones pueden descender bruscamente o tal vez experimente hastío y fatiga buena parte del tiempo. Si tiene éxito el proceso de alcanzar un sentido de identidad, los individuos están convencidos de que tenían que convertirse en lo que son, que no existe otra manera de ser para ellos; es más, deben sentir que la sociedad los ve de esa forma. Esta convicción implica que se sienten integrados, consigo mismos y a gusto en relación a su ambiente físico y social (Erikson 1968). Este sentido total de identidad es un ideal que nadie alcanza completamente o logra de una vez y para siempre. La mayoría

de las personas se sienten aceptadas y se aceptan a sí mismas en algunos aspectos de sus vidas y parcial o totalmente rechazadas en otras. Además, la integración de la personalidad es siempre una cuestión de grado; todos experimentamos tendencias divergentes dentro de nosotros mismos, aspectos disociados de la personalidad que se comportan como personalidades y elementos aparte y parecen totalmente ajenos. Con respecto al curso de desarrollo de un sentido de identidad. Erikson dice:

Desde un punto de vista genético, entonces, el proceso de formación de identidad emerge como una configuración que evoluciona —una configuración que se establece gradualmente por las sucesivas síntesis y resíntesis del ego a través de la infancia. Es una configuración que integra gradualmente dones constitucionales, necesidades libidinosas idiosincráticas, capacidades favorecidas, identificaciones significativas, defensas efectivas, sublimaciones acertadas y papeles congruentes.

La reunión final de todos los elementos de identidad convergentes al final de la infancia (y el abandono de los divergentes), parece ser una tarea formidable. (1968: 163).

En sus intentos de alcanzar su sentido de identidad, la juventud experimenta tanta *confusión de papeles* como *difusión de papeles*, particularmente hacia el final de la adolescencia, cuando los primeros conflictos se intensifican y es mayor la urgencia de adoptar un papel estable. El adolescente "juega" con diferentes papeles animados por la esperanza de encontrar uno que le "quede" (Erikson, 1956). Las defensas del ego durante este período son bastante fluidas y la experimentación de papeles puede dar la impresión de que existe un trastorno grave de la personalidad, a pesar de que a menudo el único medio que tiene el joven para enfrentarse con las tensiones internas y externas es el empleo del comportamiento de ensayo y error y los mecanismos de adaptación. En esta época, el sentido de difusión de papeles o falta de identidad, está a su máximo; cuando se logra un sentido de identidad, se experimenta como un estado emocional placentero, como Erikson subraya: "Un sentido óptimo de identidad... se experimenta... como un sentido de bienestar psicosocial. Sus concomitantes más evidentes son el sentimiento de estar a gusto en el propio cuerpo, una sensación de "saber a dónde va, y una certeza interior del reconocimiento anticipado de quienes cuentan" (1968: 165).

Ideología contra totalismo. Durante la adolescencia, ocurren muchos cambios físicos, psicológicos y sociales que comienzan a definir la categoría de adulto. Una diversidad de papeles debe ser integrada conforme el individuo busca un sentido continuo de identidad. Las tensiones de este periodo pueden conducir a diversas estrategias anormales, por ejemplo la regresión a las técnicas de comportamiento infantil como un medio para evitar la tensión del cambio, o salirse de la corriente principal (la moratoria psicosocial) para encontrarse uno mismo o un compromiso fanático a un sistema o culto.

El individuo en la adolescencia tardía busca las respuestas a algunas interrogantes básicas de la vida para comprometerse con los valores culturales y los patrones aceptados de conducta. La mejor resolución de las ideologías en conflicto que afrontan los adolescentes es la inducción dentro de la cultura como adultos contribuyentes que ocupan posiciones aceptadas y observan reglas aprobadas. Erikson llama a la ritualización de este periodo *ideología*, la cual se refiere a la identificación con los ritos y patrones de la cultura. El ritualismo de esta etapa es el *totalismo*. Erikson dice: "El elemento ritualista reservado para la juventud lo he llamado *totalismo*, o sea la preocupación exclusiva con lo que parece incuestionablemente ideal dentro de un sistema hermético de ideas" (1977: 110). La persona se encierra a sí misma en un sistema que ofrece una forma de vida ideal —una religión, un sistema económico, un sistema político.

Ciertos ritos y ceremonias marcan el cambio de la adolescencia al estado adulto, tal es el caso de la graduación del bachillerato, la obtención de la licencia para manejar, llegar a la edad exigida para votar, poder comprar bebidas alcohólicas. Un reciente anuncio comercial sugería que el momento de alcanzar el estado adulto estaba marcado por la primera compra que realizaba la persona con una tarjeta de crédito. Estas diversas ceremonias confieren derechos, obligaciones y privilegios, y también inician a la persona joven en la corriente principal de la cultura.

La persona que ha alcanzado un sentido de identidad se compromete con una ideología aceptada, un sistema de creencias y valores aprobados por su cultura. La vida está reglamentada por esas creencias y patrones. La persona que sufre de confusión de papeles carece

de ese compromiso. Hay muchas formas de anormalidades que pueden ocurrir. El ritualismo del totalismo enfatiza la persecución fanática de ideales y las respuestas absolutas a los principales problemas de la vida.

Le hemos puesto más atención al sentido de identidad que a cualquiera de las otras etapas psicosociales, porque este periodo es crucial en el desarrollo de la personalidad. La falta de alcanzar un sentido sano de identidad tiene mayores efectos adversos en el desarrollo y el funcionamiento de la subsecuente personalidad que los demás logros psicosociales. Erikson atribuye dos virtudes humanas muy importantes, devoción y fidelidad, a la consecución de un sentido sano de identidad. Sin un firme sentido de identidad, la persona no puede ser leal a nada ni nadie. Erikson mismo tiene mucho más que decir sobre la identidad que sobre cualesquiera de los otros logros; de hecho, ha dedicado a este tema un libro completo, *Identity: Youth and Crisis* (1968).

SEXTA ETAPA, ESTADO ADULTO TEMPRANO: INTIMIDAD CONTRA AISLAMIENTO (AMOR)

Las interacciones sociales son significativas a lo largo de toda la vida, pero durante el estado adulto temprano alcanza un punto crítico. La mayoría de las personas tienen un anhelo profundo de relacionarse íntimamente con un miembro del sexo opuesto, y el matrimonio es el medio usual mediante el cual se satisface esta necesidad. Se recordará que si la exigencia o tarea básica de una etapa en particular se termina con éxito se convierte en una fuente principal de actividad y placer en la siguiente etapa. El adolescente que lucha con problemas de identidad se aproxima temerosamente a las relaciones sociales, con más desagrados que placer; pero si ha resuelto sus problemas de identidad, las interacciones sociales también mejorarán. Conforme el adulto joven satisface con competencia los retos de las interacciones sociales, disfruta genuinamente las relaciones sociales, tanto las íntimas como las casuales.

La intimidad en las relaciones humanas presupone otros logros importantes y, por tanto, muchas personas son incapaces de lograrla. Nadie puede formar una relación íntima sin una confianza básica en

el otro. Entonces, también, la relación íntima se construye sobre la autonomía segura de ambas partes; la persona con los pies en la tierra puede dar más que el individuo dependiente, desvalido, que sólo desea recibir. Un sentido de iniciativa bien desarrollado capacita a los cónyuges a realizar cosas productivas para el otro. Un sentido de laboriosidad capacita a cada uno a mostrar amor en una forma tangible, haciendo cosas en forma competente para su pareja. El sentido de identidad proporciona a la pareja el papel de ego estable, una capacidad sana para la fidelidad y una serie bien definida de valores y prioridades.

Erikson acepta la idea de Freud de que uno de los signos de madurez (o lo que Freud llamaba genitalidad) es la capacidad de amar. Amar verdaderamente exige cualidades como compasión, simpatía, empatía, identificación, reciprocidad y mutualidad. La compasión es el sentimiento de ternura hacia otro y el deseo de ayudarlo. La simpatía significa unidad o armonía con otro. La empatía es el sentimiento de compartir una experiencia. La identificación es convertirse en una sola persona con el otro. La reciprocidad significa aceptar el punto de vista del otro como igualmente válido que el propio. La mutualidad significa querer lo que el otro desea dar y conceder lo que el otro desea recibir. Estos son los aspectos sociales de la personalidad, sin los cuales no puede haber intimidad.

Consideremos el matrimonio como un ejemplo de una relación íntima; si el matrimonio ha de tener éxito, cada cónyuge debe sentir hacia el otro las emociones que mencionamos. Debe haber mutualidad y reciprocidad; cada uno debe querer lo que el otro puede dar y, a su vez, ser capaz de dar lo que el otro desea o necesita. Cada uno desiste de una parte de sus deseos por los del otro. La compasión, simpatía, empatía e identificación sirven para suavizar los puntos ásperos y las diferencias naturales entre hombre y mujer, así como agregan riqueza a la relación. Estos sentimientos y emociones sociales son bastante evidentes en el acto sexual, el cual es, sin embargo, sólo una faceta de la intimidad asociada con el matrimonio. Erikson resume la participación conjunta de los cónyuges en el acto sexual como sigue:

La genitalidad consta de la capacidad para desarrollar potencia orgásmica, la cual es más que la descarga de productos sexuales en el mismo sentido de las "salidas" de Kinsey. Combina la maduración de la mutualidad sexual íntima con la sensibilidad genital completa y la capacidad de descarga de la tensión del cuerpo entero. Esta es

una forma más concreta de decir algo sobre un proceso que realmente aún no se comprende del todo. Pero la experiencia de mutualidad climática del orgasmo proporciona claramente un ejemplo supremo de la regulación mutua de patrones complicados y, en alguna forma, calma las hostilidades y cóleras potenciales provocadas por las evidencias diarias de la oposición entre macho y hembra, de lo real y lo fantástico, del amor y el odio, del trabajo y el juego. Esta experiencia hace a la sexualidad menos obsesiva y resulta superfluo el control sádico de la pareja.

Antes que se alcance esta madurez genital, gran parte de la vida sexual es de búsqueda de sí mismo, del tipo ávido de identidad; cada cónyuge está realmente tratando sólo de alcanzarse a sí mismo. O persiste únicamente como una especie de combate genital en el que cada cual trata de vencer al otro (1968: 137)

Con el término *genitalidad*, Erikson, al igual que Freud, quiere significar algo más que una tensión biológica, como se demuestra en su descripción de ésta; implica a la persona completa y una interacción compleja entre los dos cónyuges; mantiene a la pareja unida como ninguna otra cosa puede hacerlo. Erikson (1968) cree que ciertos aspectos de masculinidad son ofensivos para las mujeres y algunos aspectos de feminidad lo son para los hombres. El compartir el placer genital es un medio de afrontar la oposición de los cónyuges; cada uno necesita al otro para satisfacer sus necesidades.

La incapacidad para establecer relaciones íntimas satisfactorias a menudo deja a las personas con un sentido profundo de aislamiento y extrañeza. Aunque las personas sean capaces de sobrellevar su trabajo y mantener alguna experiencia de intimidad en las relaciones superficiales, pueden experimentar un sentimiento profundo de vacuidad y soledad. La mayoría de los seres humanos parece tener una necesidad intensa de amar y una necesidad igualmente intensa de ser amada. Si estas necesidades no se satisfacen, surge un sentido obsesivo de estar incompleto. Otras reacciones al fracaso en la necesidad de intimidad incluye papeles sociales estereotipados, como ser siempre sarcástico, siempre el payaso o someterse crónicamente a la voluntad de los demás.

Al enfatizar el papel de la intimidad durante el estado adulto temprano, Erikson no dice mucho acerca de la otra tarea importante de este periodo, a saber, prepararse y trabajar de manera competente en una profesión. Todos estamos obligados a encontrar un sitio en la vida y esto, por lo general, significa alguna clase aceptable de trabajo.

Quizá Erikson cree que la necesidad de intimidad eclipsa la necesidad de una profesión en esta etapa, particularmente debido a que el trabajo se vuelve interés dominante de la siguiente etapa, de la generatividad contra el estancamiento. Erikson (1968) atribuye dos virtudes importantes a la persona que se ha enfrentado con éxito al problema de la intimidad: *afiliación* (formación de amistades), y *amor* (interés profundo en otra persona).

Afiliatividad contra elitismo. La ritualización del estado adulto temprano es la ritualización afiliativa. Se refiere a los ritos asociados con la afirmación mutua de la identidad de las personas que cuidan unas de otras. En una relación hombre-mujer, la ritualización afiliativa fomenta la *complementariedad de las identidades*. La ceremonia del matrimonio y la subsecuente luna de miel celebran formalmente la unión de las dos partes. Hay ciertas prácticas ceremoniales, como el intercambio de anillos, el juramento de fidelidad y otras prácticas simbólicas que imparten al acontecimiento un sello de dignidad y solemnidad. Erikson sostiene que todas las ritualizaciones precedentes contribuyen a las posteriores: la ceremonia del matrimonio crea un lenguaje numinoso; tiene elementos de sensatez en el hecho de que ciertos derechos son concedidos y sancionados; éste es un suceso dramático con prácticas ceremoniales específicas; hay un aspecto formal del acontecimiento que debe observarse con gran detalle; las promesas mutuas ayudan a definir la identidad de cada cónyuge como marido o mujer.

La exageración de la ritualización afiliativa es la que Erikson llama *el ritualismo del elitismo*, que se refiere a un sentido de superioridad de un tipo o grupo de afiliaciones. Erikson apunta que:

Su lado ritualístico es una especie de narcisismo compartido en la forma de un elitismo de grupos exclusivos. Debe ser evidente que exactamente esta abierta manifestación de gustos compartidos y predilecciones, de opiniones entusiastas y juicios severísimos que tan a menudo invaden las conversaciones y acciones de los jóvenes adultos vinculados por amor, trabajo, amistad o ideologías, completan la forma humana de aquellos lazos instintivos que se confirman en las ceremonias de salutación mediante las cuales, digamos las aves quieren decir que han sido hechos el uno para el otro y para comprometerse en la procreación. (1977: 110).

Los símbolos de categorías, las ínfulas y las afiliaciones a círculos exclusivos ejemplifican el ritualismo del elitismo.

El sentido de intimidad requiere las capacidades y sentimientos apropiados para formar vínculos humanos, afiliación con los demás. El sentido de aislamiento se caracteriza por deficiencias en las habilidades y sentimientos afiliativos. El ritualismo del elitismo es, sin embargo, una forma de anomalía resultante del fracaso en la adquisición de un sentido de intimidad. El elitismo se refiere a una afiliación "esnobista"; formación de grupos "de moda"; un sentido de posición de grupo superior.

