

INDICE

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA. TEORÍAS Y MÉTODOS. COMPILADORES MARCHESI, CARRETERO Y PALACIOS. CÁP. 2: PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA. FÉLIX LÓPEZ..... 3

 Introducción..... 3

 1. Contexto histórico y teórico de la obra freudiana 3

 2. Metapsicología freudiana 4

 3. Teoría evolutiva..... 4

 3.1. Conceptos fundamentales..... 4

 3.2. Desarrollo sexual..... 5

 3.3. Desarrollo de la personalidad..... 8

 3.3.1. Cambios en el objeto del deseo 8

 3.3.2. La angustia..... 8

 3.3.3. Complejo de Edipo y desarrollo moral..... 9

 4. Otros planteamientos psicoanalíticos..... 10

 4.1. Aportaciones al estudio de la dinámica de las pulsiones 10

 4.2. Aportaciones al estudio del desarrollo del Yo..... 11

 4.3. Aportaciones al estudio de la génesis de las relaciones objeta/es..... 13

 5. El método psicoanalítico en niños..... 15

HENRI WALLON - JESÚS PALACIOS - CAPITULO 5 17

 1. Introducción..... 17

 2. La Psicología, entre las ciencias de la naturaleza y las del hombre..... 17

 3. La psicología genética..... 18

 4. El papel del medio..... 19

 5. La dinámica del desarrollo 20

CÁP. 6: PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE VYGOSTSKY Y LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA SOVIETICA. MARIO CARRETERO Y JUAN GARCÍA MADRUGA 25

 Introducción..... 25

 La evolución de la psicología soviética 25

 Contribuciones Fundamentales de la Psicología Evolutiva Soviética..... 28

 La contribución de Vygotsky y la psicología Soviética al estudio del lenguaje y los procesos cognitivos..... 32

INDICE

 Recapitulando algunas ideas 35

URIE BRONFENBRENNER. LA ECOLOGIA DEL DESARROLLO HUMANO..... 37

 Capítulo 1: Objeto y perspectiva..... 37

CAPITULO II. CONCEPTOS BÁSICOS..... 40

 Definición 1 42

 Definición 2 43

 Definición 3 44

 Definición 4 45

 Definición 5 45

 Definición 6 45

 Definición 7 46

 Definición 8 47

 Definición 9 49

 Definición 10 49

 Definición 11 51

 Proposición A 51

LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA DE JEAN PIAGET. JHON H. FLAVELL.... 53

CAP. 1: LA NATURALEZA DEL SISTEMA..... 53

 Propósitos científicos 53

 Etapas cualitativas 54

 Sucesión invariable de las etapas..... 55

 Relaciones jerárquicas entre las etapas sucesivas 55

 Carácter integrado de las etapas 55

 Periodos de preparación y logro..... 55

 "Décaleges" horizontales y verticales..... 56

CAPÍTULO II: PROPIEDADES BÁSICAS DEL FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO..... 58

 Biología e inteligencia 58

 Herencia específica..... 58

 Herencia general..... 58

 Las invariantes funcionales 59

 Un ejemplo biológico..... 60

| | |
|---|------------|
| Organización cognoscitiva | 61 |
| Adaptación cognoscitiva: asimilación y acomodación | 61 |
| El concepto de esquema | 62 |
| Operación y desarrollo de los esquemas | 63 |
| Cuadro síntesis Periodos de la inteligencia - Piaget | 65 |
| CAPITULO III EL PERIODO SENSORIO-MOTOR: DESARROLLO GENERAL | 65 |
| Etapa 1: El uso de los reflejos (0 – 1 mes)..... | 65 |
| Etapa 2: Las primeras adaptaciones adquiridas la reacción circular primaria (1-4 meses)..... | 66 |
| Etapa 3: La reacción circular secundaria y los procedimientos para prolongar espectáculos interesantes (4-8 meses)..... | 72 |
| Etapa 4: La coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas (8-12 meses)..... | 76 |
| Etapa 5: La reacción circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación activa (12-18 meses)..... | 79 |
| Etapa 6: Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales (18 meses en adelante)..... | 83 |
| E. ERIKSON IDENTIDAD JUVENTUD Y CRISIS. CAP. I PROLOGO | 87 |
| ERIC ERIKSON "IDENTIDAD, JUVENTUD Y CRISIS. CAPÍTULO III. EL CICLO VITAL: EPIGÉNESIS DE LA IDENTIDAD" | 91 |
| Primer Estadio: La infancia y la reciprocidad del reconocimiento: Confianza vs. Desconfianza | 93 |
| Segundo Estadio: La temprana infancia y el deseo de ser uno mismo: Autonomía vs. Vergüenza | 95 |
| Tercer Estadio: La infancia y la anticipación de roles: Iniciativa vs. Culpa | 96 |
| Cuarto Estadio: La edad escolar y la tarea de la identificación: Laboriosidad vs. Inferioridad | 99 |
| Quinto Estadio: Adolescencia: Identidad vs. Confusión de Identidad..... | 100 |
| Sexto Estadio: Más allá de la Identidad: Intimidad vs. Aislamiento..... | 102 |
| Séptimo Estadio: Generatividad vs. Estancamiento..... | 104 |
| Octavo Estadio: Integridad vs. Desesperación..... | 105 |
| J. PIAGET – B. INHELDER – PSICOLOGÍA DEL NIÑO. CAPITULO III LA FUNCION SEMIOTICA O SIMBOLICA..... | 107 |

| | |
|---|------------|
| I. La Función Semiótica y la Imitación | 107 |
| II. El Juego Simbólico..... | 110 |
| III. El Dibujo..... | 111 |
| IV. Las Imágenes Mentales..... | 113 |
| V. La Memoria y la Estructura de los Recuerdos – Imágenes..... | 115 |
| VI. El Lenguaje..... | 117 |
| J. PIAGET – PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA - EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO | 119 |
| CAPÍTULO V – LA ELABORACIÓN DEL PENSAMIENTO – INTUICIÓN Y OPERACIONES | 119 |
| Diferencias de estructura entre la inteligencia conceptual y la inteligencia senso-motriz..... | 119 |
| Las etapas de la construcción de las operaciones..... | 120 |
| La jerarquía de las operaciones y su diferenciación progresiva..... | 130 |
| PREGUNTAS DE AUTOEVALUACION..... | 133 |
| Psicoanálisis Y Psicología Evolutiva. Félix López..... | 133 |
| "Henri Wallon". Jesús Palacios..... | 133 |
| Principales Contribuciones De Vygostsky Y La Psicología Evolutiva Soviética. Mario Carretero Y Juan García Madruga..... | 133 |
| La Ecología Del Desarrollo Humano. Capi 1 Y 2. Urie Bronfenbrenner. . | 133 |
| La Ps Evolutiva de J Piaget. Cap 1, 2 y 3. Jhon H. Flavell..... | 133 |
| Identidad, juventud y crisis. Cap 1 Prologo y Cap 3. E Erikson..... | 134 |
| La funcion semiótica o simbólica, J.Piaget y B Inhelder..... | 134 |
| La elaboracion del pensamiento. Intuicion y operaciones. J Piaget y B Inhelder | 134 |

UNIDAD II – LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO

1. Los aportes de la Ecología del desarrollo humano (modelo bio-ecológico) según Urie Bronfenbrenner. Desarrollo saludable.

2. Del desarrollo cognitivo: Psicología Genética: J. Piaget; Fundamentos epistemológicos.

a). EL desarrollo intelectual según J. Piaget.: períodos: Sensorio – motriz, La representación, el pensamiento, la función semiótica. Sub- período pre- operatorio.

b). Preparación y organización de las operaciones concretas. . Evolución de la inteligencia y el pensamiento. Génesis de las operaciones concretas: el pasaje hacia la reversibilidad.

c). Evolución del conocimiento, desarrollo intelectual: la actividad categorial. Evolución de la seriación y de la clasificación. El dibujo. Las operaciones concretas.

3. Sociocultural: Vygotsky aproximaciones y divergencias.

4. La perspectiva teórica de Wallon. Estadios del desarrollo.

5. Perspectiva psicodinámica y psico social: S. Freud, Teoría epigenética de E. Erikson.

6. Conductismo, humanismo y teoría del aprendizaje social.

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA. TEORÍAS Y MÉTODOS. COMPILADORES MARCHESI,
CARRETERO Y PALACIOS. CÁP. 2: PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA EVOLUTIVA.
FÉLIX LÓPEZ

Introducción

El **psicoanálisis** es extremadamente amplio y complejo: una visión global del hombre y del mundo, una teoría y técnica de tratamiento de las enfermedades mentales, un método de análisis de la realidad y, en lo que a nosotros nos interesa ahora, un **modelo explicativo del desarrollo**.

Desde el punto de vista de la historia de la psicología evolutiva, el psicoanálisis es una de las primeras teorías explicativas del desarrollo, y ha contribuido como ninguna otra corriente a introducir la **perspectiva genética**.

Freud no sólo concede entidad propia a la infancia, sino que pasa a considerar a ésta como el período determinante. En los primeros años de vida tienen lugar los procesos fundamentales que determinan, en gran medida, todo el curso posterior.

1. Contexto histórico y teórico de la obra freudiana

Freud creyó descubrir que sus pacientes sufrían de recuerdos infantiles cuyo contenido era **sexual**. Estos recuerdos no eran accesibles a la conciencia fuera de estas situaciones.

Estos dos hechos centrales, naturaleza sexual e inconsciente de los conflictos, fueron el punto de arranque de la teoría freudiana. La formulación teórica que de ellos hace años después sólo puede ser entendida si se tiene en cuenta el **contexto histórico y teórico** de la obra de Freud.

Los postulados fundamentales que va a tomar Freud son dos: **determinismo** y **monismo energético**. En cuanto al primero, Freud aceptó el riguroso determinismo que afirma: **no hay causa sin efecto, no hay efecto sin duda**.

El segundo es tomado de la escuela de Helmholtz y Brücke, donde era preceptivo jurar defender que en los organismos no existen otras fuerzas que las físico-químicas existentes en los cuerpos no vivientes.

De esta forma, Freud, especialmente en el primer esquema de las pulsiones, reduce a **energía libidinal** las fuentes motivadoras del comportamiento humano. Y explica la dinámica de esta energía a través de otros conceptos importados de la mecánica hidráulica: **tensión-acción-descaída-relajación**.

40 (1)

El psicoanálisis freudiano, considera al **niño originalmente como movido por pulsiones sexuales y agresivas que buscan satisfacerse, siendo sólo controladas y transformadas cuando la realidad se lo impone**.

Desde el punto de vista histórico, la obra de Freud, aparecida en plena época **victoriana**, es una crítica profunda a la moral **sexofóbica** dominante.

2. Metapsicología freudiana

Para interpretar teóricamente los hechos que creía descubrir en la consulta formuló una serie de conceptos que él mismo llamó **Metapsicología**.

Estos son básicamente los siguientes:

- Concepto de Pulsión, Principio del Placer y Principio de la Realidad.
- Mecanismos de Defensa, Represión y Sublimación.
- **Estructura de la Personalidad**: desde el punto de vista descriptivo (Inconsciente, Preconsciente y Consciente) y tópico (Ello, Yo y Super-yo).

3. Teoría evolutiva

3.1. Conceptos fundamentales

Para entender el desarrollo es necesario tener en cuenta tres conceptos fundamentales: **evolución en etapas, fijación y regresión**.

El desarrollo sigue una **evolución en etapas programadas biológicamente**, siguiendo una **topología corporal (oral, anal, genital)**, una **cronología, orden** y **naturaleza de conflictos básicamente universales**. El niño irá pasando, **siguiendo un orden invariable, por diferentes etapas de desarrollo de la libido y de la personalidad en general**. Estas etapas se caracterizan por suponer una determinada fuente de la libido (zona erógena predominante), un objeto y objetos específicos de satisfacción, una organización de la personalidad y unos conflictos específicos entre las pulsiones y la realidad.

La **evolución está biológicamente programada pero no determinada**. Este programa evolutivo, puede sufrir importantes modificaciones. En efecto, en este curso los individuos pueden quedar fijados en una etapa y pueden, **regresar a etapas anteriores**. La **fijación** es el estancamiento en una etapa que ya debía haber sido superada. Es, una **paralización del programa que permanece a un nivel de actividad propio de edades cronológicas que han sido rebasadas**.

El placer anal es también autoerótico; pero las heces se transforman también en objeto libidinoso.

Este es un período durante el cual el conflicto satisfacción-frustración se establece fundamentalmente en el campo de la autonomía y la disciplina.

El erotismo uretral se caracteriza por el placer de orinar y retener, como en el caso de la defecación, persiguiendo originalmente fines autoeróticos, para posteriormente dirigirse también a los objetos.

En el **cuarto y quinto año** de vida la reorganización infantil de la sexualidad alcanza su madurez con la entrada en la fase genital infantil o fase fálica.

Los genitales son una zona erógena desde el nacimiento, pudiendo observarse masturbación infantil y excitación sexual por estimulación de los genitales desde los primeros meses de la vida.

Lo verdaderamente nuevo de esta etapa es que la organización de la libido es genital, aunque permanezcan componentes parciales orales y anales, y, sobre todo, objetal. En este sentido comparte ya con el adulto dos características básicas: la excitación sexual se concentra fundamentalmente en los genitales y el objeto de satisfacción se busca en el exterior, dando lugar a la elección incestuosa y al conflicto edípico.

Los varones, conscientes de ser poseedores de pene, se sienten orgullosos a la vez que tienen miedo de perderlo. Esta "angustia de castración" se ve favorecida por las frecuentes amenazas reales o fantaseadas durante el conflicto edípico.

Las niñas, por el contrario, conscientes también de que les falta algo que otros tienen, sienten "envidia del pene".

En la concepción psicoanalítica niños y niñas parten de la fantasía de que en un tiempo todos tuvieron pene y dividen a las personas en fálicas y castradas.

La intensificación de la manipulación de los genitales, fuente primordial de excitación, y la angustia de castración-envidia del pene, dentro del contexto edípico, son, pues, los aspectos centrales de este período.

Después de los **seis años** y como consecuencia de la represión de los deseos incestuosos y los sentimientos de culpa, niños y niñas entran en un período de latencia de la sexualidad hasta que los cambios psico-fisiológicos de la **pubertad** reactivan la pulsión sexual, apareciendo un nuevo interés por la masturbación genital e impulsando a los adolescentes a elecciones objetales específicamente sexuales.

3.3. Desarrollo de la personalidad

3.3.1. Cambios en el objeto del deseo

El desarrollo es un paso progresivo de un estado en el cual no hay representación de los objetos diferenciada ni separación entre percepción-acción motora, a un estado de diferenciación progresiva y control de la motilidad.

En este primer estadio denominado **narcisismo primario**, la situación de **indiferenciación** le permite sentirse **omnipotente**. Sentimiento que se mantiene en algún grado a lo largo de todo el período animista infantil caracterizado por cierta confusión entre el Yo y el no-Yo, participando cada uno de ellos de las características del otro.

Es la resistencia que la realidad ofrece al deseo la que hace caer el sentimiento de omnipotencia y diferenciar claramente el Yo de los objetos.

Antes de que se alcance esta diferenciación el niño pasa por un período intermedio de **narcisismo secundario**, cuando, **consciente de su falta de omnipotencia**, atribuye ésta a **los adultos**, intentando ganarse su admiración. La necesidad fundamental es la de ser amado.

Lo que caracteriza a este período de narcisismo secundario es que las personas son usadas como instrumentos para procurarse satisfacción y no como objetos de deseo **propriadamente dicho**.

Cuando, coincidiendo con la fase genital, el niño **hace una elección objetal**, se produce una **división** entre la **necesidades narcisistas** (que permanecen ligadas al **Yo**) y las **necesidades sexuales**, orientadas, a partir de este momento, a **objetos externos**.

3.3.2. La angustia

En los escritos anteriores a 1926, Freud consideraba la **angustia** como una **transformación de la libido** (la libido se transforma en angustia). Desde este punto de vista, la angustia se desarrollaría en la misma medida en que diferentes componentes libidinales no fueran descargados, siendo directamente proporcional a la restricción sexual.

Posteriormente, **Freud cambió su explicación de la angustia**. A partir de este momento la angustia es una señal ante todo **aumento de displacer considerado peligroso**, tenga origen en el interior o en el exterior. Sólo en caso de las neurosis actuales puede hablarse de la angustia como transformación de la libido.

Desde este punto de vista, el desarrollo de la **angustia** va unido al desarrollo de la **percepción de peligro que hace al Yo**. Por ello no puede hablarse de angustia como

reacción ante el trauma del nacimiento. Es necesario esperar a que el Yo pueda percibir señales amenazantes internas o externas.

3.3.3. Complejo de Edipo y desarrollo moral

Por complejo debe entenderse un conjunto de "ideas emocionalmente cargadas que se mantienen inconscientes", que forman una unidad de significado en el curso del desarrollo.

Llegada la fase genital el niño/a elige como objeto sexual al progenitor del sexo opuesto estableciéndose una situación de rivalidad con el progenitor, del propio sexo. El niño, y de forma inversa la niña, orienta su deseo sexual (ya objetal) hacia la madre y su agresividad hacia el padre.

Los componentes esenciales son el deseo sexual y el deseo de posesión afectiva hacia un progenitor, y la rivalidad, que conlleva el deseo de muerte, para el progenitor del propio sexo, poseedor del objeto deseado.

Planteado el conflicto, el niño acaba dándose cuenta de su situación de debilidad frente al padre y de los peligros que entraña la rivalidad con él.

Los temores fundamentales que angustian al niño, por tanto, son el miedo a la castración y el miedo a perder el objeto amado.

Ante esta situación sólo tiene una salida: la negación del deseo incestuoso, fuente de todos los problemas. El Yo percibe la amenaza y renuncia al deseo, reprimiéndolo.

Esta renuncia del deseo y aceptación del lugar del padre, supone una interiorización de normas y valores culturales que conforman el Super-Yo.

La situación es, resuelta con la identificación-interiorización de las figuras paternas y la desexualización de sus relaciones con ellas.

Las implicaciones evolutivas del Complejo de Edipo son muy numerosas:

- El Inconsciente pasa a albergar los deseos sexuales objetales incestuosos originarios. Desde él seguirán presionando, las elecciones sexuales que el individuo lleve a cabo a lo largo de la vida. Y, en el caso de que el Edipo no haya sido bien resuelto, generando neurosis.
- El Yo sale fortalecido después de haber logrado encontrar un equilibrio entre la Pulsión y la Realidad.
- El Super-Yo, como instancia interior es, el heredero del Complejo de Edipo, pues lo que el sujeto hace es trasladar a su interior el conflicto originalmente planteado en el exterior.

En este momento es cuando nace la moral y aparecen los sentimientos de culpa propiamente dichos. El niño, en definitiva, asimila, creyéndolos firmemente, determinados valores culturales.

4. Otros planteamientos psicoanalíticos

4.1. Aportaciones al estudio de la dinámica de las pulsiones

MELANIE KLEIN

Klein parte del segundo esquema de las pulsiones (Eros y Tanatos) propuesto por Freud y del concepto de trauma del nacimiento.

Para M. Klein, el niño nace biológicamente movido por Eros y Tanatos, escindido entre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte. En el momento del nacimiento, la energía de la pulsión de muerte se incrementa con el trauma que éste supone, produciéndose el primer estado de angustia, prototipo de toda angustia posterior. El primer objeto, como modelo que configura todas las relaciones posteriores, es el pecho materno vivenciado como:

- objeto bueno, protector.
- objeto malo, perseguidor.

Esta escisión exterior tiene su origen en las dos pulsiones, llevando al niño a fantasear la realidad exterior e interior (a través de los mecanismos de defensa de proyección-introyección) como buena y mala a la vez, como gratificante y frustrante, como protectora y perseguidora.

El trauma del nacimiento hace que alcancen prioridad las pulsiones agresivas, situando al niño en una posición esquizoparanoide: escisión de la personalidad con predominio de los sentimientos persecutorios.

La posición esquizo-paranoide dominará la primera mitad del primer año de vida hasta que, si la madre es suficientemente gratificante, acabe percibiéndola como objeto único que integra el elemento protector y perseguidor.

En esta nueva situación, el dominio de las pulsiones agresivas deja paso a un predominio de los sentimientos de protección, a la vez que el niño entra en una posición depresiva caracterizada por los sentimientos de pesar (culpa) al tomar conciencia de la proyección que habla hecho de sus propias pulsiones tanáticas.

M. Klein cree, a diferencia de Freud, en una estructuración del psiquismo extraordinariamente precoz.

El Yo está presente desde el momento del nacimiento haciendo posible el sentimiento de angustia y la construcción fantaseada de la realidad exterior e interior.

El Super-Yo, está también de alguna manera presente desde el momento que el niño introyecta como buenos y malos los objetos externos, siendo así, a la vez, representante de la madre frustrante y la madre protectora.

El Complejo de Edipo se inicia, junto con la posición depresiva, cuando el niño orienta sus deseos orales hacia el padre cuyo pene se desea incorporar en rivalidad con la madre poseedora de él. El niño pasa por una situación agudizada por las frustraciones del destete en la que fantasea la mutua posesión madre-padre y les hace objeto de expresión oral. A esta protesta-agresión sigue una fase de defensa caracterizada porque el niño en lugar de fantasear la destrucción que le acarrearía el castigo y abandono, se identifica con el progenitor del sexo opuesto e introyecta su figura, constituyéndose así el Super-Yo propiamente dicho.

4.2. Aportaciones al estudio del desarrollo del Yo

Freud se centró en el estudio de las pulsiones a la vez que, reconociendo que dejaba una laguna, aconsejaba a sus discípulos que estudiaran las actividades propias del Yo. Ana Freud fue la primera en seguir este consejo, publicando en 1936 un libro sobre los *Mecanismos de defensa del Yo*.

Pero fue el grupo neoyorquino, el que años después convirtió el estudio del Yo en su objetivo prioritario, alejándose, a veces de forma considerable, de los planteamientos freudianos.

Estos autores consideran el Yo no como resultado de una transformación del Ello, sino como una instancia con autonomía propia. Su función esencial es ofrecer una mediación cognitiva entre el Ello y las exigencias de la realidad.

El desarrollo del individuo no puede reducirse al conflicto entre Principio del Placer-Principio de la Realidad, sino que la estructura del Yo, presente ya en el momento que dicho conflicto se plantea, y no como resultado de él, contribuye a regular el desarrollo.

Dentro de este contexto, y por lo que se refiere a la Psicología Evolutiva, cabe destacar:

- La importancia dada a los controles cognitivos (Gardner)
- El enfoque de ciclo vital de Ericsson

GARDNER (1959) y su grupo insisten en la importancia del control cognitivo que ejerce el Yo. Lo que caracteriza a las diferentes estructuras del carácter es un determinado estilo cognitivo más que una determinada organización topológica de la libido. El interés por el análisis del Yo llevó a ERIKSON a estudiar las relaciones entre los procesos del Yo con la sociedad a que se adapta. El desarrollo no es sólo el resultado de procesos psicosexuales programados biológicamente, sino también de las necesidades y actividades adaptativas del yo en su interacción con las funciones que la sociedad asigna a cada edad y las condiciones que ofrece para llevarlas a cabo.

El desarrollo es entendido como una sucesión de ocho estadios en cada uno de los cuales se satisface una necesidad-capacidad del Yo diferente, a la vez que se da respuesta a determinadas demandas sociales.

Estos estadios han de ser vistos como complementarios, no opuestos, a los descritos por Freud (Erikson, 1976, pág. 222 y ss.).

1. **Confianza básica versus desconfianza básica.** El niño, que nace en un estado de inmadurez frente a las nuevas exigencias ambientales, vive el sentimiento de haber sido desalojado de un paraíso perdido. En esta situación de dependencia dinámica básica es la de confianza-desconfianza en los proveedores de cuya ayuda depende el restablecimiento de un nuevo equilibrio con la realidad. La facilidad para el sueño, la alimentación y la fisiología intestinal son los principales signos en que se expresa esta dinámica.

2. **Autonomía versus vergüenza y duda.** El control de los esfínteres y el control motor, en general, son la fuente principal del sentimiento de autonomía, mientras la vergüenza y la duda son el resultado de un fracaso, puesto de manifiesto por el medio social, en estas actividades.

3. **Iniciativa versus culpa.** Una adecuada elaboración del complejo edípico coloca al niño en situación de tomar la iniciativa más allá del círculo familiar, superando la culpabilidad que conllevan los deseos incestuosos.

4. **Industria versus inferioridad.** En la etapa anterior el niño está preparado para la entrada a la vida, pero la vida "debe ser primero vida escolar" sea en la escuela o en la selva. El niño dedica este periodo a aprender las habilidades que le permiten incorporarse al sistema productivo propio de su entorno. Si esto sucede, desarrollará un sentimiento de productividad; de lo contrario, se sentirá inútil e inferior.

5. Identidad versus confusión de rol. Los cambios corporales y psicológicos que tienen lugar en la adolescencia obligan a replantearse el concepto de identidad personal. La nueva figura corporal mediatiza las relaciones con los demás, especialmente en el campo afectivo-sexual, colocando al adolescente ante una crisis de identidad agudizada por los cambios intelectuales, nuevas necesidades sexuales y la necesidad de tomar decisiones sobre el futuro.

6. Intimidad versus aislamiento. La intimidad es entendida como la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos, aún cuando estos puedan exigir sacrificios significativos». El evitar las experiencias de intimidad amorosa, sexual, afectiva..., por miedo a la pérdida del yo, puede llevar a un profundo sentido de aislamiento.

7. Generatividad versus estancamiento. La generatividad es en esencia "la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación" y no es solamente el deseo de tener hijos.

8. Integridad del YO versus desesperación. El individuo, sabedor de la cercanía del final de la vida, acepta su único ciclo vital con un sentimiento de seguridad en el estilo de vida que ha llevado. Aunque relativiza los diferentes estilos de vida, se siente digno y satisfecho del suyo. Para poder llegar a este sentimiento de integridad es necesario haber pasado con éxito las siete etapas anteriores.

4.3. Aportaciones al estudio de la génesis de las relaciones objeto/es

Freud, considera el objeto como aquello en lo cual se satisface la pulsión. Este objeto es variable a lo largo del curso evolutivo. El objeto es objeto libidinal primero y sólo posteriormente afectivo. La energía del afecto, por otra parte, es energía libidinal sublimada.

FAIRBAIRN

Fairbairn desexualiza las necesidades básicas del niño, que pasan a ser las de ser amado y amar:

Se pone así en cuestión la naturaleza libidinal de la pulsión y el carácter secundario de los sentimientos afectivos.

Por otra parte tampoco el Yo tendría su origen a partir del Ello, sino que es "una estructura primaria y dinámica por sí misma, de la que otras estructuras mentales se

derivan". La prioridad dada al Yo y a sus estrategias para satisfacer la necesidad de afecto del niño supone cambios sustanciales en la teoría ortodoxa, cambios que han facilitado los planteamientos de Bowlby y otros autores.

SPITZ

La contribución de Spitz se centra en el primer año de vida del niño. Su mérito fundamental es haber llevado a cabo numerosos estudios de observación directa.

En el momento del nacimiento, el niño se encuentra en un estado de indiferenciación. El seno materno y el entorno forman parte de sí mismo.

Hacia los tres meses, aún dentro de un estadio preobjetal, responde a una gestalt-señal del rostro humano constituida por la frente, los ojos y la nariz. Esta señal le provoca la sonrisa. Pero estas características del rostro humano son solamente un "objeto precursor", ya que aún no hay individualidad en la elección (sonríe ante cualquier rostro, incluidas las caretas), basándose su conocimiento en características superficiales. Esta señal se deriva del rostro de la madre, aún no suficientemente diferenciado, que acabará por establecerse como objeto específico y global.

Esta sonrisa propia de los tres meses es para Spitz el **primer organizador**.

Poco a poco el niño irá haciendo una clara diferenciación entre "objetos" que posibilita la elección objetal de la madre claramente diferenciada. En efecto, entre el sexto y el octavo mes, el niño acaba discriminando entre propios y extraños. El desconocido, le provoca una reacción de angustia que Spitz interpreta como angustia de separación, en el sentido de que está motivada no por experiencias previas negativas con desconocidos, sino por el hecho de que quien se aproxima no es la madre.

Spitz, llevó además a cabo estudios sobre los efectos de la institucionalización en niños sin familia. Estos estudios le llevaron a poner el énfasis en la importancia del rol de la madre y en las consecuencias psicósomáticas de su pérdida. Esta, afecta a la salud, el desarrollo general y la sexualidad. Estos niños son mucho más vulnerables ante la enfermedad, tienen niveles de desarrollo alarmantemente bajos y se inclinan por formas patológicas de satisfacción de la sexualidad.

WINNICOTT

Se centra también en el estudio de las relaciones objetales, poniendo el acento en la importancia de la madre en cuando persona que tiene *capacidad de sostenimiento (holding)* del niño nacido escindido en el sentido planteado por M. Klein. La función

esencial de la madre en este primer período es adaptarse a las demandas del niño. Posteriormente, la madre le enseñará poco a poco a aceptar el Principio de Realidad desilusionándole gradualmente. Pero no habrá buen desarrollo sin ese período inicial de confianza y seguridad absoluta en la madre.

La insistencia en el rol de sostenimiento de la madre y el estudio de los objetos y fenómenos de transición están entre sus aportaciones más significativas.

5. El método psicoanalítico en niños

Ana Freud, pone el acento en las diferencias entre el niño y el adulto como elementos determinantes de lo que debe ser el psicoanálisis infantil.

- El niño pequeño no tiene conciencia previa de la enfermedad, aunque puede estar angustiado.
- No acude al análisis por libre elección.
- No da asociaciones verbales.
- No tiene capacidad para desarrollar la neurosis transferencial, al depender aún directamente de los padres.
- Tiene un Yo débil y un Super-Yo sin formar.

Estas diferencias imponen determinados cambios en el análisis infantil:

- a) Sólo debe aplicarse en casos de que se trate de una verdadera neurosis, en niños con suficiente capacidad verbal y que tengan un contexto familiar que ofrezca garantías de apoyo a la labor del psicoanalista.
- b) Es necesaria una labor previa con el fin de:
 - Hacerle consciente de la enfermedad.
 - Lograr una transferencia positiva.
- e) El psicoanalista tiene que asumir también un rol educativo.
- d) El método concreto se caracteriza por tomar como objeto central de análisis los sueños.

Junto al análisis de los sueños pueden interpretarse otros contenidos y actividades como el dibujo, juego... pero siempre con carácter secundario.

M. Klein, desde una teoría del desarrollo caracterizada, como vimos, por la creencia en una estructuración precoz del psiquismo, mantiene tesis contrapuestas. El niño tiene conciencia de la enfermedad y es capaz de llevar a cabo transferencias que reflejan su neurosis.

El psicoanalista debe adoptar un rol neutral que le permita ser el lugar de la proyección en vez de asumir funciones que corresponden a padres y educadores. El objeto de estudio fundamental son los juegos.

La interpretación de los juegos se basa esencialmente en los datos biográficos y el simbolismo de las representaciones lúdicas.

HENRI WALLON - JESÚS PALACIOS - CAPITULO 5

Unidad 2
①

1. Introducción

Wallon nació y creció en el seno de una familia de clase media de tradición universitaria y de profundas convicciones democráticas. Surgió en él una marcada orientación **humanista** y desde una edad joven se orientó hacia la psicología.