SEPTIMA ETAPA, ESTADO ADULTO MEDIO: GENERATIVIDAD CONTRA ESTANCAMIENTO (CUIDADO)

Freud sostenía que junto con la capacidad de amar, la capacidad de trabajar en forma eficaz es una señal de madurez. Erikson (1963) parece estar de acuerdo con ambos requerimientos, amar y trabajar, y ha delineado una etapa de la vida que ha llamado *generatividad* para describir la necesidad de un trabajo y afecto sostenidos y productivos. El periodo comprende los años intermedios, de aproximadamente los 25 años a los 60 años de edad. Quizá exista algún desacuerdo acerca del límite superior de este periodo, debido a que ha aumentado la esperanza de vida. Además, como Levinson (1978) ha subrayado, es dudoso que este largo e importante periodo de nuestra vida pueda entenderse como una etapa sencilla. Este es por lo general el periodo de mayor productividad en la vida; las personas se establecen en una profesión, forman una familia y se forjan una reputación favorable en la comunidad. En un grupo de ancianos interrogados para que indicaran el periodo de su vida que les proporcionó la mayor felicidad, fue éste el periodo seleccionado más a menudo. Esta es la época en que el individuo alcanza la más completa madurez física, psicológica y social. El funcionamiento vigoroso requiere los logros de las etapas anteriores. Las personas tienen más que ofrecer durante estos años, un hecho bastante evidente es la crianza de una familia, la cual exige la máxima generosidad.

El cuidado de un niño requiere entrega ilimitada de uno mismo. Aunque algunos padres pueden utilizar a sus hijos para satisfacer ne-

cesidades anormales, la mayoría no tiene hijos por razones egoístas. Erikson señala que los padres necesitan a los hijos, tanto como éstos necesitan a los padres. Hay matrimonios que no desean hijos y muchos hombres y mujeres parecen bastante satisfechos sin casarse y sin prole. No obstante, es un hecho que, en las circunstancias correctas, tener hijos agrega a la vida una dimensión que no tiene sustituto. Hay una alegría indescriptible en ser parte del crecimiento de un hijo desde la infancia hasta que llega a adulto. Ver al niño pasar las mismas etapas de desarrollo que el padre agrega a la vida riqueza y significado que no puede obtenerse de ninguna otra forma. ¿Qué puede sustituir la alegría que experimenta el padre cuando su hijo consigue su primer trabajo? ¿Qué orgullo siente una madre al llevar por primera vez a su bebé al médico, al inscribirlo en la estancia infantil o presenciar su graduación en la universidad, su matrimonio y más tarde, el nacimiento de su primer nieto! Hay muchas instancias en la vida de un hijo que proporcionan a los padres los más profundos placeres, pero ambos progenitores necesitan un alto grado de madurez, si han de realizarse esos gozos y placeres. Hay aficciones, frustraciones y desilusiones y muchos padres hacen un embrollo de la paternidad. Un psicólogo clínico advirtió que a la mayoría de los padres que ha tratado les disgustaban u odiaban a sus hijos. Admitiendo el hecho de que su trabajo profesional este clínico trata sólo con personas anormales, no se puede negar que entre todo tipo de personas hay una gran cantidad de discordia en la relación padre-hijo.

La falla en lograr generatividad (tomando en su sentido más amplio como productividad y creatividad en todas las esferas de la vida) es designado por Erikson *estancamiento*. Un sentido de estancamiento es un empobrecimiento personal. La víctima puede sentir que la vida es monótona y vacía, que simplemente está marcando el tiempo y volviéndolo viejo sin cumplir sus expectativas. Las personas que se estancan no utilizan eficazmente sus dotes; no hacen su vida interesante ni agradable. Se vuelven apáticos y se quejan de fatiga crónica o pueden ser quejumbrosos y resentidos crónicos. Muchas amas de casa se quejan de que sus vidas son bastantes oscuras y monótonas, que están confinadas y atrapadas con sus hijos todo el día y que tienen que hacer tareas serviles. Muchos hombres se quejan de que su trabajo, que quizá fue emocionante los primeros dos o tres años, es obscuro y monótono y que su vida es un tiovivo perpetuo, sin nada ver-

daderamente interesante que hacer. Estos son casos de fracaso en la utilización de las habilidades personales para hacer la vida un flujo siempre creativo de experiencia.

Aun el trabajo más rutinario puede hacerse de manera placentera, si se emplea el ingenio. Ser capaz de trabajar productivamente y con creatividad requiere la consecución de todos los logros de las etapas previas, y no es sorprendente que muchas personas fracasen en el asunto de la generatividad, debido a que no están completamente preparados para enfrentarse con su situación en la vida durante este periodo. Parece que el problema del significado de la existencia es una de las preocupaciones principales de nuestros días, cuando la existencia misma es tan precaria. Las personas generativas encuentran significado en la utilización de sus conocimientos y habilidades para su propio bien; por lo general, les gusta su trabajo y lo hacen bien. Erikson (1968) atribuye dos virtudes muy importantes a la persona que ha alcanzado la generatividad: *producción* (trabajar creativa y productivamente) y *afecto* (trabajar para el beneficio de otros).

Generacional contra autoritarismo. El adulto es un comunicador de ritos a la nueva generación. Erikson llama *generacional* a la ritualización del estado adulto maduro. El adulto asume una variedad de papeles, que incluye ritualizaciones como maestro, guía paternalista, solucionador de problemas, proveedor y protector. La cultura dicta ciertos papeles y prácticas, que son apropiadas para la categoría de padre. Un progenitor en particular recibe apoyo en sus papeles de estas ritualizaciones, que permiten que la cultura pase a la siguiente generación: Muchas de las ritualizaciones previas ocupan una parte, como la numinosa (la autoridad paterna), la sensatez (el proveedor de la verdad y la conducta apropiada), el modelo de autenticidad, el que lleva las habilidades y tradiciones apropiadas, la fuente de ideologías, el ejemplo de intimidad, la persona generacional y productiva y la fuente de sabiduría. El ritualismo de este periodo es lo que Erikson llama *autoritarismo* y se refiere a la suposición autoconvencida o espuria de la autoridad. Recordemos al padre que asume el papel de dictador, utilizando sus conocimientos y autoridad para dominar a los jóvenes.

El autoritarismo es el ritualismo de los años medios, una forma exagerada de ritualización generacional, referente a los papeles paternos rígidos y autoritarios. La persona que experimenta un sentido de estancamiento durante los años medios puede sufrir multitud de otras anormalidades, las cuales se mencionaron en el análisis del estancamiento. La ritualización generacional es el término de Erikson para los modos de paternidad culturalmente aceptados, que transmiten lo mejor de una cultura a la generación siguiente.

OCTAVA ETAPA, ESTADO ADULTO TARDIO:
INTEGRIDAD DEL EGO CONTRA DESESPERACION
(SABIDURIA)

La octava y última etapa de la vida, en el esquema de Erikson, abarca de los 60 años a la muerte. La integridad del ego, que es la tarea principal de este periodo, implica una unificación de toda la personalidad, con el ego como la principal fuerza determinante. Aunque Erikson no ha detallado realmente esta etapa, parecería semejante a la idea de Jung (1964b) del proceso de individuación, la consecución completa de la personalidad.

En ausencia de una definición clara, apuntaré unos pocos constituyentes de este estado de la mente. Esta es la manifestación acumulada del ego de su propensión al orden y el significado. Es un amor posnarcisista del ego humano —no del yo— como una experiencia que transmite cierto orden del mundo y sentido espiritual, no importa cuán costoso le sea. Es la aceptación de su propio y único ciclo de vida, como algo ineludible, y que, por necesidad, no admite substitutos. Por tanto, significa un amor nuevo y diferente de los propios padres (1963: 168).

La perspectiva de llegar al final de la vida puede producirle profunda angustia a muchas personas. Los ancianos experimentan dificultades, que varían de dolores y malestares físicos, de apatía y pérdida de interés en las cosas y las personas, hasta sentimientos de inutilidad, aislamiento y desesperación —el término que utiliza Erikson para resumir todos estos problemas. Erikson no cree que el último periodo de la vida deba ser desolado y aterrador para todos; no lo es para quienes han cumplido con éxito las tareas de las etapas previas. Por ejemplo, necesitamos confiar en que hemos vivido una vida agradable y confiar, también, en que la muerte no será una experiencia terrorífica; de hecho, para quienes creen en la vida futura, la muerte es el umbral de

un nuevo tipo de existencia. La autonomía es necesaria para encarar con seguridad en sí mismo los problemas de este periodo. La iniciativa y la laboriosidad son necesarias para cambiar las circunstancias susceptibles de cambio. El sentido de identidad es la posesión más vital, debido a que el ego es valorado como la faceta más importante de nuestra personalidad. Al haber logrado amistades profundas, trabajando productiva y acertadamente, la persona no siente remordimientos ni deseos prolongados por las cosas de la juventud. Así, en un sentido, cada logro lo prepara a uno para la tarea final de la vida: la capacidad de encarar la muerte sin desesperación y con el sentimiento de haber llevado una vida plena, vivida como tenía que ser.

Muchos ancianos declaran que no les atemoriza pensar en su propia muerte. Habiendo vivido sus vidas con plenitud no desean una existencia perpetua en la tierra. Esto es, si cada periodo fue vivido plenamente a su tiempo, y no le quedaron necesidades insatisfechas para atormentarlos. El sentimiento puede compararse con el consumo de diversos platillos en un banquete; después de haber saboreado la sopa, se pierde el gusto por ésta y se desea otra cosa. Si se ha tenido una infancia satisfactoria, una carrera brillante, un buen matrimonio y una familia que creció y se independizó, se han experimentado los placeres de la vida y no queda mucho más que se pudiera desear.

Sería demasiado optimismo suponer que el mayor misterio de la vida puede enfrentarse sin temor. Cada nueva aventura, no importa lo bien preparado que uno esté, se emprende con temor y vacilación. Consideremos el primer día de escuela, el primer día de trabajo, el día de nuestra boda, el día que llevamos a casa al primer hijo y muchos, muchos otros acontecimientos. Cada empresa primordial de la vida exige fuerza al ego y la muerte probablemente presenta el mayor de los desafíos. No obstante, cada etapa también proporciona mayor fuerza y rapidez al ego para los desafíos de la siguiente etapa. Habiendo aprovechado las experiencias de la vida, el anciano encara el último periodo de la vida con sabiduría, la virtud que Erikson atribuye a esta etapa. Aquellos que encuentran la muerte totalmente incomprensible y terrible han fracasado en los logros anteriores de su vida.

Integral contra sapientismo. Erikson se refiere a la ritualización de la ancianidad como la *integral*, por la que parece significar la unificación de los objetivos de la vida. La persona que ha pasado con éxito a través del ciclo de vida dentro de una sociedad en particular y ha satisfecho sus necesidades está en posición de afirmar que ha sido valiosa su vida. Los ancianos son la personificación de la sabiduría tradicional de una cultura particular. El ritualismo de la ancianidad es el *sapientismo*, que es la pretensión insensata de ser sabio. Erikson dice:

Podemos ver ahora lo que los ritos deben ejecutar: combinando y renovando las ritualizaciones de la infancia y afirmando la sanción generativa, ayudan a consolidar la vida adulta, una vez que sus compromisos e inversiones han conducido a la creación de nuevas personas y la producción de nuevas cosas e ideas. Y, por supuesto, enlazando el ciclo de vida e instituciones dentro de un todo significativo, crean un sentido de inmoralidad, no sólo para los dirigentes y la élite, sino también para todos los participantes. Y ahí puede ser poco dudoso que la ritualización de la vida diaria permite, e incluso demanda, que los adultos olviden la muerte como el fin inescrutables de toda la vida y le da prioridad a la realidad absoluta de la vida del mundo compartida con otros de la misma geografía, historia y tecnología. Por medio de los ritos, de hecho, la muerte se vuelve el límite significativo de esta realidad (1977: 112-113).

Podemos pensar en la ritualización integral como en la personificación de la verdadera sabiduría y el autorrespeto sano. Las personas que han alcanzado el sentido del valor de su vida aprecian las limitaciones de ésta. El sapientismo se expresa en formas autoritarias — como saber más que ningún otro, como tener las respuestas únicas; como tener absolutamente la razón. De nuevo esta es una forma de anormalidad, asociada con el fracaso en la consecución de la fuerza del ego de la integridad.

Para apreciar el significado y el valor de las ritualizaciones, piense en cuáles son los tipos de conducta apropiados y dignos de elogio en nuestra cultura para el anciano o la anciana. Podemos pensar en conductas tales como contar cuentos, jugar con los nietos, ocuparse en ciertos tipos de pasatiempos y así sucesivamente. Para cada una de las etapas hay ritualizaciones apropiadas, pero también ritualismos que son conductas inapropiadas.

FROMM: ENFOQUE HUMANÍSTICO

INTRODUCCION

El último de los temas que se analiza en este curso es el enfoque humanístico. Este modelo formula teorías de la naturaleza humana que se basan en atributos humanos y problemas característicos existenciales, ocasionados por la condición de ser humano.

Erich Fromm es uno de los representantes del movimiento humanístico-existencial, y enfoca su estudio en personas normales que luchan por superarse. Fromm incluye en su teoría la idea del yo como agente libre. Sostiene que el ser humano puede controlar su propio destino, si las condiciones no son demasiado restrictivas.

También contempla al ser humano como capaz de producir cambios inducidos por él mismo.

Con este tema se cierra la perspectiva ontogénica.

PSICOANÁLISIS HUMANISTA DE FROMM*

BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA

Puede encontrarse una gran riqueza de sugerencias para la vida ideal en los escritos de los filósofos, particularmente en el campo de la ética. el contenido de la ética puede considerarse como guía ideal del vivir, pues tiene cierta similitud con los principios de la salud mental. Una diferencia significativa está en el grado de perfección del vivir: los principios de la salud mental se refieren al fomento de un comportamiento óptimo más saludable, en tanto que los principios de la ética por lo general llevan las luchas humanas a la más alta perfección, a lo mejor que los seres humanos pueden lograr. En algunos sistemas éticos, aun la salud mental y el bienestar se sacrifican en favor del funcionamiento humano ideal. Una conducta humana correcta puede definirla el estado o la mayoría de la gente a través de un código moral formal.

Debido a esta falta de preocupación por el bienestar del individuo, muchos psicólogos rehúsan aceptar la ética como origen de los ideales en la conducta humana. Asimismo, los dedicados a la ética se preocupan más por los fines que por los medios: prescriben los ideales de la buena vida pero no mencionan los medios para lograrla. Por ejemplo, podría argüirse en favor de la indisolubilidad absoluta del matrimonio según la llamada ley natural o los beneficios de la sociedad como un todo, pero no se consideran las dificultades en casos individuales que podrían justificar el divorcio. Uno de los problemas principales de la ética es la aplicación de las leyes universales, o principios basados en la naturaleza humana en general, al individuo específico (Brandt, 1959). Por tanto, la mayoría de los psicólogos y psiquiatras han dado la espalda a la especulación filosófica como medio para aprender acerca del comportamiento humano, cómo es y cómo

* N. S. Dicaprio. *Teorías de la personalidad*. (Personality theories). México: McGRAW-HILL. Trad. Jorge Velázquez Arellano y Ana María Palencia Guerrero. Revisión Técnica: Eva Laura García González. 2ª. ed. 1989: 398-427.

INTRODUCCION

El último de los temas que se analiza en este curso es el enfoque humanístico. Este modelo formula teorías de la naturaleza humana que se basan en atributos humanos y problemas característicos existenciales, ocasionados por la condición de ser humano.