Pero el camino de entonces hacia la psicología no era directo, sino que iba a través de la filosofía y la medicina. Wallon descubre que entre las enfermedades mentales y los trastornos orgánicos hay una relación que no es puramente mecánica; se da cuenta de la acción que el **medio** ejerce incluso en las reacciones más elementales de los niños muy atrasados.

Convencido de la importancia decisiva que el medio ambiente tiene sobre el desarrollo psicológico, los problemas educativos fueron otra preocupación constante; más en concreto, la reforma de la enseñanza, el esfuerzo por adecuar la educación infantil a los conocimientos sobre la psicología del niño y la lucha por hacer del cambio educativo uno de los motores del cambio social, alentaron en Wallon un activismo vigoroso y mantenido al lado de quienes se movían por objetivos similares.

Está, finalmente, su actividad política. Aunque no se afilió al Partido Comunista hasta los 63 años "Wallon fue siempre, por generosidad, por generosidad, un hombre de izquierda". A consecuencia de sus ideas fue perseguido por la Gestapo durante la ocupación y su actividad docente fue prohibida.

Psicología infantil, lucha por la reforma educativa y participación política activa constituyen los **tres ejes** fundamentales de la vida y la actividad de Wallon; ejes que no son paralelos, sino **convergentes**, y que articulan un entramado en el que ciencia y acción se fundamentan mutuamente y se dan sentido la una a la otra.

2. La Psicología, entre las ciencias de la naturaleza y las del hombre

A principios de siglo; las posturas estaban radicalizadas entre quienes optaban por el solo análisis de la conciencia y quienes pretendían fundamentar la Psicología o sobre bases estrictamente orgánicas o sobre la sola consideración de las conductas observables, entre quienes optaban o sólo por la conciencia o sólo por el cuerpo y sus manifestaciones conductuales. Wallon reaccionó contra estas dos orientaciones divergentes.

El debate era en gran parte filosófico y daba continuidad, a las viejas discusiones de la problemática alma-cuerpo. En el fondo, un debate metafísico, abstracto, fuera de la realidad de las cosas. Se trata de un debate que Wallon rechaza en los términos en que se plantea; se trata en realidad de una trampa, de un dilema falso que Wallon no acepta por una doble exigencia de integración y racionalidad.

El situó en su justo lugar, el objeto de la Psicología, un lugar peculiar, ya que se trata al tiempo de una ciencia del hombre y una ciencia de la naturaleza. AJ ①

La psicología actúa como gozne entre las ciencias del hombre y las de la naturaleza. *bisagra*

Gozne porque el hombre es al mismo tiempo y en la misma medida materia humana y materia social; gozne porque el hombre es ser psíquico, ser social y ser orgánico; gozne porque el hombre es conciencia, es sistema nervioso, es existencia social.

El objeto de la psicología es el estudio del hombre entendido como lugar de encuentro de sus posibilidades orgánicas con las influencias sociales que continuamente recibe. Estudio que no puede ser sino el del hombre concreto. Las posibilidades orgánicas de la especie a que pertenece, en interacción constante con el mundo en el que vive dan lugar al hombre concreto que la psicología debe estudiar, hombre que es, a la vez, agente y producto de esa interacción.

3. La psicología genética

Wallon es un psicólogo genético y dialéctico. Pero lo es al mismo tiempo y en la misma medida, es decir, que su psicología genética es dialéctica por la forma de entenderla y abordarla.

Tal y como la define Wallon, la psicología genética es la que estudia el psiquismo en su formación y sus transformaciones.

La razón por la que en sus obras el problema de los orígenes aparece una y otra vez, se encuentra en esa definición: se trata de ir siempre a lo más primitivo para ir sucesivamente accediendo a lo más evolucionado; conocer la forma en que algo se origina y evoluciona.

Wallon tiene una visión integradora de la psicología; siempre se opuso al que denominaba el "enclaustramiento en especialidades cerradas". Su forma de entender la psicología genética, de abordar el estudio de la evolución psicológica del niño, es igualmente integradora. Su obra aborda no el estudio de uno de los factores en

evolución (sea éste la inteligencia, la afectividad, el movimiento, las relaciones sociales o cualquier otro), sino el estudio del niño como sistema en evolución.

De la evolución psicológica del niño puede, en este sentido, decirse lo que Wallon afirma respecto a la percepción: "es un todo en el que cada parte resulta del conjunto tanto como el conjunto depende de todas las partes simultáneamente". En consecuencia, la evolución del niño se realiza en varios planos a la vez, planos que no son independientes sino complementarios.

Al entender, que la evolución del niño no consiste en el desarrollo uniforme y lineal de un sólo rasgo del comportamiento, sino en el sucesivo desenvolvimiento de sistemas de conducta cada vez más complejos e imbricados los unos en los otros, Wallon está adoptando una perspectiva dialéctica. A 2

Siguiendo una tradición habitual en psicología evolutiva, Wallon divide en distintas etapas el curso de la evolución del niño. Cada etapa corresponde a un estado concreto del sistema evolutivo, es decir, del conjunto de los factores que lo integran. En cada uno de los estadios del desarrollo no se dan actividades aisladas unas de otras, sino mutuamente dependientes; ello no se opone, sin embargo, como señala Wallon, al hecho de que "en cada edad, una de esas actividades predomina sobre las demás, actividad que provoca un cambio".

Cada estadio se define, por tanto, por la actividad en él preponderante, pero tal definición no excluye de ese estadio al resto de las actividades. Ello significa que la sucesión de los estadios no es lineal, mecánica, "no se mueve en la eterna monotonía de un ciclo constantemente repetido", sino que en ella los encabalgamientos son la norma, así como los avances y retrocesos, las aparentes contradicciones y oposiciones evolutivas que sólo el análisis genético permite resolver y desvelar.

4. El papel del medio Unid 2

La psicogénesis se produce al ritmo de los cambios en las formas de relación con el medio; pero esas relaciones dependen de las posibilidades orgánicas y psicológicas de que el niño disponga en cada momento; cada vez que se produzca un cambio en la forma de relación niño-medio y que ese cambio haya acaecido como consecuencia de nuevas posibilidades, se abandona un estadio del desarrollo y se pasa al siguiente.

"El más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico, sino el social".

Las circunstancias particulares en que cada existencia se despliega juegan un papel decisivo, naturalmente; pero no cabe duda de que junto a las posibilidades orgánicas y

a las condiciones ambientales físicas y sociales, un tercer factor desempeña un papel importante: la propia historia del sujeto, las características que en cada etapa el niño aporta como consecuencia de la forma en que se han desarrollado para él las anteriores, forma que ha dejado en él unas actitudes, unas disposiciones, que modificarán en lo sucesivo el tipo de integración que el individuo debe realizar entre sus posibilidades madurativas y sus condiciones de existencia.

A 3 El medio, conjunto de circunstancias en que se desarrollan las existencias individuales, es complemento indispensable del ser vivo. También lo es, por supuesto, que no es comprensible sin referencia al medio, que para él es tanto medio material como medio humano, cultural y social. De esta manera, el ser humano no se puede explicar totalmente por su organización fisiológica porque "su comportamiento y sus actitudes específicas tienen por complemento y condición esencial la sociedad".

Esta apertura del niño respecto al medio no responde al azar sino a la necesidad, que es una apertura inscrita en lo más profundo de su constitución biológica y, de su sistema nervioso.

Prácticamente no hay área de la personalidad del niño que no sea vea afectada por ellas: el lenguaje que recibe de la sociedad es el molde de sus pensamientos y da a sus razonamientos la estructura que les es propia; los instrumentos que la sociedad le ofrece conforman sus movimientos; la organización de la familia, de las relaciones sociales imponen a su afectividad marcos, posibilidades y prohibiciones que influyen poderosamente en la constitución de su personalidad.

Es importante subrayar que las relaciones entre el niño y el medio no se producen en una sola dirección; no es sólo el niño el que resulta afectado y modificado por el medio; el entorno que rodea al niño es afectado y modificado por él en la misma medida, pues en él el niño proyecta sus movimientos, sus intenciones, su inteligencia y sus afectos, su actividad.

A la luz de estas permanentes interinfluencias entre el niño y su medio, se ve con claridad que la psicología genética de Wallon a la que hace un momento hemos calificado de materialista, es también una psicología genética dialéctica.

Wallon

5. La dinámica del desarrollo

El desarrollo psicológico progresa desde los niveles más elementales hasta los más avanzados. Esta programación es descrita por Wallon, a través de una sucesión de estadios.

centrípeta = al yo } Preponderancias → Procesos
 centrífuga = lo externo } → conductas
 UNIDAD II Formas de relación

Lo que caracteriza a cada uno de estos estadios es una actividad o una "tarea evolutiva" que es preponderante; tales actividades o tareas preponderantes se refieren a los procesos, conductas y formas de relación que dominan en cada fase del desarrollo y que le dan su definición.

Esas preponderancias se presentan de forma alternante y se dirigen unas veces a la construcción del yo y otras a la construcción del mundo externo: "las diferentes edades en que se puede descomponer la evolución psíquica del niño se han contrastado como si fueran fases con una orientación alternativamente centrípeta o centrífuga, dirigidas a la edificación constantemente ampliada del sujeto en sí o al establecimiento de sus relaciones con el exterior, hacia la asimilación o diferenciación funcional y a la adaptación objetiva".

De esta forma, a los estadios centrípetos, orientados a la construcción del yo y con preponderancia anabólica, las suceden estadios centrífugos, orientados a la construcción de la realidad externa y con preponderancia catabólica. Lo que el concepto de preponderancia implica, es que determinadas actividades son dominantes, no que sean exclusivas.

Las nociones de crisis y conflicto, junto a la de preponderancia, son claves en la descripción evolutiva walloniana. El psiquismo infantil va sufriendo sucesivas transformaciones que suponen ya sea la superación de los logros anteriores ya sea su negación. Cada una de estas transformaciones está marcada por crisis y conflictos, pues la actividad preponderante se modifica y la conducta infantil se reorganiza dando lugar a nuevas estructuras. Algunas de esas crisis, como la de los 3 años y la de la pubertad, son evidentes por la claridad de sus manifestaciones, mientras que otras son menos abruptas y su existencia es menos marcada. Las crisis evolutivas aparecen cuando las nuevas posibilidades abiertas por la maduración o las nuevas exigencias planteadas por el medio reclaman del sujeto nuevas formas de conducta; se produce entonces un conflicto entre lo previo y lo nuevo. No es de extrañar, que en la sucesión de las etapas evolutivas no se encuentran estadios puros, sino que en todos ellos hay vestigios del anterior y preludios del que ha de venir. El desarrollo psicológico, según la concepción de Wallon, no presenta un carácter uniforme, lineal y continuo, hay en él permanentemente retrocesos a formas de comportamiento previos e incursiones a nuevos terrenos. La resolución de todos estos conflictos nutre el progreso hacia niveles superiores de desarrollo.

En ese camino, el papel de la integración es clave. "En el caso de las funciones psíquicas, la integración es a la voz la más compleja y la más frágil". A lo largo del

lo viejo + lo nuevo = algo nuevo

proceso evolutivo las actividades más primitivas van siendo progresivamente dominadas por actividades más recientes y van integrándose en ellas de forma más o menos completa. Cuando a lo largo del proceso evolutivo se pasa de un estadio a otro, los logros previos se integran con los que se van adquiriendo; integración no significa aquí yuxtaposición, ni tampoco simple combinación: significa que se estructura un nuevo conjunto que da un sentido diferente, también nuevo, a los elementos que de él pasan a formar parte. Cada estadio del desarrollo se caracteriza, por tanto, por una estructura particular que es síntesis e integración de los viejos logros más los nuevos en una fórmula original.

Preponderancia, alternancia, crisis, conflicto e integración son las claves de la concepción evolutiva walloniana.

Unidad 2 (3)

Nuestro siguiente paso es caracterizar los estadios del desarrollo psicológico a los que va dando lugar la dialéctica subyacente que acabamos de analizar.

Tras una referencia a la vida fetal, durante la que el gasto de energía es mínimo y predomina, por tanto, el anabolismo, la descripción walloniana del desarrollo comienza por el estadio de la impulsividad motriz, que se extiende durante el primer semestre de la vida del niño. Las funciones fisiológicas son aquí preponderantes y el estado del bebé oscilará de la quietud a la crispación agitada.

La intervención del medio humano va a permitir trascender estas reacciones meramente fisiológicas y va a posibilitar el acceso al estadio emocional. La reducción de las tensiones fisiológicas se produce por la intervención humana; la recurrencia de las acciones maternas tendentes a satisfacer al bebé acaban convirtiendo la presencia de la madre en anunciadora de la reducción de la tensión; la madre, que empieza siendo necesaria biológicamente, acaba siéndolo psicológicamente. El tono es fuente y punto de arranque de la emoción y elemento base en la soldadura emocional que se establece entre la madre y el hijo; a través del tono y por medio de la emoción el bebé pasa de lo fisiológico a lo psicológico, de lo orgánico a lo social. Este proceso se inicia hacia los 3 meses y se prolonga hasta aproximadamente los 9; los estadios de la impulsividad motriz y emocional se encabalgan el uno con el otro, lo que enfatiza el carácter gradual del tránsito de lo fisiológico a lo psicológico.

Si el estadio emocional es de orientación anabólica y centrípeta, el estadio sensoriomotor, que se extiende desde algo antes del primer cumpleaños hasta el tercero, será de orientación preponderante hacia el mundo exterior. El niño empieza a

ejercitar sus esquemas de acción sobre el entorno físico que le rodea, a manipular las cosas y experimentar con ellas. El efecto que la acción del niño provoca sobre los objetos modifica la acción misma para conseguir mejor el efecto pretendido o para provocar otros nuevos. La adquisición de la marcha facilita la exploración del entorno y acaba volcando al niño sobre el mundo circundante y acrecentando la "inteligencia de las situaciones" que va adquiriendo progresivamente. Por fin, el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de la función representativa permitirán un nuevo modo de acción sobre el medio manejando ahora el segundo sistema de señales.

La alternancia de las preponderancias lleva de nuevo al niño en desarrollo a un estadio volcado hacia la construcción del yo. En efecto, entre los 3 y los 6 años se extiende el estadio del personalismo, de importancia decisiva para la estructuración de la personalidad individual. El estadio se inicia con la crisis de oposición de los 3 años; el niño se vuelve negativista, pretende hacer prevalecer sus deseos por encima de todo, se opone a los designios de quienes le rodean, etc. Estas acciones del niño son interpretadas por Wallon como consecuencia del deseo de fortificar un yo recién descubierto; el niño que hasta ahora había vivido confundido con su medio se descubre ahora como sujeto distinto y diferenciado y se sirve de la oposición y el negativismo para marcar ante los demás y ante sí mismo esa distintividad y diferenciación.

El oposicionismo genera pronto una contradicción. A lo largo de todo el estadio del personalismo, la necesidad del afecto y la aprobación de los demás es constante; eso es así también, por tanto, durante la crisis de oposición. Pero el negativismo y la cabezonería del niño no ocurren sin las manifestaciones de desagrado y las amenazas de retirada del cariño de quienes le rodean. El niño tiene que adoptar nuevas estrategias más adecuadas para sus fines y lo hace en torno a los 4 años, "la edad de la gracia". El niño intenta seducir al otro, atraer su atención y conseguir su aplauso haciendo ostentación de sus mejores habilidades y sus recursos más infalibles. La edad de la gracia es también la del narcisismo.

A veces, sin embargo, el truco no funciona: el niño pone en escena sus mejores habilidades con la esperanza de un éxito resonante y se halla de pronto ante un público desatento o crítico; encuentra entonces en la imitación de los demás la clave del éxito: comportándose como el padre tendrá garantizada la aprobación de éste. En la imitación de personajes y la representación de roles, hay además un deseo de sustitución personal.

Tras el personalismo, un nuevo estadio volcado hacia el exterior; tras un estadio de preponderancia afectiva, un estadio de preponderancia intelectual. Entra así el niño en

el estadio del pensamiento categorial, que prolonga su duración hasta la adolescencia. El pensamiento categorial es, la forma final que adoptan los progresos intelectuales que se habían iniciado mucho tiempo atrás. Al comienzo el pensamiento infantil "se halla privado de los puntos de referencia que le permitirán establecer relaciones diferentes de aquellas que se dan entre dos momentos inmediatamente consecutivos. La continuidad lógica, cuando no afectiva, parece estar ausente". Se trata del pensamiento precategorial o sincrético, de un pensamiento que se esfuerza por ordenar lo real y que lo hace utilizando procedimientos diversos para conectar fragmentos de la realidad de forma tal que ésta vaya dejando de ser un conjunto infinito de islotes de información y se convierta en un mundo ordenado y lógico de causas y relaciones. Las categorías van haciendo su aparición poco a poco y acaban, finalmente, dando acceso a un conocimiento de la realidad ordenado, racional, encuadrado en marcos conceptuales precisos en los que los datos de lo real tienen cabida y reciben su significado. Unidad 2 (4)

El estadio de la pubertad y de la adolescencia cierra el ciclo evolutivo descrito por Wallon. Este estadio, que comienza hacia los 11-12 años y que presenta una duración variable, se inicia con un brusco replegamiento sobre el yo. Los cambios corporales asociados con la pubertad comprometen el esquema corporal que el niño había ido elaborando trabajosamente y la vuelta al yo lo es inicialmente hacia el yo corporal; pero es también en seguida una vuelta al yo psíquico bajo la determinación de dos tipos de hechos, el primero de orden afectivo-relacional y el segundo de orden intelectual. La crisis del personalismo se había resuelto a través de una imitación mimética de los modelos adultos; cuando reflexiona sobre sí mismo el adolescente encuentra en él mezclados aspectos que proceden de ese mimetismo con otros que él mismo ha ido elaborando; desea ahora construir su propio yo autónomo. Surge por ello una nueva fase de oposición a la sociedad y a sus padres de la que habrá de salir un yo que el adolescente siente como más personal. Pero estas reflexiones no serían posibles sin el progreso intelectual que permite al adolescente no ya ordenar lo real sino además reflexionar sobre ello y sobre su propio lugar en el mundo; las preocupaciones e inquietudes metafísicas en torno al sentido de la vida, acentúan así el enclaustramiento en sí mismo. Se trata, de forjar una nueva identidad.

años era su teoría de que el desarrollo psicológico se produce siempre inmerso en un proceso de evolución histórica y social del cual es parte inseparable.

El decreto que acabamos de citar estaba decidido a frenar la expansión de la llamada "paidología" que consistía en una especie de psicología educacional cuya finalidad fundamental consistía en favorecer el desarrollo psicológico de la población infantil. La acusación fundamental que utilizó el Comité Central para tomar tales determinaciones consistía en afirmar que en realidad el movimiento paidológico mantenía unas posiciones innatistas sobre el desarrollo de la inteligencia que a su vez eran un producto de la ideología burguesa. Por tanto, los tests eran un instrumento para perpetuar las diferencias de clase.

A partir de esa fecha se entró en una época en la que la psicología quedó privada de continuar su desarrollo teórico. Se interrumpieron los contactos con el extranjero. Incluso las suscripciones a revistas, y se restableció un control riguroso sobre el contenido de las publicaciones, lo cual interrumpió desgraciadamente el debate con los psicólogos occidentales. Sin embargo, muchos de ellos siguieron trabajando aunque no pudieron publicar.

Por otra parte, en 1950 una Sesión Conjunta de la Academia de Ciencias y de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS decide la línea pavloviana es la más adecuada para representar el enfoque marxista. Como es sabido Pavlov mantenía, frente a Bercherev y al movimiento conductista, que existía una diferencia cualitativa esencial entre el comportamiento del hombre y el animal ya que el del primero incluía la utilización del lenguaje. Por tanto, con este tipo de consideraciones se abrió paso al estudio de los procesos intermedios o mediacionales, en los que el lenguaje ejerce un papel decisivo, aunque a través de una metodología que sólo utilizaba estímulos, respuestas y procesos de condicionamiento. Así, el papel del lenguaje como regulador de la acción será una de las grandes contribuciones de la Psicología Evolutiva soviética. Pero este tipo de estudios se ha desarrollado gracias a la contribución de Vygotsky, que ha conocido una reelaboración y difusión extraordinaria tras la muerte de Stalin.

Unidad 2 (6)

Contribuciones Fundamentales de la Psicología Evolutiva Soviética

Vygotsky comienza a elaborar sus teorías a mitad de los años veinte, en el contexto histórico que acabamos de describir. Vygotsky tiene la originalidad de proponer que la conciencia —y por tanto los procesos superiores del pensamiento— no debe ser dejada de lado en la psicología sino que, por el contrario, constituye su objeto prioritario. Y defiende que el estudio de la conciencia debe realizarse con métodos objetivos, cuantificables y repetibles pero sin que la metodología introduzca tales modificaciones en el objeto de estudio que se pierda el sentido del tema que se está investigando.

Es decir, Vygotsky critica, por un lado, a los enfoques atomistas de autores como Wundt o Ebbinghaus porque pretendían descomponer en elementos mínimos los procesos superiores de pensamiento. Y, por otro lado, a Pavlov, ya que Vygotsky pensaba que la metodología pavloviana no era adecuada para estudiar los procesos superiores ya que, si bien estos eran también un producto de la actividad cerebral, sin embargo era preciso someterlos a un nivel de análisis diferente.

En definitiva, podemos afirmar que Vygotsky era en realidad algo muy parecido a un psicólogo cognitivo, unos treinta años antes de que surgiera la psicología cognitiva.

Como decíamos al comienzo de este capítulo, la psicología soviética se ha caracterizado por desarrollarse en íntima conexión con la teoría marxista. Desgraciadamente en el caso de numerosos psicólogos soviéticos esto ha supuesto mas una imposición que una elaboración propia y adecuada al tema de estudio. Sin embargo, este no ha sido el caso de Vygotsky, Leontiev, Luria y otros, por el contrario, se esforzaron por construir, de una manera creativa y elaborada, una teoría psicológica que tomando las ideas marxistas como base fundamental, fuera también capaz de dar cuenta cabalmente del desarrollo de la conducta humana.

Para Luria (1979) la teoría de Vygotsky era "instrumental", "histórica" y "cultural".

- Con el término "instrumental" Luria pretende insistir en el enfoque cognitivo de la teoría de Vygotsky. Es decir que todos los procesos superiores o complejos de la conducta, ya estén relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora, tienen un carácter mediacional o lo que es lo mismo consisten en la utilización no sólo

de los estímulos del medio, sino sobre todo de los estímulos o recursos internos que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo.

Por otro lado, la adquisición y desarrollo de dichos instrumentos depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto. Por esta razón se suele calificar de socio-cultural o socio-histórica a la teoría de Vygotsky.

- **"Histórica"**, en el sentido de que Vygotsky sigue la posición de Marx claramente expresada en la *"Introducción a la crítica de la economía política"*: "El modo de producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina su conciencia". Obviamente esta posición no se opone, sino que se complementa, como era de esperar, con la visión según la cual la conciencia humana es el producto más desarrollo de la evolución de la materia. Por tanto el sujeto humano en el momento de su nacimiento es el heredero de toda la evolución filogenética, pero el producto final de su desarrollo estará en función de las características del medio social en el que viva. Una de las investigaciones más significadas y ambiciosas es la realizada en la expedición a diversas zonas del Uzbekistán en 1931-32, cuyo objetivo fundamental residía en examinar el desarrollo de los procesos cognitivos en sujetos adultos que pertenecían a la misma comunidad pero que poseían distintos niveles educativos.

Este trabajo, incluía el estudio de procesos perceptivos, de clasificación, deducción e inferencias, razonamiento y solución de problemas e imaginación, sus conclusiones generales muestran claramente que todos estos aspectos se ven enormemente influidos por el grado de experiencia educativa y social que tenga el sujeto. De hecho, los sujetos analfabetos con escasa o ninguna experiencia social que no fuera la de su trabajo y aldea. Igualmente, eran incapaces de resolver silogismos cuyas premisas indicaban hechos contrarios a su realidad más inmediata y, en general, tenían grandes dificultades para utilizar formulaciones hipotéticas en la resolución de problemas. Sin embargo, este tipo de respuestas iba desapareciendo a medida que aumentaba el nivel educativo de los sujetos.

- **"Cultural"** o **"social"**, en cuanto que se ocupa de la enorme influencia de la interacción social a lo largo del desarrollo ontogenético atribuyéndole una gran importancia. Así, Vygotsky mantiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en primer lugar en el curso de la relación de un niño con otro u otros niños más competentes o con los adultos, y que posteriormente se internalizan. Quizás convenga, utilizar las mismas palabras de Vygotsky:

"Llamamos *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo. El niño intenta alcanzar un objeto; sus manos, tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire.

Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio en esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención, a la memoria y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1978).

Unidad 2 (7)

A su vez, esta visión se ve complementada con otro importante concepto vygotskiano: la llamada zona de desarrollo próximo.

Según Vygotsky esta zona "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema. y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz...

Este aspecto de la teoría de Vygotsky supone una anticipación del uso que se está haciendo en la psicología occidental de las nociones de competencia y actuación, importadas de la lingüística.

Como es sabido, durante largos años la Psicología Evolutiva ha estado dividida, entre partidarios del desarrollo, como las posiciones maduracionistas de Gesell, y partidarios del aprendizaje, como los conductistas. Vygotsky considera su relación desde una óptica nueva, es decir, desde la importancia de su interacción. En palabras del propio Vygotsky: "En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de

que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje... nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante". (Vygotsky, 1978, págs. 138-139).

Es importante hacer notar que en este punto se producen dos interesantes discrepancias entre la psicología soviética enraizada en la tradición de Vygotsky, y la escuela de Ginebra. La primera de estas discrepancias, es sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo. La posición de la escuela de Ginebra podría ser caracterizada mejor diciendo que el proceso de aprendizaje va a remolque del proceso evolutivo que al contrario, como sostiene Vygotsky en la cita anterior. La segunda discrepancia, proviene del papel predominante que concede Vygotsky a la interacción social en el desarrollo cognitivo. En este sentido, recientemente se han realizado diversas investigaciones que parten de la hipótesis de Vygotsky sobre la dirección del desarrollo cognitivo: "La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual". Así, consideran que la "interacción social ejerce un efecto causal sobre el desarrollo cognitivo, y más específicamente, que las coordinaciones cognitivas individuales son precedidas de hecho y se hacen posibles mediante las coordinaciones interindividuales que ocurren durante la interacción social". Los resultados encontrados mediante este enfoque socio-cognitivo vienen a confirmar las teorías de Vygotsky y ponen de manifiesto que la descentración necesaria para el avance cognitivo no es fruto únicamente del conflicto cognitivo, sino también del conflicto que se produce en la interacción social (García Madruga, en preparación).

Vamos a finalizar este apartado indicando la existencia de algunas contribuciones de la psicología evolutiva soviética: una de estas es el desarrollo de la memoria y otra el método microgenético, que si bien no fue formulado explícitamente por Vygotsky, sin embargo sus fundamentos pueden encontrarse con nitidez en su obra.

Vygotsky insiste en que a menudo la Psicología Evolutiva estudia los productos psicológicos pero no sus procesos de formación ya que frecuentemente se plantean a los niños problemas que pueden resolver, es decir, se están estudiando funciones que ya están "fossilizados". Por tanto, su propuesta consiste simplemente en estudiar la

génesis de los procesos psicológicos de tal manera que se observen los mismos sujetos cuando se enfrentan con la misma tarea repetidas veces en un breve período de tiempo, sin ayuda de experimentador.

La contribución de Vygotsky y la psicología Soviética al estudio del lenguaje y los procesos cognitivos

Vygotsky critica en *Pensamiento y Lenguaje*, el "intelectualismo" de Stern y Piaget al reducir el lenguaje a la "función simbólica". Su concepción parte de la función social y comunicativa del lenguaje y de su unión con la capacidad de abstracción simbólica: "La función primaria es la comunicación, el intercambio social... esta función estaba disociada de su función Intelectual, eran tratadas como si fueran funciones paralelas, sin prestar atención a su evolución estructural".

Para Vygotsky, la palabra sería un "sustituto convencional del gesto" que tendría un carácter dialogal, situacional, respondiendo al tipo de intercambios realizados por el niño con los adultos y otros niños. El origen del lenguaje estaría en el contacto comunicativo con los demás, y en la actividad práctica del niño sobre el entorno. Esta concepción sobre la función social y comunicativa del lenguaje y sobre su origen dialogal es una constante en la Psicolingüística soviética (Elkonin, 1971; Markova, 1977) y ha sido uno de los cambios más importantes en los estudios occidentales sobre la adquisición del lenguaje (Bruner, 1975; Bruner y Sherwood, 1981; Delval, 1981).

Quizás las teorías de Vygotsky sobre el lenguaje quedan puestas de manifiesto de forma especialmente clara en su concepción del lenguaje egocéntrico. El habla o lenguaje egocéntrico sería una fase intermedia que conduciría del primer lenguaje "esencialmente social" al lenguaje interno¹, y no una manifestación concreta del egocentrismo cognitivo del niño preoperacional, como considera Piaget (1923). Para Piaget el lenguaje es egocéntrico porque el niño no tiene una intención social-comunicativa, sino que está centrado en sí mismo, siendo incapaz de tomar la perspectiva de los otros necesaria para comunicarse. Por el contrario, Vygotsky sostiene que el lenguaje egocéntrico aunque es un lenguaje para uno mismo, tiene un

¹ Sería más correcto utilizar el término "habla", para referirse al lenguaje egocéntrico como al interno. No obstante, como se ha generalizado el uso del término "lenguaje", utilizaremos indistintamente ambas expresiones.

origen social. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante egocéntrica y comunicativa. Las dos formas, tanto la comunicativa como la egocéntrica, son sociales, aunque sus funciones difieren. Vygotsky confirmó que el lenguaje egocéntrico, como ya había estudiado Piaget, se manifestaba entre los tres y los siete años principalmente y tenía su cénit hacia los cinco años; descubrió, asimismo, que el nivel de lenguaje egocéntrico sufría un brusco aumento cuando se introducía alguna dificultad especial durante el desarrollo de la actividad del niño. El lenguaje egocéntrico está, así pues, unido a la actividad del niño, ayudándolo a superar las dificultades que éste encuentra, convirtiéndose en una herramienta para la solución de los problemas planteados: "Nuestros trabajos nos indican que el lenguaje egocéntrico no permanece durante mucho tiempo como un simple acompañamiento de la actividad infantil. Aparte de ser un medio expresivo y de relajación de la tensión se convierte en un instrumento del pensamiento en sentido estricto, en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema".

Unidad 2 (8)

El lenguaje es una herramienta del pensamiento, ayudando a plantear la resolución de problemas, regulando la conducta, liberando al sujeto de la percepción y del refuerzo. Además, el lenguaje tiene un origen social y comunicativo anterior a la aparición del pensamiento.

Sin embargo, sería erróneo considerar que Vygotsky y la psicología soviética actual sostiene algo semejante a la hipótesis Salir-Whorf sobre la determinación del pensamiento por el lenguaje y la relatividad lingüística. El lenguaje depende de la capacidad cognitiva humana que permite abstraer los conceptos; es decir, la capacidad de generalización o abstracción. Su posición coincide con la de Lennberg (1967), quien sostiene que el lenguaje, aunque es relativamente independiente de la cognición, está montado sobre la categorización y extracción de semejanzas.

Las concepciones de Vygotsky han sido confirmadas y desarrolladas fundamentalmente por Luria y colaboradores (Luria, 1959a, 1959b, 1960; Luria y Yudovich, 1959). El lenguaje egocéntrico, resalta Luria (1959a) "se halla estrechamente conectado con la actividad práctica", primero como "acompañamiento" y más tarde como "lenguaje de programación".