Erich Fromm es uno de los representantes del movimiento humanístico-existencial, y enfoca su estudio en personas normales que luchan por superarse. Fromm incluye en su teoría la idea del yo como agente libre. Sostiene que el ser humano puede controlar su propio destino, si las condiciones no son demasiado restrictivas.

También contempla al ser humano como capaz de producir cambios inducidos por él mismo.

Con este tema se cierra la perspectiva ontogénica.

PSICOANÁLISIS HUMANISTA DE FROMM*

BIOGRAFÍA Y PERSPECTIVA HISTÓRICA

Puede encontrarse una gran riqueza de sugerencias para la vida ideal en los escritos de los filósofos, particularmente en el campo de la ética. el contenido de la ética puede considerarse como guía ideal del vivir, pues tiene cierta similitud con los principios de la salud mental. Una diferencia significativa está en el grado de perfección del vivir: los principios de la salud mental se refieren al fomento de un comportamiento óptimo más saludable, en tanto que los principios de la ética por lo general llevan las luchas humanas a la más alta perfección, a lo mejor que los seres humanos pueden lograr. En algunos sistemas éticos, aun la salud mental y el bienestar se sacrifican en favor del funcionamiento humano ideal. Una conducta humana correcta puede definirla el estado o la mayoría de la gente a través de un código moral formal.

Debido a esta falta de preocupación por el bienestar del individuo, muchos psicólogos rehúsan aceptar la ética como origen de los ideales en la conducta humana. Asimismo, los dedicados a la ética se preocupan más por los fines que por los medios: prescriben los ideales de la buena vida pero no mencionan los medios para lograrla. Por ejemplo, podría argüirse en favor de la indisolubilidad absoluta del matrimonio según la llamada ley natural o los beneficios de la sociedad como un todo, pero no se consideran las dificultades en casos individuales que podrían justificar el divorcio. Uno de los problemas principales de la ética es la aplicación de las leyes universales, o principios basados en la naturaleza humana en general, al individuo específico (Brandt, 1959). Por tanto, la mayoría de los psicólogos y psiquiatras han dado la espalda a la especulación filosófica como medio para aprender acerca del comportamiento humano, cómo es y cómo

* N. S. Dicaprio. *Teorías de la personalidad*. (Personality theories). México: McGRAW-HILL. Trad. Jorge Velázquez Arellano y Ana María Palencia Guerrero. Revisión Técnica: Eva Laura García González. 2ª. ed. 1989: 398-427.

debería ser. Erich Fromm, psicoanalista y autor muy conocido, es una excepción: mantiene que la ética nos puede enseñar mucho del valor acerca de la vida ideal si se lleva hasta los descubrimientos científicos. Para él, la existencia humana ideal es una existencia saludable: las dos son una y la misma. Cree que lo que es objetivamente correcto también debe ser bueno para la gente. Esta proposición representa una actitud hacia la buena vida que merece ser escuchada.

Los libros de Fromm probablemente sean bastante populares en las universidades porque sus ideas son pertenecientes a varias áreas del curriculum universitario: sociología, filosofía, psicología y psicoanálisis. Su *The Art of Loving* es una lectura que se requiere en muchos cursos. Fromm fue conferencista distinguido, profesor y psicoterapeuta. Nació en 1900 en Frankfort, Alemania y recibió su educación en las más afamadas universidades de Europa: Frankfort, Munich y Heidelberg (donde obtuvo su maestría en psicología). En 1922 se dedicó a estudiar psicoanálisis como analista no profesional en el Instituto de Psicoanálisis de Berlín. Llegó a Estados Unidos durante la gran depresión y siguió una carrera activa como escritor, conferencista y maestro. Pasó sus últimos años enseñando en la Universidad de México y fue director del Instituto Psicoanalítico Mexicano. Murió en Suiza en 1980.

No puede pasarse por alto la influencia de Karl Marx en la formulación de las orientaciones filosóficas de Fromm. Mencionó a Marx junto con Buda, Jesús y el Maestro Eckhart como formadores de la filosofía de *ser* en vez de *tener*, diciendo: "Marx enseñó que el lujo es un vicio tanto como la pobreza, y que nuestras metas deberían ser el *ser* mucho, no *tener* mucho. ("Me refiero al verdadero Marx, al humanista radical, no a la falsificación vulgar representada por el comunismo soviético.") (Fromm, *To Have or to Be?* 1976: 15.)

CONSTRUCTOS Y POSTULADOS BASICOS

Fromm está considerado como un psicoanalista humanista porque trata extensivamente el tema de lo que significa ser humano. Ha tratado de identificar los atributos distintivamente humanos. Si podemos especificar qué atributos constituyen al ser humano, entonces podremos preguntar lo que significa una naturaleza humana plena. Fromm

teoriza respecto de la personalidad, desarrollo y funcionamiento óptimo. Si conocemos los atributos que definen la naturaleza humana, entonces trataremos de perfeccionarnos a nosotros mismos según este modelo. Nuestra naturaleza humana nos crea problemas específicos a los que Fromm llama "situación humana". Si estuviéramos hechos de modo diferente, nuestra existencia sería diferente. Fromm inicia su especificación de los atributos de la naturaleza humana identificando cinco necesidades distintivamente humanas básicas. La calidad de nuestra vida depende en gran parte de la forma de satisfacer estas necesidades. Son de tal manera básicas a nuestra naturaleza, según mantiene Fromm, que si no les hacemos frente en forma adecuada, podemos morir o volvernos locos (1955). En verdad, estas son consecuencias espantosas por necesidades que en general no se consideran como necesidades de supervivencia. Según el punto de vista de Fromm, debemos atender estas cinco necesidades, las que en el mundo actual parecen estar más amenazadas que antes. Al leer a Fromm, debemos tener esta cuestión en mente: ¿Qué significa ser plenamente humano? Empezaremos discutiendo las cinco necesidades distintivamente humanas.

Las cinco necesidades humanas de Fromm

Fromm está en desacuerdo con Freud respecto del papel del sexo en la vida humana. Nuestro problema principal no es la frustración sexual, sino más bien el hecho de que somos seres humanos. Según Fromm, las cualidades mismas que nos hacen humanos, la habilidad de conocer y razonar sobre las cosas del mundo; la habilidad para reflexionar sobre nuestros propios pensamientos, sentimientos y actividades; la habilidad para proyectarnos hacia el futuro; la habilidad para percibir contradicciones, injusticias y discrepancias, y otras, nos presentan dificultades y retos. Ser humano significa tener una constitución específica, con necesidades específicas y problemas específicos que resolver. Somos diferentes a cualquier otra criatura en el mundo. Somos extraños porque no estamos ligados a la naturaleza por instintos. Dependemos de una herencia cultural, nuestras tradiciones, costumbres, valores, pero están cambiando rápidamente; por lo tanto, muchos de nosotros estamos en un estado de confusión. Dependemos de nuestras habilidades para razonar correctamente, para desarrollar habilidades y para amar en forma productiva como el mejor

medio para enfrentar los problemas relacionados con ser humanos. Si no satisfacemos nuestras necesidades específicamente humanas en forma adecuada, sufrimos fuertes impedimentos psicológicos y físicos. Estas necesidades, según Fromm (1955), son relaciones, trascendencia, raíces, sentido de identidad y una estructura. Cada persona debe enfrentarse a estas necesidades. Son requerimientos psicológicos básicos para vivir con efectividad.

1. Relación. El sentimiento de soledad y aislamiento es común a todos los seres humanos, según Fromm. El único medio para sobreponernos a este sentimiento es algún tipo de relación con otros; pero no toda clase de relación fomenta la felicidad. La sumisión y el dominio son formas de relación, pero son dañinas para nosotros. Debemos utilizar nuestra habilidad para amar en forma productiva al tratar con otros. Hay varias formas de amar en forma productiva: el amor maternal, el amor paternal, el amor erótico, el amor fraternal, y el amor a sí mismo. El amor en forma productiva es el único medio para superar los sentimientos de soledad y aislamiento comunes a toda la gente.

2. Trascendencia. La necesidad de trascendencia se refiere a la necesidad de obtener control sobre nuestra propia vida, tener elecciones y determinar nuestro propio destino. Relacionarse con el mundo en forma pasiva es contrario a la naturaleza humana. Aun cuando haya grandes diferencias entre la gente, todos tienen la capacidad de conocimiento y habilidades. Cuando no se usan estas capacidades, o se usan en forma incorrecta, el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad se obstaculizan. Debido a que las personas no se guían por sus instintos, deben resolver sus problemas por medio de sus propios recursos, incluyendo la cultura en la que viven. Cada persona en lo particular debe crear su propio mundo.

3. Raíces. El deseo de tener raíces puede interpretarse como una necesidad de lazos significativos con nuestro medio inmediato y con el pasado. Podríamos pensar en las necesidades de ser y de aceptación de Maslow. Deberíamos ser parte de nuestra comunidad, de nuestro trabajo, de nuestra escuela. Las personas necesitan tradiciones, costumbres y rituales que representen cosas o creencias más grandes que el individuo, y que nos ayudan a sentir que somos parte

de nuestra comunidad. En un mundo que cambia rápidamente, la necesidad de tener raíces se hace sentir intensamente (Lifton, 1970).

4. Sentido de identidad. Fromm está de acuerdo con Erikson en la necesidad de identidad. También podemos pensar en las necesidades de estima de Maslow en este respecto. Todos tenemos la necesidad de identificar nuestros puestos en el mundo y tener papeles apropiados por los cuales nos percibimos a nosotros mismos y somos percibidos por otros.

5. Estructura. Cada persona tiene necesidad de dar sentido a su vida y comprender su mundo. Fromm mantiene que aun una imagen incorrecta del mundo es mejor que no tener ninguna. Estar en un estado de caos y confusión es muy frustrante para la mayoría de las personas.

Deberíamos tomar nota que Fromm frecuentemente habla de la gente en general en vez de la persona en lo individual. Es fácil malinterpretar sus ideas como demasiado abstractas, pero téngase en mente que lo que aplica a otros también lo aplica en alguna forma a nosotros. Para Fromm, toda persona tiene un sentimiento profundo de soledad y aislamiento. Toda persona tiene elementos contradictorios dentro de sí misma. Toda persona, en un grado u otro, tiene que tratar con ciertos problemas de la existencia. Dondequiera que se encuentra el término "hombre" en los escritos de Fromm, sería mucho más eficaz substituirlo por el término "yo".

Valores como guías

Muchos psicólogos han rechazado las opiniones sobre valores basándose en que no pueden comprobarse. Por ejemplo, algunas personas piensan que ser caritativos es una mejor forma de vivir que ser egoístas; que ser libre es más deseable que ser un esclavo, o que el comportamiento autodirigido resalta la salud mental más que ser regido por una fuerza autoritaria. Aplicar la prueba empírica de validez a las opiniones sobre valores parece imposible para muchos científicos del comportamiento; seguramente la prueba está llena de dificultades. En último término, la cuestión es qué es lo deseable. ¿Cuál es la medida adecuada del funcionamiento saludable? A pesar de estas objeciones,

Fromm (1960) mantiene que las opiniones sobre los valores son la base de nuestras acciones y que estas acciones, a su vez, tienen mucho que ver con nuestra salud mental. Arguye que ciertos valores fomentan una vida eficaz y otros la impiden. En esa forma se opone al relativismo ético. La mayoría de nuestras expectativas básicas y elecciones significativas tienen su origen en los valores (Simon, 1974; Harmin y col., 1973). Sea que elijamos contraer matrimonio o permanecer solteros es una opinión de valores; así también, es nuestra elección dedicarnos a un empleo que nos rinda utilidades porque es la forma de ganarnos el sustento, lo cual se valora sobre otras cosas. Por lo tanto, los valores pueden ser los nuestros, o pueden ser influidos.

Numerosos psicólogos opinan que los valores son un asunto de preferencia personal. Para ellos, hay muchas formas de vida y muchos valores diferentes que justifican estos diversos modelos de vida. Fromm sustenta normas y opiniones de valores que se aplican a todos porque se basan en la naturaleza misma de los seres humanos, naturaleza que a pesar de su singularidad en cada individuo es herencia común para todos. La persona que sufre neurosis no ha satisfecho ciertos requerimientos de su propia naturaleza. Fromm diría que esta es una falta moral, aun cuando la falta no pueda ser totalmente de uno. En muchos casos la neurosis es resultado de la incapacidad para resolver conflictos de valores. (Ver Simon, y col., 1972, para una discusión del asunto de los valores.)

Algunos problemas éticos

La ética es una rama aplicada de la filosofía, lo que significa que trata del comportamiento real. Es funcional, ya que ofrece guías para vivir. Los principios de la ética se refieren a decisiones que tienen relación con la conducta. Para el lector que no ha estudiado ética de modo formal, puede ser instructivo examinar algunas cuestiones de naturaleza ética.

Consideremos el aborto. ¿Una mujer debe tener el derecho para determinar si debe abortar? ¿La criatura nonata tiene derechos aun cuando no pueda tomar parte en su propio caso? ¿Y qué hay del bienestar de la madre que ya está agobiada con hijos, o de la adolescente soltera embarazada o de la víctima de violación? ¿Qué lugar tiene el

estado? Ciertamente las leyes que rigen el aborto han sido tradicionalmente bastante estrictas. Si se permite el aborto, ¿qué tan adelantado podría permitirse el embarazo antes de considerarse ilegal? ¿Debería ser asunto de preferencia personal, poco diferente de la elección de nuestra propia ropa o tipo de comida o recreación? ¿Viola los mejores intereses de la humanidad, tanto como un todo como de los individuos? ¿O es realmente por el mejor interés de la criatura permitir que nazca retardado o deforme, sin esperanzas, o en una familia que no le dará la atención debida? Estas preguntas han desconcertado a los más grandes pensadores. ¿Existe algo en la naturaleza de la gente que nos pueda dar contestación a esto? Fromm mantiene que el razonamiento humano puede encontrar las soluciones. Así como los seres humanos han hecho firmes resoluciones acerca de la naturaleza física, que han tenido como resultado logros maravillosos, deberían hacer juicios firmes respecto de su mejor conducta. Hay formas correctas e incorrectas de hacer un automóvil, construir una casa, efectuar una operación quirúrgica, envejecer. La razón es nuestra única esperanza. El conocimiento de la naturaleza humana es el fundamento de juicios éticos válidos (Fromm, 1947).

Consideremos otro asunto ético. Una mujer joven con un padre viudo puede estar atormentada por un conflicto entre sus expectativas para ella y las preocupaciones tanto de sí misma como de su futuro esposo. Su padre ejerce presión para retenerla en casa, y ella siente un profundo sentimiento de obligación hacia él. Al mismo tiempo, desea casarse y tener su propia familia. ¿Hay alguna solución para este dilema? La mujer joven puede tener dificultades para dar un valor contra el otro, pero aquí se presenta una prioridad de orden. Puede creer que su obligación debe tener precedencia sobre sus deseos "egoístas" de contraer matrimonio, pero sus propios derechos son realmente más importantes y sobrepasan sus deberes hacia su padre, según Fromm. La afirmación de la prioridad de sus derechos no significan que las obligaciones hacia su padre no existan. Sus expectativas son injustas, pero hay un término medio. Ella todavía puede constituir una parte vital de su vida, en tanto viva su propia vida. Las soluciones para tales problemas no son arbitrarias ni simplemente un asunto de práctica cultural. Existe el bien y el mal definitivos que trascienden las creencias culturales.