Dentro de la concepción de Vygotsky sobre la influencia del lenguaje en la percepción y en los procesos cognitivos, Luria y sus colaboradores realizaron en los años 50 un buen número de investigaciones. La mayor parte están realizadas desde una

perspectiva pavloviana, al considerar el lenguaje como "segundo sistema de señales". La base teórica de estos estudios es que el carácter independiente y predominante de este segundo sistema de señales permite a los sujetos establecer nuevas conexiones con gran facilidad, superando la rigidez propia del primer sistema. Así, Liublinskaya (1957) estudió cómo la introducción del nombre de los colores facilitaba el que niños entre 12 y 30 meses pudieran escoger correctamente de entre varias cajitas aquella (la roja) en la que se encontraba un caramelo. Mediante la definición verbal de la tarea los niños de 3 y 4 años serían capaces de inhibir las respuestas impulsivas debidas a las impresiones inmediatas y actuar de acuerdo con la regla expuesta verbalmente. El lenguaje permitiría al sujeto liberarse de las ataduras del refuerzo y edificar a partir de las reglas verbales interiorizadas un "sistema de autorregulación superior". El objetivo final de autorregulación se conseguiría a través de tres etapas consecutivas. En un primer momento, el lenguaje serviría para poner en marcha la actividad del niño. El lenguaje tendría una función incentiva o propulsora no siendo posible todavía un dominio de la acción mediante el lenguaje: "La acción del niño es todavía predominante: aunque el lenguaje del adulto ha adquirido ya una función de iniciación, todavía no puede inhibir la acción que ya había sido comenzada y todavía menos hacer que el niño pase de una acción a la otra" (Luria, 1959a). Posteriormente el niño podría, ante una orden verbal del adulto, inhibir su actividad, terminando una acción ya comenzada. El lenguaje habría ya alcanzado una función inhibidora. No obstante, el objetivo final, es decir la autorregulación de la conducta del niño por medio de su propio lenguaje, está lejos. Según Luria sólo a partir de los 4 y 5 años y medio el niño es capaz de comprender instrucciones verbales y comportarse de acuerdo con ellas. En este momento el niño es capaz ya de utilizar el lenguaje en la preparación planeamiento de su actividad; el lenguaje es ya un lenguaje de "programación" y no solamente de acompañamiento; el lenguaje ha alcanzado una función preparatoria, reguladora. La próxima fase, según Vygotsky y Luria, consiste en la desaparición de la verbalización que convierte el lenguaje manifiesto en lenguaje interior. El desarrollo del lenguaje lleva, por tanto, del lenguaje socializado al egocéntrico y de este al lenguaje interior.

El desarrollo más importante en el campo de los modelos de procesamiento a sido realizado por A. A. Leontiev, quien ya en los años 60 criticaba los modelos psicolingüísticos occidentales, basados en la lingüística chomskiana por ser una transferencia de un modelo lingüístico sobre mecanismos psicológicos e ignorar los

aspectos motivacionales Leontiev, 1966) El modelo psicolinguístico de generación del enunciado de A. A Leontiev, consta de 5 fases:

- 1ª. Fase de la motivación.
- 2ª. Fase de la intención de hablar.
- 3ª. Fase del programa interno. Esta fase incluye el lenguaje interno y se corresponde con el "plan gramatical" propuesto por Millar, Gaslanter y Pribam (1960).
- 4ª. Fase de la realización del programa interno. Esta fase consiste en dos procesos relativamente independientes: realización semántica y realización gramatical.

Para terminar, quisiéramos mencionar otra importante línea de **convergencia entre la Psicología Evolutiva soviética y la occidental**. Nos referimos a lo que Lomov llama el principio del desarrollo, mediante el cual las funciones y procesos psicológicos no son considerados como estables, sino sujetos a cambios continuos a lo largo de la vida de los individuos (Lomov, 1982). De nuevo, este principio, tan similar a las posiciones del enfoque del ciclo vital, se encuentra ya en Vygotsky.

El desarrollo...es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos" (1987).

Unidad 2 (a)

Recapitulando algunas ideas ...

- ♦ Vygotsky propone la conciencia como objeto de estudio de la psicología.
- ♦ Su teoría es instrumental, histórica y cultural.
- ♦ Postula que todas las funciones superiores se originan en relaciones entre los seres humanos. Toda función se da primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica).
- ♦ Presenta la noción de zona de desarrollo próximo, que "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz..."
- ♦ **Aprendizaje:** según Vygotsky "los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje (...) lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de

aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante".

♦ La teoría de Vygotsky plantea importantes semejanzas y diferencias respecto de la teoría de Piaget.

♦ Algunas contribuciones de la psicología evolutiva soviética: desarrollo de la memoria y fundamento al método microgenético.

♦ Según Vygotsky el origen del lenguaje estaría en el contacto comunicativo con los demás, y en la actividad práctica del niño sobre el entorno. Es decir que el lenguaje tiene una función social y comunicativa.

Estas concepciones sobre el lenguaje se ponen de manifiesto en su noción de lenguaje egocéntrico.

| CRECIMIENTO | DESARROLLO | MADURACION | APRENDIZAJE |
|---|---|--|--|
| - Es cuantitativo. - Constante. - Lineal. - Generalmente se refiere al aumento de tamaño y peso. | - Es cuantitativo y cualitativo. - <u>Se puede retardar o acelerar.</u> - No depende solo de la constitución biológica sino también de la influencia del medio socio-cultural. - <u>Es continuo y gradual.</u> - El sujeto participa activamente. | - Desenvolvimiento de rasgos heredados <u>no provocados por el ejercicio ni por la experiencia.</u> - Proporciona la materia elemental <u>sin la cual no se logra el aprendizaje.</u> | - <u>Cambios</u> en las estructuras y en las funciones psicológicas que <u>resultan el ejercicio</u> de las actividades del niño. - No se debe forzar al niño a <u>aprender antes</u> de que tenga la <u>maduración</u> necesaria. - Formación de conductas según las demandas del medio o adquisición de habilidades. |

constante continuo y gradual desarrollo lento no provocado x la exp. cambios estructuras psicológicas.

URIE BRONFENBRENNER. LA ECOLOGIA DEL DESARROLLO HUMANO.

Capítulo 1: Objeto y perspectiva

Unidad 2 (10)

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.

En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o las conexiones entre las personas que están presentes en su entorno inmediato, se denomina "microsistema". El segundo nivel nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos, se denominan "mesosistema" por ejemplo. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no depende menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar. El tercer nivel del ambiente ecológico llamado "exosistema" evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente, por ejemplo las condiciones de trabajo de los padres. Podemos decir entonces que el principio de interconexión se aplica no solo dentro de los entornos, sino también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias, a los vínculos entre entornos, tanto aquellos en los que la persona en desarrollo participa realmente, como aquellos en los que tal vez no entre nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona. Los primeros constituyen lo que llamare los mesosistemas y los últimos los exosistemas.

Por último, hay un fenómeno sorprendente que corresponde a los entornos de los tres niveles del ambiente ecológico que hemos mencionado: en toda cultura o subcultura, los entornos de una determinada clase (como el hogar, la calle o la oficina) tienden a ser muy parecidos, mientras que entre las culturas presentan diferencias perceptibles. Es como si dentro de cada sociedad o subcultura existiera un plan para organizar cada tipo de entorno, moldeado por la ideología, los valores y normas de cada cultura que se denomina **Macrosistema**. Por lo tanto, dentro de una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionarían de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo

tanto, analizando y comparando los micros, los meso y los ecosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales mas grandes como ambientes para el desarrollo humano.

Además, el plan puede cambiarse, con lo cual resulta que la estructura de los entornos le una sociedad puede alterarse notoriamente y producir los cambios correspondientes en lo que respecta a la conducta y el desarrollo. Por ejemplo, se observa como una seria crisis económica que se produce en una sociedad tiene un impacto positivo o negativo en el consiguiente desarrollo del niño durante toda su vida.

El ambiente tal como se concibe en el esquema propuesto difiere de formulaciones anteriores no sólo en alcance sino también en **contenido y estructura**. En cuanto primero, la orientación ecológica asume que lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo **percibe**, más que como pueda existir en la realidad "objetiva".

También se analizan varios tipos de entornos en función de su **estructura**. Aquí el enfoque se aparta en otro aspecto más del de los modelos convencionales de investigación: los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que analizan en términos de sistemas. Si comenzamos en el nivel más interno del esquema ecológico, una de las unidades básicas de análisis es la **díada, o sistema de dos personas**. Este abordaje revela posibilidades nuevas y más dinámicas para ambas partes. Por ejemplo, de los datos de la díada se deduce que si uno de los dos miembros experimenta un proceso de desarrollo, lo mismo le ocurrirá al otro. El reconocimiento de esta relación nos da la clave para comprender los cambios evolutivos no solo del niño sino también del adulto que se ocupa de él habitualmente: la madre, el padre, los abuelos, los profesores y demás. La misma consideración es válida para las díadas que incluyen al marido y la mujer, al hermano y la hermana, al patrón y el empleado, a los amigos o los compañeros de trabajo.

Además, un modelo de sistemas de la situación inmediata va más allá de la díada y le asigna la misma importancia para el desarrollo a los llamados **sistemas N + 2**: tríadas, tétradas, y estructuras interpersonales más grandes.

Varias conclusiones indican que la capacidad de una díada para servir como contexto efectivo para el desarrollo humano depende de forma crucial de la presencia y la

participación de terceras personas, como los esposos, familiares, amigos y vecinos. Si no hay terceros, o si desempeñan un papel destructivo más que de apoyo, el proceso de desarrollo, considerado como sistema, se desintegra.

El mismo principio triádico es válido para las relaciones entre entornos. Por lo tanto, se considera que la capacidad de un entorno (como el hogar, la escuela o el lugar de trabajo) para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos. Así el hecho de que los padres puedan cumplir con eficacia su rol de educadores dentro de la familia, depende de la demanda de roles, el estrés y el apoyo que surjan de otros entornos.

Las transiciones ecológicas son cambios de rol o de entorno, que ocurren a lo largo de toda la vida.

Ejemplos la llegada de un nuevo hermano, la entrada en la escuela, encontrar un empleo, casarse, tener un hijo, cambiar de empleo, cambiar de casa y jubilarse.

La importancia de las transiciones ecológicas para el desarrollo deriva de que implican un cambio de **rol**, es decir, en las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad. Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente.

Unidad 2 (11)

Actividad Molar y Molecular:

Los hechos ambientales que afectan el desarrollo de una persona con mayor inmediatez y potencia son las actividades en las que participan los demás con esa persona o en su presencia. La intervención activa en lo que otros hacen, o incluso el mero hecho de observarlo, con frecuencia inspiran a una persona a realizar actividades similares por su cuenta. Es más probable que aprenda a hablar un niño de tres años si oye hablar a su alrededor, y especialmente si le hablan directamente a él.

Cuando el niño comienza a hablar por sí mismo, esto prueba que se ha producido un desarrollo real, en forma de una **actividad molar** recién adquirida (en contraste con una **conducta molecular**, que es momentánea y se caracteriza por carecer de significado e intención). Por último, las actividades molares en las que interviene una persona constituyen tanto los mecanismos internos como las manifestaciones externas del desarrollo psicológico.

K. Lewin y Piaget:

En especial en sus aspectos formales, la concepción del ambiente, se basa, en gran medida, en las teorías de Kart Lewin (1917, 1931, 1935, 1938), y también se apoya en ideas de Piaget.

Según el autor, aquí no se destacan los procesos psicológicos tradicionales de percepción, motivación, pensamiento y aprendizaje, sino su **contenido**: *aquello* que se percibe, se desea, se teme, se piensa, o se adquiere como conocimiento, y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición de la persona al ambiente y su interacción con él. Así se define el **desarrollo** como *la* concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades.

Y si tomamos las ideas de PIAGET, en particular las expuestas en *The construction of reality in the child* (1954). Sin embargo, la tesis actual va mucho más allá. En contraste con el organismo esencialmente "descontextualizado" de Piaget, destaca la naturaleza evolutiva y el alcance de la realidad percibida, tal como surge y se expande en la conciencia del niño y su participación activa en el ambiente físico y social. **Por tanto nos proponemos abordar el estudio sistemático del desarrollo del contexto humano.**

Unidad 2 (12)

CAPITULO II. CONCEPTOS BÁSICOS

El **desarrollo humano** es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente, que se expresa simbólicamente en la ecuación clásica de Kurt Lewin: $C = f(PA)$ (Lewin, 1935).

Por lo tanto podría esperarse que se les diera una importancia si no igual, al menos sustancial, a los dos elementos prestando especial atención a su **interacción**. Lo que hallamos en la práctica, sin embargo, es una marcada asimetría, una hipertrofia, relacionada con las propiedades de la persona, y sólo la concepción y la caracterización más rudimentaria del ambiente.

Respecto de esto último, las interpretaciones de los efectos ambientales se expresan a menudo en lo que Lewin llamó términos teóricos de clase; así, las diferencias que se

✓ En tercer lugar, el ambiente no se limita a un único entorno inmediato, si no que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios. Esta concepción extendida del ambiente es mucho más amplia y más diferenciada que la que se encuentra en la psicología en general, y en la psicología del desarrollo en particular.

El ambiente ecológico se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan *micro, meso, exo* y *macro* sistemas.

Definición 2

Un **microsistema** es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

Un **entorno** es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros.

Los factores de la **actividad**, el **rol** y la **relación interpersonal** constituyen los **elementos** o **componentes del microsistema**.

Un término crítico en la definición del microsistema es **experimentan**.

Esta palabra se utiliza para indicar que las características de un ambiente que tienen importancia científica no son sus propiedades objetivas, sino también el modo en que las personas de ese ambiente perciben esas propiedades; y esto por que los aspectos del ambiente que modelan con mas fuerza el curso del desarrollo psicológico son, sin duda, aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada.

Esta formulación no tiene nada de original, se apoya, en el trabajo de los teóricos de una serie de disciplinas. De la filosofía y la psicología, elige los conceptos fenomenológicos de Husserl (1950), Kohler (1938) y Katz (1930). En sociología, una formulación análoga tiene sus raíces en la teoría de los roles de George H. Mead (1934), y se resume en el concepto de "definición de la situación" de Thomas (THOMAS y THOMAS, 1928).

Sin embargo, la concepción fenomenológica del ambiente que sustenta la base de la teoría, deriva su estructura y su racionalización de las ideas de Kurt Lewin, en especial de su constructo del espacio vital o campo psicológico (Lewin,

1931,1935,1951). Lewin adopta la posición de que el ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y del desarrollo es la realidad, no tal como existe en el llamado mundo objetivo, sino como aparece en la mente de la persona; en otras palabras, se concentra en el modo en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él. Un aspecto de especial significación en este ambiente percibido es el mundo de la imaginación, la fantasía y la irrealidad.

A su vez, este autor distingue dos aspectos de cada situación que tienen probabilidades de atraer la atención de la persona. La primera es la *Tatigkel* o "actividad progresiva" que se refiere a las tareas u operaciones en las que una persona participa o ve participar a las demás. La segunda característica se refiere a las interconexiones que se perciben en las personas que participan en el ambiente, no tanto en función de los sentimientos interpersonales, sino más bien de las relaciones de las distintas partes entre si, como miembros de un grupo que realizan actividades comunes, complementarias o relativamente independientes.

Además de estos dos aspectos de la situación, el concepto de microsistema comprende una tercera característica que se destaca en las teorías sociológicas de Mead y de Thomas, es decir, la noción de **rol**, en tanto conjunto de conductas y expectativas que se asocian con una posición en la sociedad, como la de madre, bebé, profesor, amigo y otras.

Definición 3

Un **mesosistema** comprende las interrelaciones de dos o mas entornos, en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).

Un **mesosistema** es, por lo tanto, un sistema de microsistemas. Se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno.

Definición 4

Un **exosistema** se refiere a uno o más, entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

Unidad 2 (M)

Algunos ejemplos de un exosistema en el caso de un niño de corta edad podrían ser el lugar de trabajo de sus padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de sus padres, etcétera.

Definición 5

El **macrosistema** se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Por ejemplo, en una sociedad determinada (supongamos Francia) un jardín de infancia, una clase en la escuela, un café, o una oficina de correos tienen un aspecto y unas funciones parecidas, pero todas se diferencian de sus equivalentes en los Estados Unidos. Como si en cada país, los distintos entornos se hubieran construido a partir del mismo conjunto de esquemas.

Además, en ambos mundos, los hogares, las guarderías, los bares, los entornos de trabajo, y las relaciones entre ellos no son iguales para las familias acomodadas que para las pobres. Estos contrastes dentro de una sociedad también representan fenómenos del macrosistema. Los esquemas de los sistemas varían, para los distintos grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos y de otras subculturas, reflejando sistemas de creencias y estilos de vida contrastantes, que, a su vez, ayudan a perpetuar los ambientes ecológicos específicos de cada grupo.

Definición 6

Una **transición ecológica** se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez.

Durante toda la vida se producen transiciones ecológicas: cambiar de trabajo, casarse, tener un hijo; comprar el primer automóvil, salir de vacaciones o de viaje; cambiar de casa; cambiar de carrera; emigrar; enfermarse, ir al hospital, sanar; volver al trabajo, jubilarse y la última transición, para la que no hay excepciones: morir.

Toda **transición ecológica** es, consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo. Como indican los ejemplos, las transiciones dependen conjuntamente de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales; por lo tanto, representan ejemplos por excelencia del proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno, que constituye el principal centro de lo que he llamado la **ecología del desarrollo humano**.

Además, las alteraciones del medio pueden producirse en cualquiera de los cuatro niveles del ambiente ecológico. La llegada de un hermanito es un fenómeno del microsistema, y la emigración a otro país (o quizás el mero, hecho de visitar la casa de un amigo que pertenece a un nivel socioeconómico o cultural diferente) implica cruzar los límites del macrosistema. Por último, desde el punto de vista de la investigación, toda transición ecológica constituye un experimento natural de confección, con un diseño antes-después incorporado, en el que cada sujeto puede servir como testigo de sí mismo.

Definición 7

El **desarrollo humano** es el proceso por el cual la persona en desarrollo, adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido.

Tres características de esta definición:

✓ En primer lugar, el desarrollo supone un cambio en las características de la persona que no es efímero ni depende de la situación; implica una reorganización que tiene una cierta continuidad tanto en el tiempo como en el espacio.

✓ En segundo lugar, el cambio del desarrollo tiene lugar, a la vez en dos campos: el de la percepción y el de la acción.

✓ En tercer lugar, desde un punto de vista teórico, cada uno de estos campos tiene una estructura que es isomórfica con los cuatro niveles del ambiente ecológico.

Entonces en la esfera de la percepción la cuestión pasa a ser en qué medida el punto de vista que tiene del mundo la persona en desarrollo se extiende más allá de la situación inmediata, para incluir una imagen de otros entornos en los cuales ha participado activamente, las relaciones entre éstos, la naturaleza y la influencia de los contextos externos, y, por último, los patrones coherentes de organización social, sistemas de creencias y estilos de vida, que son específicos de su cultura y de otras. Del mismo modo, al nivel de la acción, la cuestión es la capacidad de la persona para usar estrategias que resulten eficaces, primero para proporcionar un feedback sobre la naturaleza de los sistemas que existen en niveles cada vez más remotos; segundo para permitir que estos sistemas continúen funcionando, y tercero, para reorganizar los sistemas existentes, o para crear sistemas nuevos, de un orden comparable o superior que estén más de acuerdo con sus deseos.

Una **concepción ecológica del desarrollo dentro de un contexto** también tiene implicaciones para el método y el diseño de la investigación. Para empezar, le concede una importancia clave y le proporciona base teórica al constructo de **validez ecológica**.

Definición 8

La **validez ecológica** se refiere a la medida en la que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador piensa o supone que tiene.

Una vez más, el uso de la palabra *experimentan* en la definición destaca la importancia del **campo fenomenológico** en la investigación ecológica.

La validez ecológica de todo esfuerzo científico se cuestiona en cuanto aparece una discrepancia entre la percepción de la situación de la investigación, por parte del sujeto, y las condiciones ambientales que el investigador intenta o supone. Esto significa que es fundamental, que se tenga en cuenta el modo en que los sujetos del estudio percibieron e interpretaron la situación de la investigación.

Sin embargo, la validez ecológica es un objetivo que debe perseguirse, al que hay que aproximarse, pero que nunca se alcanzará.

El alcance de esta interacción sirve para recordarnos que la correspondencia entre el punto de vista que el sujeto y el investigador tienen sobre la situación de la investigación, o lo que podría llamarse **validez fenomenológica**, no es más que un aspecto de la validez ecológica.

La noción de validez ecológica que he propuesto, puede considerarse como implícita en la **defección clásica de validez científica**, porque si no se reconocen las discrepancias entre las definiciones que dan de la situación el sujeto y el investigador o el manejo de las influencias desde fuera de entorno de la investigación, esto lleva, en definitiva, a cuestionar si un procedimiento científico determinado mide lo que se supone que mide.

Por último, esta definición no determina la validez o no de ningún tipo particular de escenario para la investigación, por motivos **apriorísticos**. Sino que según el problema, el laboratorio puede ser un entorno perfectamente apropiado para una investigación, y ciertos ambientes reales pueden ser inapropiados. Supongamos que nos interesa estudiar la interacción de la madre con el niño cuando se pone a éste en una situación extraña y desconocida. Es evidente que el laboratorio cumple esta condición mucho mejor que el hogar. Por el contrario, si la investigación se centra en el modelo de la actividad entre uno de los padres y el hijo, que prevalece en la familia, unas observaciones que se limiten al laboratorio pueden confundirlos. Sin embargo, el hecho de que los resultados de una investigación obtenidos en el laboratorio difieran de los que se observan en el hogar no puede interpretarse como prueba de la superioridad de un entorno con respecto a otro, sino que estas diferencias sirven para explicar las propiedades especiales del laboratorio como contexto ecológico e ilustran el poder del laboratorio como contraste ecológico, que todavía no ha sido explotado.

Desde este punto de vista, una orientación ecológica aumenta, en lugar de reducir, las oportunidades para investigar en el laboratorio, al señalar un nuevo conocimiento que puede alcanzarse por medio de una interacción estrecha y continuada entre el laboratorio y la investigación de campo.

La comparación de los resultados obtenidos En el laboratorio y en entornos reales ilustra la estrategia básica a través de la cual puede demostrarse la validez ecológica, o se puede descubrir que falta. Como fue verdad para definir ese concepto; el método representa una ampliación de los procedimientos utilizados para investigar la validez en su forma clásica.

El proceso consiste, en esencia, en determinar la validez de un constructo (Cronbach y Meehl, 1955), en este caso comprobando la teoría ecológica que sustenta las operaciones de la investigación, es decir, las suposiciones que se hacen con respecto a la naturaleza y generalidad del ambiente en el que se realiza la investigación. Cuando se considera que un estudio de laboratorio representa la conducta en cualquier otro

lugar, deben presentarse pruebas de una relación empírica con actividades similares en el otro entorno; en otras palabras, la validación debe tener lugar por contraste con un criterio ecológico externo, teniendo en cuenta explícitamente la posibilidad de una divergencia sistemática.

Definición 9

Unidad 2 (15)

Para demostrar que he habido desarrollo humano es necesario establecer que un cambio producido en las concepciones y/o actividades de la persona se extiende también a otros entornos y otros momentos. A esta demostración se la llama **validez del desarrollo**.

Cuando la hipótesis que se investiga implica, que realmente se ha producido el desarrollo, es necesario que se proporcionen pruebas de este resultado.

Como ya he destacado, el desarrollo implica un cambio que no es sólo momentáneo ni específico de una situación. Por lo tanto, no basta con demostrar sólo que una cierta variación del ambiente ha producido una alteración de la conducta; también hay que demostrar que este cambio presenta una cierta invariación a través del tiempo, el espacio o ambos. A esta demostración la denominamos el establecimiento de la **validez del desarrollo**.

Definición 10

Un experimento ecológico es un intento de investigar la acomodación progresiva entre el organismo humano en crecimiento y su ambiente, a través de un contraste sistemático entre dos o más sistemas ambientales o sus componentes estructurales, procurando controlar con todo cuidado otras fuentes de influencia ya sea por medio de asignaciones hechas al azar (en un experimento planeado) o por comparación (en un experimento natural).

Propongo que en las primeras etapas de la investigación científica, se empleen experimentos no con el objeto habitual de comprobar hipótesis (aunque este sistema se utiliza como medio para llegar a un fin), sino por **motivos heurísticos**, es decir, para analizar de forma sistemática la naturaleza de la acomodación que existe entre la persona y el medio.

De manera que el experimento desempeña un papel crítico en la investigación ecológica, no sólo con el objeto de comprobar hipótesis sino, en etapas anteriores, para detectar y analizar las propiedades de los sistemas dentro y más allá del entorno inmediato. Así, para comprender la relación entre la persona en desarrollo y algún aspecto de su ambiente, hay que intentar cambiar la una, y observar qué ocurre con el otro.

Desde esta perspectiva, el objetivo fundamental del experimento ecológico ya no es la comprobación de hipótesis sino el **descubrimiento**: la identificación de las propiedades y procesos de los sistemas que afectan y se ven afectados por la conducta y el desarrollo del ser humano. Además, si el objetivo es identificar las propiedades de los sistemas, resulta esencial que las mismas no se excluyan del diseño de la investigación antes del hecho, restringiendo la observación a un solo entorno, una variable, o un sujeto a la vez.

A diferencia del experimento clásico de laboratorio, en el que uno se concentra en una sola variable por vez, e intenta "mantener controladas afuera" a todas las demás, en la investigación ecológica el investigador pretende "mantener controlados adentro" la mayor cantidad posible de contrastes ecológicos con importancia teórica. Esta es la única manera de determinar la generalidad de un fenómeno más allá de una situación ecológica específica y, lo que -es lo mismo desde una perspectiva de desarrollo, de identificar los procesos de acomodación, mutua entre un organismo en desarrollo y sus entornos cambiantes. Por ejemplo, al estudiar las estrategias de socialización, sería conveniente que se estratificara la muestra no sólo según la clase social, como se hace habitualmente, sino también según la estructura familiar y/o el entorno en que se atiende al niño (el hogar o la guardería). Esta estratificación en función de dos o más dimensiones ecológicas proporciona un sistema de coordenadas sistemáticamente diferenciado y, por consiguiente, potencialmente sensible, que posibilita la detección y descripción de patrones de -interacción-organismo-ambiente, a través de una serie de contextos ecológicos.

De manera que en la investigación ecológica es probable que los efectos principales sean las interacciones.

Definición 11

Un **experimento transformador** comprende la modificación y la reestructuración sistemática de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular.

Un experimento transformador modifica de manera sistemática algún aspecto del macrosistema. La modificación puede efectuarse en cualquier nivel del ambiente ecológico, del micro al exosistema, eliminando, modificando o agregando elementos e interconexiones.

Un principio general impregna todos los conceptos básicos para una ecología experimental del desarrollo humano. El principio se formula como la primera de una serie de proposiciones que describen las características distintivas de los modelos adecuados para investigar el desarrollo dentro de un contexto.

Proposición A

En la investigación ecológica, las propiedades de la persona y las del Ambiente, la estructura de los entornos ambientales, y los procesos que tienen lugar dentro y entre ellos, deben considerarse como independientes, y analizarse en términos de sistemas.

CAP. 1: LA NATURALEZA DEL SISTEMA (16)

Propósitos científicos

Piaget está interesado sobre todo en la investigación teórica y experimental del **desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales.**

Inteligencia

El interés por la esfera de la *inteligencia* es una característica sobresaliente que distingue el trabajo de Piaget del de la mayoría de los psicólogos infantiles.

Desarrollo

Piaget es también un psicólogo del *desarrollo*. Tiene la firme convicción de que el estudio del cambio ontogénico es en sí mismo una valiosa empresa. Aun más, está convencido de que el comportamiento humano adulto no puede comprenderse de modo cabal sin una perspectiva evolutiva. El agregado de la dimensión genética, como él la llama, hace algo más que dar un status histórico a la cognición adulta; ella permite, hallar soluciones para antiguos problemas epistemológicos, en especial los relacionados con precursores ontogénicos de determinadas clases importantes de cogniciones.

El enfoque evolutivo de Piaget supone la descripción cuidadosa y el análisis teórico de los estados ontogénicos sucesivos en una cultura particular. De este modo, el dato primario es el *cambio* del comportamiento desde un funcionamiento menos avanzado hasta otro más avanzado. Además, supone concienzudas comparaciones entre estos estados sucesivos; las características dominantes de un estado determinado son descritas en términos de los estados precedentes y de los estados subsecuentes.

Ello no se relaciona con una exploración sistemática de otras variables independientes que puedan acelerar o retardar temporariamente la aparición del comportamiento estudiado.

Estructura, función y contenido

Un tercer rasgo importante del sistema de Piaget es su inclinación particular hacia el estudio de la *estructura* de la inteligencia en desarrollo, según se distingue de la

función y el *contenido* de la inteligencia. Al hablar de *contenido* se refiere a los datos brutos, no interpretados de la conducta. De esta manera, cuando uno de los sujetos de Piaget afirma que un objeto se hunde porque es pesado y que otro se hunde porque es liviano, nos encontramos ante el contenido de la conducta.

Con la palabra *función* Piaget se refiere a esas características amplias de la actividad inteligente que se aplican a todas las edades y que virtualmente definen la misma esencia de la conducta inteligente. La actividad inteligente es siempre un proceso activo, organizado, de asimilación de lo nuevo a lo viejo y de acomodación de lo viejo a lo nuevo. En el desarrollo ontogénico el contenido intelectual variará enormemente de una edad a otra, pero las propiedades funcionales generales del proceso adaptativo permanecerán idénticas.

Piaget postula la existencia, entre la función y el contenido, de las estructuras cognoscitivas. La *estructura*, al igual que el contenido y a diferencia de la función, evidentemente cambia con la edad, y estos cambios evolutivos constituyen para Piaget su principal objeto de estudio. Son las propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones creadas a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta cuya naturaleza determinan. Piaget las considera mediadoras entre las funciones invariables de la conducta y sus diversos contenidos.

La *función* se relaciona con la manera en que cualquier organismo hace el proceso cognoscitivo; el *contenido* se refiere a la conducta externa que nos dice que el funcionamiento ha tenido lugar, y la *estructura* se refiere a las propiedades organizativas inferidas que explican por qué se ha presentado este contenido antes que otro.

Etapas cualitativas

La cuarta y última palabra clave para la definición de los propósitos de Piaget es cualitativo. Está interesado en las características cualitativas del desarrollo. Su preocupación por la estructura diferente del contenido pone de relieve este interés, pues los cambios estructurales son de naturaleza esencialmente cualitativa. El panorama de las estructuras que cambian en el curso del desarrollo es dividido conceptualmente en etapas cuyas semejanzas y diferencias cualitativas sirven como hitos conceptuales en el empeño de aprehender el proceso.

Sucesión invariable de las etapas

Dando por sentado que una serie evolutiva puede someterse a una descripción por etapas, las etapas abstraídas deben poseer determinadas propiedades. En primer lugar, deben aparecer en el desarrollo según un orden o sujeción invariable y constante. Si los comportamientos que definen las dos etapas no se presentan en una sucesión ontogénica constante, es erróneo llamarlas etapas. Aunque la sujeción se considera invariable, la edad en que aparece una etapa particular puede mostrar considerables variaciones. La serie de etapas forma una escala ordinal, pero no de intervalos. De este modo, Piaget no tiene inconvenientes en admitir que variables de todo género pueden afectar a la edad cronológica en que una etapa particular de funcionamiento aparece como dominante en un niño particular. Es preciso evitar una identificación demasiado literal de la etapa con la edad. No todos los individuos alcanzan forzosamente las etapas finales de desarrollo.

Relaciones jerárquicas entre las etapas sucesivas

Una segunda característica esencial de las verdaderas etapas radica en que las estructuras que definen etapas anteriores se integran o incorporan en las de etapas posteriores. La etapa de las operaciones formales supone actividades cognitivas que se efectúan *sobre* las operaciones concretas elaboradas en la etapa precedente. Las operaciones concretas deben preceder a las operaciones formales en la serie temporal, tanto desde un punto de vista lógico como psicológico, dado que la constitución de las primeras es absolutamente necesaria para la realización de las segundas.

Carácter integrado de las etapas

Las propiedades estructurales que definen una etapa particular deben formar un todo integrado. Piaget llama a este tipo de totalidad "estructura de conjunto", las propiedades estructurales, una vez que alcanzan un estado de equilibrio muestran de modo característico un alto grado de interdependencia.

Periodos de preparación y logro

Una etapa se caracteriza además por tener un período inicial de preparación y un período final de logro. En el período de preparación, las estructuras que definen la etapa se hallan en proceso de formación y organización. A causa de ello, la conducta de la subetapa inicial de cualquier etapa tiende a carecer de una organización y

estabilidad estrechas en la medida en que se orienta hacia esos problemas cognoscitivos cuya solución requiere las estructuras intelectuales de esa etapa. La fase preparatoria gradualmente deja lugar a un período posterior en el cual las estructuras en cuestión forman una totalidad estrechamente ligada, organizada y estable. Sólo en esta fase de logro, de equilibrio estable, las estructuras que definen la etapa aparecen como las estructuras de conjunto ya descritas. Algunos periodos del desarrollo de un individuo son mucho más estables y coherentes que otros en lo referente a las propiedades estructurales. No obstante a los períodos de menor estabilidad tienden a seguir con el tiempo períodos de mayor estabilidad.

Unidad 2 (17)

"Décaleges" horizontales y verticales

Otro importante aspecto del desarrollo por etapas está incorporado en el concepto de *décalage*. El concepto de *décalage* (literalmente, desconexión o discordancia) se refiere al hecho de que con frecuencia se ven desarrollos cognoscitivos semejantes que tienen lugar en diferentes edades del período ontogénico. En el desarrollo se encuentran diversas pautas recurrentes, y una buena teoría debe tomar debida cuenta de ellas. Piaget distingue dos clases generales de repeticiones: *décaleges* horizontales y *décaleges* verticales.

El *décalage* horizontal es una repetición que tiene lugar en el desarrollo dentro de un único período. Supone un solo nivel general de funcionamiento diferente de un nivel anterior que sólo era capaz de realizar una acción manifiesta ante ellos. Una estructura cognoscitiva, característica de ese nivel primero puede aplicarse con éxito a la tarea X, pero no a la tarea Y; aproximadamente año más tarde la misma organización de las operaciones puede aplicarse tanto a Y como a X. Además, el proceso evolutivo por el cual llega a dominarse Y es esencialmente igual al que caracterizó el dominio de X.

Ejemplo: el reconocimiento por parte de un niño de que la *masa* o *cantidad de materia* total de un objeto permanece idéntica cuando cambia la forma del objeto supone una estructura cognoscitiva determinada. El reconocimiento de que el *peso* también permanece constante supone la misma estructura. Además, el nivel general de funcionamiento es el mismo en ambos casos; en los dos el niño debe efectuar operaciones simbólicas, interiores, que difieren de las meras acciones manifiestas. Sin embargo, sucede que la invariabilidad de la *masa* por lo general es comprendida por los niños uno o dos años antes que la invariabilidad del peso. Además, la sucesión evolutiva de adquisiciones que conducen al desempeño correcto es aproximadamente

la misma en ambos casos, aunque por supuesto tiene lugar en edades diferentes. Este es un ejemplo de *décalage* horizontal.

El *décalage vertical* se refiere al caso en que la repetición tiene lugar en un nivel de funcionamiento claramente distinto y no dentro del mismo nivel. Hay una semejanza formal entre las estructuras de los dos niveles, por una parte, y una semejanza o identidad en los contenidos a los que se aplican las estructuras, por la otra. La diferencia fundamental concierne al nivel de funcionamiento; en los dos casos están implícitos tipos diferentes de operaciones. Por ejemplo con el desarrollo de la constancia del objeto, el infante llega a reconocer un objeto particular a pesar de los cambios en la perspectiva desde la cual lo ve. Sólo mucho después el niño puede *representarse* interiormente el sistema de perspectivas posibles, como opuesto al *actuar* apropiadamente dentro de cualquier perspectiva particular. Por ejemplo, sólo en el período intermedio de la infancia un niño sentado en la posición A puede predecir qué imagen perceptual de una manifestación visual tendrá otra persona que se sienta en la posición B. En ambos casos las *estructuras* cognoscitivas tienen determinadas semejanzas formales y, en ambos casos el *contenido* sobre el que se opera es esencialmente el mismo. Los dos desempeños tienen lugar en *planos* de actividad radicalmente distintos: sensorio-motor *versus* simbólico representativo.

Ambos conceptos, *décalage* horizontal y vertical, se consideran útiles para señalar importantes aspectos del desarrollo intelectual. El concepto de *décalage* horizontal muestra que, aunque puede ser conveniente considerar a un individuo como caracterizado en general por una estructura cognoscitiva particular, no necesariamente será él capaz de desempeñarse dentro de esa estructura en relación con todas las tareas. La existencia de *décalages* horizontales parece indicar una cierta *heterogeneidad* donde sólo podría haberse sospechado *homogeneidad*.

La consecuencia de los *décalages* verticales es al parecer totalmente opuesta. En realidad, los *décalages* verticales expresan una *uniformidad* encubierta dentro de las *diferencias* manifiestas entre una etapa y otra. Parecería haber pocas semejanzas entre el deambular del niño que está en edad de hacer pinitos y la tarea de dibujar un mapa en la que participa un niño de quinto grado. Con todo, hay semejanzas estructurales detrás de las diferencias manifiestas, y es esta recurrencia la que define un *décalage* vertical.

CAPÍTULO II: PROPIEDADES BÁSICAS DEL FUNCIONAMIENTO COGNOSCITIVO

Biología e inteligencia

Piaget, que se inició como biólogo, piensa que la inteligencia sólo puede considerarse significativamente como una extensión de determinadas características biológicas fundamentales, fundamentales en el sentido de que aparecen allí donde la vida está presente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica y, como tal, comparte importantes atributos con las actividades de las que procede. La inteligencia tiene una impronta biológica, la que define sus características esenciales. Pero decir que la inteligencia se funda en un sustrato biológico puede implicar dos cosas por completo diferentes. Examinémoslas en forma sucesiva.

Herencia específica

Antes que nada, la inteligencia está ligada con la biología en el sentido de que las estructuras biológicas heredadas condicionan lo que podemos percibir directamente. Por ejemplo, sólo determinadas longitudes de onda dan lugar a sensaciones de color, y somos incapaces de percibir el espacio en más de tres dimensiones. Los fundamentos fisiológicos y anatómicos tienen una relación estrecha con la inteligencia. Sin embargo, esta relación no es el tipo más importante de vinculación existente entre la biología y la cognición. De hecho, es característico de la inteligencia el hecho de que con el tiempo trascenderá los límites que le imponen estas propiedades estructurales, esta *herencia específica*, como la llama Piaget. Podemos *conocer* longitudes de onda que nunca vemos.

Formamos hipótesis acerca de dimensiones espaciales que nunca *experimentamos* directamente. En síntesis, puede decirse que las estructuras neurológicas y sensoriales que constituyen nuestra herencia específica en tanto especie impiden o facilitan el funcionamiento intelectual, pero difícilmente pueda decirse que ellas *explican* el funcionamiento mismo.

Herencia general

Este segundo tipo de relación es más sutil y evasivo que el primero. Nuestra dotación biológica no sólo está compuesta de estructuras innatas a las que puede considerarse como obstáculos para el progreso intelectual, sino también de eso que hace posible el progreso intelectual, ese algo que se halla detrás del logro intelectual.

Eso algo positivo y constructivo que heredamos, es un modo de *funcionamiento intelectual*. No heredamos las estructuras cognoscitivas como tales, éstas sólo llegan a existir en el curso del desarrollo. Heredamos es un *modus operandi*, una manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente. Este modo de funcionamiento tiene dos características generales importantes. Primero, genera estructuras cognoscitivas. Las estructuras se desarrollan en el curso del funcionamiento intelectual; a través del funcionamiento, y sólo a través de él, se forman las estructuras cognoscitivas. Segundo, el modo de funcionamiento permanece esencialmente constante durante toda nuestra vida. Debido a esta constancia frente a las estructuras cambiantes, las propiedades fundamentales del funcionamiento, son llamadas *Invariantes funcionales*.

El primero es la *organización*; el segundo es la *adaptación*, que abarca dos subpropiedades estrechamente relacionadas pero conceptualmente distintas: la *asimilación* y la *acomodación*. La naturaleza de estas invariantes funcionales es el torna de la siguiente sección. *Estas características invariables, que definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general.* Además de una *herencia específica* de estructuras anatómicas innatas y limitadoras, tenemos una *herencia general*, de tipo funcional, sobre la cual se forman todas las adquisiciones cognoscitivas positivas. En virtud de que somos organismos vivientes, iniciamos la vida con determinadas propiedades irreductibles compartidas por todos los organismos, y estos fundamentos son un conjunto de características peculiarmente funcionales. Son estas características las que representan la continuidad entre la biología en general y la inteligencia en particular. Y son ellas las que, a pesar de sus bajos orígenes, hacen posible la más sublime de las realizaciones intelectuales.

Las invariantes funcionales

De las dos invariantes básicas del funcionamiento, la *organización* y la *adaptación*, la segunda está subdividida en dos componentes interrelacionados, la *asimilación* y la *acomodación*. Estas invariantes proporcionan el vínculo fundamental entre la biología y la inteligencia, pues se aplican a ambas por igual.

Un ejemplo biológico

Una función muy fundamental de la materia viviente es la de incorporar en su estructura elementos del exterior que le proporcionan la nutrición. El organismo se sostiene y crece por medio de transacciones semejantes con su ambiente. Los atributos invariables de este tipo de funcionamiento son los siguientes.

En primer lugar, se trata de un proceso de *adaptación* al medio. La adaptación tiene lugar cada vez que un intercambio particular de organismo y ambiente tiene el efecto de modificar al primero de modo tal que resultan acrecentados los posteriores intercambios favorables a la preservación del organismo.

Con el fin de incorporar en su sistema los valores alimentarios de las sustancias, que toma, el organismo debe transformarlas. Una transformación inicial tiene lugar cuando se masticla la sustancia para ingerirla. De este modo, los objetos de contornos duros y cortantes se hacen pulposos e informes. El proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente en forma tal que puedan ser incorporados en la estructura del organismo es llamado *asimilación*; es decir, los elementos son asimilados al sistema.

Al mismo tiempo que realiza el proceso de asimilar las sustancias alimenticias a sí mismo, el organismo hace algo más. También se adapta a ellas. La boca debe abrirse. El objeto debe ser masticado si su estructura lo exige. Los procesos digestivos deben adaptarse a las propiedades químicas del objeto. Así como en cualquier proceso adaptativo los objetos deben ajustarse a la estructura peculiar del organismo, éste también debe ajustarse a las demandas peculiares del objeto. Al primer aspecto de la adaptación se lo ha llamado *asimilación*. Al segundo aspecto, el ajuste al objeto, Piaget lo llama *acomodación*; es decir, el organismo debe acomodar su funcionamiento a los contornos específicos del objeto que trata de asimilar.

La adaptación, a través de la asimilación y la acomodación, expresa el aspecto dinámico, exterior, del funcionamiento biológico. Pero un acto adaptativo siempre supone una *organización* subyacente, y esta es la segunda de las principales invariantes funcionales. El comportamiento adaptativo, dirigido, no puede desarrollarse a partir de una fuente caótica y por completo indiferenciada. También en este caso se encontrarán variaciones en la naturaleza específica de la organización subyacente a un acto adaptativo, pero siempre estará presente algún tipo de organización.

El funcionamiento intelectual puede caracterizarse en términos de las mismas invariantes que tienen validez para procesos biológicos más elementales.

Organización cognoscitiva

Todo acto inteligente supone algún tipo de estructura intelectual, alguna forma de organización, dentro de la cual se desarrolla.

En cuanto a la naturaleza de la organización, sus características específicas, como las de las organizaciones biológicas, muestran marcadas diferencias en las distintas etapas del desarrollo. Todas las organizaciones intelectuales pueden concebirse como *totalidades*, sistemas de relaciones entre *elementos*.

Adaptación cognoscitiva: asimilación y acomodación

Un acto de la inteligencia en el cual la asimilación y la acomodación se hallan en equilibrio constituye una *adaptación* intelectual.

La asimilación se refiere al hecho de que todo enfrentamiento cognoscitivo con un objeto ambiental forzosamente supone algún tipo de estructuración cognoscitiva de ese objeto en consonancia con la naturaleza de la organización intelectual que ya es propia del organismo.

Todo acto de la inteligencia, supone una interpretación de algo de la realidad externa, vale decir, una asimilación de ese algo a algún tipo de sistema de significado existente en la organización cognoscitiva del sujeto. Adaptarse intelectualmente a la realidad es *construir* esa realidad, y construirla en términos de alguna *construcción* duradera dentro de uno mismo. La posición epistemológica de Piaget requiere el reemplazo de la palabra *construir* por *asimilar*, y de *construcción* por *estructura* u *organización*.

Incluso en el nivel más elemental de la cognición debe producirse algún enfrentamiento con las propiedades específicas de la cosa aprehendida. La esencia de la acomodación es precisamente este proceso de adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto.

Por más necesario que sea describir por separado y en forma sucesiva la asimilación y la acomodación, es preciso pensarlas como simultáneas e indisolubles en tanto operan en una cognición viva. El equilibrio entre las dos invariantes puede variar y de hecho varía, tanto entre una etapa y la otra como dentro de una etapa particular. Algunos actos cognoscitivos muestran una relativa preponderancia del componente asimilativo; otros parecen inclinarse decididamente hacia la acomodación. No obstante, en la vida cognoscitiva nunca se presentan la asimilación "pura" ni la acomodación "pura".

El progreso cognoscitivo es posible por varias razones. En primer lugar, los actos de acomodación se extienden en todo momento hacia rasgos nuevos y diferentes del

medio circundante. En la medida en que un objeto, respecto del cual acaba de producirse la acomodación, pueda encajar en alguna parte de la estructura de significado existente, será asimilado a esa estructura. Una vez asimilado, tenderá a cambiar esa estructura en alguna medida y, hará posible posteriores extensiones acomodativas. Las estructuras de asimilación no son estáticas e invariables, incluso ante la ausencia de la estimulación del ambiente. En todo momento los sistemas de significado se reorganizan interiormente y se integran con otros sistemas. Ambos tipos de cambio permiten una progresiva penetración intelectual en la naturaleza de las cosas.

Las características funcionales de los mecanismos asimilativos y acomodativos son tales que la posibilidad de cambio cognoscitivo está asegurada, pero la magnitud de cualquier cambio particular es siempre limitada. El organismo se adapta repetidas veces, y cada adaptación forzosamente desbroza el camino para su sucesora. Sin embargo, las estructuras no son infinitamente modificables, el sujeto sólo es capaz de incorporar los componentes de la realidad que su estructura en desarrollo puede asimilar sin sufrir un cambio drástico.

El concepto de esquema

Un **esquema** es una estructura cognoscitiva que se refiere a una clase semejante de secuencias de acción, las que forzosamente son totalidades fuertes, integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente interrelacionados.

Los esquemas son rotulados de acuerdo con las secuencias de conducta a las que se refieren. De este modo, al tratar el desarrollo sensorio-motor Piaget habla del *esquema de mamar*, el *esquema de prensión*, el *esquema de visión*, etc. En la etapa intermedia de la niñez hay un *esquema de correspondencia cualitativa intuitiva* que se refiere a una estrategia mediante la cual el niño trata de estimar si dos series de elementos son numéricamente equivalentes o no lo son.

No obstante, decir que una secuencia de prensión constituye un esquema es implicar algo más que el hecho simple de que el bebé muestra un comportamiento organizado de prensión. Implica que el funcionamiento asimilativo ha generado una *estructura* cognoscitiva específica, una *disposición* organizada a asir objetos en repetidas ocasiones. Implica que se ha producido un cambio en la organización cognoscitiva general de modo que una nueva totalidad de comportamiento se ha hecho parte del

repertorio intelectual del niño. Por último, implica que se ha creado un órgano que es *funcionalmente* equivalente a un órgano fisiológico de la digestión en el sentido de que constituye un instrumento cuya función es incorporar "alimentos" de la realidad. En síntesis, un esquema es el contenido de la conducta organizada y manifiesta que lo designa, pero con importantes connotaciones estructurales que no son intrínsecas al mismo contenido concreto.

Una secuencia de conducta debe tener determinadas características para ser conceptualizada en términos de un esquema. La secuencia de comportamiento que los constituye es una totalidad organizada. Una secuencia de acción, para constituir un esquema, debe tener cierta cohesión y mantener su identidad en la forma de una unidad casi estable y repetible. Debe poseer acciones componentes que están estrechamente interconectadas y gobernadas por un núcleo de significado. Un esquema, por más elemental que sea, llega a serlo precisamente en virtud del hecho de que los componentes de la conducta que pone en movimiento forman un todo fuerte, una figura recurrente e identificable sobre un fondo de conductas organizadas de modo menos estrecho.

Otra característica de los esquemas es sugerida por la expresión "clase de secuencias de acción semejante". Un esquema es una especie de concepto, categoría o estrategia subyacente que abarca toda una serie de secuencias de acción distintas, pero semejantes. Los esquemas se refieren a *clases* de actos totales, actos que son diferentes entre sí y que, a pesar de ello, comparten rasgos comunes. Aunque las palabras *esquema* y *concepto* no son por completo intercambiables, Piaget reconoció que existe cierta semejanza entre ellas.

Un esquema, por ser una estructura cognoscitiva, es una forma más o menos fluida y una organización plástica a la cual se asimilan las acciones y objetos en el curso del funcionamiento cognoscitivo. Son "marcos móviles" aplicados sucesivamente a diversos contenidos. El hecho de que los esquemas se acomoden a las cosas a la vez que las asimilan atestigua su calidad dinámica, flexible. Representan la antítesis misma de la idea de moldes congelados en los que se vierte la realidad.

Los esquemas, por ser estructuras, son creados y modificados por el funcionamiento intelectual. Son sumamente móviles y plásticos.

Operación y desarrollo de los esquemas

Una de las características particulares más importantes de un esquema asimilativo es su tendencia a la aplicación repetida. Sólo las pautas de comportamiento que se

presentan una y otra vez en el curso del funcionamiento cognoscitivo son conceptualizadas en términos de esquemas. Las totalidades de conducta organizada se ponen de manifiesto desde el nacimiento en adelante y estas totalidades son puestas en acción repetidas veces. Piaget habla de *asimilación reproductiva o funcional* al referirse a esta tendencia ubicua a la repetición.

En el curso de este ejercicio repetido, los esquemas individuales son transformados en varios e importantes sentidos; el funcionamiento no sólo crea estructuras; sino que, las cambia en forma continua. Los esquemas siempre extienden su campo de aplicación de modo de asimilar objetos nuevos y diferentes. Piaget habla de *asimilación generalizadora* para denotar esta importante característica de la actividad asimilativa.

La discriminación es el complemento de la generalización, y el segundo tipo importante de cambio que se atribuye a los esquemas es el de la diferenciación interna. En una forma rudimentaria, el bebé discrimina de modo gradual los objetos que han de ser chupados de los que no han de ser chupados. La consecuencia de esta diferenciación en el seno de un esquema inicialmente indiferenciado es un "reconocimiento" elemental de determinados objetos, y Piaget habla en este caso de *asimilación reconocitiva*.

Hemos visto así las tres características funcionales y evolutivas básicas de todos los esquemas asimilativos: repetición, generalización y diferenciación-reconocimiento.

Cuadro síntesis Periodos de la inteligencia - Piaget**Período de la Inteligencia Senso-Motora**

- 0-2 años
- 6 estadios

Período de Preparación y organización de las operaciones concretas

- 2-11 años
- Se subdivide en 2 subperiodos:

El de las Representaciones Pre-Operacionales

a. 2 a 7 años

b. 2 Fases:

1. Fase Pre-Conceptual o del Pensamiento Simbólico (2-4 años)
2. Fase del Pensamiento Intuitivo (4- 7 años)

El de las Operaciones Concretas

7-11 años.

Período de las Operaciones Formales:

- 11-15 años

Unidad 2 (21)

CAPITULO III EL PERIODO SENSORIO-MOTOR: DESARROLLO GENERAL.**Etapa 1: El uso de los reflejos (0 – 1 mes)**

El repertorio que posee un infante se limita a reflejos: succión, deglución, llanto, etc. Sin embargo, los reflejos de los que esta dotado el recién nacido pronto experimentan claras modificaciones a causa del contacto con el ambiente. De este modo la **inteligencia parte de los reflejos y se constituye como una función de la adaptación de ellos al ambiente.**

Además, la conducta refleja de alrededor del primer mes ya posee los vagos comienzos de las **invariantes del funcionamiento: la organización, la asimilación, y la acomodación.**

Si las modificaciones citadas constituyen los límites superiores de los logros genuinos de la primera etapa, también es preciso subrayar las deficiencias:

✓El esquema del reflejo de succión es casi por completo vacío y autista; simplemente funciona una y otra vez como una totalidad rígida, sin "conocer" nada acerca de los objetos que asimila.

✓De modo semejante, sus acomodaciones forman un todo indiferenciado con esta asimilación; las primeras acomodaciones no dan lugar a cambios pronunciados en el esquema que a su vez se reflejen en la asimilación posterior. Por consiguiente, el infante existe en un estado de absoluto y completo **egocentrismo.**

En síntesis, la etapa 1 es más un **preámbulo** que un primer acto; es más importante por lo que preanuncia que por lo que produce directamente.

Etapa 2: Las primeras adaptaciones adquiridas la reacción circular primaria (1-4 meses)

Puede decirse que esta etapa se inicia cuando los reflejos del recién nacido empiezan a cambiar y alteran su forma en función de la **experiencia.** Es el periodo en que realmente comienzan a existir los primeros hábitos simples, las más elementales adquisiciones sensorio-motoras. Dice Piaget:

En el uso del reflejo, como vimos, hay sólo fijación del mecanismo como tal, y es en este sentido que la acomodación de un esquema hereditario, al presuponer la experiencia y el contacto con el ambiente, forma una sola entidad con la asimilación, es decir, con el uso funcional de este esquema. En un momento particular, por otra parte, la actividad del niño conserva algo externo a ella misma, es decir, es transformada en una función de la experiencia; en este sentido hay acomodación adquirida. Por ejemplo, cuando el niño succiona su dedo sistemáticamente, ya no a causa de contactos fortuitos sino a través de la coordinación de la mano y la boca, ello puede llamarse acomodación adquirida.

Estas adquisiciones tempranas, son todavía muy primitivas; en particular, carecen del carácter intencional y orientado hacia el ambiente de las acciones que se presentan más tarde.

Las invariantes funcionales y la reacción circular primaria

El comportamiento de esta etapa muestra un movimiento ligero aunque definido hacia la diferenciación entre la asimilación y la acomodación.

Como antes, hay una aplicación automática y "autística" de los esquemas a toda realidad que se enfrenta. Sin embargo, si la estructura de la realidad se resiste a ser asimilada en la forma habitual, el infante por primera vez es capaz de modificar un poco sus movimientos acomodativos.

Esta separación de la asimilación y la acomodación, tan mínima en la etapa 2, se hace mucho más pronunciada en etapas posteriores. En estas etapas posteriores las dos funciones operan una tras otra como actividades complementarias: la asimilación proporciona la dirección y la organización iniciales, y la acomodación modifica futuras asimilaciones (por medio de cambios en los esquemas) en consonancia con las demandas estructurales de la realidad, a la que se ajustan. Sin embargo, como en la etapa 1, las adaptaciones que se producen tienen marcadas limitaciones.

Lo realmente nuevo aquí es que los esquemas del niño comienzan a experimentar alteraciones evidentes, en función de la experiencia y como la etapa 1, la etapa 2 es quizá más importante por lo que preanuncia que por lo que concretamente logra.

Piaget introduce el concepto de **reacción circular**³ para captar la esencia de las adaptaciones de la etapa 2 y para relacionar a éstas con las realizaciones de etapas posteriores. La expresión denota una serie de repeticiones de una respuesta sensorio-motora. El componente importante de esta reacción —aquél del que deriva la palabra circular— se encuentra en lo que sucede después que se ha dado esta respuesta nueva, inicial. Debido a la asimilación reproductiva o funcional, intrínseca a la actividad inteligente, el infante tiende a repetir esta adaptación nueva, casual, una y otra vez. Y a través de una serie de estas repeticiones, la nueva respuesta queda fortalecida y consolidada en un esquema nuevo y finamente establecido. De este modo, la secuencia consiste en, primero, chocar con una nueva experiencia debido a algún acto y, segundo, tratar de recobrar la experiencia realizando repetidas veces los movimientos originales en una especie de ciclo rítmico⁴.

La importancia de la reacción circular radica en el hecho de constituir el mecanismo sensorio-motor por excelencia mediante el cual se hacen nuevas adaptaciones y, desde luego, las nuevas adaptaciones son lo fundamental del desarrollo intelectual en cualquier etapa.

Piaget describe tres tipos de reacción circular: la primaria, la secundaria y la terciaria.

³ Piaget tomó este concepto de J.M. Baldwin (Baldwin, 1925, Cap IX), quien lo empleó al tratar de explicar la selección y la conservación de hábitos infantiles dentro de una orientación teórica casi darwinista. Aunque Piaget no altera el significado que Baldwin dio a la palabra, la uso de un modo mucho más amplio y sistemático.

⁴ Piaget distingue el ritmo característico de las reacciones circulares sensoriomotoras de las propiedades de regulación (percepción y pensamiento preoperacional) y agrupamiento (operaciones concretas) del sistema de nivel superior (1942).

Las diferencias entre estas tres conciernen a lo que la respuesta inicial logra y a la naturaleza de sus repeticiones. Las reacciones circulares primarias se encuentran en la etapa 2; las reacciones circulares secundarias y terciarias hacen su aparición en las etapas 3 y 5 respectivamente. Las reacciones circulares primarias están más concentradas en el propio cuerpo del infante y giran alrededor de él, mientras las secundarias se dirigen en mayor medida hacia la manipulación de los objetos circundantes. Vemos un ejemplo de Piaget de **reacción circular primaria**:

Desde O;2 (3) Laurent manifiesta una reacción circular que se hará más definida y constituirá el comienzo del asir sistemático; rasguña y trata de asir, suelta, rasguña y aferra nuevamente, etc. A los O;2 (3) y O;2 (6) esto sólo puede observarse durante la alimentación. Laurent rasguña suavemente el hombro desnudo de su madre. Pero a comienzos de O;2 (7) el comportamiento es notable en la cuna misma. Laurent rasguña la sábana que está doblada sobre las mantas, luego la sierra y la tiene por un momento, luego la suelta, la rasguña otra vez y recommienza sin interrupción. A los O;2 (11) este juego dura un cuarto de hora por vez, varias veces durante el día. A los O;2 (14) y O;2 (16) noto cuán definitivamente la presión sistemática de la manta revela las características de una reacción circular, tanteo al principio, luego actividad rítmica y regular (rasguñar, asir, tener y soltar), y por último una progresiva pérdida de interés (*ibid.*, págs. 91.92).

Unidad 2 (22)

Desarrollos en dominios específicos del comportamiento

Piaget trata de rastrear, los desarrollos independientes e interrelacionados de las diversas clases de comportamiento halladas en la etapa 2, succión, visión, etc.

Hábitos de succión adquiridos. Respecto de este período es posible distinguir tres clases de comportamientos relacionados con la succión. Primero, está el establecimiento de las reacciones circulares de sacar y mover la lengua y succionar los dedos.

Piaget también rastrea el desarrollo gradual de la capacidad de llevar la mano a la boca y succionarla. Esta es la primera de las numerosas coordinaciones recíprocas entre los esquemas que se encuentran en el período sensorio-motor. En un principio, el niño succiona la mano por un momento (si accidentalmente se toca la boca o si un adulto se la pone allí) y luego la pierde. Posteriormente, una vez que la colocó en su boca el niño se hace capaz de conservarla durante períodos cada vez más largos, e

incluso muestra movimientos del brazo y la mano que parecen ser intentos genuinos, aunque fracasados, de llevar la mano hasta la boca mediante su propio y deliberado esfuerzo. Y por último, durante el tercer mes o el cuarto, la coordinación entre la mano y la boca tiende a quedar bien establecida; la mano se mueve en forma más o menos acertada hacia la boca que ya está abierta para recibirla.

Una segunda categoría de desarrollo que puede verse en esta etapa supone asociaciones entre la succión y diversas guías posturales y posicionales. Tal como dice Piaget el infante comienza a mostrar gradualmente movimientos anticipatorios de succión cuando se lo coloca en la posición en que suele dársele de mamar:

Antes de la comida el niño sólo está inclinado a chupar su dedo en la cuna cuando no llora o no tiene demasiado sueño; sin embargo, apenas se halla en posición de comer (en los brazos de su madre o en la cama, etc.) sus manos pierden interés, deja su boca y es evidente que el pequeño no busca otra cosa que el seno.

Y por último, en un comportamiento que puede distinguirse del anterior y que se presenta algo más tarde, el niño muestra conductas que anticipan la succión sólo en presencia de guías visuales:

Jacqueline, a los 0;4 (27) y los días siguientes, abre su boca apenas se le muestra la botella.

Lucienne a los 0,3 (12) deja de llorar cuando ve que su madre se desabrocha el vestido para darle de comer.

Visión. Hay tres etapas generales en el desarrollo de esquemas visuales. En primer lugar, hay una respuesta pasiva, reflexiva, a la estimulación visual; no obstante, cuando se mueve la fuente del estímulo, el infante hace poco o ningún esfuerzo por seguirlo. A continuación del reflejo "ver" surge imperceptiblemente la reacción circular "mirar". Es decir, el niño hace cada vez más intentos acomodativos con el fin de mirar objetos quietos y luego los sigue cuando se mueven. Tercero, se encuentran numerosas y complejas coordinaciones recíprocas entre el mirar activo y otros esquemas: oír, tocar, aferrar, etc.

En cuanto a la reacción circular de mirar, Piaget baila que su desarrollo es particularmente apropiado para ilustrar las tres variedades de la asimilación:

✓ En primer lugar, la asimilación funcional o reproductiva: el niño mira de modo incesante, más y más con cada día que pasa, y los objetos que ve constituyen alimentos que nutren y sustentan el esquema.

✓ También es evidente que la asimilación visual rápidamente se generaliza; cada vez son más los objetos que quedan dentro de los límites del esquema de mirar. En un principio, como dijimos, el mirar es pasivo y sin dirección. Más tarde, empero, el niño trata sistemáticamente de mirar y seguir primero un objeto, luego otro y otro.