Estos no son sino dos ejemplos de cientos de asuntos éticos. Cada aspecto de la vida comprende juicios de valores, y realmente no podemos tratar la buena vida psicológicamente sin considerar los valores y sus bases. Al proponer ética humanista, Fromm cree que las normas para una conducta ética tienen su origen en la naturaleza humana misma. Según su punto de vista, la conducta ética equivale a salud. La persona madura, integrada y feliz es virtuosa. El vicio, por otra parte, es la propia mutilación. La orientación productiva hacia la vida es ética; las orientaciones improductivas no son éticas.

Ética autoritaria y ética humanista

Podríamos preguntar acerca del origen de los principios guía: ¿quién determina los "deberías" por nosotros? También podríamos inquirir acerca de la justificación o validez del origen. En la ética autoritaria, alguna autoridad impone las leyes o reglas (Fromm, 1947). Podría ser el gobierno, los padres, maestros, la religión o aun la cultura. Debe cumplirse sin duda la validez de las normas. El temor al poder de la autoridad mantiene en línea a los seguidores. Debe señalarse que la ética autoritaria puede estar en armonía con la ética humanista si la autoridad impone controles y reglas que fomenten la vida humana, pero frecuentemente este no es el caso. Las normas pueden ser perjudiciales para quienes deben seguirlas.

Los derechos de los sujetos a la autoridad se reducen. Las recompensas y castigos los determina la autoridad, sin participación alguna del sujeto. En la relación esclavo-amor, los esclavos tienen los derechos conferidos por el amor y ningún derecho de su propia naturaleza. Aun cuando la mayoría de las personas no somos esclavos, los controles autoritarios son parte de nuestra vida. Los padres son la autoridad para el niño y para el lactante. Ellos hacen todas las reglas y fijan las condiciones para otorgar recompensas e imponer castigos, ejerciendo frecuentemente su poder en forma despótica. En los primeros años escolares, la maestra también tiene gran poder, al imponer condiciones para el éxito o el fracaso, lo cual afecta grandemente el desarrollo del niño. Como los padres, muchos maestros no dan la atención adecuada a los derechos de los niños y de los jóvenes adultos. Esperan que lleven a cabo todos los requisitos y labores en forma uniforme y dejan de reconocer diferencias individuales en cuanto a ta-

lento, motivación, circunstancias en el hogar, y otras parecidas. El fracaso del sistema para adaptarse al individuo con frecuencia produce el fracaso en el aprendizaje escolar (Holt, 1964). Frecuentemente aquel que se desvía socialmente es víctima de las circunstancias que no armonizan con los requerimientos de la naturaleza del individuo.

En contraste con la ética autoritaria, la ética humanista se basa en los requerimientos de la naturaleza humana (Fromm, 1947). El bien y el mal son al mismo tiempo algo bueno y algo malo para nosotros. Fromm cree que la vida debe vivirse plenamente. Dejar de lograr plenitud es un pecado capital en la ética humanista. La vida irresponsable que desperdicia talentos y deja de actualizar potencialidades constituye un vicio.

La situación humana.

De acuerdo con Fromm (1947), cada individuo enfrenta distintos problemas en virtud de que es humano. Aunque cada persona es única como ser viviente, las tareas y dificultades que debe enfrentar frecuentemente son similares a las de otros. Todas las circunstancias en la vida de dos personas pueden ser distintas, pero la naturaleza de ciertos problemas es la misma. Fromm llama al estado de los seres humanos *situación humana*.

Fromm le da demasiada importancia a la condición del ser humano. Sostiene que somos de naturaleza caprichosa, una anomalía en el mundo si se compara con otros animales. Nuestra misma naturaleza nos pone ante conflictos que nunca podemos resolver en su totalidad. Debemos encontrar una forma ágil de vida en relación con la situación humana. Fromm describe esta condición humana tan peculiar como dicotomías existenciales e históricas.

DICOTOMÍAS EXISTENCIALES E HISTÓRICAS

Dicotomías existenciales. Decir que confrontamos dicotomías existenciales significa que debemos enfrentarnos a discrepancias perturbadoras e inevitables, dilemas casi insolubles (Fromm, 1947). Por ejemplo, no escogimos nacer, pero el suicidio es muy condenable socialmente y es repugnante en lo psicológico. Podemos tener muchos

potenciales que sabemos que jamás podrán satisfacerse. Debemos vivir sabiendo que nos abrumarán las injusticias que no podemos corregir. También debemos vivir tan plena y completamente como sea posible reconociendo, en forma muy penetrante a veces, que la muerte es inevitable. Conforme vamos satisfaciendo nuestros deseos, sabemos que nunca podremos alcanzar un estado completo de armonía y tranquilidad. Siempre que se alcanza un nivel, hay una lucha renovada por mejorar. Con la mente más evolucionada el ser humano es, sin embargo, el eterno peregrino. Siempre habrá cosas nuevas que conocer, brechas en el conocimiento que satisfacer. Aun cuando podamos apreciar el papel que tiene la felicidad en nuestra vida, sabremos que no podemos lograrla como condición permanente. Luchamos por perfeccionar las relaciones con otros y estamos condenados al fracaso en nuestros intentos. El ser humano es el único que puede estar aburrido, que puede estar descontento, que puede proyectar una mejor vida pero que no siempre puede lograrla. Es nuestro sino encontrar armonía dentro de nosotros mismos y entre nosotros mismos y la naturaleza a través del uso de la razón. No descubrimos la armonía, la debemos crear. *Debemos construir nuestro propio mundo porque el mundo en que nos encontramos no es el adecuado para nosotros* (Fromm, 1947).

Las dicotomías existenciales presentan a cada persona con contradicciones insolubles, a diferencia de las dicotomías históricas, que son contradicciones que podrían no haber ocurrido.

Dicotomías históricas. El hecho histórico de que la riqueza no está distribuida equitativamente es algo que podría haber sido de otra manera. Que cierta gente fue y es tratada como inferior, es otro de los aspectos incomprensibles de la vida humana. La razón dicta que esto no debe suceder necesariamente. El uso de conocimiento y recursos valiosos para la guerra y para la defensa contra la guerra es otro enigma histórico. Estas son dicotomías que podrían resolverse mediante la razón. Algunas personas tienen intereses creados al explicar problemas tales como las desigualdades en riqueza como resultado natural de la condición inferior de ciertos grupos. Un líder autoritario puede tener poder para convencer a las masas de que las desigualdades son un hecho de la vida, pero las consecuencias permanecen para llenar a la sociedad. Muchos de los problemas que parecen ser dicotomías existenciales en realidad son dicotomías históricas.

Nuestra única respuesta es enfrentar nuestros problemas y percatarnos de que debemos encontrar soluciones. Para problemas insolubles, la contestación es que debemos tratar de desarrollar todas nuestras potencialidades y vivir productivamente.

Las orientaciones improductivas de Fromm son los medios sin éxito de tratar la situación humana. El amor productivo y el trabajo productivo son los mejores remedios para la condición humana. El cuadro 11-1 menciona algunas de las dicotomías existenciales e históricas más relevantes. En sus escritos, Fromm enumera otras.

Fromm (1955) cree que la situación humana crea una necesidad de involucramiento apasionado en algo. Para algunos, la devoción y el involucramiento se centran en un ser supematural. En la cultura occidental hay un afán apasionado de riqueza, poder y prestigio. Uno debe participar en algo en alto grado, y tanto el tipo de afecto como la naturaleza del objeto que se busca tienen mucho que ver con la calidad de vida.

Las neurosis pueden considerarse como una especie de religión irracional, un afán inmaduro apasionado que es un intento por encontrar un significado. Una persona puede luchar por ser amada por todos. Otra puede creer que puede ser feliz sólo si tiene éxito en los deportes. Otra puede buscar un amor romántico como solución y se enamora irremediamente. No se puede vivir solamente; debe haber un significado para la vida. Por "significado", Fromm se refiere a participar, tener afectos e intereses.

Cuadro 11-1. Dicotomías existenciales e históricas

Dicotomías existenciales
1. Vida-muerte: La gente desea la inmortalidad y sin embargo posee el conocimiento de su muerte inminente.
2. Cada persona es portadora de inmensos potenciales humanos, y sin embargo la duración máxima de su vida no permite su realización.
3. Cada uno está solo en su identidad única, y debido a esta singularidad, permanece distinto a otras. A pesar de esto, nadie puede permanecer solitario, sin relacionarse con otros: es de-

4. Deseamos seguridad y aquello que pueda pronosticarse, pero las condiciones de la vida hacen que haya inseguridad y que no pueda pronosticarse.
5. Deseamos conocer la verdad y sin embargo nos enfrentamos a verdades parciales, falsificaciones, y limitaciones del conocimiento.
6. Deseamos la salud y vernos libres de accidentes, pero estamos sujetos a una mala salud así como a los accidentes.
7. Deseamos controlar las cosas, pero estamos sujetos a muchos factores sobre los cuales no tenemos control alguno.
8. Debemos tomar decisiones que nos obligan, pero sin estar seguros de los resultados y únicamente con pruebas parciales.
9. Luchamos por la libertad, pero no podemos manejarla una vez que la hemos logrado.
10. Luchamos por perfección y mejoría, y sin embargo los errores son inevitables y frecuentemente irreparables.

Dicotomías históricas

1. Hay abundantes medios técnicos para la satisfacción material, y sin embargo también existe la incapacidad para utilizarlos exclusivamente para la paz y el bienestar de la humanidad.
2. Deseamos una paz duradera, y sin embargo tenemos una historia de guerras.
3. Hay discriminación entre la gente a pesar de la supuesta igualdad.
4. La riqueza está distribuida inequitativamente frente a la pobreza.
5. Los beneficios de la ciencia y la tecnología están disponibles relativamente para unos cuantos.

Conciencia

La conciencia es un medio regulador de la personalidad, un atributo de conocimiento de sí mismo que hace posible que la persona observe, reflexione y evalúe su propia conducta. Los juicios de conciencia pueden determinarse por prescripciones interiores que tienen muy

poco que ver con las necesidades principales o metas de una persona. También pueden representar autoevaluaciones basadas en los ideales y valores propios de la persona. A su vez, esto puede ser producto del yo real, que tiene parte en la satisfacción de las necesidades de la persona y las demandas del ambiente. Sea que la conciencia consista en autoridad interior (lo que Fromm [1947] llama conciencia autoritaria) o prescripciones impuestas por sí mismo, con base en los requerimientos del yo real (lo que él llama conciencia humanista), tiene mucho que ver con la productividad. La conciencia autoritaria obstaculiza el desarrollo y el funcionamiento: conduce a la conformidad, falta de espontaneidad y supresión del yo real. La conciencia humanista fomenta el desarrollo, la libertad, la espontaneidad y la satisfacción de los potenciales del yo. Ambos tipos de conciencia se discutirán con algún detalle, porque todos tenemos en nosotros mismos algo de ellas.

CONCIENCIA HUMANISTA Y CONCIENCIA AUTORITARIA

La conciencia humanista, según Fromm, consiste en la formación dentro de la personalidad de valores y metas que ejercen una influencia de dirección y restricción sobre la conducta, pero que están basadas en la naturaleza del individuo y no en los perceptos de una autoridad externa. Las capacidades principales que tienen lugar en el desarrollo de la conciencia humanista son los poderes de razonamientos y amor (Hoffman, 1970). La conciencia es la *voz del yo real*. Señala metas que nos pueden ayudar a ser nosotros mismos. Nos dicen lo que es moralmente bueno para nosotros (moral en este sentido significa saludable y productivo). Incluye metas principales en la vida, y medios aceptables para lograrlas.

En tanto que la conciencia autoritaria da órdenes apoyadas por el miedo (debo hacer esto o aquello porque tengo miedo de la ley, de mis padres o de mis maestros), la conciencia humanista rige a través de los preceptos basada en las obligaciones de uno mismo. Podríamos decir: Me debo a mí mismo estudiar con diligencia en la escuela para obtener buenas calificaciones y así prepararme para una carrera. Me debo a mí mismo mantenerme física y psicológicamente apto, descansar en forma adecuada, hacer que mi vida sea lo más placentera posible. Podríamos usar la expresión "me debo a mí mismo" como

medio para identificar nuestras propias demandas de la conciencia humanista, que Fromm opina es la portavoz del yo real. Si la conciencia humanista es una fuerza dominante, mantiene a las personas sobre sus objetivos. Ya que han marcado estos objetivos por sí mismos, los objetivos ejercen una fuerza considerable contra deseos que compiten, como el deseo por no trabajar o el deseo de recreación, o aun los efectos incapacitantes de las propias dudas.

La conformidad con la conciencia humanista es congruente con la satisfacción del yo real. La voz de la conciencia es, en cierto sentido, un comentario sobre el éxito o el fracaso en la satisfacción de uno mismo. Una máquina que funciona en forma apropiada tiene características que pueden identificarse: hace cierto sonido; puede haber un rendimiento específico, etc. Cuando está descompuesta también produce indicaciones definidas. En forma similar, la conciencia puede indicar el éxito o el fracaso de vivir productivamente. La "mala conciencia" que se experimenta como culpa, depresión o temor, es señal de que una persona no está viviendo productivamente, en tanto que una "buena conciencia", experimentada como un sentido de bienestar, de armonía interior y exterior, es señal de vida productiva. La conciencia humanista puede ser una buena guía para juzgar el éxito o fracaso en el arte de vivir, y *solamente la conciencia humanista* puede servir para esta función. La conciencia autoritaria es activa o inactiva sólo en relación a si obedecemos o desobedecemos los perceptos de una autoridad. Un sentimiento general de bienestar o de culpa no puede ser confiable en este caso. De hecho, una persona puede sentirse cómoda en su estado de conformidad para con la autoridad, pero realmente vive en forma improductiva. Psicológicamente, la persona puede tener un sentimiento de tranquilidad aunque sufra físicamente alguna disfunción. Por lo general, tanto el cuerpo como la mente se afectan. Sin embargo, el punto es que la conciencia autoritaria no puede ser confiable como indicador de una buena vida (Fromm, 1947).

En el cuadro 11-2 se resumen los puntos de vista de Fromm sobre la conciencia humanista y la autoritaria. Debe hacerse notar que aspectos de ambas formas de conciencia pueden operar en el individuo simultáneamente.

Cuadro 11-2. Conciencia humanista y conciencia autoritaria

Conciencia humanista

1. Es independiente de sanciones y recompensas del exterior.
2. Escucha a su yo verdadero
3. Consiste de una respuesta de la personalidad total; es cognoscitiva y afectiva en su carácter y comprende el uso productivo de las capacidades.
4. Es una reacción del yo para el yo.
5. Invita a que vivamos plena y productivamente, y realizar nuestros potenciales.
6. Es la "voz de nuestro propio cariño por nosotros" (Fromm, 1947: 159).
7. Es una expresión del propio interés y de la integridad.
8. Posee la meta de la productividad.
9. Es el portavoz del yo real.
10. Está activa como orgullo y un sentimiento de bienestar o de insatisfacción con uno mismo y de tensión.

Conciencia autoritaria

1. Consiste de la prescripción de autoridades internas.
2. Es "buena" o no se siente cuando hay apego a las prescripciones de autoridad, a las reglas internas o a ambas; es "mala" cuando se experimenta culpa como resultado de disgustar a la autoridad: por ejemplo, "si obedezco, mi conciencia es bastante buena, y si desobedezco, puedo sentir mi conciencia o es mala".
3. Implica un sentimiento de seguridad interior como resultado de una unión simbiótica con una figura que se considera más poderosa. (Obediencia significa beneficios de la autoridad.)
4. Depende del amor y la aprobación de la autoridad; por tanto se experimenta orgullo y propia satisfacción cuando hay un cumplimiento total.
5. Es una sumisión del yo, como resultado el temor, a la voluntad de otros que se consideran superiormente morales.
6. Fromm dice de la conciencia autoritaria: "Paradójicamente, la conciencia autoritaria de culpa es resultado de sentimientos de fuerza, independencia, productividad y orgullo, en tanto que una buena conciencia autoritaria proviene de los sentimientos de obediencia, dependencia, impotencia y pecado". (1947: 150)*
7. Puede implicar luchas autodestructivas, que se perciben como virtuosas.
8. Resulta en la formación de un seudo yo, que es representación de las expectativas de otros.

*Conciencia de culpa, asociada con una energía saludable contra la buena conciencia asociada con un comportamiento malo.

Si la conciencia humanista es la voz del yo real al señalar el camino hacia una vida con éxito, ¿por qué entonces se ignora frecuentemente? Fromm piensa que hay varias razones: primero, muchas personas están tan controladas por la conciencia autoritaria que desconfían de sus propios pensamientos y deseos. De hecho, identifican los dictados de las autoridades como suyos, igual que cuando un hombre cree que vivir con éxito requiere el logro de la riqueza y la fama. Otro motivo es que nuestra cultura destaca la orientación externa; fomenta la idea de que uno siempre debe estar ocupado haciendo algo, leyendo, trabajando, socializando. Fromm dice:

Para escuchar la voz de nuestra conciencia debemos escucharnos a nosotros mismos, y eso es exactamente lo que la mayoría de la gente en nuestra cultura encuentra difícil de hacer. Escuchamos a todas las voces y a todo, pero no a nosotros mismos. Constantemente estamos expuestos al ruido de las opiniones y de las ideas que nos martillan de todas partes: películas, periódicos, radio, pláticas, etc. Si intencionadamente hubiéramos planeado impedirnos a nosotros mismos el escucharnos, no lo podríamos haber hecho mejor. (1947: 161).

Fromm cree que nuestra fobia de estar solos está relacionada estrechamente. Cualquier compañía es preferible a ninguna: estar con nosotros mismos es indeseable porque tenemos miedo de lo que podemos descubrir. Los aspectos positivos de la conciencia no se sienten con fuerza. Con mayor frecuencia nos encontramos con la conciencia en su aspecto negativo, como sentimiento de culpa, ansiedad, depresión y falta de significado. "La situación paradójica y trágica del hombre es que su conciencia es lo más débil cuando más la necesita" (Fromm, 1947: 160).³⁰

De acuerdo con Fromm, hay tres temores que sobresalen como consecuencia de ignorar la conciencia real; temor de: 1) la muerte, 2) envejecer y 3) la desaprobación de otros. Al no haber experimentado completamente el presente y el pasado, tememos al futuro, especialmente en la edad avanzada. Al no haber vivido plenamente, encontramos que la muerte es totalmente injusta e incomprensible. Por no estar satisfechos con nosotros mismos, continuamente buscamos la

³⁰ Se percibe con más fuerza en casos de prevención que en casos de acercamiento.

aprobación de otros. Naturalmente, todos tenemos alguna dificultad con estos tres temores, pero para algunas personas se vuelven insuperables y constantemente tienen preocupaciones que impiden vivir.

LA CONCIENCIA COMO GUIA PARA UNA VIDA PRODUCTIVA

Fromm (1947) mantiene que la conciencia puede fomentar u obstaculizar la vida productiva. La obstaculiza cuando se obstruye y reprime la expresión del yo real. La conciencia autoritaria, por ejemplo, frecuentemente requiere conformidad con las normas de conducta que en realidad pueden producir enfermedades; por ejemplo, cuando a un soldado se le ordena matar víctimas inocentes de guerra. Cuando la conciencia es una expresión del yo real (la conciencia humanista), el cumplimiento de sus dictados debe conducir a la alegría y la felicidad si las condiciones ambientales son favorables.

Considérese el mismo comportamiento desde el punto de vista de la conciencia humanista y la autoritaria. La masturbación puede ocasionar sentimientos de culpa en alguien que tenga una fuerte conciencia autoritaria, porque está violando un precepto de autoridad externa que proclama que dicho comportamiento es malo. Una persona con una conciencia humanista también puede sentirse culpable por practicar la masturbación, pero el sentimiento de culpa viene de una convicción personal de que uno debiera satisfacer sus necesidades sexuales de manera más apropiada. En corto tiempo la culpa de una persona indica que no está viviendo en forma tan productiva como es posible; esto es lo que Fromm mantiene que es la esencia de la conciencia humanista.

Fromm llega a otra conclusión importante acerca de las conciencias autoritarias y las humanísticas que fácilmente podrían no comprenderse. No opina que todos los códigos externos sean arbitrarios ni contrarios a la naturaleza del hombre. Las grandes religiones del mundo y los sistemas de los filósofos de la moral fomentan principios

Si la conciencia humanista es la voz del yo real al señalar el camino hacia una vida con éxito, ¿por qué entonces se ignora frecuentemente? Fromm piensa que hay varias razones: primero, muchas personas están tan controladas por la conciencia autoritaria que desconfían de sus propios pensamientos y deseos. De hecho, identifican los dictados de las autoridades como suyos, igual que cuando un hombre cree que vivir con éxito requiere el logro de la riqueza y la fama. Otro motivo es que nuestra cultura destaca la orientación externa; fomenta la idea de que uno siempre debe estar ocupado haciendo algo, leyendo, trabajando, socializando. Fromm dice:

Para escuchar la voz de nuestra conciencia debemos escucharnos a nosotros mismos, y eso es exactamente lo que la mayoría de la gente en nuestra cultura encuentra difícil de hacer. Escuchamos a todas las voces y a todo, pero no a nosotros mismos. Constantemente estamos expuestos al ruido de las opiniones y de las ideas que nos martillan de todas partes: películas, periódicos, radio, pláticas, etc. Si intencionadamente hubiéramos planeado impedirnos a nosotros mismos el escucharnos, no lo podríamos haber hecho mejor. (1947: 161).

Fromm cree que nuestra fobia de estar solos está relacionada estrechamente. Cualquier compañía es preferible a ninguna: estar con nosotros mismos es indeseable porque tenemos miedo de lo que podemos descubrir. Los aspectos positivos de la conciencia no se sienten con fuerza. Con mayor frecuencia nos encontramos con la conciencia en su aspecto negativo, como sentimiento de culpa, ansiedad, depresión y falta de significado. "La situación paradójica y trágica del hombre es que su conciencia es lo más débil cuando más la necesita" (Fromm, 1947: 160).³⁰

De acuerdo con Fromm, hay tres temores que sobresalen como consecuencia de ignorar la conciencia real; temor de: 1) la muerte, 2) envejecer y 3) la desaprobación de otros. Al no haber experimentado completamente el presente y el pasado, tememos al futuro, especialmente en la edad avanzada. Al no haber vivido plenamente, encontramos que la muerte es totalmente injusta e incomprensible. Por no estar satisfechos con nosotros mismos, continuamente buscamos la

³⁰ Se percibe con más fuerza en casos de prevención que en casos de acercamiento.

aprobación de otros. Naturalmente, todos tenemos alguna dificultad con estos tres temores, pero para algunas personas se vuelven insuperables y constantemente tienen preocupaciones que impiden vivir.

LA CONCIENCIA COMO GUIA PARA UNA VIDA PRODUCTIVA

Fromm (1947) mantiene que la conciencia puede fomentar u obstaculizar la vida productiva. La obstaculiza cuando se obstruye y reprime la expresión del yo real. La conciencia autoritaria, por ejemplo, frecuentemente requiere conformidad con las normas de conducta que en realidad pueden producir enfermedades; por ejemplo, cuando a un soldado se le ordena matar víctimas inocentes de guerra. Cuando la conciencia es una expresión del yo real (la conciencia humanista), el cumplimiento de sus dictados debe conducir a la alegría y la felicidad si las condiciones ambientales son favorables.

Considérese el mismo comportamiento desde el punto de vista de la conciencia humanista y la autoritaria. La masturbación puede ocasionar sentimientos de culpa en alguien que tenga una fuerte conciencia autoritaria, porque está violando un precepto de autoridad externa que proclama que dicho comportamiento es malo. Una persona con una conciencia humanista también puede sentirse culpable por practicar la masturbación, pero el sentimiento de culpa viene de una convicción personal de que uno debiera satisfacer sus necesidades sexuales de manera más apropiada. En corto tiempo la culpa de una persona indica que no está viviendo en forma tan productiva como es posible; esto es lo que Fromm mantiene que es la esencia de la conciencia humanista.

Fromm llega a otra conclusión importante acerca de las conciencias autoritarias y las humanísticas que fácilmente podrían no comprenderse. No opina que todos los códigos externos sean arbitrarios ni contrarios a la naturaleza del hombre. Las grandes religiones del mundo y los sistemas de los filósofos de la moral fomentan principios

éticos que armonizan con la condición humana. La mayoría de los preceptos del Viejo y del Nuevo Testamento, por ejemplo, pueden ser los cimientos de una conciencia humanista; el mandamiento contra el robo debe impartirse a todos los niños. La regla de oro, que rige la mayoría de las religiones del mundo, es un dogma excelente para la conciencia humanista, ya que promueve el bienestar individual y social. Conforme adquirimos la capacidad para comprender las razones para nuestros preceptos, las creencias tradicionales deben examinarse de nuevo para determinar si son arbitrarias y simplemente ritualistas o son guías importantes para la vida. Podríamos estar a favor de que la conciencia autoritaria fuera reemplazada gradualmente por la humanista conforme el individuo se hace más y más cargo de su propia vida. Hemos hecho hincapié en el aspecto negativo de la conciencia, las consecuencias de no prestarle atención. ¿Cómo sabemos cuándo funciona la conciencia en forma apropiada, o qué constituye la señal de una buena conciencia? Fromm cree que nos podemos guiar por ciertos estados emocionales, tanto positivos como negativos. Tiene algunas modificaciones interesantes de la idea hedonista.

El sentimiento de bienestar

FELICIDAD: UNA RESPUESTA TOTALMENTE ORGANICA

Desde el punto de vista de Fromm, la felicidad no sólo es un estado subjetivo sino una respuesta totalmente de tipo orgánico, que se manifiesta por una mayor vitalidad, bienestar físico, y la utilización de potencialidades. La desdicha, sea consciente o inconsciente, también afecta al organismo, produciendo condiciones como el letargo crónico, un bajo rendimiento de energía, dolores de cabeza, dolores de espalda y una infinidad de trastornos psicósomáticos. Fromm piensa que una persona puede considerarse feliz pero tener síntomas corporales que sugieren que su felicidad es una ilusión o una forma de placer que no es felicidad. Fromm dice:

La felicidad y la desdicha son tanto un estado de nuestra personalidad total que las reacciones corporales frecuentemente las expresan en mayor grado que nuestros sentimientos conscientes. El rostro tenso de una persona, la apatía, el cansancio, o los síntomas físicos como dolores de cabeza, son expresiones frecuentes de desdicha, en la misma forma que los sentimientos físicos de "bien-

estar" pueden ser "síntomas" de felicidad. De hecho, nuestro cuerpo es menos capaz de ser engañado respecto de nuestra felicidad que nuestra mente (1947: 181).

Un jefe sádico no sólo puede dejar de reconocer que disfruta del sufrimiento de quienes controla, sino que también puede racionalizar su comportamiento y convertirlo en virtud. Puede creer que está ayudando a sus empleados para que trabajen en la mejor forma para que reciban promociones. Racionaliza que desea ayudarlos, pero esto significa que los hiere temporalmente. Desea que su departamento sea el mejor de la compañía. Obtiene placer de sus actividades sádicas, pero no se percata de ello. Debido a que el sadismo es un modo no satisfactorio de vivir, experimentará consecuencias nocivas, si no psicológicamente (porque ha racionalizado su comportamiento en forma eficaz), entonces en alguna disfunción corporal como la fatiga crónica. Aquí tenemos una persona que siente placer pero cuya respuesta total orgánica revela que no es feliz.

Otra forma de deseo de felicidad viene de las necesidades psicológicas irracionales. Generalmente tienen como origen el miedo, la inseguridad o la soledad; incluyen posesividad, envidia y celos, y los deseos de poder, dominio o sometimiento a la autoridad. Con frecuencia esto tiene como resultado una falta de productividad o incapacidad para trabajar o amar espontáneamente. A diferencia de las necesidades fisiológicas, que siguen una secuencia rítmica de excitación y saciedad, las necesidades fisiológicas irracionales frecuentemente se intensifican pero rara vez se sacian. ¿Qué se necesita para satisfacer al avaro, complacer a la pareja que desconfía, calmar al que busca la fama, ahogar las pasiones de quien busca la venganza? Aun cuando sean satisfechas, tales necesidades producen sólo placer irracional, no la verdadera felicidad.

En el siguiente pasaje, Fromm afirma el principio que frecuentemente se olvida de que la violación de las leyes psicológicas puede ser tan dañina como la violación de las leyes físicas:

Aunque una persona pueda tener éxito al ignorar o racionalizar los impulsos destructivos, no puede sino reaccionar y verse afectado por su organismo, por decirlo así, por actos que contradicen el principio mismo por el que se sustenta su vida y toda la vida. Nos damos cuenta que la persona destructiva es desdichada aun si ha tenido éxito

para conseguir sus logros de destructividad que minan su existencia misma. Al contrario, ninguna persona saludable puede dejar de admirar y ser afectada por manifestaciones de decencia, amor y valor, ya que estas son las fuerzas en las que descansa su propia vida (1947: 225).

Todos buscamos la dicha y la felicidad, pero éstas difícilmente se encuentran en la mayoría de la gente. De acuerdo con Fromm, "la felicidad del hombre consiste en 'divertirse'. El mundo es un gran objeto para nuestro apetito, una manzana grande, una botella grande, un seno grande; somos los que agotamos, los que siempre esperamos, los que tenemos esperanza, y los eternamente desilusionados" (1956: 87). Algunos valores se buscan ansiosamente como medios para lograr la felicidad, pero con frecuencia son valores erróneos, o los medios se confunden con los fines. Ganar dinero es un requerimiento necesario para la supervivencia en la civilización occidental; el dinero compra las necesidades y lujos de la vida. Sin embargo, valorar el dinero por sí o juzgar nuestra valía por nuestro poder de tener ingresos es una confusión de medios con fines. Fromm señala que una persona trabaja duro para ganar dinero y entonces, en vez de usarlo para promover la felicidad, lo invierte para ganar más dinero.