✓ Y por último encontramos la asimilación reconocoscitiva.

Preensión. El dominio que muestra la evolución más compleja durante la etapa 2 es indudablemente el comportamiento de aspir o preensión.

En el desarrollo de la preensión encontramos cinco subetapas:

✓ La primera subetapa es la de la actividad refleja impulsiva y, por consiguiente, corresponde a la etapa 1. Específicamente, el recién nacido muestra el reflejo de cerrar la mano cuando se le estimula la palma.

✓ La segunda subetapa es la de las reacciones circulares primarias que suponen sólo la preensión (a diferencia de sus coordinaciones recíprocas con los demás esquemas). En esta subetapa también están presentes las coordinaciones de mano-boca ya descritas (dedo, succión, etc.), y una asimilación unilateral antes que recíproca de los movimientos de la mano y el dedo respecto de la visión, por ejemplo, mirar con interés las acciones de la propia mano.

En cuanto a las reacciones circulares primarias, éstas siguen la regla usual de la elaboración gradual y progresiva del reflejo. El niño comienza con un reflejo de preensión indiferenciado y automático, el que poco a poco se hace más sistemático y es ejecutado con frecuencia, se generaliza y diferencia progresivamente en función de la experiencia con los objetos asidos.

Mientras durante esta subetapa los movimientos de la mano entran definitivamente bajo el control del esquema de succión —por ejemplo el niño lleva la mano a la boca para succionarla, la mantiene allí mientras succiona, etcétera—, los esquemas visuales aún no ejercen un control semejante sobre los movimientos de la mano. Sin duda alguna, el niño sigue con interés los movimientos de su mano, y en este sentido puede decirse con certeza que los esquemas manuales son asimilados a los visuales. Pero aún no se ha logrado la correspondiente asimilación de imágenes visuales a esquemas manuales y de preensión; en esta subetapa el niño no trata de aspir lo que ve (es decir, manejar con las manos sus imágenes visuales). De este modo, la relación ojo-mano se retrasa respecto de la relación boca-mano.

✓ Durante esta tercera subetapa encontramos dos conquistas nuevas de importancia. Primero, se desarrolla la **asimilación recíproca entre los esquemas de prensión y de succión**. El niño no sólo lleva a su boca aquello que agarra, también agarra todo lo que se pone en su boca.

Bajo los auspicios de las reacciones circulares primarias de prensión, el niño logra un reconocimiento táctil-motor de diversos objetos. Este reconocimiento, empero, es sólo el germen de una concepción de los objetos en tanto objetos. Pero apenas puede insertar los objetos en los **dos esquemas al mismo tiempo** —en esta etapa, los esquemas de prensión y succión—, el niño logra un incremento sumamente importante de la **objetividad**.

En segundo lugar, se hacen progresos respecto de las **coordinaciones entre la prensión y la visión**, pero **sin que exista todavía una asimilación recíproca** definida entre ambas. El niño aún no agarra los objetos a consecuencia de haberlos visto, sino que hace dos cosas que indican un avance definido respecto de la subetapa anterior. Primero, el simple hecho de mirar la mano parece tener el efecto de aumentar la actividad de ésta. Segundo, el infante desarrolla la capacidad de mantener su mano a la vista una vez que (por azar, no intencionalmente) ella ha entrado en el campo de su visión. Ejemplo:

Jacqueline, a los 0;4 (1) mira atentamente su mano derecha que parece mantener dentro de su campo visual. A los 0;4 (8) a veces mira los objetos que lleva a su boca y los mantiene ante sus ojos, olvidándose de succionarla. Pero aún no existe prensión dirigida por la visión ni presentación coordinada de objetos en el campo visual. La mano es inmovilizada por la mirada sólo cuando la pasa por casualidad ante los ojos (*ibid.*, pág. 103).

✓ Durante la cuarta subetapa se produce un nuevo progreso en su entre visión y prensión, pero una vez más con una definida limitación. Por primera vez **el infante es ahora capaz de asir un objeto que sus ojos ven**. Pero esto sólo puede producirse cuando el objeto y la mano que aferra son percibidos en un campo visual común:

Lucienne, a los 0;4 (15), mira el sonajero con deseo, pero sin extender su mano. Coloco el sonajero cerca de su mano derecha. Apenas Lucienne ve juntos la mano y el sonajero, acerca su mano al sonajero y finalmente lo agarra.

✓ En la quinta y última etapa la **asimilación recíproca de la prensión y la visión es completa e ilimitada**. El niño trata de mirar todo aquello que aferra y trata de aferrar todo lo que ve.

La coordinación entre la prensión y la visión, aun más que aquella entre la prensión y la succión, es un paso fundamental hacia la objetivación sensorio-motora del universo.

Etapa 3: La reacción circular secundaria y los procedimientos para prolongar espectáculos interesantes (4-8 meses) Unidad 2 (23)

Asimilación reproductiva: la reacción circular secundaria

Con el desarrollo de las coordinaciones de la visión y la prensión al final de la etapa 2, el infante comienza a mostrar una nueva pauta de comportamiento a la que Piaget denomina **reacción circular secundaria**. Estas pautas son semejantes a las reacciones circulares primarias, pero con una diferencia: el bebé de la etapa 2 se ocupa en primer lugar de sus propias actividades corporales *per se* —la succión por la succión misma, la prensión por la prensión misma, etcétera—, interesándose relativamente poco en los efectos que estas actividades tienen en el ambiente exterior. Por otra parte, el niño de la tercera etapa se interesa mucho más en las consecuencias ambientales de sus actos, y la **reacción circular secundaria consiste precisamente en las tentativas de mantener, a través de la repetición, un cambio interesante que su acción produjo por azar en el ambiente**.

Puede decirse que la reacción circular primaria es más **autocéntrica**, concentrada en su propio funcionamiento, y la reacción circular secundaria más **alo-céntrica**, más orientada hacia lo que está afuera y más allá de las fronteras del yo.

Hay una cantidad de clases diferentes de reacciones secundarias, la mayoría de las cuales suponen la actividad manual (empujar, golpear, agitar, frotar, etcétera), pero algunas de ellas implican movimientos generales del cuerpo. La siguiente observación ilustra la gradual evolución de una reacción secundaria manual descrita por Piaget:

A los 0;3 (29) Laurent aferra un cortapapeles que ve por primera vez; lo mira un momento y luego lo agita mientras lo tiene en su mano derecha. Durante estos movimientos el objeto se refriega contra el cesto: Laurent entonces agita su brazo con vigor y evidentemente trata de reproducir el sonido que acaba de oír, pero sin comprender la necesidad de contacto entre el cortapapeles y el mimbres, y, en consecuencia, sin lograrlo sino por casualidad.

A los 0;4 (3) idénticas reacciones, pero Laurent mira el objeto en el momento en que este se refriega contra el mimbres del cesto. Lo mismo ocurre todavía en 0;4 (5), pero hay un leve progreso hacia la sistematización.

Por último, a los 0;4 (6) el movimiento se hacía intencional; apenas el niño tiene el objeto en su mano lo refriega con regularidad contra el mimbres del cesto. Posteriormente, hace lo mismo con muñecas y sonajeros.

Cabe aclarar que este reciente interés por los hechos externos da lugar a los primeros elementos sensorio-motores análogos a las **clases** y las **relaciones**. En cuanto a las clases, el sonajero es visto como un caso de las cosas "de agitar y hacer ruido", la muñeca "de empujar y ver moverse", etc. De modo semejante, se encuentran entonces los oscuros preanuncios de las relaciones, incluso casi cuantitativas, entre la intensidad del acto del niño y la intensidad de su resultado:

En la tarde de 0;3 (13) Laurent golpea por casualidad la cadena mientras se chupa los dedos (Obs. 98): la aferra y lentamente la desplaza mientras observa los sonajeros. Luego comienza a agitarla muy suavemente, lo que produce un ligero movimiento de los sonajeros colgantes y un sonido todavía leve dentro de los mismos. Laurent entonces aumenta evidentemente por -grados sus movimientos; sacude la cadena cada vez más vigorosamente y ríe con intensidad ante el resultado obtenido. Al ver la expresión del niño es imposible no considerar que esta gradación es **intencional**.

Asimilación reconocitiva: reconocimiento motor.

El niño, enfrentado con objetos que habitualmente ponen en acción sus reacciones circulares secundarias se limita a esbozar los movimientos habituales en lugar de ejecutarlos concretamente. Todo sucede como si el niño encontrase satisfacción en reconocer estos objetos o espectáculos y tomar nota de este reconocimiento, pero no pudiese reconocerlos salvo poniendo en acción antes que pensando el esquema útil para el reconocimiento:

En 0;6 (19) Lucienne percibe a la distancia sus muñecas y esboza el movimiento de agitarlas con su mano.

De esta forma, a diferencia del niño que arruga sus labios cuando ve la mamadera, en este caso la conducta se reconoce a no es, al parecer, una simple anticipación de

una acción que el niño proyecta realizar pronto; Lucienne no parece interesada en mover concretamente la muñeca en ese momento. Antes bien, parecería que el infante indico, en la única forma posible para su nivel, que conoce el significado del hecho en cuestión.

Asimilación generalizadora: procedimientos para prolongar los espectáculos interesantes.

Piaget afirma que cuanto mayor es el infante, más activamente trata de acomodarse a los aspectos desconocidos de los objetos nuevos y desacostumbrados. Por ejemplo, se mostrará que en el curso de la quinta etapa del desarrollo sensorio-motor el niño reacciona ante las situaciones nuevas con un programa de experimentación decididamente activo y versátil.

Por otra parte, los niños más pequeños tienden simplemente a asimilar sin miramientos, a los esquemas habituales, los aspectos nuevos de los objetos desusados. Como dice Piaget: "es algo notable que cuanto más pequeño es el niño, menos novedades le parecen nuevas para él". Así, frente a las situaciones nuevas en gran medida se contenta con aplicar los esquemas usuales:

A los 0;4 (8) coloco un gran mono de goma frente a Laurent; las extremidades y la cola móviles tanto como su expresiva cabeza constituyen una entidad absolutamente nueva para él. De hecho, Laurent revela un vívido asombro e incluso cierto temor. Pero inmediatamente se calma y aplica al mono algunos de los esquemas que usa para agitar objetos colgantes: se sacude, golpea con sus manos, etc.

Esta conducta es evidentemente una generalización, en el sentido de que los nuevos hechos son incorporados a viejos esquemas, pero es tanta generalización sin verdadera discriminación, sin mucha diferenciación de los esquemas en función de la acomodación precisa a nuevos rasgos.

El problema de la intencionalidad

Por otra parte, la **etapa 3 es de carácter transicional dentro del desarrollo de la cognición intencional**.

Para Piaget, la intencionalidad —la búsqueda deliberada de una meta por medio de comportamientos instrumentales subordinados a ella— es una de las características distintivas de la inteligencia.

El período sensorio-motor muestra una notable evolución desde los hábitos no intencionales hasta la actividad experimental y exploratoria que es evidentemente intencional u orientada hacia una meta.

Unidad 2

Pero ¿Cuándo puede considerarse intencional un comportamiento?: (24)

Según Piaget una secuencia de comportamiento es más claramente intencional cuanto más dirigida está hacia objetos exteriores, cuanto más actos instrumentales o "medios" supone, y cuanto más evidentemente representa una adaptación que mira hacia adelante, hacia lo nuevo, antes que una repetición que mira hacia atrás, hacia lo viejo.

Por eso, el comportamiento que se encuentra en la etapa 3 puede llamarse, semi-intencional por que: en primer lugar, comparte con los comportamientos más definidamente intencionales de etapas posteriores la propiedad de estar orientado hacia cosas externas. Debe recordarse que las reacciones circulares secundarias son definidas como actos destinados a mantener un hecho sensorial interesante que acaba de producirse. Además, sin duda hay más razones para considerar estos actos como medios genuinos de producir un hecho sensorial que actúa como nieta que para hacerlo respecto de las reacciones primarias más autocéntricas.

Sin embargo, respecto de la intencionalidad de la etapa 3 es preciso señalar algunas limitaciones. La más importante de éstas concierne a la forma en que se presenta la intencionalidad. En etapas posteriores el infante inicia una secuencia de comportamiento con una nieta que ha de lograr y luego busca los medios apropiados para alcanzarla.

En estas etapas la intencionalidad está presente desde un principio y la secuencia en conjunto es más una adaptación nueva (dado que los medios no son dados inmediatamente, sino que deben ser descubiertos) que una repetición automática.

Por otra parte, en la reacción circular secundaria el hecho sensorial interesante se convierte en una meta sólo *después* de puestos en práctica los medios. Para decirlo de otro modo, los aspectos intencionales son *post hoc*; no están presentes en un principio sólo aparecen después que lo meta se ha descubierto, es decir, en la repetición antes que en el acto original. Los primeros ejemplos definidos de intención en esta forma más pura se presentan en la etapa 4.

Etapa 4: La coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas (8-12 meses)

Las reacciones circulares secundarias desarrolladas en la etapa 3 comienzan a coordinarse entre sí para formar nuevas totalidades de comportamiento, que ahora son intencionales. Pueden verse definidos progresos en el uso de signos y señales que hace el niño con el fin de anticipar hechos venideros y hay una diferencia sutil pero importante en sus reacciones ante objetos nuevos y completamente desconocidos.

Nuevas adaptaciones a través de la coordinación de esquemas familiares

Existen dos tipos principales de coordinaciones recíprocas en la etapa 4:

1. La más definida es la secuencia de comportamiento que consiste en apartar un obstáculo para alcanzar algún objeto deseado. Esta pauta de coordinación recíproca muestra un desarrollo complejo, pero bastante claro. En un principio, si se interpone el obstáculo, el niño ignora el objetivo o, en el mejor de los casos, recurre a esquemas habituales carentes de significación en una especie de tentativa mágica para alcanzarlo. Más tarde, al menos en el caso de uno de los hijos de Piaget, el infante golpea el obstáculo molesto, y a partir de este esquema de golpear se desarrolla gradualmente la provechosa técnica "medio" de apartar el objeto. Durante la etapa 4, para que el niño ejecute el acto, **debe verse una parte del objeto nieta detrás del obstáculo**; en etapas posteriores desaparece esta restricción:

a los 0;7 (13) Laurent reacciona en una forma por completo distinta casi desde el comienzo del experimento. Le presento una caja de fósforos sobre mi mano, pero de modo que ésta quede en el medio y el no pueda alcanzar la caja sin apartar el obstáculo. Pero Laurent, luego de tratar de no tomarlo en cuenta, de pronto trata de golpear mi mano como si intentara apartarla o bajarla; lo dejo hacerlo y él sierra la caja. Vuelvo a tratar de impedir su paso pero uso como pantalla un almohadón lo suficientemente flexible como para ser afectado por los gestos del niño. Laurent trata de alcanzar la caja y, molesto ante el obstáculo, inmediatamente lo golpea, bajándolo claramente hasta que el camino queda despejado.

2. El segundo esquema se opone en un sentido al que acabamos de describir. En lugar de alejar los objetos que impiden alcanzar la nieta, el infante trata de usarlos como instrumentos que le permitan alcanzarla meta:

a los 0;8 (13) Jacqueline mira a su madre que mueve un fleco con su mano. Cuando este espectáculo termina, Jacqueline, en lugar de imitar este movimiento, cosa que hará poco después, comienza por buscar la mano de su madre, la coloca frente al fleco y la empuja para hacerla reanudar su actividad.

Las coordinaciones entre los esquemas que definen la etapa 4 son, los primeros comportamientos inequívocamente **intencionales**. Antes de esta etapa no hay forma de distinguir la **intención** del acto. Apartir de ahora, el infante trata de ejecutar alguna acción deseada y halla que los obstáculos se lo impiden.

Entonces lleva la acción meta a un fin futuro antes que presente, y busca un acto inmediato que le permita alcanzar este fin futuro. Y en este sentido, se puede decir que el "deseo" de la meta ahora existe con independencia y anterioridad a la **respuesta meta**, consumatoria, y este hecho que nos permite atribuir una **genuina intencionalidad**.

Esta nueva pauta de comportamiento tiene otras consecuencias. Los esquemas secundarios son ahora más móviles y genéricos, dado que se los ha separado de sus contextos originales para intercombinarlos en una variedad de adaptaciones nuevas. Una vez que adquieren libre movilidad, ello permite una nueva plasticidad y versatilidad en el funcionamiento cognoscitivo y, como en la etapa 3, en este caso hay varias analogías funcionales interesantes con la lógica de clases y relacional del niño mayor y del adulto. De este modo, la subordinación de los medios a los fines recuerda la subordinación de la premisa a la conclusión que se encuentra en el razonamiento lógico. El elemento análogo a la clasificación es el siguiente: el infante ve el obstáculo como obstructor e indeseable, y el objeto meta como facilitador y deseable. Quizá lo más interesante sean los prototipos primitivos de relaciones espacio-temporales. El obstáculo es percibido como situado "ante" la meta, uno debe quitarlo "antes" de tratar de poner en movimiento el esquema de la meta, y así por el estilo.

El uso de signos para anticipar hechos

La etapa 4, como todas las demás etapas sensorio-motoras, presenta sus propios avances característicos hacia una objetivación de la realidad. Por ejemplo, las coordinaciones entre los esquemas secundarios que acabamos de describir suponen por primera vez el establecimiento de relaciones entre dos objetos —el obstáculo o instrumento y el objeto meta— en lugar de las conexiones simples e indiferenciadas entre un objeto y una acción. Esta creciente objetividad también es puesta de manifiesto por las reacciones del infante de la etapa 4 ante los **signos o las señales**.

En la etapa 2 sólo se responde a aquellas señales que sirven para anunciar alguna de las acciones incipientes del niño. Por ejemplo, el infante oye un sonido y ello lo induce a tratar de ver la fuente del sonido. Aunque al respecto se hacen definidos progresos

en el curso de la etapa 3, en la etapa 4 comienzan a presentarse ejemplos realmente claros de la anticipación de hechos interdependientes de la acción. Por ejemplo, el infante ve que la madre se coloca su sombrero y, dado que en el pasado a esta conducta siguió la partida de la madre, entonces llora.

Las reacciones anticipatorias ante signos se desarrollan como las demás pautas sensorio motoras: los objetos primero se hallan indisociados de la conducta del infante, que sólo gradualmente llega a reconocerlos como independientes de esta conducta. A partir de lo dicho, no sorprenderá que Piaget no encuentre necesario para este período temprano inferir procesos simbólicos o imaginativos complejos como mediadores de la conducta ante signos.

Exploración de nuevos objetos

Unidad 2 (25)

El niño de la etapa 3, para responder a las novedades, tiende a recurrir a su repertorio de reacciones circulares secundarias. Lo mismo puede decirse del niño de la etapa 4, pero con una ligera diferencia en la orientación:

Así como, de los 4 a los 6 meses, el niño golpea, sacude, refriega, etc., el objeto desconocido que se le ofrece, así también, de los 8 a 10 meses, lo desplaza, lo agita, lo sacude, etc. Por consiguiente, la exploración a la que ahora nos referimos prolonga sin agregar nada la generalización de los esquemas, hasta tal punto que entre las dos pautas de conducta se encuentran todas las formas de transición y es imposible trazar un límite definido entre ambas. Sin embargo, no creemos que ambas sean idénticas puesto que, por mas delicada que puede ser la evaluación de las características, su orientación es diferente. A comienzos de la tercera etapa, en realidad, el nuevo objeto no interesa al niño como una novedad. Su novedad sólo cautiva fugazmente su curiosidad y el objeto inmediatamente sirve de alimento para los esquemas habituales.

Por lo tanto, el interés no se centra en el objeto como tal, sino con su utilización. Por otra parte, cuando el niño de 8 meses examina una caja de cigarrillos o una corbata colgada, todo parecería indicar que esos objetos presentan un problema para su mente, como si él tratase de "comprender". No sólo mira esos objetos durante mucho más tiempo que el niño de 4 a 5 meses antes de ejecutar un acto sino que, además, realiza un conjunto de movimientos exploratorios relativos al objeto y no a sí mismo. Lo desacostumbrado representa para el niño una realidad externa, a la cual debe adaptarse, y ya no una sustancia manejable a voluntad o un simple alimento para la actividad misma. Por último, llega la aplicación de esquemas habituales a esta realidad. Sin embargo, cuando ensaya cada uno de sus esquemas sucesivamente el niño de esta etapa da la impresión de hacer un experimento antes que de generalizar sus pautas de comportamiento: trata de "comprender".

Etapas 5: La reacción circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación activa (12-18 meses)

Si por el momento consideramos las etapas 3 y 4 como un único período unificando, es evidente que han tenido lugar dos desarrollos distintos, pero conexos. Primero, el infante desarrolla un método "la reacción circular secundaria" para conservar adquisiciones nuevas y transformarlas en esquemas nuevos. Como hemos dicho, estos nuevos esquemas secundarios se distinguen por el hecho de suponer una cognición elemental de los hechos y objetos externos, y así equivalen a primitivas exploraciones del ambiente. En segundo lugar, una vez establecidos estos esquemas secundarios resulta posible combinar uno con otro en una relación de medio-fin y, al hacerlo, inaugurar nuevas totalidades de comportamiento que son intencionales y dirigidas hacia metas desde un principio.

La principal conquista de la etapa 5 es la repetición de este desarrollo doble en un nivel superior. La **reacción circular terciaria surge gradualmente de la secundaria** como una forma más avanzada y efectiva de explorar las propiedades de los nuevos objetos.

Por consiguiente, la reacción circular terciaria es, en la etapa 5, el equivalente de la reacción secundaria de la etapa 3, y la conquista que acabamos de describir —Piaget la denomina "descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación activa"— es el elemento análogo a la coordinación de medios-fin de la etapa 4.

La reacción circular terciaria

En las reacciones secundaria y terciaria hay una segunda fase de repetición, de repetidos enfrentamientos con el fenómeno nuevo.

Pero hay diferencia de suma importancia en el carácter de estas repeticiones. En la **reacción secundaria**, el infante parece percibir una vaga vinculación entre su comportamiento y el resultado de su acción, y simplemente se esfuerza por repetir este último poniendo en acción una y otra vez el esquema de comportamiento en una forma mecánica y estereotipada, casi podría decirse "sin mente". En la **reacción terciaria**, por otra parte, la repetición se presenta una vez más, pero es una repetición con variaciones. El infante da la impresión —y aquí radica la verdadera significación de la reacción terciaria para el desarrollo intelectual— de explorar realmente las potencialidades del objeto y de variar realmente el acto con el fin de ver cómo esta variación afecta al objeto.

La esencia de la reacción circular terciaria es la búsqueda de lo nuevo, de aquellos rasgos de un objeto que no son asimilables —o al menos que no lo son del todo— a los esquemas usuales.

Esta tendencia a buscar las novedades en los "experimentos para ver" tiene cuando menos dos consecuencias importantes. En primer lugar, supone una diferenciación muy considerable entre la asimilación y la acomodación.

La genuina exploración de un nuevo objeto exige que la función acomodativa se separe del acto asimilativo original para colocarse al servicio de la estructura del objeto y, al hacerlo, modificar el esquema para el siguiente enfrentamiento. Esto es precisamente lo que vemos en la etapa 5. Y relacionada con esto, la búsqueda de lo nuevo significa un alejamiento de la orientación auto-céntrica hacia la acción y un acercamiento a la orientación alo-céntrica hacia el objeto. Como se verá con mayor detalle más adelante, la reacción terciaria del niño se halla en una avanzada etapa en cuanto al **desarrollo del concepto de objeto**. Distingue el acto del objeto y dirige vigorosamente sus esfuerzos a lograr la acomodación del primero al segundo. Por esta razón, Piaget se refiere a la etapa 5 como a "la etapa dedicada en primer lugar a la elaboración del objeto".

El pasaje de la reacción secundaria a la terciaria es completamente continuo y virtualmente imperceptible, como todas las formas posibles de transición.

El niño suele comenzar una secuencia particular haciendo repeticiones casi exactas del género de la reacción secundaria y luego pasa a las variaciones de la reacción terciaria. *Ejemplo:*

A los 1;2 (8) Jacqueline sostiene en sus manos un objeto que es nuevo para ella, una caja redonda, dista, que ella da vuelta, agita, refríega contra el cesto, etc. La deja caer y trata de levantarla. Pero sólo logra tocarla con su dedo índice, sin asirla. No obstante, hace una tentativa y presiona sobre el borde. La caja entonces se bambolea y cae nuevamente; Jacqueline, muy interesada en este resultado casual, inmediatamente se dedica a estudiarlo. Hasta entonces sólo ha hecho una tentativa de asimilación análoga a la de las observaciones anteriores, y el descubrimiento fortuito de un nuevo resultado, pero este descubrimiento, en lugar de dar lugar a una reacción circular simple, es extendido bajo la forma de "experimentos para ver".

En realidad, Jacqueline inmediatamente deposita la caja sobre el suelo y la empuja lo más lejos que puede (es notable que trate de alejar la caja con el fin de reproducir las mismas condiciones que en el primer intento, como si esta fuera una condición necesaria para obtener el resultado). Más tarde Jacqueline pone su dedo sobre la caja y aprieta. Sin embargo, dado que pone su dedo en el centro de la caja, simplemente la desplaza y la hace resbalar, en lugar de hacerla caer. Se divierte con este juego y lo continúa durante varios minutos.

Luego, cambiando el punto de contacto, finalmente vuelve a colocar su dedo sobre el borde de la caja, lo que la hace caer. Lo repite varias veces, variando las condiciones, pero recordando su descubrimiento: ahora sólo presiona sobre el borde y la deja caer.

Descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación activa

Estas pautas de comportamiento son semejantes a las secuencias de medios - fines de la etapa 4, pero con una excepción. El niño de la etapa 4 es capaz de inaugurar una serie exitosa de medios-fines sólo si la respuesta instrumental o medio se halla ya en su repertorio.

Lo nuevo es la **coordinación de dos esquemas**, no los esquemas separados por sí mismos. Por otra parte, en la etapa 5 el niño se ingenia para resolver problemas que requieren medios nuevos y nada familiares.

Mediante el método de la reacción circular terciaria —es decir, por medio de un activo proceso de exploración de ensayo y error—, con el tiempo logra hallar técnicas instrumentales efectivas que son verdaderamente nuevas para él. De este modo, a diferencia de la etapa 4, -son nuevos tanto la coordinación entre medios y fines como de los mismos medios.

Piaget describe una variedad de nuevas secuencias de medios-fines que aparecen en la etapa 5. Un objeto que se halla fuera de su alcance está apoyado sobre un soporte de cualquier tipo (por ejemplo una manta) y el niño acerca el objeto atrayendo al soporte. De modo análogo, aprende que un objeto al que está atado un hilo puede ser

atraído con sólo tirar del hilo. También inventa los medios por los cuales puede acercarse un objeto a través de deliberadas manipulaciones de un bastón. También aprende que es preciso inclinar los objetos largos para hacerlos pasar a través de los barrotes de su corralito, aprende cómo hacer pasar una cadena de reloj u otros objetos finos y flexibles a través de un agujero estrecho, etc. Vemos un ejemplo de Piaget:

En lo que se refiere a la "pauta de comportamiento del sostén", numerosos experimentos repetidos entre O;7 (29) y O;10 (16) revelan que Laurent, hasta la última fecha, fue incapaz de utilizarlo sistemáticamente (...). Por otra parte, Laurent descubre las verdaderas relaciones existentes entre el sostén y el objetivo, y en consecuencia la posibilidad de utilizar el primero para atraer el segundo. Las siguientes son las reacciones del niño:

1) Coloco mi reloj sobre un gran almohadón rojo (o de un color uniforme y sin ribete) y ubico el almohadón directamente frente al niño. Laurent trata de alcanzar el reloj directamente y, al no lograrlo, toma el almohadón que atrae hacia él como antes. Pero entonces, en lugar de soltar el sostén inmediatamente, como había hecho hasta entonces, para tratar de agarrar el objetivo una vez más, recomienza con obvio interés la tarea de mover el almohadón mientras mira el reloj. Todo tiene lugar como si, por primera vez, hubiera notado la relación en sí misma y la estudiara como tal. De este modo, fácilmente logra asir el reloj.

2) Luego intento la siguiente prueba contraria. Coloco frente al niño dos almohadones de color, de forma y dimensiones idénticas. El primero es colocado igual que antes, directamente frente al niño. El segundo es colocado detrás de éste, en un ángulo de 45 grados, vale decir, que un extremo del almohadón enfrente al niño. Este extremo es ubicado sobre el primer almohadón, pero me las ingenio para achatar los dos almohadones en ese lugar donde uno está parcialmente superpuesto al otro, de modo que el segundo no sobresalga y no sea demasiado visible. Por último, ubico mi reloj en el otro extremo del segundo almohadón.

Laurent, apenas ve el reloj, extiende sus manos, luego toma el primer almohadón que lleva hacia sí poco a poco. Más tarde, al observar que el reloj; no se mueve (no deja de mirarlo), examina el lugar donde el primer almohadón está superpuesto al otro (la situación es esa a pesar del ligero desplazamiento del primero) y va directamente al segundo. Lo toma por el extremo, lo atrae por encima del primero y toma el reloj.

Etapa 6: Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales (18 meses en adelante)

Piaget distingue tres formas de comportamiento intencional u orientado hacia metas en el período sensorio-motor. La primera es la que supone la coordinación de esquemas familiares vista en la etapa 4. La segunda, que acabamos de describir al ocuparnos de la etapa 5, implica el descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación antes que la simple aplicación de esquemas habituales, ya formados. La tercera y más avanzada forma es la que define la etapa 6: la invención de nuevos medios a través de coordinaciones internas, mentales.

El niño quiere alcanzar algún fin y no encuentra un esquema habitual que pueda servirle de medio. De este modo, el comienzo de la secuencia es idéntico al de la partida de la etapa 5: no se dispone de medios, debe descubrirse uno. No obstante, en lugar de buscar a tientas una solución a través de una prolongada serie de exploraciones sensorio-motoras manifiestas y visibles, como en la etapa 5, el niño "inventa" una a través de un proceso encubierto que equivale a una experimentación interna, una exploración interior de formas y medios. A diferencia de cualquiera de las etapas anteriores, la adquisición de algo genuinamente nuevo ahora puede tener lugar de modo encubierto, con anterioridad a la acción, en lugar de —y sólo a través— de una serie de asimilaciones y acomodaciones concretamente ejecutadas. Ejemplo:

Una invención mental fue la que permitió a Lucienne redescubrir un objeto dentro de una caja de fósforos. A los 1;4 (O) jugué a esconder la cadena en la caja de fósforos.

Lucienne, que ya tenía práctica en llenar y vaciar su balde y diversos receptáculos, entonces tomó la caja y la dio vuelta sin vacilar. Por supuesto, ello no supone invención alguna (es la simple aplicación de un esquema, adquirido por tanteo), pero el conocimiento de esta pauta de comportamiento de Lucienne sirve para comprender lo siguiente.

Luego puse la cadena dentro de la caja de fósforos vacía (donde van los fósforos) y cerré la caja dejando una abertura de 10 centímetros. Lucienne comenzó por dar vuelta toda la caja, luego trató de tomar la cadena a través de la abertura. Al no lograrlo, simplemente puso su índice dentro de la ranura y así logró sacar un pequeño fragmento de la cadena; más tarde tiró hasta que hubo resuelto por completo el problema.

Comienza aquí el experimento que queremos destacar. Vuelvo a poner la cadena en la caja de fósforos y reduzco la abertura a 3 milímetros. Se comprende que Lucienne no tiene conciencia del funcionamiento de la caja de fósforos y no me ha visto preparar el experimento. Sólo, posee los dos esquemas precedentes: dar vuelta la caja para vaciar su contenido y deslizar su dedo en la ranura para hacer salir la cadena. Por supuesto, es este último procedimiento el que ensaya primero: pone su dedo adentro y tantea para alcanzar la cadena, pero su fracaso es completo. Sigue una pausa -durante la cual Lucienne

manifiesta una actitud muy curiosa que atestigüa que no sólo su tentativa de elaborar la situación y de representársela a través de la combinación mental de las operaciones que ha de ejecutar, sino también el papel desempeñado por la imitación en la génesis de las representaciones. Lucienne hace una mímica del ensanche de la ranura.

Mira la ranura con gran atención; luego, varias veces sucesivas, abre y cierra su boca, al principio ligeramente, luego cada vez más. Evidentemente Lucienne comprende la existencia de una cavidad subyacente a la ranura y quiere agrandar esa cavidad. La tentativa de representación que de este modo realiza se expresa plásticamente, vale decir, debido a la incapacidad para elaborar la situación con palabras o imágenes mentales claras usa una simple indicación motora como **significante o símbolo**.

Este esquema de imitación, con el cual está familiarizada, constituye para ella el medio de **elaborar** la situación.

Poco después de esta fase de reflexión plástica, Lucienne sin vacilar pone su dedo en la ranura y, en lugar de tratar como antes de alcanzar la cadena, tira de la caja para agrandar la abertura. Lo logra y toma la cadena.

Piaget considera conveniente analizar la pauta de la etapa 6 en términos del proceso doble de la **representación y la invención**. El primero se refiere al hecho de que los diversos esquemas cuyas interrelaciones constituyen la pauta son **representados interiormente por el niño antes de ser aplicados a la realidad**. El segundo concierne a la **interrelación de estas representaciones**.

En cuanto a la representación el niño ahora es capaz de representarse hechos que no están presentes en su campo perceptual por medio de lo que Piaget llama **imágenes simbólicas**. El ejemplo más transparente de una imagen simbólica se halla en la observación citada más arriba. De acuerdo con Piaget, **Lucienne hace una representación simbólica primitiva**, pero de todos modos genuina, del esquema potencial (pero aún no ejecutado) de ensanchar la abertura de la caja de fósforos. Esta representación asume la forma de abrir y cerrar su propia boca. Lo que Piaget afirma es que **antes del lenguaje** el infante dispone de determinados recursos simbólicos, motores e imaginísticos que le permiten alguna limitada manipulación interna de la realidad.

La invención en la etapa 6 consiste en combinar interiormente en una nueva totalidad, a través del ya familiar proceso de la asimilación recíproca, las representaciones de los diversos esquemas que participan en el acto que ha de ejecutarse.

Dice Piaget:

en suma, la invención a través de la deducción sensorio-motora no es otra cosa que una reorganización espontánea de esquemas anteriores que se acomodan por sí mismos a la nueva situación, a través de la asimilación recíproca. Hasta el momento presente, es decir, incluido el tanteo experimental, los esquemas anteriores sólo funcionaban a causa del uso real, mediante la aplicación concreta a un dato concretamente percibido (...). Por lo contrario, en la deducción preventiva, los esquemas funcionan internamente por sí mismos, sin requerir una serie de actos externos que los alimenten continuamente desde afuera.

Con el surgimiento de la capacidad de representar acciones antes que simplemente ejecutarlas el periodo sensorio motor llega a su fin y el niño está preparado para un aprendizaje en el empleo de símbolos. De este modo, el fin del periodo sensorio motor coincide con el comienzo del periodo preoperacional. Esto no significa que el niño ya no continúe desarrollándose en la esfera sensorio-motora; pero de allí en adelante, las adaptaciones *intelectuales* más avanzadas que pueda realizar un niño determinado tendrán lugar en un ámbito, simbólico-conceptual antes que puramente sensorio-motor.

E. ERIKSON IDENTIDAD JUVENTUD Y CRISIS. CAP. I PROLOGO

Concepto de crisis: puede que no carezca de importancia el hecho de que la palabra crisis ya no tenga la connotación de catástrofe que en cierto momento pareció constituir un obstáculo para la comprensión del término. Actualmente, se está aceptando que designa un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior.

Erickson retoma la definición de la **Identidad** que formularon algunos de los autores más importantes de la psicología:

James: concebida como una sensación subjetiva de mismidad y continuidad vigorizantes, Erikson sostiene que la mejor descripción de la identidad se encuentra en una carta de James a su esposa en la que le manifiesta: *"el carácter de un hombre se puede discernir en la actitud mental o moral en la cual, cuando la asume, se siente más profunda e intensamente vivo y activo. En esos momentos una voz dentro de él dice: este soy realmente yo."*

Tal experiencia siempre incluye

..." un elemento de tensión activa, de sostener lo que me es propio, por decirlo así, y de confiar en que las cosas de afuera cumplan su parte de modo tal que se logre una armonía total, pero sin ninguna garantía de que lo harán"

Freud: en su definición manifiesta una unidad de identidad personal y cultural enraizada en el destino de un pueblo antiguo. En 1926 Freud expresó: "lo que me ligo al judaísmo —me avergüenza admitirlo— no fue la fé ni el orgullo nacional, porque jamás he sido creyente. Cada vez que sentía una inclinación hacia el entusiasmo nacional me esforzaba por suprimirla.

Había muchas otras cosas que hacían irresistible la atracción del judaísmo y de los judíos: muchas oscuras fuerzas emocionales que eran tanto más poderosas cuanto menos se las podía expresar con palabras, así como también una clara conciencia de una identidad interior, la privacidad de una construcción mental, común, que proporcionaba seguridad. Y más allá de esto, existía, una percepción de que sólo a mi naturaleza judía le debía las dos características que se me hicieron indispensables en el difícil camino de mi vida. Porque era judío me encontré libre de muchos prejuicios,

que restringían a otros en cuanto al uso de su intelecto, y como judío estaba preparado para unirme a la oposición y para prescindir de cualquier acuerdo con la mayoría compacta"

El **logro de la identidad** es un proceso "ubicado" en el núcleo del individuo, y sin embargo en el núcleo de su cultura comunal, un proceso que establece de hecho, la identidad de esas dos identidades.

Los **requisitos** mínimos para desentrañar la complejidad de la identidad son: en términos psicológicos, la formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él comparándolo con ellos; por otra parte, juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él. Por suerte, este proceso es, en su mayor parte inconsciente.

Por otra parte, dicho proceso, cambia y se desarrolla constantemente: es un proceso de progresiva diferenciación y deviene tanto más inclusivo a medida que el individuo se hace consciente de un círculo de otros significativos cada vez más amplios, que se extiende desde la madre hasta la humanidad. El proceso comienza en el primer encuentro madre e hijo y no termina hasta que desaparece el poder de afirmación mutua de un hombre. Sin embargo, este desarrollo tiene una crisis normativa en la adolescencia, está determinado por todo lo que sucedió antes y condiciona en gran parte lo que ocurrirá después. Ahora vemos que al examinar la identidad no podemos separar la crisis de identidad de la crisis individual y las crisis contemporáneas en el desarrollo histórico, porque unas y otras contribuyen a definirse recíprocamente y están desarrolladas entre sí.

Por otra parte, al observar la juventud de hoy es fácil observar que la formación de la identidad, aunque es crítica durante la juventud constituye realmente un problema generacional. Así, no debemos pasar por alto lo que parece ser una cierta anulación de la responsabilidad que tenían las generaciones más viejas, de proporcionar esos enérgicos ideales que deben preceder la formación de la identidad de la generación siguiente (aunque más no sea para que la juventud pueda develarse contra un conjunto bien definido de valores antiguos.

En conclusión, para Erickson, la necesidad que tiene el hombre de una **identidad psicosocial** está anclada en su evolución sociogenética. Como ha dicho Waddington la

aceptación de la autoridad es lo que caracteriza la evolución sociogenética del hombre; y Erikson agrega que la formación de la identidad es inseparable de este proceso, puesto que la verdadera autoridad sólo puede existir en el marco de una identidad grupal bien definida.

El logro de la identidad es un proceso "abierto" en el sentido de Erikson, ya que el individuo sigue en constante evolución y cambio.

Las relaciones entre las identidades se desarrollan a lo largo de la vida. La identidad no es un estado fijo, sino un proceso que evoluciona con el tiempo. Erikson propone que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo.



Por otro lado, Erikson sostiene que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo. Cada crisis representa un momento de elección y compromiso. La identidad se consolida cuando el individuo logra resolver estas crisis de manera satisfactoria.

Por otro lado, Erikson sostiene que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo. Cada crisis representa un momento de elección y compromiso. La identidad se consolida cuando el individuo logra resolver estas crisis de manera satisfactoria.

En conclusión, para Erikson, la identidad es un proceso que evoluciona con el tiempo. La verdadera autoridad sólo puede existir en el marco de una identidad grupal bien definida.

Concepto de crisis: puede ser un momento de transición o un momento de elección. Erikson propone que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo.

El proceso de formación de la identidad es un proceso que evoluciona con el tiempo. Erikson propone que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo.

La identidad se consolida cuando el individuo logra resolver las crisis de desarrollo de manera satisfactoria. Erikson propone que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo.

En conclusión, para Erikson, la identidad es un proceso que evoluciona con el tiempo. La verdadera autoridad sólo puede existir en el marco de una identidad grupal bien definida.

El proceso de formación de la identidad es un proceso que evoluciona con el tiempo. Erikson propone que la identidad se forma a través de la resolución de crisis de desarrollo.

ERIC ERIKSON "IDENTIDAD, JUVENTUD Y CRISIS. CAPÍTULO III. EL CICLO VITAL: EPIGÉNESIS DE LA IDENTIDAD"

Erikson modifica la teoría Freudiana del desarrollo psicosexual a la luz de los hallazgos de la antropología cultural: pone el acento en la interacción de las etapas que atraviesa el individuo (teoría de la sexualidad infantil) y el papel de otros factores (crecimiento físico y social del niño).

Concepto Clave: La adquisición de la identidad del Yo.

Concepto de Identidad:

⇒ La adquisición de la identidad se da (con variaciones según cada cultura) a partir del reconocimiento de los rendimientos y logros del niño es cada paso evolutivo, es decir que en cada estadio se forma una identidad (que se expresa o resume en una frase) y que va a unirse e integrarse en la adolescencia (en lo que ha sido llamado la crisis de identidad) para dar lugar a una síntesis firme de la identidad que seguirá formándose durante toda la vida. De esta manera, la adquisición de la identidad se produce a lo largo de toda la vida, y la búsqueda consciente de la misma tiene lugar en la adolescencia.

⇒ La formación de la identidad es un proceso que surge de la asimilación mutua y exitosa de todas las identificaciones fragmentarias de la niñez, que presuponen exitosas introyecciones tempranas (relación satisfactoria con la madre)

Concepción del Crecimiento Humano: Erikson presenta el crecimiento humano desde el punto de vista de los conflictos interiores y exteriores que la personalidad vital soporta, emergiendo de cada crisis con un aumentado sentimiento de unidad interior, con un incremento del buen juicio y de la capacidad de "hacer las cosas bien" de acuerdo con sus propios estándares y con los de aquellos que son significativos para ella.

Así, el autor plantea que el crecimiento sigue el Principio Epigenético:

⇒ "todo lo que crece tiene un plan básico, del cual surgen las partes y cada una de ellas tiene su período de ascendencia especial, hasta que el conjunto emerge como un todo que funciona".

⇒ Así, el desarrollo obedece a leyes interiores de evolución que se despliegan en la interacción con individuos y en un medio significado.

Aún cuando tal interacción varía de una cultura a otra, debe permanecer dentro de la proporción adecuada y la secuencia adecuada" que gobierna toda epigénesis. Se puede decir entonces, que la personalidad se desarrolla de acuerdo con pasos pre-determinados en la disposición del organismo humano e interactuar con una gama cada vez más amplia de individuos e instituciones significativas.-

Erikson propone ocho etapas o estadios del ciclo vital que se corresponden con las descritas por Freud. En cada una de esas etapas hay dos desenlaces posibles:

- si el conflicto se elabora de manera satisfactoria, la cualidad positiva se incorpora al Yo y puede producirse un desarrollo ulterior favorable;
- pero si el conflicto persiste o no se resuelve de modo satisfactorio, se perjudica al Yo en desarrollo, porque se integra en él la cualidad negativa.

De modo que cada estadio conlleva una crisis potencial, entendiéndose por crisis no una amenaza o catástrofe, sino un momento decisivo y un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial.

Así, cada estadio depende de la solución e integración de la etapa anterior.

⇒ Pero ¿qué es un estadio?: es la época en que una capacidad particular aparece por primera vez (o aparece de una manera que se puede investigar) o también puede decirse que es ese período en que varios factores relacionados están tan bien establecidos e integrados que el próximo paso del desarrollo puede iniciarse sin peligro alguno.

⇒ Y ¿Cuántas etapas o estadios menciona el autor?: ocho

- o Confianza vs. Desconfianza
- o Autonomía vs. Vergüenza
- o Iniciativa vs. Culpa
- o Laboriosidad vs. Inferioridad
- o Identidad vs. Confusión de Identidad
- o Intimidad vs. Aislamiento
- o Generatividad vs. Estancamiento
- o Integridad del Yo vs. Desesperación

Primer Estadio: La infancia y la reciprocidad del reconocimiento: Confianza vs. Desconfianza.

Se corresponde con la etapa oral de Freud y se centra en tono a la modalidad de dar y tomar. Erikson lo divide en dos fases:

- ✓ Estadio Oral Incorporativo en el que el niño es receptivo a todo lo que se le ofrece (traga leche, traga con los ojos el mundo, traga lo bueno de la mamá, etc).
- ✓ Estadio Oral Secundario en el que maduran las capacidades para perseguir e incorporar más activamente el mundo (se desarrollan los dientes y el placer de morder objetos, se focaliza la mirada y se distinguen sonidos significativos, etc).

Si la alimentación materna se mantiene durante este estadio (generalmente es así) el bebe deberá aprender a reprimir la inclinación a morder cuando mama, para que la madre no retire el pezón. De este estadio surge cierta sensación de pérdida básica, que deja la impresión de que en una época lejana destruimos la unidad que formábamos con la matriz materna.

Por lo tanto el destete no debe significar la pérdida repentina de la madre, dado que eso puede llevar al niño a una aguda depresión o a un estado melancólico leve pero crónico, que puede teñir el resto de su vida. Sin embargo, y aún en las condiciones más favorables, este estadio introduce en la vida psíquica un sentimiento de división y una nostalgia por el paraíso perdido; de tal forma que la confianza básica debe establecerse contra la combinación de estas impresiones de haber sido privado, dividido y abandonado, que dejan un residuo de desconfianza básica.

Logros de este estadio: Se logra un sentimiento de confianza básica (confianza en sí mismo y en el mundo), a partir del establecimiento de la primera relación madre e hijo.

Lo que Erikson denomina confianza es similar a lo que Benedek denomina fe.

Por confianza se entiende una esencial seguridad plena en los otros y también un sentimiento fundamental de la propia confiabilidad. Es decir que el estado general de confianza implica no solo que uno ha aprendido a apoyarse en la mismidad y continuidad de los proveedores externos, sino también que puede confiar en sí mismo (en la capacidad de los propios órganos para hacer frente a las necesidades) y que es capaz de considerarse lo suficientemente merecedor de confianza, como para que los proveedores no necesiten ponerse en guardia o alejarse.

De este modo la confianza que las madres transmiten a los hijos los conduce a la fuerza vital de la esperanza; que es la predisposición duradera a creer en la posibilidad de satisfacer los deseos básicos, a pesar de los apremios y accesos de cólera anárquicos provocados por la dependencia.

Pero ¿cuál es el elemento más importante para el logro de la confianza básica? La confianza básica no depende de la cantidad de alimento, ni de las demostraciones de afecto que el niño recibe, sino de la calidad de la relación madre e hijo. Por lo que si dicha relación es más gratificante que frustrante se consigue la confianza básica, pero si algo interfiere (abandono, madre neurótica, impulsos de agredir al pecho, etc.) el niño no logra dicho sentimiento.

Erikson, sostiene que la confianza básica es la pedra angular de una personalidad vital.

① Las virtudes que se obtienen en este estadio son: el esfuerzo y la esperanza, es decir, la creencia de que los deseos fundamentales son alcanzables.

② ¿Cómo contribuye este estadio a la crisis de identidad? a través de posibilitar el más temprano e indiferenciado sentimiento de identidad que surge del encuentro madre e hijo y que exige confianza y reconocimiento mutuo. Su ausencia o deterioro pueden limitar peligrosamente la capacidad de sentirse "idéntico" cuando el crecimiento adolescente obliga a la persona a abandonar su infancia y a confiar en la adultez, y de este modo puede quedar limitado la búsqueda de incentivos y de objetos de amor elegidos por uno mismo.

Así, la formulación más breve del logro de la identidad en este estadio es "Yo soy el dador" o "Yo soy lo que puedo tener y dar"; y esto se obtiene a partir de que la modalidad más temprana del bebé es la de conseguir, pero conseguir no en el sentido de buscar activamente, sino en recibir y aceptar lo que se le da.

El recién nacido adquiere esa modalidad sólo a medida que aprende a regular su disposición para "conseguir" con los métodos de una madre que, a su vez, desarrolla y coordina sus medios para dar. Pero al conseguir lo que se le da y al aprender a conseguir que alguien haga por él lo que él desea que haga, el bebé también desarrolla la base necesaria "para llegar a ser "el dador"" (esto es, identificarse con la madre y convertirse en una persona que da).

Cada estadio y cada crisis sucesiva tiene una relación especial con alguno de los esfuerzos básicos del hombre en el área de la institucionalización, dado que el ciclo

vital y las instituciones humanas han evolucionado juntos. Así, la religión es la institución que se ha esforzado por consolidar la confianza básica en forma de fe. (2)

Segundo Estadio: La temprana infancia y el deseo de ser uno mismo: Autonomía vs. Vergüenza

Se corresponde con la etapa anal de Freud y se centra en torno a la modalidad de retener o eliminar (Dicha modalidad incluye tanto el control de esfínteres como los vínculos con objetos y personas del medio ambiente).

Logros de este estadio: Si se consigue el control de esfínteres se logra la autonomía que es la emancipación con respecto a la madre (separación) e implica el sentirse capaz de realizar una tarea u operación. En la medida en que el niño haya adquirido mayor monto de confianza básica, mayor facilidad para ejercer el control de esfínteres y lograr la autonomía.

Puede decirse entonces que un sentimiento de autocontrol sin pérdida de la autoestima constituye el origen del sentimiento de libre albedrío. Pero, si el niño no experimenta esta sensación de autocontrol y vivencia en cambio un control externo (paterno) rígido o precoz puede desarrollar:

- ✓ una búsqueda forzosa de la satisfacción y el control a través de la regresión (el niño retrocede al estadio oral y comenzará a chuparse el pulgar) o la progresión fingida simulará ser autónomo y hacer las cosas sin ayuda, ando en realidad n se encuentra capacitado para ello)
- ✓ una propensión duradera hacia a duda y la vergüenza

La vergüenza se desarrolla cuando el niño puede pararse y su conciencia le permite advertir su estatura y su poder pequeños. La vergüenza supone que uno se encuentra expuesto y consciente de ser mirado (es decir, consciente de sí mismo).

De este modo, si bien un grado de vergüenza y duda son esperables, el agravamiento potencial de estos fenómenos puede provocar tendencias neuróticas compulsivas o anales tales como:

- ✓ en la niñez: se desarrolla un autoconciencia precoz que llevará a la repetición ritualizada de ciertos actos con los cuales el niño siente que gana poder sobre sus padres
- ✓ en la adolescencia: mientras el joven aprende a evadirse de los otros, a salirse con la suya, al mismo tiempo su autoconciencia precoz no le permite lograr nada, por lo cual atraviesa su crisis de identidad con una sensación de vergüenza

permanente, disculpándose y temeroso de que lo vean; o de lo contrario, sobrecompensa dicha autoconciencia, con una autonomía desafiante que puede saciarse en las pandillas.

La duda es la hermana de la vergüenza y se desarrolla cuando el niño se vuelve consciente de tener una parte delantera y una trasera (especialmente una trasera). Porque esta superficie del reverso del cuerpo, con sus focos libidinales y agresivos en los esfínteres y en las nalgas, no puede ser vista por el niño, pero puede ser dominada por medios mágicos e invadida por quienes quieren atacar el poder de autonomía de la propia persona y consideran malos aquellos productos de los intestinos que un experimentó como buenos cuando los expulsaba.

Este sentimiento básico de duda de todo lo que un deja atrás constituye el modelo para: las vacilaciones en las respuestas ante lo no usual, las dudas compulsivas, los temores paranoicos adultos y la duda pasajera y total acerca de sí mismo en la adolescencia, que puede ser negada en una exhibición terca de suciedad, desorden e insultos.

Cabe preguntarse ahora ¿qué relación tiene el sentimiento de autonomía del hijo con los padres?: así como el sentimiento de confianza del infante es el reflejo de la fe de los padres, el sentimiento de autonomía es el reflejo de la dignidad, independencia y autonomía de los padres.

(2) ¿Qué instituciones sociales protegen los logros del segundo estadio de la vida?: la ley y el orden que adjudica a cada ser humano derechos y obligaciones.

Las virtudes que se obtienen en este estadio son: el dominio de sí, y la voluntad.

(3) ¿De qué modo contribuye este estadio a la crisis de identidad?: la principal contribución es el valor que se adquiere para ser un individuo independiente que puede elegir y orientar su propio futuro. Es decir que este estadio merece una atención particular, puesto que en él el niño se emancipa por primera vez de la madre y es esta misma emancipación a que repite el adolescente.

La afirmación que resume el logro de la identidad en este estadio es: "Yo soy lo que puedo desear libremente".

Tercer Estadio: La infancia y la anticipación de roles: Iniciativa vs. Culpa

Se corresponde con la etapa fálica de Freud en la que los niños crecen en la existencia de un único genital: el masculino; y en la que tienen lugar el complejo de edipo, el complejo de castración, los celos, la rivalidad, la internalización del superyo y el

establecimiento de las identificaciones secundarias. Además, este estadio se centra en la modalidad del **hacer** que implica e goce por la competencia, la perseverancia en canto a la meta y el placer de la conquista.

Logros de este estadio: en este momento el niño comienza a hacer **comparaciones** y desarrolla una **curiosidad** infatigable especialmente respecto al sexo y a la edad, también puede establecer contacto más rápidamente con los niños de su edad incorporándose a la política del jardín por ejemplo, e intenta comprender los posibles **roles futuros**.

En cuanto a su modalidad de **aprendizaje**, puede decirse que es intrusivo y vigoroso, hecho que se visualiza en: la intrusión en el espacio mediante una locución vigorosa, la intrusión en lo desconocido por medio de una curiosidad devoradora, la intrusión en los oídos y mentes de otras personas mediante la voz agresiva, la intrusión expresada como el pensamiento de falo penetrando en el cuerpo femenino.

Tres desarrollos respaldan este estadio: 1-el niño aprende a moverse más libre y violentamente, 2-su conocimiento del lenguaje se perfecciona hasta el punto de que comprende y puede preguntar sin cesar y 3-el lenguaje y la locomoción le permite expandir su imaginación hasta abarcar tantos roles que no puede evitar asustarse de lo que él mismo fantasea.

Sin embargo, el niño debe emerger de todo esto con un **sentimiento de iniciativa** que es la energía personal que hace que el sujeto pueda apoderarse de distintos elementos del mundo, y constituye la base de un sentido realista de ambición y propósito.

Y esto se halla en función de la modalidad de este estadio centrado en el **hacer**. En el varón el énfasis permanece en el hacer lanzándose de cabeza al ataque, mientras que en la niña se puede transformar en atrapar mediante modos agresivos de arrebatar o volviéndose atractiva y cariñosa. Así, los pequeños desarrollan los requisitos previos de la iniciativa masculina o femenina y algunas autoimágenes sexuales que se convertirán en componentes esenciales de los aspectos positivos y negativos de su futura identidad.

En el camino sin embargo, el enorme incremento de la imaginación y de los poderes locomotores, levan a fantasías gigantescas y terroríficas que despiertan un profundo **sentimiento de culpa**. Este último implica siempre que el individuo ha cometido crímenes y ha realizado actos que, no sólo que no ha llevado a cabo, sino que hubieran sido biológicamente imposibles.

La **conciencia** es el gran gobernador de la iniciativa. Porque el niño a partir de este momento, no sólo tiene miedo de ser descubierto, sino que también escucha la "voz

interior" de la autoobservación, la autodirección y el autocastigo; y esta es la piedra fundamental en la ontogénesis de la moralidad. Sin embargo, si este importante logro resulta sobrecargado por los adultos se observará:

- ✓ que los niños se sobrecontrolan y sobreexigen hasta el punto de la anulación total
- ✓ que los niños experimentan regresiones a fases anteriores (orales - anales)
- ✓ que el superyo toma una cualidad de todo o nada, que se pone de manifiesto en la característica del hombre moralista que en cualquier momento puede transformarse en sinónimo de un carácter vengativo y supresor de otros
- ✓ que en la adultez, se experimente una autorrestricción que le impida vivir de acuerdo con sus capacidades, su imaginación y sentimientos, obligando al hombre a permanecer en a impotencia sexual o en la frigidez
- ✓ o que en un intento de sobrecompensar esta situación, la persona exhiba una "incansable iniciativa" dado que su valor está puesto en "lo que pueden hacer en el futuro" (su valor está puesto en estar en actividad) y no en el presente.

De este modo, en este estadio en el que aparece la edad del juego, los niños buscan nuevas identificaciones que prometen un campo de iniciativa con menos conflicto y culpa que el que tiene lugar en el hogar. Esto nos lleva a un hecho sumamente importante para el desarrollo de la identidad, a saber que los adultos mediante su ejemplo y sus historias relatadas a los niños, ofrecen un ethos de acción que incorporan como ideales, mientras que los niños al mismo tiempo, llevan a cabo juegos que posibilitan el desarrollo del compañerismo (por encima de los celos y la rivalidad). Sólo de esta manera los sentimientos de culpa se integran en una conciencia fuerte pero no severa y el estadio edípico no sólo conduce a un sentimiento moral que restringe el horizonte de lo que está permitido, sino que también determina la dirección hacia lo posible.

Las **virtudes** que se obtienen en este estadio son: Dirección y Objetivo, es decir, la capacidad de expresarse a través de la iniciativa y la acción.

¿De qué modo contribuye este estadio a la crisis de **identidad**? la contribución del estadio de la iniciativa para el desarrollo de la identidad es la **liberación de la iniciativa** del niño y de su sentido de la existencia de un propósito en las tareas de los adultos, que prometen (pero no garantizan) la realización de todas nuestras capacidades. Esto

está implícito en la convicción que se afirma en la siguiente frase: "Yo soy lo que puedo imaginar que seré" o "Yo soy lo que puedo hacer".

Cuarto Estadio: La edad escolar y la tarea de la identificación: Laboriosidad vs. Inferioridad

Se corresponde con la etapa de latencia en Freud.

Logros de este estadio: en este estadio el niño está dispuesto a: aprender rápida y ávidamente, respetar obligaciones y disciplinas, compartir tareas con otros, otorgar afecto a maestros y demás adultos, e imitar a quienes desempeñan ocupaciones que ellos pueden comprender: bomberos, policías, plomeros, recolectores de residuos, etc. Además, llegada esta edad, los niños de todas las culturas reciben algún tipo de instrucción sistemática y en ese momento se hace posible que el niño sublime (aplique a objetos concretos y metas probadas) los impulsos que lo han hecho jugar y fantasear en etapas anteriores. En otras palabras, si las cualidades anteriores se han ido incorporando, el niño puede desprenderse paulatinamente de la familia incorporándose a la escuela y es capaz de experimentar paulatinamente el sentimiento de laboriosidad que es la ganancia de reconocimiento a través de la producción de cosas.

Sin embargo, si ello no es logrado aparece el sentimiento de inferioridad que puede originarse en la deficiente resolución de los conflictos previos (por ejemplo el niño puede querer más a su mamá que al conocimiento, o puede preferir seguir siendo bebé en vez de un grande de la escuela, o puede seguir comparándose con su papá, por lo cual sigue resultando inferior y culposo) y que le indica que "nunca servirá para nada" y que jamás "hará nada bueno".

Si las cualidades anteriores se han ido incorporando, el niño se desprende de la familia y se incorpora a la escuela. Aparece la laboriosidad, que es la identificación con la tarea y la escolaridad. De lo contrario, aparece la inferioridad, que es el sentimiento que le indica que jamás hará nada bueno.

¿Porqué se llama período de latencia a este estadio?: porque en circunstancias normales, los impulsos sexuales y agresivos permanecen inactivos y ello determina que sea considerado un estadio decisivo para la actividad social en dos sentidos: porque es el período en el que la sociedad llega a ser significativa para el niño, al enseñarle diversos roles que lo preparan para la realidad posterior; y porque la laboriosidad implica hacer cosas junto a y con otros (en esa época se desarrolla un primer sentido de división del trabajo).

Las virtudes que se obtienen en este estadio son: el método y el sentimiento de competencia que consiste en el libre ejercicio de la destreza y la inteligencia en el cumplimiento de tareas importantes, sin la interferencia de los sentimientos infantiles de inferioridad. La competencia constituye la base perdurable para la participación cooperativa en la vida adulta productiva.

¿Cuál es la contribución del estadio de la edad escolar al problema de la identidad? podemos señalar tres peligros con respecto al desarrollo de la identidad:

- ✓ La educación tradicional presenta a la escuela como una extensión de la adultez, destacando la autorrestricción y el sentido del deber mediante la ejecución de lo que al niño se le ordena realizar. Estos principios llevados al extremo, explotan la tendencia del niño de depender de las obligaciones que se le prescriben y lo inhabilitan para aprender y trabajar libre y creativamente.
- ✓ La educación moderna presenta a la escuela como una extensión de la inclinación natural en la infancia de descubrir jugando, de aprender haciendo lo que a un le gusta. Estos principios llevados al extremo también resultan perjudiciales para los niños, porque a esta edad a los niños les gusta ser suave pero firmemente obligados a participar en la aventura de aprender cosas que nunca se imaginaron, cosas que deben su atractivo al hecho de que no son producto del juego y la fantasía, sino de la realidad; la práctica y la lógica, y que proporcionan un sentimiento de participación en el mundo real de los adultos.
- ✓ Si el niño es demasiado adaptable acepta el trabajo como el único criterio de valía, sacrificando la imaginación y el juego.

La afirmación que resume el logro de la identidad en este estadio es: "Yo soy lo que puedo expresar con mi trabajo" o "Yo soy lo que puedo aprender a hacer funcionar".

Quinto Estadio: Adolescencia: Identidad vs. Confusión de Identidad

Se corresponde con la pubertad y adolescencia de Freud.

Logros de este estadio: a partir de todas las identificaciones que había logrado el niño, debe hacer una síntesis personal que lo llevará al logro de la identidad definitiva. Es decir, que los adolescentes necesitan una moratoria para la integración de los componentes de la identidad que antes adscribían a los estadios de la infancia: Si el estadio más temprano llegaba a la crisis de identidad una importante necesidad de confiar en uno mismo y en los otros, entonces está claro que el adolescente busca

centro cuyas funciones son el conocimiento y la voluntad, que puede trascender y que debe sobrevivir a la identidad; y 2- ase refiere a la vida después de la adolescencia, a los usos de la identidad y al retorno de algunas formas de crisis de identidad en las últimas etapas del ciclo vital, como la crisis de intimidad.