Para muchas personas, lo que el dinero puede comprar es la definición de felicidad. Fromm describe que el refugio para este tipo de personalidad es como

una visión que podría ser como la tienda de departamentos más grande del mundo, que muestra las cosas nuevas, cachivaches, y la persona con suficiente dinero para comprarlos. Pasearía por todos lados con la boca abierta en este paraíso de cachivaches y mercancías, siempre y cuando hubiera más cosas nuevas que comprar, y tal vez si sus vecinos fueran un poco menos afortunados (1955: 135).

ESCASEZ Y ABUNDANCIA PSICOLÓGICAS

Fromm (1947) hace una distinción interesante entre la escasez y la abundancia psicológicas. Esta distinción es similar a la de Maslow entre la motivación deficitaria y la de desarrollo. La escasez se refiere a una deficiencia o falta. Las necesidades fisiológicas encajan en este modelo: así también los anhelos neuróticos. En cada caso el placer se deriva de la liberación de tensión. Pero aun cuando las tensiones resultantes de necesidades fisiológicas proporcionen una motivación

para el mantenimiento de la vida, las tensiones resultantes de las necesidades neuróticas están enraizadas en características no productivas como la inseguridad, la ansiedad y el temor, que puede conducir a emociones perjudiciales como odio, envidia y posesividad. El "placer de la abundancia", al que Fromm equipara con la dicha y la felicidad, se deriva del uso productivo de las capacidades, actividades que van más allá del grado de liberación o alivio de la necesidad y la tensión. Vivir abundantemente es utilizar nuestras capacidades en forma creativa y constructiva para lograr lo que deseamos hacer en vez de lo que debemos hacer. Hay muchas aspiraciones que no tienen significado práctico para apoyar la vida, y sin embargo añaden gusto y efervescencia a la vida; la literatura y las artes son ejemplos de esto. Los logros más grandes de las personas son productos de abundancia en vez de motivación por escasez.

El sexo es un estado de tensión, que puede proporcionar un placer genuino cuando hay liberación de tensión, pero Fromm piensa que el sexo tiene mayor significado que la tensión, error en el que incurrió Freud. Además de la manera de preparación, la forma de desempeñar el acto sexual y la mecánica para satisfacer esta necesidad, hay otros factores tales como los sentimientos de la pareja entre sí, las consideraciones morales, y una infinidad de otras consideraciones.

El placer de la abundancia, en contraste con la liberación de las tensiones, requiere esfuerzos activos. Un padre puede derivar gran placer de que su hijo asista a la escuela de medicina: ¿qué tensiones están a raíz de este placer? Una distinción entre la dicha y la felicidad es relevante: dicha es el placer de situaciones únicas, en tanto que la felicidad es un estado perdurable subrayado por momentos de dicha. Debe hacerse notar que, de acuerdo con Fromm, la dicha y la felicidad no son metas en sí mismas, sino más bien son subproductos del uso productivo de las capacidades.

FELICIDAD Y CONCIENCIA

De acuerdo con Fromm (1947), la vida productiva está asociada con la dicha y la felicidad. Si la conciencia humanista mantiene un papel predominante en la vida de una persona, reaccionará positiva o negativamente dependiendo del comportamiento productivo o no pro-

ductivo. Fromm no aclara las relaciones específicas entre conciencia y felicidad o desdicha, pero parece que la operación de la conciencia tiene un lugar muy importante en ambas. Además, el estado subjetivo de felicidad, como hicimos notar anteriormente, no es necesariamente un indicador válido de la verdadera felicidad; debe haber una respuesta total de tipo orgánico. Cuando prevalece la conciencia humanista, los estados subjetivos de placer y descontento son creíbles.

Supongamos el ejemplo de una madre que obtiene gran dicha y orgullo al comprarle a su hijo su primera bicicleta. ¿Por qué debería producir dicha, según los puntos de vista de Fromm? Primero, es una actividad productiva que comprende trabajo productivo y amor productivo. La madre compra la bicicleta con dinero que ha ganado, no robado. En segundo lugar, le está dando a otro ser humano: amor fraternal, término usado por Fromm para el amor hacia otros seres humanos. En tercer lugar, su amor no implica obligaciones: no espera recibir nada a cambio. Cuarto, su actividad está motivada no por una tensión dolorosa sino por el deseo de hacer feliz a otra persona, condición que enfatiza la abundancia en vez de la escasez. Considérense otras razones posibles para dedicarse a la misma actividad. Una madre le compra a su hijo una bicicleta porque desea que gane una carrera, y esto redunde en honores para ella como madre. O en realidad odia a su hijo y le compra cosas como una forma de reacción contra sus sentimientos no maternos. O su hijo puede molestarla continuamente, así que le cumple para obtener alivio. Hay muchas razones posibles. Podemos ver de los ejemplos precedentes que hay una diferencia considerable entre los motivos que vienen de una orientación productiva y los motivos de orientaciones no productivas. Fromm considera la orientación productiva como moralmente buena y las orientaciones no productivas como moralmente malas. Ahora examinemos estas orientaciones en más detalle.

Orientaciones productivas y no productivas

Para comprender mejor el significado de las orientaciones productivas y las no productivas de Fromm, deberíamos considerar algunos de los términos que usa en forma bastante singular. Fromm considera la personalidad como compuesta de características de comportamiento, de carácter y tipos de carácter. Por características de comporta-

miento quiere decir las que puede identificar un observador y que se hacen patentes sobre las características de carácter. Las de carácter constituyen el núcleo de la personalidad y son la fuente de cierto número de características de comportamiento. La economía es una característica de comportamiento que puede deberse a falta de fondos (causa externa) o puede expresar un rasgo de carácter que demuestra mezquinidad (causa interna). Lo que parece ser indeseable en lo ético cuando se juzga estrictamente como rasgo de comportamiento (como robar), puede ser una expresión de un rasgo de carácter (como un deseo de conformidad) y por tanto no una falta leve deliberada. Por ejemplo, un niño puede robar con el fin de ser aceptado por la pandilla. Más bien debe juzgarse la característica de carácter que el comportamiento específico. Un tipo de carácter es una enorme organización de características formadas, lo que otros han llamado tipo de personalidad. El carácter de una persona se vuelve fijo y representa formas habituales de pensar, sentir y actuar. Los tipos de carácter pueden ser productivos o no productivos. La manera en que una persona percibe, piensa, siente y actúa se determina por la naturaleza de su tipo de carácter en vez de la evaluación racional de las situaciones. De acuerdo con Fromm (1947), los tipos de carácter distintivo pueden identificarse cada uno como formados por un síndrome de características.

ORIENTACIONES NO PRODUCTIVAS

Según el punto de vista de Fromm, cada una de las orientaciones no productivas es un tipo de carácter defectuoso. Fromm llama al tipo de carácter saludable la orientación productiva. aun cuando cada persona sea única, hay muchos factores similares para todos en una cultura. Hemos mencionado las dicotomías existenciales a las que todos debemos hacer frente como resultado de que somos seres humanos. En la niñez estamos desvalidos y somos dependientes de otros para satisfacer nuestras necesidades. Cada uno gradualmente debemos hacernos cargo de la propia vida y aprender a efectuar las labores relacionadas con los periodos específicos de la vida, como señala Erikson (1963). Las cosas pueden salir mal en todo. Frecuentemente las dificultades empiezan pronto durante la relación padres e hijos. Si el desarrollo de ciertas funciones básicas se detiene, estos procesos frustrados permanecen como origen de los problemas para el individuo. El carácter total de una persona puede estar centrado en un modo

particular de actividad. Cada una de las *orientaciones no productivas* representa un *fracaso en una de las tareas básicas de la vida*.

Orientación receptiva. Con el fin de desarrollarse adecuadamente, cada persona debe aprender a recibir de otros y dar a cambio, tomar cosas y guardar una parte de lo que tenga. Debemos aprender a seguir la autoridad, guiar a otros, estar solos, hacer valer nuestras reclamaciones y derechos. En la orientación receptiva, la dependencia en otros no se ha sobrepasado (Fromm y Maccoby, 1970). La lección es que debemos aprender lo que no hemos aprendido. La relación del individuo hacia otros es unilateral: es más cómodo recibir que dar o tomar.

Orientación de explotación. La orientación de explotación viene de otra actividad básica temprana: las actividades exploratorias y adquisitivas del niño. Un niño pronto aprende que esperar a que se le dé lo que necesita produce una considerable frustración, y que tomar las cosas puede ser un medio mucho más eficaz de salirse con la suya. Por último, el niño también aprende que hay muchas reglas que deben seguirse y que uno debe adquirir derecho sobre las cosas en vez de simplemente apropiárselas. Si no se aprende esta lección, puede originarse una estructura de carácter cuyo rasgo dominante sea la explotación de otros. El origen de la satisfacción está fuera del individuo; las cosas se adquieren simplemente tomándolas, sin considerar los derechos de los otros. Frecuentemente la persona que explota mantiene un punto de vista muy duro con respecto de la vida: el único bien que puede ver en otros es su valor según el uso que tenga en su vida. La vida se considera como una lucha constante en la cual una persona debe dominar a otras antes de que esas personas tengan predominio. Las cualidades de simpatía y empatía no se han desarrollado. Fromm se refiere a esta orientación en su forma extrema como canibalista, porque otros se usan (son devorados) para beneficio propio.

Orientación de atesoramiento. La orientación de atesoramiento comprende la conservación y el ahorro. Hay sospechas de lo nuevo. Frecuentemente hay un ordenamiento compulsivo de los sucesos en la vida de una persona. Es probable que estén ausentes la espontaneidad y la creatividad; la rigidez y el apego a la rutina son característicos. Con frecuencia hay un tono negativo en el comportamiento de estas

personas hacia otras, pero a diferencia del tipo que explota, no reaccionan con agresividad y hostilidad, sino más bien con obstinación y desconfianza. Fromm describe a los que atesoran como individuos para quienes "el acto de la creación es un milagro del que han oído pero en el que no creen. Sus valores más altos son el orden y la seguridad, y su lema es: 'No hay nada nuevo bajo el sol'" (Fromm, 1947: 67).

Orientación de mercadeo. Aunque las orientaciones receptivas, de explotación y atesoramiento sean elaboraciones de los tipos de carácter pregenital de Freud, la orientación de mercadeo pertenece a Fromm. A diferencia de las tres orientaciones que se acaban de discutir, la orientación de mercadeo no se basa en la fijación o desarrollo defectuoso sino más bien viene de la sobreidentificación con los preceptos socioeconómicos de la sociedad capitalista. El tema principal de esta orientación es el valor de una persona como mercadería, como trabajador, como objeto de amor, como una persona en general. Uno no sólo es el producto sino también el vendedor, y debe satisfacer la demanda del mercado respecto de su carrera, de su búsqueda de una pareja para el matrimonio, de hecho para casi todas las esferas de la vida. Lo que en realidad debe ser es subvertirse a las expectativas fijadas por otros (Maddi, 1972). Las normas de valores las definen las autoridades externas. La persona puede esconder sus verdaderas cualidades para satisfacer las demandas del mercado y llega a juzgar el valor personal bajo términos de capacidad para satisfacer estas normas externas. Por tanto, la persona se convierte en víctima en vez de amo de sus circunstancias. Siempre hay cierto sentido de inseguridad y de inferioridad debido a la condición, que está fuera del control de la persona, y que se ve amenazada continuamente.

Fromm mantiene que en una sociedad capitalista el sentido de la propia identidad de una persona también se ve obstaculizada. La identidad se relaciona con las capacidades del individuo y lo que hace con ellas. Fromm señala: "Tanto sus poderes como lo que crean se apartan, son algo diferente de sí mismo, algo para que otros juzguen y usen; por tanto, sus sentimientos de identidad se hacen tan débiles como su propia estima, que está constituida por todos los papeles que puede desempeñar: "Soy como tú me desees" (Fromm, 1947: 73). Tal vez no haya mercado para nuestras capacidades, no porque sean inú-

tiles o sin valor, sino porque no están en demanda en ese tiempo. Las relaciones sociales también se distorsionan por las demandas del mercado.

Cuadro 11-3 Aspectos positivos y negativos de las orientaciones no productivas³¹

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
Orientación receptiva	
Aceptar	Pasivo, sin iniciativa
Es responsivo	Sin opinión, sin carácter
Dedicado	Sumiso
Modesto	Sin orgullo
Encantador	Parasitario
Adaptable	Sin principios
Ajustado socialmente	Servil, sin confianza en sí mismo
Idealista	Irreal
Sensible	Cobarde
Amable	Carácter débil
Optimista	Esperanzas irrealizables
Confiado	Crédulo
Tiembo	Sentimental
Orientación de explotación	
Activo	Que explota
Puede tomar la iniciativa	Agresivo
Puede hacer reclamaciones	Egocéntrico
Orgullosa	Pagado de sí
Impulsivo	Temerario
Con confianza en sí mismo	Arrogante
Fascinante	Seductor
Orientación de atesoramiento	
Práctico	Sin imaginación
Económico	Avaro
Cuidadoso	Suspicaaz
Reservado	Frío
Paciente	Letárgico
Precavido	Ansioso

³¹ Adaptado de Fromm: 1947.

Estable, tenaz	Terco
Imperturbable	Indolente
Sereno bajo tensión	Inerte
Ordenado	Pedante
Metódico	Obsesivo
Leal	Posesivo
Orientación de mercadeo	
Social	No puede estar solo
Experimenta	Sin rumbo
No dogmático	Relativista
Eficiente	Superactivo
Curioso	Sin tacto
Inteligente	Intelectualoide
Adaptable	Fácil de complacer
Tolerante	Indiferente
Ingenioso	Necio
Generoso	Dispendioso
Con un propósito	Oportunista
Puede cambiar	Inconsciente
Juvenil	Infantil
Ve hacia el futuro	Sin futuro ni pasado
De mente abierta	Sin principios ni valores

Fromm imagina la orientación productiva como una fusión equilibrada apropiadamente de todos los rasgos deseables de las orientaciones no productivas. Cada rasgo agrega algo útil a la personalidad, aun cuando nadie adquiera todos los rasgos positivos, y nadie tiene precisamente el equilibrio apropiado.

ORIENTACION PRODUCTIVA [®]

Como hemos notado, las orientaciones de Fromm tienen un modo productivo y un modo no productivo. Las características del modo productivo de cada orientación son los ingredientes vitales para formación de la personalidad. Por ejemplo, hay formas deseables de receptibilidad como ser agradables, cooperativos y sociales. También hay formas deseables de explotación (agresividad), hacer valer los propios derechos, trabajar activamente por lo que uno necesita y quiere, no permitir que otras personas interfieran con los derechos de

uno. La orientación de atesoramiento también tiene cualidades vitales para la personalidad, como proteger nuestros intereses, conservar y ahorrar nuestros propios recursos, prepararnos para el futuro. En nuestra sociedad, la orientación de mercadeo es necesaria en sus formas deseables, como vendernos a nosotros mismos, hacernos atractivos y de apariencia juvenil, cultivar características sociales atractivas. Igual que Freud, Fromm considera la personalidad plenamente desarrollada como compleja y compuesta de muchas características adquiridas en etapas sucesivas de desarrollo.

La orientación productiva es un modo de relación con el mundo en el cual desarrollamos y utilizamos nuestras potencialidades tan plenamente como es posible (Fromm, 1947). Dos formas básicas para enfrentarse al mundo es el saber y el amar. A través del conocimiento podemos conocer a la gente y las cosas; por medio del amor experimentamos la relación.

Hay semejanza entre algunas de las características de productividad de Fromm y las características de madurez de Allport; por ejemplo, cuando se involucra al ego en la actividad (Allport) y la preocupación y respeto por los objetos (Fromm); una relación cordial del yo con otros (Allport) y el amor fraterno (Fromm). La idea básica de la productividad no es el trabajo activo y compulsivo que se dirige a fabricar algo tangible, sino más bien la actividad que fomenta el desarrollo de todas las potencialidades de una persona. Fromm cita un pasaje de *Peer Gynt*, de Ibsen, que hace resaltar la esencia de la productividad frustrada. La pereza es un enemigo de la productividad, pero también lo es el trabajo compulsivo. Los aspectos no vividos de nuestra vida nos atormentarán como remordimientos y resentimientos.

Los ovillos (en el suelo)

Somos el pensamiento
que deberías haber pensado.
Somos los piñecitos
que deberías haber engendrado
Deberíamos habernos elevado
con gloriosa melodía;
Pero aquí nos encontramos,
ovillos atados a la tierra.

Hojas secas

Nosotras como el lema;
nos deberías haber utilizado.
La vida, por tu desidia,
se nos ha negado.
Por gusanos todos nuestros bordes
han sido roídos;
Ningún fruto nos desea
tener como corona

Un susurro en el aire

Somos las canciones
que deberías haber cantado.
En el fondo de tu corazón
la desesperación nos ha apresado.
Esperamos vanamente;
nunca nos llamaste...
¡Que tu voz y garganta
se pudran por el veneno!

Gotas de rocío

Somos las lágrimas
que jamás fueron derramadas.
Somos las hirientes agujas de hielo
que temen todos los corazones;
podríamos habernos derretido...
Ahora su dardo
se congela dentro de
un corazón porfiado.
La herida se ha cerrado;
nuestro poder se ha perdido

Briznas de paja

Somos las obras
que dejaste sin realizar.
Asfixiadas por la duda,
destruidas antes de empezar.
El Día del Juicio
vendremos en tropel
para atestiguarlo así.
¡Entonces recibirás tu merecido!

Sería interesante relacionar la orientación productiva con las conciencias humanista y autoritaria. El individuo que tiene una conciencia fuertemente autoritaria puede disfrutar de cierto sentimiento de orgullo porque no ha violado las leyes de la comunidad, los preceptos de la religión, las reglas del hogar, los reglamentos del ambiente. Sin embargo, debido a que el individuo ha estado tan ocupado evitando ciertos comportamientos, en realidad no ha hecho nada positivo y ha usado su capacidad y talento para protegerse contra el poder de las autoridades en la vida, pero a costa de un uso limitante de las habilidades y potencialidades. En contraste, la persona en quien predomina la conciencia humanista no sólo evita ciertos comportamientos, sino que también se dedica con gran entusiasmo a la propia expresión. Su conciencia opera más plenamente cuando funciona en forma productiva, cuando satisface metas y utiliza habilidades activamente. Trata de "llegar al cielo" mediante logros positivos en vez de retroceder del infierno. Con seguridad hay más dicha y felicidad al usar nuestras capacidades para producir cosas que simplemente evitando el castigo y la censura. Con frecuencia la mejor manera de evitar hacer algo erróneo parece ser no hacer nada, pero así no se obtiene nada. Para la conciencia humanista, los pecados de omisión son tan graves, si no es que más, como los pecados de comisión. Lo que pueda hacerse, debe hacerse.

Amor a la muerte y amor a la vida

Para agudizar sus puntos de vista sobre la diferencia entre las orientaciones productivas y las no productivas, en sus últimos escritos Fromm introdujo una distinción entre las orientaciones *necrófilas* hacia la vida y las *biófilas* (1964 y 1973). La persona necrófila es una persona amante de la destrucción, la ruina y la muerte. Una persona así odia la vida y obtiene placer de la destrucción. Nuestra actual edad tecnológica e impersonal fomenta el carácter necrófilo porque resalta los valores económicos en vez de los valores personales. La revolución industrial inició el proceso de la mecanización de los seres humanos utilizando a las personas como máquinas. El proceso de deshumanización progresa conforme la tecnología aumenta su sofisticación. El ser humano alienado, producto de la industrialización, se ha deteriorado para convertirse en alguien que odia la vida: el necrófilo. Fromm mantiene, en común con muchos otros teóricos orientados al desarrollo, que cuan-

do se impiden las fuerzas del desarrollo, los procesos destructivos toman su lugar. Mucho trabajo humano lo hacen las máquinas, y los seres humanos están siendo conceptualizados y tratados como si fueran máquinas. En una forma bastante extraña, la deshumanización es fomentada por la creación de miembros artificiales y órganos sintéticos y mecánicos. Somos testigos de la creación de autómatas sofisticados que desempeñan el trabajo de los seres humanos. El trabajo que anteriormente daba significado a la vida, se le está negando a muchas personas. Estamos viviendo en una era de culto a las máquinas, preocupación por los artefactos y una eficacia de producción siempre en aumento. Este ambiente no permite la gratificación de las cinco necesidades humanas básicas que Fromm mantiene como esenciales para vivir sanamente.

En nuestra sociedad, estamos viendo que la muerte se extiende entre los seres humanos. Entre los pobres y los desprotegidos, quienes son las personas que más víctimas tienen por los subproductos de la mecanización deshumanizante, y la razón de asesinatos es enormemente alta. Además, estamos aceptando mucho más de esta destructividad maligna en ciertos segmentos de nuestra juventud. Se está haciendo muy poco para cambiar las condiciones que fomentan esta destructividad humana que no tiene sentido.

En años recientes fuimos testigos de alborotos por jóvenes alienados que destruyeron sus propios barrios. Los resultados de estos tumultos han lesionado no sólo a gente inocente, también a los que perpetraron la violencia e incurrieron en la destructividad. Fromm podría señalar la tendencia necrófila en esta actividad autodestructiva. Los comerciantes y otros dueños de negocios que fueron víctimas de estos alborotos se han mudado; así la gente en las áreas de los tumultos tiene que viajar grandes distancias para obtener sus abastecimientos y servicios.

Otra área donde la destructividad se está convirtiendo en un problema de importancia es la escuela. Durante muchos años el sistema educativo produjo fracasos en el aprendizaje a quienes simplemente dejaban la escuela y trabajaban en cualquier cosa que pudieran encontrar. Sin embargo, la imagen está cambiando: los jóvenes que se ven frustrados están atacando a sus maestros e incendiando sus escuelas.

Parece que el proceso de deshumanización va en aumento en las escuelas, con la consecuencia de que también está aumentando la destructividad maligna, necrófila.

Hemos estado hablando en generalidades. Naturalmente, las personas y el clima en las familias varían en cuanto al equilibrio entre la orientación a la vida y la orientación a la muerte. Por lo general, nuestra sociedad tiende a fomentar la orientación necrófila, pero las circunstancias individuales pueden apoyar o resistir la tendencia. Fromm (1973) cree que una madre fría y sin interés, que es víctima de necrofilia, engendrará esta orientación a sus hijos. Dejan de desarrollar afectos cordiales hacia ella, lo que es característico de un desarrollo normal, y dejan de desarrollar sentimientos sociales y un respeto para la vida humana.

En contraste, la orientación biófila afirma la vida humana. Una persona con orientación biófila busca expandir sus capacidades y satisfacer sus potenciales. Los valores humanos tienen mayor prioridad. Aun la muerte se considera como razón para vivir la vida plenamente en vez de ser el factor que niega el valor de la vida. La persona necrófila dice: "La muerte hace que la vida no tenga significado." La persona biófila dice: "La muerte hace que el vivir sea lo primordial".

ORIENTACION DE TENER Y ORIENTACION DE SER

El modo de vivir "teniendo" enfatiza las posesiones. La felicidad se equipara con tener muchas cosas y hacer un consumo abundante. Esto nos recuerda la orientación de mercadeo de Fromm, que encaja en el sueño norteamericano de riqueza, belleza y popularidad. El valer propio de una persona depende de su cuenta bancaria, propiedades y otros símbolos de riquezas y posesiones. El lema del modo "tener" es: "Valgo más si tengo más de lo que otros valúan." Obviamente, necesitamos algunas cosas para la supervivencia, y de hecho Fromm ha señalado que la vida productiva depende de la abundancia. Si se requirieran todas nuestras energías simplemente para sobrevivir, no podríamos desarrollar y utilizar nuestros potenciales humanos más distintivos. Teniendo muchas cosas más que los requerimientos para nuestra supervivencia no aumenta en proporción directa nuestro disfrute de la vida. Fromm repetidamente ha señalado que la locura de

nuestra sociedad por "tener" se crea conforme luchamos por obtener más y más cosas materiales y superar a nuestros vecinos. La sociedad tecnológica ha hecho la vida mejor en algunos aspectos, pero los subproductos del desempleo, la inflación, inquietud, alienación, inseguridad y una infinidad de otros problemas creados por los seres humanos, constituyen un reto al valor verdadero de estas creaciones para la humanidad. Nuevamente vemos la insistencia de Fromm sobre la gran influencia de la sociedad para establecer estos problemas. No nacemos con una orientación de "tener", sino que adquirimos esta forma distorsionada de adaptación y enfrentamiento como resultado de fuerzas socioeconómicas.

Fromm estaba tan impresionado por la diferencia entre tener y ser en los modos de vida, que contemplaba esta diferencia como el problema principal de la existencia, según señala en el siguiente pasaje:

Lo que vi me llevó a la conclusión de que esta distinción, junto con el amor a la vida y el amor a la muerte, representa el problema más crucial de la existencia; que los datos antropológicos y psicoanalíticos tienden a demostrar que tener y ser son dos modos fundamentales de la experiencia, cuyas fuerzas respectivas determinan las diferencias entre los caracteres del individuo y los diversos tipos del carácter social (Fromm, 1976: 16)

Papel del amor en la vida humana

Si se pidiera revelar la lucha más básica y más personal que se tiene, probablemente sería el deseo de ser parte de una relación amorosa íntima. Fromm mantiene que la unión con otros, particularmente el amor erótico entre el hombre y la mujer, es uno de los motivos humanos más fuertes. Difícilmente se puede ir al cine, al teatro o a la ópera, o conocer a una persona sin encontrarse con el tema del amor no correspondido. El anhelo del amor es uno de los temas principales en la gran mayoría de las canciones populares. ¿Por qué tiene tanto significado el amor en la vida humana? Fromm opina que el anhelo del amor, sea de un amor normal y productivo o las muchas distorsiones que hay sobre el amor, es una de nuestras luchas básicas, porque señala la contestación a la situación humana: es la única forma en que verdaderamente podemos resolver nuestra condición de separación y soledad. "En la experiencia del amor cae la única contestación al ser humano, cae la cordura" (Fromm, 1947: 33). En una conferen-

cia reciente, Fromm manifestó que el amor es potencialmente el poder más grande en la tierra.

Se recordará que, por virtud de ser humanos, experimentamos una pérdida de armonía y unidad con la naturaleza. Estamos separados, somos extraños en nuestro mundo. Dependemos fuertemente de nuestro apoyo cultural para tener estabilidad, como las tradiciones, costumbres, valores y prácticas, pero éstas han ido cambiando rápidamente en años recientes; así, hemos perdido nuestro punto de apoyo y ha aumentado nuestro sentimiento de alienación.

Nuestro sentido de separación y aislamiento es la causa básica de nuestra ansiedad. Para superar este estado doloroso se utilizan muchos medios. El alcohol y las drogas embotan los sentidos para darnos cuenta de la alienación y desavenencias. En un estado de intoxicación, una persona se retira del mundo exterior y, por tanto, temporalmente siente euforia porque ha bloqueado el problema del aislamiento. El estado interno de conocimiento es el único mundo de la persona. Pero el alivio es temporal, y la única manera de enfrentar el problema de nuevo es usando más intoxicantes. Algunas drogas, como las que elevan el talante, hacen atractiva la participación y unión con el mundo mediante el aumento de agudeza sensorial y gasto de energía, pero nuevamente resulta que esto es transitorio y un medio artificial para resolver un problema básico humano. La única solución verdadera y perdurable es el amor productivo (Fromm, 1955). (Veáse también *Love and Addiction*, por Staton Peele y Archie Brodkey, 1975, para tener más conocimiento sobre las formas en que los seres humanos buscamos reducir la alienación y encontramos la satisfacción por medios externos a nosotros mismos.)

Fromm opina que muchas personas tratan los requerimientos del amor en forma equivocada. Buscan ser amados en vez de amar. Consideran el amor como una experiencia intensamente emocional, como verse envueltos con una persona sumamente atractiva, lo que sencillamente sucede cuando se encuentra la pareja apropiada. De acuerdo con Fromm, "están hambrientos de [amor]; miran incontables películas sobre historias de amores felices y desgraciados, escuchan cientos

Fromm pinta algunas de nuestras ideas erróneas acerca del amor: "El amor y el afecto han asumido el mismo significado que el de la fórmula para el bebé, la educación universitaria que debemos tener, o la última película que debíamos 'ver'. Alimentamos el amor como alimentamos la seguridad, el conocimiento y todo lo demás, y así ¡tenemos a una persona feliz!" (1955: 200). Sigue diciendo que muchos individuos "toman la intensidad de lo infatuó, eso de estar 'loco' uno por el otro, como prueba de intensidad de su amor, en tanto que podría sólo probarse el grado de su soledad anterior" (1956: 4).

Amar implica mucho más que la reacción emocional; es un proceso activo de la personalidad total que trae en juego el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento. Las formas más altas del amor humano no "sólo suceden" en presencia de otra persona. El amor romántico frecuentemente se confunde con el verdadero amor erótico; el componente sexual es muy prominente, pero el amor romántico se basa en el descubrimiento repentino, en la atracción física, en los cambios hormonales; sólo es una atracción hacia una forma de amor más profunda (Harlow, 1971). El amor romántico no es la forma más alta del amor, si es que es amor. Existe el amor maternal, el amor fraternal, el amor por uno mismo, el amor a Dios (cuadro 11-4). Todos los tipos de amor productivo tienen sus raíces en la actividad de la personalidad total e implica querer, responsabilidad, respeto y conocimiento del ser amado. Estos cuatro elementos son condiciones necesarias para que se presente una relación de amor. El tipo específico de la relación de amor incluiría otros ingredientes. Mediante la lucha deliberada de amar, se puede desarrollar la capacidad de amar. Amar puede ser un rasgo perdurable de la personalidad, como la generosidad, ser veraz y la puntualidad, que ejercen una influencia continua en las relaciones humanas. El amor no le sucede a una persona; debe cultivarse (Fromm, 1956).