Logros de este estadio: Se logra la **intimidad** y el amor. La intimidad es tanto una contraposición como una fusión de identidades, y la intimidad sexual es sólo una parte de ella, porque las intimidades sexuales frecuentemente preceden a la capacidad para desarrollar una verdadera y mutua intimidad psicosocial con otra persona, sea en la amistad o en los encuentros eróticos, entre otros.

En este sentido, el joven que no está seguro de su identidad, se aleja de la intimidad interpersonal o se lanza hacia actos íntimos promiscuos; e incluso, cuando no logra organizar hacia el final de la adolescencia o comienzos de la adultez, tales relaciones íntimas con otros, puede llegar a desarrollar un profundo **sentimiento de aislamiento**.

La contraparte de la intimidad es el **distanciamiento**, que es la disposición a repudiar, aislar y, si es necesario, destruir esas fueras y esas personas cuya esencia parece peligrosa para la propia. De esta manera, la consecuencia perdurable de la necesidad de distanciarse es la inclinación a fortificar nuestro territorio de intimidad y a ver a todos los extraños con una fanática "sobreevaluación de las pequeñas diferencias", con el consiguiente riesgo de que estos prejuicios puedan ser explotados en la política o en la guerra.

También es posible encontrar un residuo de este peligro adolescente cuando se experimentan relaciones íntimas, competitivas y combativas con y en contra de personas parecidas a uno mismo., aunque gradualmente prevalece el sentimiento ético característico del adulto.

Una vez le preguntaron a Freud que debía hacer una persona normal para vivir bien y Freud respondió: amar y trabajar. Y con amor se refería tanto a la generosidad de la intimidad como al amor genital, mientras que con trabajar quería significar una productividad general en el trabajo que no debía preocupar al individuo al extremo de que éste pudiera perder su derecho o su capacidad para ser un sujeto sexual o amante.

La **genitalidad** es la capacidad de desarrollar una potencia orgásmica que es algo más que la descarga de los productos sexuales; combina la madurez de la mutualidad sexual íntima con la sensibilidad genital total y con una capacidad para la descarga de la tensión de la totalidad del cuerpo.

Antes de que se alcance dicha madurez genital, gran parte de la vida sexual tiene las características de la búsqueda de sí mismo y del deseo apremiante de lograr la identidad: en realidad, o bien cada miembro de la pareja sólo trata de encontrarse a sí mismo o la relación se mantiene como un combate genital en el que cada uno trata de vencer al otro. Paulatinamente todo esto pasa a formar parte de la sexualidad adulta y es gradualmente absorbido a medida que las diferencias entre los sexos cristalizan en la polarización dentro de un estilo de vida compartido. Además de la atracción erótica, también se ha desarrollado el **amor** que como devoción mutua, supera los antagonismos inherentes a la polarización sexual y funcional, esta al servicio de una identidad nueva y compartida y constituye la fuerza vital de la adultez joven.

La tarea principal de este estadio es la construcción de una **familia** y la inserción social en el **trabajo**.

Las **virtudes** que se obtienen en este estadio son: la filiación (compromiso) y la solicitud (estar en función de otro).

La **afirmación** que resume el logro de la identidad en este estadio: "Nosotros somos lo que amamos".

Séptimo Estadio: Generatividad vs. Estancamiento

Se corresponde con la **adultez (edad media de la vida)** en Freud.

Logros de este estadio: La **generatividad** es la preocupación por afirmar y guiar a la próxima generación. La problemática que debe desarrollar es la **productividad** y la **creatividad**: generar hijos, expandirse, generar proyectos, liderar, etc.

Cuando este enriquecimiento falla tiene lugar un profundo **sentimiento de estancamiento**, aburrimiento y empobrecimiento interpersonal, que puede ponerse de manifiesto de siguiente modo:

- ✓ Los individuos sólo se preocupan por su propia gratificación, lo que se puede ver favorecido por situaciones de invalidez o enfermedad precoz
- ✓ Algunos padres jóvenes parecen experimentar un retado e su habilidad para cuidar a los hijos

¿Qué **instituciones sociales** protegen el logro de este estadio?: todas las instituciones sociales, ya que la **generatividad** es en sí misma un poder que da impulso a la organización humana y todas las instituciones, por su misma naturaleza, codifican la ética de la sucesión generativa.

Las virtudes que se obtienen en este estadio son: La productividad y el cuidado.

La afirmación que resume el logro de la identidad en este estadio es: "Yo soy apoyo y centro de mi tarea".

Octavo Estadio: Integridad vs. Desesperación

Se corresponde con la etapa de la senectud en Freud.

Logros de este estadio: La integridad personal o integridad del yo que al no poder ser definida claramente, nos lleva a enumerar algunos componentes de dicho estado mental:

- ✓ La integridad es la seguridad que obtiene el yo de su inclinación al orden y al sentido o significado (una integración emocional fiel a los portadores de imágenes del pasado y dispuesta a asumir y eventualmente a renunciar, al liderazgo en el presente
- ✓ Es la aceptación d un ciclo vital único y propio y de las personas que han legado a ser significativas para él, como algo que inevitablemente tenía que ser así y no admite sustituciones
- ✓ Significa una manera nueva y activa de ama a los propios padres, sin desear que hayan sido diferentes y es también una aceptación del hecho de que un es responsable de la propia vida
- ✓ Es un sentimiento de camaradería con hombres y mujeres de épocas lejanas, que tenían estilos de vida diferentes
- ✓ El individuo que posee integridad está dispuesto a defender la dignidad de su propio estilo de vida contra todas las amenazas físicas y económicas

La desesperación indica que el destino no es aceptado, ni tampoco la muerte es aceptada como frontera definitiva. El asco y el descontento dan cuenta del descontento que el individuo se profesa a si mismo.

Las virtudes que se obtienen en este estadio son: La renuncia (dejar lugar a otras generaciones) y la prudencia.

La falta o la pérdida de esta integración del yo se manifiesta por la desesperación que indica que l destino no es aceptado como marco de la vida, ni tampoco como límite o frontera definitiva. La desesperación expresa el sentimiento de que el tiempo es demasiado corto para iniciar otro tipo de vida y para probar diferentes alternativas que lleven a la integridad. Esta desesperación se esconde detrás de una manifestación de disgusto o de crónico descontento por algunas instituciones y personas en

particulares, y habitualmente este disgusto y desagrado manifiestan el desprecio del individuo por sí mismo.

En consecuencia, una vejez plena y significativa está al servicio de la necesidad de esa herencia integrada que da la perspectiva indispensable al ciclo vital. Aquí la fuerza toma la forma de esa preocupación desinteresada activa por la vida que denominamos sabiduría; y esta sabiduría se pone de manifiesto en los chistes, en el juicio maduro y en la interpretación comprensiva, porque es una forma de tradición viviente.

La afirmación que resume el logro de la identidad en este estadio es: "Yo soy lo que sobrevive en mi".

J. PIAGET – B. INHELDER – PSICOLOGÍA DEL NIÑO. CAPITULO III LA FUNCION SEMIOTICA.O SIMBOLICA

Unidad 2 (27)

Hacia un año y medio o dos años, aparece una función semiótica o simbólica que consiste en poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, esfera) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.

I. La Función Semiótica y la Imitación

Los mecanismos senso-motores la representación y antes del transcurso del segundo año no se observa una conducta que implique la evocación de un objeto ausente, cuando se constituye, hacia los nueve – doce mes, el esquema objeto permanente, existe, ciertamente, la búsqueda del objeto desaparecido, pero acaba de ser percibido y corresponde pues, a una acción ya en curso, y un conjunto de indicios actuales permite encontrarlo.

Si no hay aún en esto representación existe constitución y utilización de significaciones ya que toda asimilación senso-motora (comprendida la perceptiva) consiste en conferir significaciones.

Un significante indiferenciado no es aún, ni un "símbolo" ni un "signo" (en el sentido de los signos verbales), es, por definición un "indicio".

Un indicio está efectivamente indiferenciado de su significado, en el sentido de que constituye un aspecto (a blancura para la leche), una parte (el sector visible para un objeto semiculto) un antecedente temporal (la puerta que se abre para la llegada de la madre), el sonido de la campana que anuncia la alimentación, etc.

1. Aparición de la función semiótica – En el curso del segundo año (en continuidad con el estadio VI del SI) aparece, por el contrario, un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes y que supone, en consecuencia la construcción o el empleo de significantes diferenciados.

Pueden distinguirse, cuando menos cinco de esas conductas, de aparición casi simultánea y que vamos a enumerar en orden de complejidad creciente:

- a) Hay ante todo imitación diferida, es decir, la que se inicia en ausencia del modelo. En una conducta de imitación senso-motora, el niño comienza por imitar en presencia del modelo (por ejemplo, un movimiento

de la mano), después de lo cual puede continuar en ausencia de ese modelo, sin que ello implique ninguna representación en pensamiento. por el contrario, en el caso de una niña de dieciséis meses, que ve a un amiguito enfadarse, gritar y patear (espectáculos nuevos para ella) y que, pero sólo una o dos horas después de su marcha, imita la escena riéndose, esta imitación diferida constituye un comienzo de representación y el gesto imitador un inicio de significante diferenciado.

- b) Hay, seguidamente, e **juego simbólico o juego de ficción**. La misma niña ha inventado su primer juego simbólico, aparentando dormir, sentada y sonriendo ampliamente, pero cerrando los ojos, con la cabeza inclinada y el pulgar en la boca, asiendo un pico de la sábana que simula el de su almohada, según lo que habitualmente suele hacer cuando se duerme, poco después hace también dormir a su oso de peluche, desliza una concha en una caja, diciendo (miau) (acaba de ver un gato sobre un muro), etc. En todos esos casos la representación es neta y el significante diferenciado es, de nuevo, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.

- c) El **dibujo o imagen gráfica**, es un sus comienzos, un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece apenas antes de los dos o de los dos años y medio.

- d) La **imagen mental** es una imitación interiorizada.

- e) El **lenguaje** permite la **evaluación verbal** de acontecimientos no actuales. Cuando la mencionada niña dice "miau", sin ver ya al gato, existe representación verbal, además de imitación. Cuando algún tiempo después dice "Panené pati" (=grand-papá parti), señalando el camino en cuesta que él ha seguido al dejarla, la representación se apoya exclusivamente (o acompañándose de una imagen mental) en el significante diferenciado por los signos de la lengua en vías de aprendizaje.

2. **Papel de la Imitación**: Siendo tales las primeras manifestaciones de la función semiótica, el problema que se plantea, es comprender el mecanismo de su formación. Pero la solución de ese problema se simplifica mucho por el hecho de

Unidad 2 (2)

Una niña vivamente impresionada por un pato desplumado que vio en la mesa de la cocina fue hallada por la noche tendida en un canapé al punto de que se le creyó enferma, y se la acosó a preguntas, que al principio quedaron sin respuesta: luego, con vos apagada dijo "¡Yo soy el pato muerto!". Se ve en esos ejemplos que el simbolismo lúdico puede llegar a cumplir la función de lo que sería para un adulto el lenguaje interior; pero, en lugar de repensar simplemente en un niño tiene necesidad de un simbolismo más directo, que le permita **volver a vivir ese acontecimiento** en vez de contentarse con una evocación mental.

Son sobre todo, los conflictos afectivos los que reaparecen en el juego simbólico. Puede estarse seguro, por ejemplo, de que si se produce una escena trivial en el desayuno, una o dos horas después el drama será reproducido en un juego de muñecas y, sobre todo, llevado a un final más afortunado.

Así, si el niño tiene miedo de un perrazo, las cosas se arreglarán en un juego simbólico, en el que los perros dejarán de ser malos o los niños se harán valientes. De un modo general, el juego simbólico puede servir así para la liquidación de conflictos, pero también para la compensación de necesidades no satisfechas; inversión de los papeles (obediencia y autoridad), extensión del YO, etc.

Pero ese simbolismo centrado en el yo no consiste sólo en formular y en alimentar los diversos intereses conscientes del sujeto. El juego simbólico se refiere frecuentemente también **conflictos inconscientes**; intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias, agresividad, o identificación con agresores, etc.

El simbolismo del juego se une en esos casos al del **sueño** hasta el punto de que los métodos específicos de psicoanálisis infantil utilizan frecuentemente materiales de juego (Melanie Klein, Anna Freud, etc.)

III. El Dibujo

El dibujo se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real.

un nuevo aparato de televisión). Después viene el juego simbólico, que encuentra su apogeo entre los 2-3 y los 5-6 años. En tercer lugar, aparecen los **juegos de reglas** (canicas, rayuela, etc.) que se transmiten socialmente de niño a niño y aumentan en importancia con el progreso de la vida social del niño.

Luquet considera el dibujo como un juego; pero resulta que, incluso en sus formas iniciales, no asimila cualquier cosa, sino que permanece como la imagen mental, más próxima a la acomodación imitadora. En realidad, constituye tanto una preparación como un resultado de ésta; y ente la imagen gráfica y la imagen interior existen innumerables interacciones ya que las dos se derivan directamente de la imitación.

La primera forma del dibujo no aparece imitativa y participa aún de un puro juego, pero de ejercicio; es el garabato al que se dedica el niño de 2 a 2 años y medio, cuando se le da un lápiz. Pero, muy pronto, el sujeto cree reconocer normas en lo que garabatea sin finalidad, de tal modo que trata, en seguida, de reproducir de memoria un modelo, y desde esa intensión es imitación e imagen.

Según Luquet el dibujo del niño, hasta los ocho o los nueve años, es esencialmente **realista de intención**, pero que el sujeto comienza por dibujar lo que sabe de un personaje o de un objeto mucho antes de expresar gráficamente lo que ve en él.

El **realismo del dibujo** pasa, por diferentes fases o estadios: Luquet llama "realismo fortuito" la de los garabatos con significación. Viene después el "realismo frustrado" o fase de incapacidad sintética, en que los elementos de la copia están yuxtapuestos, en lugar de coordinados en un todo: un sombrero muy por encima de la cabeza. El monigote, que es uno de los modelos más dominante en el principio, pasa por un estadio de gran interés: el de los "monigotes - renacuajos", en que sólo se figura una cabeza provista de apéndices filiformes, que son las piernas o de brazos pero sin tronco.

Viene luego, el período esencial del "realismo intelectual" en que el dibujo ha superado las dificultades primitivas, pero proporciona esencialmente los atributos conceptuales sin preocupaciones de perspectiva visual. Así, un rostro visto de perfil tendrá un segundo ojo, porque un hombre tiene dos ojos; o un jinete tendrá una pierna vista al través del caballo además de la pierna visible.

Hacia los ocho o los nueve años a ese "realismo intelectual" sucede un "realismo visual" que muestra dos novedades. Por un parte, el dibujo no representa sino lo que es visible desde un punto de vista perspectivo particular: un perfil no proporciona sino lo que se da de perfil. Sólo se verá la copa de un árbol detrás de una casa, y no el árbol entero. Por otra parte, el dibujo tiene en cuenta la disposición de los objetos según un plan de conjunto (ejes y coordenadas) y sus proporciones métricas.

El interés de esos estadios de Luquet es doble. Constituyen; en primer término, una notable introducción al estudio de la imagen mental, la que, como vamos a ver (S IV),

29

obedece también a las leyes más próximas de la conceptualización que a las de la percepción. Pero, sobre todo, atestiguan una notable convergencia con la evolución de la geometría espontánea del niño.

Las primeras intuiciones espaciales del niño son, efectivamente, **topológicas**, antes de ser proyectivas o de conformarse a la métrica euclidiana. Existe por ejemplo, un nivel en que los cuadrados, círculos, elipses, etc. son uniformemente representados por una misma curva cerrada, sin rectas ni ángulos, mientras, que las cruces, los arcos de circunferencia, etc. son representados como figuras abiertas.

Pero si el "realismo intelectual" del dibujo infantil ignora la perspectiva y las relaciones métricas, tiene en cuenta las relaciones topológicas: aproximaciones, separaciones, envolvimientos, cerramientos, etc.

Se ve así que la evolución del dibujo es solidaria de toda la estructuración del espacio, según los diferentes estadios de ese desarrollo.-

IV. Las Imágenes Mentales

En cuanto a las imágenes mentales existen, por lo menos, dos buenas razones para dudar de su filiación directa a partir de la **percepción**. Desde el punto de vista neurológico, la evocación interior de un movimiento desata las mismas ondas eléctricas, corticales (EEG) o musculares (EMG) que la ejecución material del movimiento, lo que equivale a decir que su evocación supone un esbozo de ese movimiento. Desde el punto de vista genético, si la imagen prolongara, sin más, la percepción, debería intervenir desde el nacimiento, siendo así que no se observa ninguna manifestación de ello durante el período senso-motor, y aparece iniciarse únicamente con la aparición de la función semiótica.

Los problemas de la imagen. Parece, así, que las imágenes mentales, sean de aparición relativamente tardía y que resultan de una **imitación interiorizada**.

En cuanto al problema de las **relaciones entre la imagen y el pensamiento**, tanto Binet como los psicólogos alemanes de la escuela de Wurzburg (de Marbe y Kulpe a Buhler), han mostrado la existencia de lo que ellos denominaban un pensamiento sin imagen; puede imaginarse un objeto; pero el juicio que afirma o que niega su existencia no es imaginado en sí mismo, lo cual equivale a decir que juicios y operaciones son ajenos a la imagen; pero ello no excluye que ésta desempeñe un papel a título de elemento del pensamiento, sino de auxiliar simbólico complementario del lenguaje. En efecto, éste sólo se refiere a conceptos y objetos conceptualizados a título de clases singulares ("mi padre", etc.) y subsiste, tanto en el adulto como en el niño la necesidad

de un sistema de significantes relativos, no ya a los conceptos, sino a los objetos tales y a la toda la experiencia perceptiva pasada del sujeto; a la imagen le corresponde ese papel, y su carácter de símbolo (por oposición a "signo") le permite adquirir una semejanza más o menos adecuada y esquematizada a la par con los dos objetos simbolizados.

Dos tipos de imágenes. Es necesario distinguir dos grandes categorías de imágenes mentales. Las imágenes **reproductoras** que se limitan a evocar espectáculos ya conocidos y percibidos anteriormente y aparecen en el nivel preoperatorio de 5 a 7-8 años y las imágenes **anticipadoras** que imaginan movimientos o transformaciones o resultados, pero sin haber asistido anteriormente a su realización propias del nivel operatorio.

Unidad 2 (29)

En principio, las imágenes reproductivas, pueden, por sí mismas, referirse a configuraciones estáticas, a movimientos, (cambios de posición) y a transformaciones (cambio de forma), porque esas tres clases de realidades se ofrecen constantemente en la experiencia perceptiva del sujeto.

Pero una de las primeras enseñanzas de los hechos recogidos es que, al nivel preoperatorio, las imágenes mentales del niño son casi exclusivamente estáticas y sólo al nivel de las operaciones concretas, los niños consiguen esas reproducciones de los niños consiguen esas reproducciones de movimientos anticipadoras de categorías correspondientes. Eso parece probar: 1) que la reproducción imaginada de movimientos o de transformaciones, incluso conocidos, supone también una reanticipación; 2) que toda imagen (reproductora o anticipadora) de movimientos o de transformaciones se apoya sobre las operaciones que permiten comprender esos procesos, a la vez que imaginarlos.

Las imágenes -copias. En ellas el modelo queda ante los ojos del sujeto o acaba de ser percibido, sin que haya evocación diferida a días o a semanas de distancia.⁷

Imágenes y Operaciones. Vayamos al análisis de las relaciones entre la representación imaginada y la operación. Veamos con un ejemplo la técnica que consiste en presentar pruebas habituales de **conservación operatoria** pero, en lugar

⁷ La imagen - copia consiste así en una simple imitación material (gráfica o gestual) por oposición a la imagen mental, que es una imitación interiorada.

de preguntar al sujeto acerca de las transformaciones que acaba de comprobar materialmente, se le pide que anticipe lo que va a pasar.

En la prueba de conservación de los líquidos, en la que se dispone de un vaso A de partida, de un vaso B más pequeño, y de un vaso C más ancho, se pide que prevean así el resultado del través de A a B y a C antes de efectuarlo y que indiquen los niveles que alcanzará el agua. Dos resultados interesantes (obtenidos por Taponier) hay que señalar en cuanto a las reacciones de los sujetos preoperatorios (de cinco a siete años). La mayoría de ellos esperan una especie de conservación general, que es realmente, una "pseudoconservación"; la misma cantidad que beber, pero también los mismos niveles en A, en B y en C; y luego, cuando ven que el agua llega más arriba en B que en A y nos alta en C, empiezan a negar toda conservación de las cantidades. Los sujetos de un segundo grupo, menos numeroso que el primero, prevén correctamente, por el contrario, que el agua llegará más arriba en B y menos en C que en A, pero, de antemano, concluyen que la cantidad de líquido no se conservará, y cuando se les pide que viertan otro tanto para beber en A y en B, mantienen exactamente el mismo nivel en los dos vasos. Se ve, en los sujetos de ese segundo grupo, que si la imagen reproductora de los niveles es exacta, debido, evidentemente, a una experiencia anterior, ella no basta en modo alguno para entrañar la operación y la conservación; a falta de una comprensión, de la compensación, el niño dice que el agua subirá más en B "porque el vaso es más pequeño"; pero no por eso llega a concluir "más alto x más pequeño = la misma cantidad".

De esos diversos hechos puede concluirse que las imágenes mentales sólo constituyen un sistema de símbolos que traducen, más o menos exactamente, pero en general con retraso, el nivel de comprensión preoperatorio y luego, operatoria de los sujetos. La imagen no basta para engendrar las estructuraciones operatorias: a lo sumo, puede servir, adecuada para precisar el conocimiento de los estados que la operación ha de enlazar luego por un juego de transformaciones reversibles.

V. La Memoria y la Estructura de los Recuerdos – Imágenes

Hay dos tipos de memoria. El de **reconocimiento**, que sólo actúa en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en reconocerlo y la **memoria de evocación**, que consiste en reconocerlo, y la **memoria de evocación**, que consiste en evocarlo en su ausencia, por medio de un recuerdo-imagen. La memoria de reconocimiento es muy

precoz (existe, inclusive en los invertebrados inferiores) y está necesariamente ligada a esquemas de acción o de hábito. En el lactante, las raíces se han de buscar en los esquemas de asimilación sensoriomotora elemental: reconocer el pezón y distinguirlo de los tegumentos circundantes, reconocer el objeto seguido con los ojos y no lo ha perdido de vista por un instante, etc. En cuanto a la memoria de evocación que no aparece antes de la imagen mental, el lenguaje etc, plantea un problema esencial; el de su independencia o su dependencia con relación al esquematismo general de las acciones y de las operaciones.

El problema de la memoria es, ante todo, un problema de delimitación. No toda la conservación del pasado es memoria, ya que un esquema (desde el esquema sensoriomotor hasta los esquemas operatorios: clasificación, "seriación", etc.) se conserva por su funcionamiento.

Se llama memoria al aspecto figurativo de los sistemas de esquemas en su totalidad a partir de los esquemas senso-motores elementales (en los que el aspecto figurativo es el reconocimiento perceptivo) hasta los esquemas superiores, cuyo aspecto figurativo de orden mnésico será el recuerdo imagen.

Se han presentado por ejemplo, (con Sinclair) 10 varitas situadas según sus diferencias, preguntando al niño, una semana después, que las reprodujera mediante el gesto o el dibujo.

El primero de los resultados obtenidos es que los sujetos dan, con una regularidad significativa, un dibujo correspondiente al nivel operatorio (parejas, pequeñas series incoordinadas o III III, etc.) y no a la configuración presentada. Dicho de otro modo, parece en ese ejemplo, que la memoria haga predominar el esquema correspondiente al nivel del niño: el recuerdo-imagen se refiere entonces al esquema y no al modelo perceptivo.

El segundo resultado instructivo de esa experiencia es que los mismos sujetos, vueltos a ver seis meses más tarde, han suministrado a título de segundo dibujo de memoria (y sin haber vuelto nunca a ver el modelo), una serie que en el 80% de los casos se ha encontrado ligeramente superior a la primera (tríos en lugar de parejas, pequeñas series en lugar de tríos, etc.). En otros términos, los progresos intelectuales del esquema han implicado los del recuerdo.

El enlace de los recuerdos con los esquemas de acción, sugerido por los hechos precedentes y añadido a la esquematización de los recuerdos muestra la importancia de los elementos motores u operatorios a todos los niveles de la memoria y la imagen que interviene en el recuerdo parece constituir una imitación interiorizada, lo que implica igualmente un elemento motor, la conservación de recuerdos viene a inscribirse también en ese posible cuadro de interpretación.

VI. El Lenguaje

- **Evolución.** Este comienza, tras una fase de balbuceo espontáneo (común a los niños de todas las culturas, de los seis a los diez-once meses) y una fase de diferenciación de fonemas por imitación (desde los once a los doce meses), por un estadio situado al término del período senso-motor, y que ha sido descrito, a menudo como el de las "palabras frases" (Stern).

Desde el fin del segundo año se señalan frases de dos palabras, luego, pequeñas frases completas sin conjugaciones ni declinaciones, y después una adquisición progresiva de estructuras gramaticales.

- **Lenguaje y Pensamiento.** Si se comparan las conductas verbales con las senso-motoras se observan grandes diferencias en favor de las primeras, mientras que las segundas se ven obligadas a seguir los acontecimientos sin poder sobrepasar la velocidad de la acción, las primeras, gracias al relato y a las evocaciones de todo género, pueden introducir relaciones con una rapidez muy superior. En segundo lugar, las adaptaciones senso-motoras están limitadas al espacio y al tiempo próximos, pero el lenguaje permite al pensamiento referirse a extensiones espacio-temporales mucho más amplias y liberarse de lo inmediato. En tercer lugar, y como consecuencia de las dos diferencias anteriores, la inteligencia sensomotora procede por acciones sucesivas y progresivamente, mas el pensamiento consigue, gracias sobre todo al lenguaje, representaciones de conjunto simultáneas.

Pero hay que comprender que esos progresos de pensamiento representativo con relación al sistema de los esquemas senso-motores se deben, a la **función semiótica** en su conjunto; es ella la que crea la representación. Ha de reconocerse sin embargo, que en ese proceso formador el lenguaje desempeña un papel particularmente importante, ya que, contrariamente a los otros instrumentos semióticos (imágenes, etc.) que son construidos por el individuo a medida de las necesidades, el lenguaje está ya

elaborado socialmente y contiene de antemano un conjunto de instrumentos cognoscitivos (relaciones, clasificaciones, etc.) al servicio del pensamiento.

- **Lenguaje, Operaciones y Lógica.** Se elige dos grupos de niños, unos netamente precoperatorios, es decir, que no posean ninguna noción de conservación, y los otros que acepten alguna de esas nociones y la justifiquen por argumentos de reversibilidad y de compensación. Se muestra a esos dos grupos de sujetos diferentes parejas de objetos (uno grande y otro pequeño, un conjunto de 4-5 bolas y otro de; un objeto más corto y más ancho que otro, etc.) y se hace describir simplemente esas parejas.

Pues bien, resulta que el lenguaje de los dos grupos difiere sistemáticamente; donde el primer grupo apenas emplea sino "escalas" (en el sentido lingüístico): "éste tiene uno grande, éste uno pequeño; el segundo grupo utiliza "vectores": "éste tiene uno más grande que el otro". Donde el primer grupo sólo considera una dimensión a la vez, el segundo grupo dirá "ese lápiz es más largo y más delgado", etc. En suma; hay una correlación sorprendente entre el lenguaje empleado y el modo de razonamiento. Una segunda investigación muestra también una conexión estrecha entre los estadios del desarrollo de la seriación y la estructura de los términos utilizados.

Esos resultados parecen demostrar que el lenguaje **no constituye la fuente de la lógica**, sino que está al contrario, estructurado por ella. En otras palabras; las raíces de la lógica hay que buscarlas en la coordinación general de las acciones a partir del nivel senso-motor. Y ese esquematismo continúa luego desarrollándose y estructurando el pensamiento, incluso verbal, en función del progreso de las acciones, hasta la constitución de las operaciones lógico-matemáticas.

Conclusión. Pese a la sorprendente diversidad de sus manifestaciones, la función semiótica presenta una unidad notable. Se trate de imitaciones diferidas, de juego simbólico, de dibujo, de imágenes mentales y de recuerdos – imágenes o de lenguaje, consiste siempre en permitir la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente. Pero, de modo recíproco, si hace así posible el pensamiento. Sólo progresa bajo la dirección y merced a las aportaciones de ese pensamiento o inteligencia representativos. Ni la imitación, ni el juego, ni el dibujo, ni la imagen, ni el lenguaje, ni siquiera la memoria, se desarrollan sin la ayuda constante de la inteligencia.

J. PIAGET – PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA - EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Unidad 2 (30)

CAPÍTULO V – LA ELABORACIÓN DEL PENSAMIENTO – INTUICIÓN Y OPERACIONES

Diferencias de estructura entre la inteligencia conceptual y la inteligencia senso-motriz.

✓ Primeramente, los actos de inteligencia senso-motriz consisten únicamente en coordinar entre sí percepciones sucesivas y movimientos reales, esos actos no pueden reducirse sino a la sucesión de estados ligados por breves participaciones y reconstituciones, pero sin llegar nunca a una **representación** de conjunto.

La inteligencia senso-motriz procede, como una película proyectada lentamente, donde se verían sucesivamente todos sus cuadros, pero **sin fusión, sin la visión continua y necesaria para la comprensión del conjunto.**

✓ En segundo lugar, un acto de inteligencia senso-motriz, sólo tiende a la **satisfacción práctica, es decir, al éxito de la acción** y no al conocimiento como tal. No busca la explicación, ni la clasificación, y no relaciona causalmente.

La **inteligencia senso-motriz es, por consiguiente, una inteligencia vívida y en ninguna forma reflexiva.**

✓ En cuanto a su campo de aplicación, la inteligencia senso-motriz, no trabaja más que sobre las mismas **realidades**, y cada uno de sus actos no implica sino **distancias** muy cortas entre el sujeto y los objetos.

Solamente el pensamiento se liberará de esas distancias cortas y de esos trayectos reales en el intento de abrazar la totalidad del universo.

De este modo, **tres son las condiciones esenciales para pasar del plano senso-motor al plano reflexivo:** Ante todo, un **aumento de las velocidades** que permite fundir en un conjunto simultáneo los conocimientos ligados a las fases sucesivas de la acción. Luego, una **toma de conciencia**, no ya simplemente de los resultados deseados de la acción, sino de sus propios pasos. Finalmente, una **multiplicación de las distancias**, que haga posible prolongar las acciones relativas a las mismas

realidades mediante acciones simbólicas que incidan sobre las representaciones y superen de tal manera los límites del espacio y del tiempo próximos.

Adviértase entonces que el **pensamiento** no podría ser una traducción, ni una simple continuación de los senso-motor en lo representativo. Se trata mucho más que de formular o de proseguir la obra comenzada. Primeramente **es necesario reconstruir el todo sobre un plano nuevo.** Sólo la percepción y la motricidad afectivas seguirán ejerciéndose tal cual son. Pero las estructuras de la inteligencia deben reedificarse enteramente antes de poder ser completadas, puesto que saber enderezar un objeto no implica que sea posible representar en pensamiento una sucesión de rotaciones. Para reconstruir esas estructuras en pensamiento, el sujeto tropezará con las mismas **dificultades**, aunque trasladadas a este nuevo plano, que aquellas que ha logrado superar ya en la acción inmediata: el niño ha debido liberarse de su **egocentrismo perceptivo y motor:** por una serie de descentraciones sucesivas ha logrado organizar un grupo empírico de los desplazamientos materiales, situando su cuerpo y sus propios movimientos en el conjunto de los demás.

La construcción de las agrupaciones y de los grupos operatorios del pensamiento requerirá una inversión de sentido análogo, pero en el curso de itinerarios infinitamente más **complejos.** Habrá que **descentrar el pensamiento**, no sólo en relación con la centración perceptiva actual, sino en relación con la propia acción en su totalidad. El pensamiento, naciendo de la acción, es, **egocéntrico** en su punto de partida. La construcción de las operaciones transitivas, asociativas, y reversibles supondrá, pues, una conversión de este egocentrismo inicial en un sistema de relaciones y de clases descentradas con relación al yo, y esta **descentración intelectual toda la primera infancia.**

Las etapas de la construcción de las operaciones

Distinguiremos cuatro períodos principales.

A. El pensamiento simbólico y preconceptual

Desde la aparición de la función simbólica (1.5 a 2 años) hasta los cuatro años la **función simbólica** consiste en permitir la representación de lo real por intermedio de **significantes** distintos de las cosas **significadas.** Conviene en efecto, distinguir los **símbolos y los signos**, de una parte de los **índices o señales** por otra.

En el caso del índice, el **significante** constituye una parte o un aspecto objetivo del significado, o incluso está unido a éste por una relación de causa o efecto; las huellas

en la nieve son, para el cazador, el índice de la presa, y el extremo visible de un objeto casi enteramente oculto, es para el bebé, el índice de su presencia. Del mismo modo, la **señal**, aunque artificialmente provocada por el experimentador, constituye para el sujeto un simple aspecto parcial del acontecimiento que anuncia. (En una conducta condicionada, la señal se percibe como un antecedente objetivo).

Por el contrario, el símbolo y el signo implican una diferenciación, desde el punto de vista del sujeto, ente el significante y el significado, puesto que un **símbolo** debe definirse como una relación de semejanza entre el significante y el significado, mientras que el **signo** es "arbitrario" y reposa necesariamente sobre una convención. El signo requiere, pues, la vida social para constituirse en tanto que el símbolo puede ser elaborado por el individuo sólo (como en el juego de los pequeños). Sobrentiéndose, por lo demás, que los símbolos pueden socializarse; un símbolo colectivo es, en general, medio signo y medio símbolo, por el contrario, un signo pero es siempre colectivo.

De modo que en el niño, la adquisición, es decir, del sistema de signos colectivos, coincide con la formación del símbolo, esto es, del sistema de significantes individuales.

Podemos decir entonces que este primer período de la inteligencia llamada período de la inteligencia preconceptual se caracteriza por los preconceptos participantes o participaciones, y, en el plano del razonamiento por la "transducción" o razonamiento preconceptual.

Los **preconceptos** son las nociones que el niño liga a los primeros signos verbales cuyo uso adquiere. El carácter propio de tales esquemas consiste en detenerse a mitad de camino, entre la generalidad del concepto y la individualidad de los elementos que lo componen, sin alcanzar la una ni la otra. El niño de 2- años dirá indiferentemente "el" caracol o "los" caracoles, sin decidir si los caracoles encontrados en el curso del mismo paseo, un solo individuo, o una clase de individuos distintos. Por un lado en efecto, el sujeto no maneja todavía las clases generales, por falta de distinción ente los "todos" y los "algunos". Por otro lado, si está completada la noción del objeto individual permanente en el campo de la acción próxima, no lo está todavía en cuanto al espacio lejano o a las reapariciones de duraciones espaciadas; considérase que "el" caracol reaparece en diferentes lugares. El **razonamiento**, que consiste en vincular tales preconceptos, ha sido llamado por Stern "transducción" a tales razonamientos primitivos, no proceden por deducción, sino por analogías inmediatas. Pero además, la

transducción no descansa sino sobre englobamientos incompletos, obstaculizado así toda estructura operatoria reversible. Por lo demás, si la transducción logra éxito en la práctica, es porque no constituye más que una sucesión de acciones simbolizadas en pensamiento, una "experiencia mental" en sentido propio, es decir, una imitación interior de los actos y de sus resultados, con todas las limitaciones que acarrea esa suerte de empirismo de la imaginación. Encuéntrase así, en la transducción, a la vez la falta de generalidad inherente al preconcepto y su carácter simbólico o figurado, que permite trasponer las acciones en pensamiento.

B. El pensamiento intuitivo.

Desde los cuatro a los siete u ocho años se asiste a una coordinación gradual de las relaciones representativas, esto es, a una conceptualización creciente que, desde la fase simbólica o preconceptual, conducirá al niño hasta el umbral de las operaciones.

Pero esta inteligencia se mantiene constantemente en estado **prelógico**. Tomemos como **ejemplo** una experiencia que hicimos hace tiempo con A. Szeminska:

Dos vasos pequeños, A y A2, de formas y dimensiones iguales, llenarse con una misma cantidad de perlas: esta equivalencia la reconoce el mismo niño que las ha colocado, poniendo, por ejemplo, con una mano una perla en A al tiempo que deposita con la otra una perla en A2, después de lo cual, dejando el vaso A como testigo, se vierte el contenido de A2 en un vaso B de forma diferente. Los pequeños de 4-5 años concluyen entonces que ha variado la cantidad de perlas, aun cuando están seguros de que nada se ha quitado ni agregado: si el vaso B es delgado y alto, dirán que han "más perlas que antes", porque "es más alto", o que hay menos porque "es más delgado", pero están de acuerdo en admitir la no conservación del todo.

Notemos primero la continuidad de esta reacción con las de los niveles precedentes. En posesión de la noción de la conservación de un objeto individual, el sujeto no está aún en posesión de la de un conjunto de objetos: claro es, que las razones del error son de orden casi perceptivo: es la elevación del nivel de las perlas lo que engaña al niño. Sólo que no se trata de ilusiones perceptivas: la percepción de las relaciones es en líneas generales exacta, pero ha existido una **construcción intelectual incompleta**. Este **esquematismo prelógico**, que imita todavía de cerca los datos perceptivos, centrándolos a su propia manera, es lo que puede llamarse **pensamiento intuitivo**.

Se advierten en seguida sus relaciones con el carácter imaginado del preconcepto y de las experiencias mentales que caracterizan el razonamiento transductivo.

Sin embargo, este pensamiento intuitivo señala un progreso sobre el pensamiento preconceptual o simbólico: referida esencialmente a las

configuraciones de conjunto. La intuición lleva a un rudimento de lógica, pero bajo la forma de regulaciones representativas y no aún de operaciones.

Existen, desde este punto de vista **centraciones** y **descentraciones** intuitivas análogas a los mecanismos de que hemos hablado a propósito de los esquemas senso-motores de la percepción.

Supongamos un niño que estima que las perlas son más numerosas en B que en A, porque el nivel ha subido: el "centra" así su pensamiento o su atención en las relaciones entre las alturas de B y de A, al tiempo que descuida las amplitudes. Pero trasvasemos el contenido de B en los vasos C y D, etc. Todavía más delgados y más altos; llegará necesariamente un momento en que el niño habrá de exclamar: "Parece menos, porque es más estrecho". Habrá así corrección de la centración sobre la altura por una descentración de la atención sobre la amplitud.

Ahora bien, este paso de una sola centración a otras dos sucesivas anuncia la **operación**: en cuanto razone sobre las dos relaciones a la vez, el niño deducirá, en efecto, la conservación. Sólo que aquí no puede hablarse todavía de deducción, ni de operación real: un error es simplemente corregido, pero con retardo y por reacción contra su misma exageración, y las dos relaciones son consideradas alternativamente en lugar de ser lógicamente multiplicadas. **Sólo interviene, pues una especie de regulación intuitiva y no un mecanismo propiamente operatorio.**

Aún más, alineemos ahora seis fichas en la mesa, entreguemos al sujeto un puñado de fichas azules, pidiéndole que déposite en la mesa, junto a las rojas, igual número de azules.

Entre los cuatro y cinco años, aproximadamente, el niño no establece correspondencia alguna y se limita a tender una serie de igual largo. Pero hacia los cinco o seis años, alineará seis fichas azules debajo de las seis rojas, ¿se habrá adquirido entonces la operación? De ningún modo: basta con separar los elementos de una de las series, o amontonarlos, para que el sujeto renuncie a creer en la equivalencia. Mientras dure la correspondencia óptica no se duda de la equivalencia, pero en cuanto la primera se altera, la segunda desaparece, lo que nos lleva a la idea de la no conservación del conjunto.

Esta reacción intermedia reviste gran interés. El esquema intuitivo se ha hecho ya bastante flexible para permitir la anticipación y la construcción de un cuadro exacto de correspondencias, lo que presenta, todos los aspectos de una operación. Y, sin embargo, una vez modificado el esquema intuitivo, se verifica que no existe la relación lógica de equivalencia, que debería ser el producto de una operación.

No hallamos así en presencia de una forma de intuición superior a la del nivel precedente, y que puede llamarse **intuición articulada**, por oposición a las

intuiciones simples. Pero esta intuición articulada, aunque acercándose a la operación se mantiene rígida e irreversible, como todo el pensamiento intuitivo; ella no es pues, más que el producto de las regulaciones sucesivas que han terminado por articular las relaciones globales e inanalizables del principio, pero no todavía de un "agrupamiento" propiamente dicho.

Esta diferencia entre los métodos intuitivos y operatorios puede apreciarse de más cerca aún dirigiendo el análisis a los englobamientos de las clases y las seriaciones de relaciones asimétricas, constitutivas de las más elementales agrupaciones.

En cuanto se refiere a los englobamientos de clase, se colocarán en una caja unas veinte perlas, "todas de madera" y que constituirán así un todo B. La mayor parte de estas perlas son negras y constituyen la parte A, y algunas son blancas, integrando la parte A'. Para determinar si el niño es capaz de comprender la operación $A + A' = B$, o sea la reunión de las partes en el todo, se puede plantear la simple pregunta siguiente: "En esta caja (cuyas perlas están todas a la vista) ¿Hay más perlas de madera o más perlas negras, es decir $A < B$?" El niño responde casi siempre, hasta aproximadamente los siete años, que hay más perlas negras "porque sólo hay dos o tres blancas". Determinándose entonces "¿Las negras son de madera? - Sí - Sí retiro todas las perlas de madera para ponerlas aquí (otra caja), ¿quedarán perlas en la (primera) caja? - No porque todas son de madera. - Sí saco las negras, ¿quedarán perlas en la caja? - Sí, las blancas". Luego se repite la pregunta inicial que en la caja hay más perlas negras que perlas de madera, porque sólo hay dos blancas, etc.

Así, el sujeto **centra** fácilmente su atención sobre el todo B, o sobre las partes A y A'. Pero la dificultad consiste en que, centrándola en A, destruye consecuentemente el todo B. Nuevamente se manifiesta, pues, la **no conservación del todo, falta de movilidad en las centraciones sucesivas del pensamiento.** Pero hay más todavía:

Haciendo imaginar al niño lo que sucedería si se construye un collar. Se tropieza con las mismas dificultades aunque con la siguiente particularidad: si hago un collar con las negras - responde a veces el niño-, no podré hacer otro collar con las mismas perlas, y el collar de las perlas de madera sólo tendrá... ¡las blancas!

Este género de reflexiones, que no tiene nada de absurdo, pone sin embargo, en evidencia la **diferencia que todavía separa al pensamiento intuitivo del pensamiento operatorio**; en la medida en que el primero imita las acciones reales mediante experiencias mentales imaginadas, **choca contra este obstáculo en el sentido de que sería efectivamente imposible construir a la vez dos collares con los mismos elementos, en tanto que, en la medida en que el segundo procede por acciones interiorizadas que han llegado a ser completamente reversibles, nada le impide formular simultáneamente dos hipótesis y compararlas entre sí.**

Puede decirse entonces que la intuición es siempre, en primer lugar, una especie de acción ejecutada en pensamiento; trasvasar, hacer corresponder, desplazar, etc. son

esquemas de acción a los cuales la representación asimila lo real. Pero la acomodación de esos esquemas a los objetos, en lugar de seguir siendo práctica, ofrece los significados imitativos o imaginados que permiten, precisamente, a esta asimilación constituirse en pensamiento. La intuición, es, pues, en segundo lugar, un pensamiento imaginado, más refinado que en el período anterior, pues se refiere a configuraciones de conjunto y no ya a simples colecciones sincréticas simbolizadas por ejemplares tipos; pero utiliza todavía el simbolismo representativo y sigue presentando siempre una parte de las limitaciones que le son inherentes.

Estas limitaciones son claras: Relación inmediata entre un esquema de acción interiorizada y la percepción de los objetos, la intuición no desemboca sino en configuraciones "centradas" sobre esa relación.

El sujeto no llega a la reversibilidad porque una acción traducida en simple experiencia imaginada permanece de sentido único. De ahí la ausencia de transitividad, porque cada centración deforma o anula las otras, y de la asociatividad, pues las relaciones dependen del camino recorrido por el pensamiento para elaborarlás.

En una palabra, no hay ausencia de composición transitiva, reversible y asociativa, ni identidad asegurada de los elementos, ni conservación del todo. Así, puede decirse también que la intuición sigue siendo fenoménica ya que imita los contornos de lo real, sin corregirlos, y egocéntrica, porque constantemente se halla centrada en función de la acción del momento: carece por ello de equilibrio entre la asimilación de las cosas a los esquemas del pensamiento, y la acomodación de esos esquemas a la realidad.

Pero este estado inicial, presente en todos los dominios del pensamiento intuitivo, es progresivamente corregido gracias a un sistema de regulaciones, que anuncian las operaciones. Dominada primero por la relación inmediata entre el fenómeno y el punto de vista del sujeto, la intuición evoluciona en el sentido de la descentración. Cada deformación llevada al extremo implica la reintegración de las relaciones que se habían descuidado: cada relación que se establece favorece la posibilidad de un retorno, cada rodeo desemboca en interferencias que enriquecen los puntos de vista. Toda descentración de una intuición se traduce así en una regulación que tiende hacia la dirección de la reversibilidad, de la

composición transitiva y de la asociatividad, en suma, de la conservación, por coordinación de los puntos de vista.

C. Las operaciones concretas.

Las operaciones nacen de una especie de deshielo de las estructuras intuitivas y de la repentina movilidad que anima y coordina las configuraciones que aparecían rígidas en el período anterior. Así se pasa de una fase de equilibrio progresivo (el pensamiento intuitivo) a un equilibrio móvil (operaciones concretas) a partir de la agrupación de las relaciones intuitivas.

Analicemos nuevamente el ejemplo del trasvasamiento de las perlas:

Después de un largo período en que cada trasvasamiento parece cambiar las cantidades, después de una fase intermedia (intuición articulada) en que algunos trasvasamientos parecen alterar el todo, en tanto que otros, entre vasos pocos diferentes, conducen al sujeto a suponer que el conjunto se conserva, llega siempre un momento (ente 6, 6-7, y 8 años) en que el niño cambia de actitud: ya no hay necesidad de reflexión; decide parece asombrarse incluso de que se le haga la pregunta: está seguro de la conservación.

¿Qué ha sucedido? Si se le piden las razones, contesta que nada se ha quitado ni agregado; pero los pequeños lo sabían también, y no concluían, sin embargo, en la identidad: la identificación es el resultado de la asimilación por la agrupación entera (el producto de la operación directa por su inversa). O bien, responde que el ancho perdido en la nueva vasija ha quedado compensado por la altura, etc. Pero la intuición articulada ya conducción a esas descentraciones de una relación dada sin que ellas resultaran en la coordinación simultánea de las relaciones ni en la necesaria conservación.

Lo que ha sucedido es que las diversas transformaciones de que hemos hablado —reversibilidad, composición de las relaciones compensadas, identidad, etc. se apoyan, en realidad, las unas en las otras, y es en virtud de que se funden en un todo organizado, se agrupan dando lugar a este nuevo nivel.

De modo que lo que debe comprenderse bien para alcanzar la verdadera naturaleza psicológica de la agrupación, es que estas diversas transformaciones son, en efecto, la expresión de un mismo acto total, que es un acto de descentración completa, o de conversión entera del pensamiento.

Lo propio del esquema senso-motor (percepción, etc.) del símbolo preconceptual, de la configuración intuitiva, es que se hallan siempre "centrados" en un estado particular del objeto y en un punto de vista particular del sujeto; esto es, que atestiguan siempre, simultáneamente, una asimilación egocéntrica al sujeto y una acomodación fenoménica al objeto. Pero en cambio, lo propio del equilibrio móvil que caracteriza al agrupamiento es que la descentración, ya preparada por las regulaciones y articulaciones progresivas de la intuición, se hace bruscamente sistemática al alcanzar su límite; el pensamiento ya no se apega entonces a los estados particulares del objeto, sino que se ciñe a seguir las transformaciones sucesivas, y ya no procede desde un punto de vista particular del sujeto, sino que coordina todos los puntos de vista distintos en un sistema de reciprocidades objetivas. La agrupación realiza así, por primera vez, el equilibrio entre la asimilación de las cosas a la acción del sujeto y la acomodación de los esquemas subjetivos a las modificaciones de las cosas.

Al principio, en efecto, la asimilación y la acomodación obran en sentido contrario, de donde se sigue el carácter deformante de la primera y fenoménico de la segunda. Gracias a las anticipaciones y reconstituciones, que en los dos sentidos "prolongan las acciones sobre distancias cada vez mayores. La asimilación y la acomodación se equilibran poco a poco. El completamiento de este equilibrio es lo que explica la reversibilidad y con ella la composición reversible.

En realidad, los agrupamientos operatorios que se constituyen hacia los 7-8 años se concretan en las estructuras sucesivas. Conducen primero a las operaciones lógicas de englobamiento de las clases (hacia los siete años queda resuelta la cuestión de las perlas negras A, menos numerosas que las perlas de madera B), y de la seriación de las relaciones asimétricas. De ahí el descubrimiento de la transitividad que funda las deducciones: $A = B$; $B = C$, luego $A = C$; o $A < B$; $B < C$, luego $A < C$. Además, no bien se han adquirido esas agrupaciones aditivas, las agrupaciones multiplicativas se comprenden también bajo las formas de correspondencia.

Además, la constitución simultánea de los agrupamientos del englobamiento de las clases y de la seriación cualitativa acarrea la aparición del sistema de los números. Ciertamente, el pequeño no espera esta generalización operatoria para construir los primeros números, pero los números de 1 a 6 todavía son intuitivos, porque se

hallan ligados a configuraciones perceptivas. Por otra parte, podrá enseñarse al niño a contar, pero la experiencia nos ha demostrado que el uso verbal del nombre de los números se mantiene sin gran relación con las operaciones numéricas.

En cuanto a las operaciones constitutivas del número, es decir, a la correspondencia bi-unívoca (con conservación de la equivalencia obtenida, pese a las transformaciones de la figura) o a la interacción simple de la unidad ($1 + 1 = 2$; $2 - 1 = 1$, etc.) Ellas no requieren más que las agrupaciones aditivas del englobamiento de las clases y de la seriación de las relaciones asimétricas (orden), pero fundidas en un solo todo operatorio, de manera que la unidad 1 sea, simultáneamente, elemento de clase (1 comprendido en 2; en 3, etc. y de serie (el primer 1 antes del segundo 1; etc.).

Sólo hacia los ocho años se coordinan las relaciones de orden temporal (antes y después) con las duraciones (más o menos tiempo), en tanto que ambos sistemas de nociones permanecían independientes en el plano intuitivo.

También hacia los 7-8 años se constituyen sobre todo las operaciones cualitativas que estructuran el espacio: orden de sucesión espacial y englobamiento de los intervalos o distancias; conservación de las longitudes, superficies, etc. elaboración de un sistema de coordenadas; perspectivas y secciones, etc.

Sin embargo, los mismos niños que llegan a las operaciones descritas, se muestran por lo general incapaces en cuanto dejan de manipular los objetos y se les invita a razonar por simples proposiciones verbales. Las operaciones de que aquí se trata son, pues, operaciones concretas siempre ligadas a la acción.

Además, esos mismos razonamientos "concretos" como los que conducen a la conservación del todo, a la transitividad de las igualdades ($A = B = C$) o de las diferencias ($A < B < C...$), pueden manejarse con facilidad en el caso de un sistema determinado de nociones (como la cantidad de material y quedar sin significación, en los mismos sujetos, para otro sistema de nociones (como los pesos).

Ejemplo particularmente claro es el de las nociones de conservación del todo:

Preséntanse al sujeto dos bolillas de plastilina de igual forma, dimensión y peso, luego se modifica una de ellas (en espiral, por ejemplo), preguntándole si se ha conservado la materia (igual cantidad de plastilina), el peso y el volumen (estimado éste por el desplazamiento de agua en dos vasos en que son sumergidos los objetos). Desde 7-8 años reconocen que la cantidad de materia se conserva necesariamente. Pero hacia los 9-10 años los mismos sujetos niegan que se conserve el peso, y ello apoyándose en los razonamientos intuitivos que hacían hacia los 7-8 años para explicar la no conservación de la materia.

En cuanto a los razonamientos que los sujetos de formular (a menudo, instantes antes) para demostrar la conservación de la substancia, en nada pueden aplicarse a la del peso: si la espiral es más delgada que la bolilla, la materia se conserva del mismo modo, porque este adelgazamiento queda compensado por el alargamiento, pero el peso disminuye, porque, desde ese punto de vista, el adelgazamiento actúa en forma absoluta. En cambio, hacia los 9 – 10 años, la conservación del peso se admite en virtud de los mismos razonamientos que la de la materia, pero la del volumen se niega todavía antes de los 11-12 años.

La razón de estas operaciones debe buscarse, en los caracteres intuitivos de la substancia, del peso y del volumen, que facilitan o demoran las composiciones operatorias: **una misma forma lógica no se ha independizado aún antes de los 11 – 12 años de su contenido concreto.**

D. Las operaciones formales.

Los ejemplos que acabamos de mencionar, se refieren a las operaciones de iguales categorías, pero aplicadas a dominios distintos. Si se presentan durante el mismo período pueden llamarse "marchas horizontales". En cambio, el paso de las coordinaciones senso-motrices a las coordinaciones representativas da lugar a reconstrucciones parecidas con diferencias, por no referirse éstas al mismo estadio, puede llamárselas **verticales**.

La constitución de las operaciones formales, que comienza hacia los 11-12 años, requiere igualmente toda una reconstrucción, destinada a trasponer las agrupaciones **concretas** en un nuevo plano de pensamiento, y esta reconstrucción se caracteriza por una serie de **diferenciaciones verticales**.

El pensamiento formal se desenvuelve durante la **adolescencia**. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas, complaciéndose particularmente en las consideraciones inactuales.-

En cambio, sólo con respecto a la acción en curso y no elabora teorías aún cuando el observador, al notar el retorno periódica de reacciones análogas, puede discernir una sistematización espontánea en sus ideas. Este pensamiento reflexivo, característico del adolescente, tiene nacimiento hacia los 11-12 años, a partir del momento en que el sujeto es capaz de **razonar de un modo hipotético deductivo**,

es decir sobre simples suposiciones sin relación necesaria con la realidad o con las creencias del sujeto.

El razonamiento concreto se refiere a la realidad consiste en una agrupación de operaciones de **primer grado**, por así decir, esto es, de acciones interiorizadas que han llegado a ser susceptibles de composición y reversibles. Por el contrario, el pensamiento formal consiste en reflexionar (en el sentido propio) estas operaciones, vale decir, en operar sobre operaciones y sobre sus resultados, y, consecuentemente, en agrupar **operaciones de segundo grado** (es una agrupación que opera sobre agrupaciones concretas). Sin duda, se trata de los mismos contenidos operatorios: el problema consistirá siempre en clasificar, medir, situar o desplazar en el espacio o en el tiempo, etc. Pero estas clases, series, relaciones espacio – temporales, en tanto que estructuraciones de la acción y la realidad, no habrán de ser agrupadas por las operaciones formales: lo serán las proposiciones que expresan o **reflexionan** esas operaciones. Las operaciones formales consistirán, pues, esencialmente, en **implicaciones** establecidas entre proposiciones, expresando estas últimas clasificaciones, seriaciones, etc.

Por esta **lógica formal** y la deducción matemática permanezcan inaccesibles para el niño y parezcan constituir un dominio autónomo; el del pensamiento "puro", independiente de la acción.

Sin embargo, cabe aclarar que las operaciones formales reciben preparación y contenido de las operaciones concretas en las cuales se apoyan.

La jerarquía de las operaciones y su diferenciación progresiva.

Con los comienzos del pensamiento representativo y, sobre todo, con los progresos del pensamiento intuitivo, la inteligencia llega a ser capaz de evocar los objetos ausentes y por consiguiente, de fijar su atención en realidades invisibles pasadas y, en parte, futuras. Pero ella no procede todavía sino por figuras más o menos estáticas, imágenes semiindividuales, semigenéricas en el caso del preconcepto, configuraciones representativas de conjunto.

Con las agrupaciones de operaciones concretas, esas figuras se disuelven o se funden en el plano de conjunto, y señalase un progreso decisivo en la conquista de las distancias y la diferenciación de los trayectos, ya no son los estados o los itinerarios fijos que toma el pensamiento, sino las transformaciones mismas, de manera que de un punto se pueda siempre pasar a otro, y recíprocamente. La

realidad entera es lo que entonces se hace accesible. Pero todavía no es más que la realidad representada: con las operaciones formales el pensamiento cobra libertad con respecto al mundo real.

Ahora bien, si se considera el mecanismo de esta construcción, compruébase que cada estadio se caracteriza por una nueva coordinación de los elementos que provienen de los procesos del estadio precedente.

El esquema senso-motor se integra así con los esquemas perceptivos y los esquemas derivados de la acción habitual (esquemas de la percepción y del hábito). El esquema simbólico se integra con los esquemas senso-motores, con diferenciación de funciones, ya que la acomodación imitativa se prolonga en significantes imaginados y la asimilación determina los significados. El esquema intuitivo es la vez una coordinación y una diferenciación de los esquemas imaginados. El esquema operatorio de orden concreto es una agrupación de esquemas intuitivos, promovidos, por el hecho de su agrupación misma, al rango de operaciones reversibles. Finalmente, el esquema formal, es un sistema de operaciones de segundo grado, esto es, una agrupación que opera sobre agrupaciones concretas.

Cada uno de los pasos de uno de estos estadios al siguiente se caracteriza a la vez por una coordinación nueva y por una diferenciación de los sistemas que en el nivel anterior constituye la unidad. Estas diferenciaciones sucesivas aclaran la naturaleza indiferenciada de los mecanismos iniciales, pudiéndose simultáneamente concebir así una genealogía de las agrupaciones operatorias, por diferenciaciones graduales, y una explosión de los niveles preoperatorios por la indiferenciación de los procesos respectivos.

Así es que la inteligencia senso-motriz termina, en una especie de agrupación empírica de los movimientos, caracterizada psicológicamente por las conductas de retorno y rodeo, y geométricamente por lo que Poincaré llamaba el grupo (experimental) de los desplazamientos. Pero en este nivel elemental, no podría concebirse tal agrupación como sistema operatorio, ya que las agrupaciones espacio-temporales, lógico-aritméticas y prácticas (medios y fines) forman, en este estadio, un todo global, y que, por falta de diferenciación, ese sistema de conjunto no podría constituir un mecanismo operatorio.

Al término de este período y al comienzo del pensamiento representativo, la partición del símbolo permite, por el contrario, una primera diferenciación: por una parte las agrupaciones prácticas (fines y medios), por otra parte la representación. Pero esta última se halla todavía indiferenciada, ya que las operaciones lógico-aritméticas no pueden disociarse de las operaciones espacio-temporales. En el nivel intuitivo, en efecto, no hay ya clases ni relaciones propiamente dichas, manteniéndose ambas a la vez como colecciones espaciales o relaciones espacio-temporales, de ahí su carácter intuitivo y preoperatorio. En cambio, en el nivel de los 7-8 años, la aparición de las agrupaciones operatorias se halla caracterizada, precisamente, por la diferenciación neta de las operaciones lógico-aritméticas, que se han hecho independientes (clases, relaciones y números "despacializados") y de las operaciones espacio-temporales o infralógicas. Finalmente, el nivel de las operaciones formales señala, una última diferenciación entre las operaciones ligadas a la acción real y las operaciones hipotético-deductivas, diferenciación referida a puras implicaciones entre proposiciones enunciadas en calidad de suposiciones.

PREGUNTAS DE AUTOEVALUACION

Psicoanálisis Y Psicología Evolutiva. Félix López

1. Cual es el concepto de niño propio de la teoría Freudiana?
2. Caracterice la sexualidad infantil diferenciandola de la sexualidad adulta.
3. Defina evolucion en etapas, fijación y regresión.
4. Que entiende por narcisismo primario y narcisismo secundario.
5. Cual es la importancia del Complejo del Edipo para el desarrollo psiquico?
6. En funcion de los aportes de la teoría Psicodinámica, caracterice el desarrollo del niño.

"Henri Wallon". Jesús Palacios.

1. Cual es el objeto de la psicología según Wallon?
2. Por que se considera que este autor es un psicólogo genético y dialectico?
3. Cual es el papel que ocupa el medio en esta teoría?
4. Defina preponderancia, crisis y conflicto.
5. Realice un cuadro con los estadios del desarrollo psicológico.

Principales Contribuciones De Vygostsky Y La Psicología Evolutiva Sovietica.Mario Carretero Y Juan García Madruga.

1. Porque la perspectiva de Vygostsky es instrumental, historica y cultural?
2. Extiendase sobre los conceptos de "zona de desarrollo proximo" y "lenguaje egocéntrico".
3. Establezca semejanzas y diferencias entre Piaget y Vygostsky.
4. Mencione los aportes fundamentales de la teoría socio-cultural.

La Ecología Del Desarrollo Humano. Capi 1 Y 2. Urie Bronfenbrenner.

1. Defina ambiente ecológico, transiciones ecológicas y ecología del desarrollo humano.
2. Caracterice el aporte principal del modelo bio-ecológico.
3. Que se entiende por "desarrollo saludable"?

La Ps Evolutiva de J Piaget. Cap 1, 2 y 3. Jhon H. Flavell.

1. Defina desarrollo, estructura, función y contenido.

2. Describa la "sucesión invariable de etapas".
3. Que son las invariantes funcionales?. Ejemplifique.
4. Defina y ejemplifique la noción de esquema.
5. Caracterice la inteligencia senso motora y distingala del pensamiento concreto.

Identidad, juventud y crisis. Cap 1 Prologo y Cap 3. E Erikson.

1. Caracterice el desarrollo del niño desde la teoría psicossocial.
2. Defina identidad, principio epigenético y crisis.
3. A que se llama ciclo vital ?. Mencione dos estadios del mismo.

La funcion semiotica o simbolica. J Piaget y B Inhelder.

1. Defina imitación, juego simbolico, dibujo e imagen imental.
2. cual es la importancia de la funcion simbólica?.
3. Como se relaciona el pensamiento y el lenguaje?.

La elaboracion del pensamiento. Intuicion y operaciones. J Piaget y B Inhelder.

1. Como se pasa del plano sensorio-motor al plano reflexivo?.
2. Que son los pre-conceptos?.
3. Caracterice el pensamiento intuitivo.
4. Distinga las operaciones concretas de las operaciones formales.
5. Mencione los fundamentos epistemológicos de la Psicologia Genética.