Cuadro 11-4: Cinco objetos o tipos de amor productivo

1. Amor fraternal: Tener cariño por, responsabilidad por, respeto por y conocimiento de otro ser humano; un amor entre iguales.
2. Amor maternal: Afirmación incondicional de la vida y necesidades de una criatura; cariño y responsabilidad por la vida y desarrollo de la criatura.
 - a) El amor maternal es una actitud que infunde amor a la vida.
 - b) El amor maternal, por naturaleza, es un amor de desigualdad: la madre da y el hijo toma.
 - c) El amor paterno es condicional: se adquiere o se gana por el desempeño del niño en cuanto a sus deberes, por su obediencia, o por la satisfacción de las expectativas del padre.
3. Amor erótico: Anhelo de fusión completa, de unión con otra persona.
 - a) El amor erótico está dirigido hacia una persona del sexo opuesto, con quien se quiere ser uno y se desea fusionarse.
 - b) Sin el amor fraternal, el amor erótico es meramente un deseo sexual y no el verdadero amor.
4. Amor de sí mismo (amor del yo): No egoísmo, no narcisismo.
 - a) El amor por uno mismo está conectado en forma inseparable al amor por otro ser.
 - b) El amor por uno mismo es un requisito previo del amor fraternal ("Ama a tu prójimo como a ti mismo").
 - c) De acuerdo con Fromm, el amor de uno mismo es una actitud de amor, de afirmación, de amistad hacia uno mismo.
5. El amor de Dios: El valor más alto, el bien más deseable al que aspira el ser humano y que se representa por el concepto de "Dios".

Debido a que ser humano significa sentirse solo y separado, hay una fuerte motivación para unirse a otros, frecuentemente en una relación amorosa. Esto puede verse en una gran variedad de comportamientos. La conformidad con las normas establecidas por la cultura (o por subgrupos dentro de la cultura) es una expresión de la necesidad de relacionarse. A pesar del argumento de que todos deseamos ser diferentes y únicos, la realidad es que tenemos necesidad de conformarnos y esto es mucho más conspicuo que el individualismo (Fromm, 1941). La persona joven rebelde que se une a un grupo mili-

tante radical, en realidad puede ser más conformista que aquellos a quienes critica. Su sentimiento de alienación y soledad la impele a unirse en una causa común casi hasta la exclusión de su individualidad. Sin saberlo, esta persona está luchando desesperadamente por el amor fraterno. Si un miembro de tal grupo se ve envuelto en una relación de amor productivo con otra persona, el sentido de relación y seguridad proporcionado por su afiliación al grupo radical puede ser reemplazado por la relación personal íntima; se podrá ver un cambio total en la orientación a la vida.

EL AMOR Y LAS ORIENTACIONES NO PRODUCTIVAS

El amor es una función tan significativa de la personalidad total que cualquier defecto de la personalidad afectará la capacidad de amar. El trastorno producirá una distorsión de uno o más de los aspectos del amor; dominar en vez de dar, hacer demandas en vez de aceptarlas, dar órdenes en vez de ser recíproco, amar como satisfacción de tensión en vez de una expresión de cariño para la otra persona (Fromm, 1956).

El amor y la orientación de mercadeo. En la orientación de mercadeo, las personas se consideran como paquetes para ser mostrados. Fromm (1947) hace la distinción entre el *valor de uso* y el *valor de intercambio* de un objeto. El valor de intercambio es lo que reeditaré el objeto en el mercado; el valor de uso es su valor real. El valor real quizá no tenga nada en común con el valor de intercambio real. Un hombre puede valorar a una mujer porque encaja en la imagen cultural. En nuestra cultura eso podría incluir ser físicamente bella (y las normas de belleza también se definen por la cultura; en algunas culturas, cuanto más gorda sea la mujer, más bella se le considera). El amor basado en el valor de intercambio con preferencia al valor real es superficial y temporal; se funda en cualidades que tendrán que cambiar. Los tipos de mercadeo tienen un miedo terrible de envejecer porque entonces pierden el valor que tenían cuando eran jóvenes. Lo que se evalúa es una persona, una máscara social que compone un "buen paquete". Las relaciones entre dos personas así se basan en una relación artificial. Aun existe la idea de que se puede comprar un paquete nuevo si el viejo pierde las cualidades que formaron parte del paquete original. La orientación de mercadeo, tan común en la actua-

Cuadro 11-4: Cinco objetos o tipos de amor productivo

1. Amor fraternal: Tener cariño por, responsabilidad por, respeto por y conocimiento de otro ser humano; un amor entre iguales.
2. Amor maternal: Afirmación incondicional de la vida y necesidades de una criatura; cariño y responsabilidad por la vida y desarrollo de la criatura.
 - a) El amor maternal es una actitud que infunde amor a la vida.
 - b) El amor maternal, por naturaleza, es un amor de desigualdad: la madre da y el hijo toma.
 - c) El amor paterno es condicional: se adquiere o se gana por el desempeño del niño en cuanto a sus deberes, por su obediencia, o por la satisfacción de las expectativas del padre.
3. Amor erótico: Anhelo de fusión completa, de unión con otra persona.
 - a) El amor erótico está dirigido hacia una persona del sexo opuesto, con quien se quiere ser uno y se desea fusionarse.
 - b) Sin el amor fraternal, el amor erótico es meramente un deseo sexual y no el verdadero amor.
4. Amor de sí mismo (amor del yo): No egoísmo, no narcisismo.
 - a) El amor por uno mismo está conectado en forma inseparable al amor por otro ser.
 - b) El amor por uno mismo es un requisito previo del amor fraternal ("Ama a tu prójimo como a ti mismo").
 - c) De acuerdo con Fromm, el amor de uno mismo es una actitud de amor, de afirmación, de amistad hacia uno mismo.
5. El amor de Dios: El valor más alto, el bien más deseable al que aspira el ser humano y que se representa por el concepto de "Dios".

Debido a que ser humano significa sentirse solo y separado, hay una fuerte motivación para unirse a otros, frecuentemente en una relación amorosa. Esto puede verse en una gran variedad de comportamientos. La conformidad con las normas establecidas por la cultura (o por subgrupos dentro de la cultura) es una expresión de la necesidad de relacionarse. A pesar del argumento de que todos deseamos ser diferentes y únicos, la realidad es que tenemos necesidad de conformarnos y esto es mucho más conspicuo que el individualismo (Fromm, 1941). La persona joven rebelde que se une a un grupo mili-

tante radical, en realidad puede ser más conformista que aquellos a quienes critica. Su sentimiento de alienación y soledad la impele a unirse en una causa común casi hasta la exclusión de su individualidad. Sin saberlo, esta persona está luchando desesperadamente por el amor fraterno. Si un miembro de tal grupo se ve envuelto en una relación de amor productivo con otra persona, el sentido de relación y seguridad proporcionado por su afiliación al grupo radical puede ser reemplazado por la relación personal íntima; se podrá ver un cambio total en la orientación a la vida.

EL AMOR Y LAS ORIENTACIONES NO PRODUCTIVAS

El amor es una función tan significativa de la personalidad total que cualquier defecto de la personalidad afectará la capacidad de amar. El trastorno producirá una distorsión de uno o más de los aspectos del amor; dominar en vez de dar, hacer demandas en vez de aceptarlas, dar órdenes en vez de ser recíproco, amar como satisfacción de tensión en vez de una expresión de cariño para la otra persona (Fromm, 1956).

El amor y la orientación de mercadeo. En la orientación de mercadeo, las personas se consideran como paquetes para ser mostrados. Fromm (1947) hace la distinción entre el *valor de uso* y el *valor de intercambio* de un objeto. El valor de intercambio es lo que reeditaré el objeto en el mercado; el valor de uso es su valor real. El valor real quizá no tenga nada en común con el valor de intercambio real. Un hombre puede valorar a una mujer porque encaja en la imagen cultural. En nuestra cultura eso podría incluir ser físicamente bella (y las normas de belleza también se definen por la cultura; en algunas culturas, cuanto más gorda sea la mujer, más bella se le considera). El amor basado en el valor de intercambio con preferencia al valor real es superficial y temporal; se funda en cualidades que tendrán que cambiar. Los tipos de mercadeo tienen un miedo terrible de envejecer porque entonces pierden el valor que tenían cuando eran jóvenes. Lo que se evalúa es una persona, una máscara social que compone un "buen paquete". Las relaciones entre dos personas así se basan en una relación artificial. Aun existe la idea de que se puede comprar un paquete nuevo si el viejo pierde las cualidades que formaron parte del paquete original. La orientación de mercadeo, tan común en la actua-

lidad, crea una terrible tensión para quienes son jóvenes. Debe mantenerse a la moda, pero no todos encajan en el patrón que se espera; por tanto, hay un gran autodesprecio (Hirsch y Keniston, 1970). Los rasgos deseables de la orientación de mercadeo mantienen viva la relación de amor.

EL AMOR Y LA ORIENTACIÓN PRODUCTIVA

Cuando se le pidió a Freud que indicara las cualidades de la persona madura, contestó que debe poder trabajar y amar. Ciertamente, las personas neuróticas por lo general sufren por su incapacidad para hacer ninguna de estas dos cosas. El amor de alguien que padece una orientación no productiva hacia la vida es unilateral, distorsionado, y no conduce al desarrollo mutuo de cada una de las partes. Entonces, ¿qué caracteriza al amor productivo y cómo difiere de otras formas?

La descripción de Fromm del amor productivo se asemeja a la idea de un intenso agrado. Considérese la atracción entre un hombre y una mujer: ella puede describirlo como encantador, astuto, emocionante, tranquilo, estupendo y otros adjetivos similares; él puede describirla como muñeca, celestial, dulce, adorable o linda. En ambos casos da la impresión de atracción física, pero hay más; existe una infatuación con los rasgos de la personalidad. Podemos ser atraídos en especial por la sonrisa, la voz, la risa, el ingenio y demás de la otra persona. La atracción es más frecuente debido a lo que la persona es o tiene que a lo que hace. Llámese a esto como se le llame, Fromm no lo considera amor. Las cualidades que componen la atracción física y psicológica son meramente precondiciones que pueden establecer la escena para formar una relación de amor. El amor productivo no es una cualidad misteriosa que brota en una persona cuando el objeto apropiado está presente y disponible; debe haber ciertas actividades, es decir: 1) querer, 2) responsabilidad, 3) respeto, y 4) conocimiento del uno al otro (Fromm, 1947).

Muchos jóvenes se preocupan por ser atractivos para los miembros del otro sexo. Fromm aconsejaría que se esforzaran para amar. Ser amado significa amar, en la misma forma que ser interesantes significa estar interesados. Una persona que da amor será atractiva para otros. La gente está solitaria y muy ansiosa por formar relaciones es-

trechas: esta es una contestación a la situación humana. Nosotros, que nos vemos aquejados por la soledad, buscamos relacionarnos, pero también necesitamos ser independientes. Para estar íntimamente relacionados con alguien o con algo y al mismo tiempo seguir siendo un individuo independiente, debemos amar productivamente. Aun cuando hay muchas otras formas de relación, no satisfacen estas necesidades aparentemente contradictorias. En una relación de amor, los sentimientos eróticos pueden ser prominentes, pero se requieren otros componentes.

1. Querer. El querer al ser amado incluye actividad, darse a sí mismo, hacer algo, trabajar por alguien. Cuando una persona trabaja para producir algo, ese algo se convierte en parte de ella misma. Dos personas que se quieren producen algo nuevo que ninguno de los dos tiene por sí solo. Una cosa que crece, la relación entre ellos, se crea. Nuevamente, podemos comprender la idea si tenemos en mente lo que Fromm quiere dar a entender por amor, lo que otros llaman un agrado intenso.

2. Responsabilidad. La idea de responsabilidad también implica actividad. La responsabilidad hacia otro no significa dominio, control o privar a otro de su autonomía. Significa satisfacer las necesidades del ser amado. Una de las formas más altas del amor es el amor de la madre por su hijo. No espera nada a cambio de su cariño; responde a las necesidades del hijo, deseando únicamente su desarrollo y crecimiento. El amor de la madre es incondicional, cuando menos durante la infancia, según Fromm. En una relación de amor productivo, cada uno acepta las necesidades del otro como auténticas en vez de intentar cambiarlas, y lucha por satisfacer esas necesidades. La integridad y la autonomía del ser amado deben protegerse; de otra forma, el amor puede deteriorar en dominación.

3. Respeto. El respeto implica preocupación por los derechos del ser amado. Una relación basada en su totalidad en una imagen idealizada del otro seguramente va al fracaso. La relación debe basarse en los atributos verdaderos de la persona y no en las cualidades imaginadas que se le proyectan. Si existe un deseo por rehacer a la otra persona, aun cuando la persona que desee el cambio pueda argumentar fuertemente que en realidad ama, el amor no puede ser ver-

dadero. Debemos tolerar algunas imperfecciones; el cambio siempre está ocurriendo. Los dos crean una cosa nueva, su relación.

4. Conocimiento. El conocimiento puede presentarse en distintos grados. Al amar, debe penetrar al interior de la otra persona para obtener la esencia de lo que es su naturaleza. Aquí, el conocimiento requiere experimentar a la otra persona en su totalidad. El conocimiento debería ser objetivo, no matizado por el deseo o la distorsión. Se debe llegar a conocer a la otra persona tal y como es.

Los cuatro aspectos del amor productivo se interrelacionan y se requieren para que pueda formarse una relación de amor. Los distintos tipos de relaciones de amor comprenden elementos adicionales, como hemos hecho notar. El amor por sí mismo, el querer y la responsabilidad por uno mismo, el respeto propio, y el conocimiento propio también son condiciones para el amor productivo.

Fromm (1966) distingue entre una manera de vivir *teniendo* y un modo de vida *siendo*. El modo de ser se caracteriza por la participación y la experimentación en actividades que fomentan la vida. Es ejemplo de la orientación biófila, en la cual se afirma y se crece. Se nos recuerda la persona plenamente funcional de Rogers, la personalidad individual de Jung, la persona autoactualizante de Maslow, los requerimientos para la madurez de Allport. Para Fromm, el modo de vivir "siendo" es un atributo esencial de la orientación productiva.

TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL DESARROLLO.

Publicado por la Secretaría de Proyectos Editoriales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, terminó de imprimirse en los talleres de la imprenta de la misma facultad en febrero de 1999.

El cuidado general estuvo a cargo de Sylvia Eloísa Morán Hernández con la revisión de Laura Garza Cavazos. El tiraje constó de 150 ejemplares.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



La reunión de las ideas, teorías y propuestas de cuatro grandes pensadores, como son: Piaget, Freud, Erikson y Fromm, destacados representantes de diferentes corrientes en el área de la psicología, comprenden la presente edición, que sirve para fines muy específicos en el terreno escolar, y en cuyo contenido reside la plataforma del estudio de la psicopedagogía.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA