

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras

---



FILOSOFIA  
Y LETRAS

**Un Estudio de la Interrelación del  
Desarrollo Emocional del Niño  
y su Ambiente Familiar**

299  
Psi<sup>o</sup>

por  
*Rafaela Camoin de Estellés*

---

México, D. F., 1963

36



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Indice

I	Introducción	7
II	Algunos aspectos de la evolución psicológica del niño	9
III	Relación entre afectividad, sexualidad en el niño y su ambiente familiar	25
IV	Revisión bibliográfica	33
V	Casuística, resultados y evaluación	73
VI	Conclusiones	87
	Bibliografía	91
	Cuadros estadísticos	95

## INTRODUCCION

Desde nuestra infancia pensábamos que la familia, el hogar, debería ser diferente. Más tarde al estudiar la Maestría de Psicología fuimos aprendiendo que todo lo que habíamos percibido y pensado frente a múltiples experiencias de la vida eran verdades científicas, lo que nos hizo especializarnos en Psicología Clínica de niños, en el Doctorado. Luego en cuanto empezamos a ejercer en 1950 en el Centro de Observación para Niños de Asistencia Social de la Secretaría de Salubridad, que después se ha convertido en una Clínica de Conducta. Pudimos comprobar en los múltiples casos que estudiamos, así como en los que atendimos en nuestro consultorio particular, que era el ambiente familiar la base, el origen de casi todos los trastornos, los conflictos, los problemas de los niños, adolescentes y adultos que acudían a consultarnos.

Poco después entramos como Psicóloga en el Albergue Infantil No. 1 de Acción Social del Departamento Central del D. F., creado por el señor Lic. Ernesto P. Uruchurtu que con un magnífico sentimiento humano y con la cooperación del Gobierno del señor Presidente Adolfo Ruiz Cortines, realizó esta maravillosa obra de darle un hogar a todos los niños que andaban vagabundeando, robando, o pidiendo limosna por las calles de nuestra gran urbe. Ahí fueron centenares y centenares de casos, ricos en su variedad, que pudimos observar, analizar y estudiar psicológicamente.

Algunos niños llegaban al Albergue No. 1 porque habían huído de eso que se llama familia, hogar, porque ya no podían aguantar los palos, los correazos de padres anormales, sádicos o alcohólicos. Otros porque se habían perdido al ir a pedir limosna, o ir a "un mandado", otros más porque los padres los habían traído de la provincia para abandonarlos, en la capital: los dejaban en la terminal del camión, les decían que iban a comprar algo y que regresarían por ellos para después no

volver nunca. Algunos también son traídos por sus madres que abandonadas por el esposo, o simplemente padre de los niños, los llevan al Albergue, porque deben trabajar y no se pueden ocupar de sus hijos, ni les alcanza lo que ganan para mantenerlos a todos. (Entonces pudimos tener la seguridad de que todos los errores de los padres, de los educadores en general, así como la carencia de hogar, de familia que tan nefastas consecuencias acarreaban en el estado psíquico del niño y que luego repercutía con mayor gravedad en el adolescente, más tarde en el adulto, no tenían más que un factor común, la carencia de afectividad, o una afectividad inadecuada.)

En la mayoría de nuestras lecturas realizadas para estudiar los niños problemas, delincuentes, agresivos, hostiles, con tendencias homosexuales, angustiados, inafectivos, indiferentes, se ponían de manifiesto las opiniones de muchos psiquiatras, psicólogos y pedagogos, que coincidían todos en que el niño no puede evolucionar normalmente, si su ambiente familiar no le ayuda, si no tiene una madre que le dé afectividad adecuada, confianza en sí mismo y en los demás, libertad, o sea autonomía progresiva y dirigida. Así como la posibilidad de jugar, que es la actividad fundamental del niño, en la que puede gastar su energía vital, ejercer su motricidad, lo que es necesario para que esté alegre y sea feliz, base de su evolución normal.]

Al mismo tiempo veníamos comprobando, al realizar nuestros numerosos Estudios Psicológicos día tras día, que en la prueba proyectiva del Psicodiagnóstico de Rorschach, encontrábamos un porcentaje elevadísimo de tipo vivencial coartado. Decidimos pues, realizar un trabajo estadístico y un análisis sobre la relación que comprobábamos de ausencia de respuestas de color y de movimiento en la Prueba de Rorschach en niños de 7 a 10 años, con un cociente intelectual normal y la carencia de afectividad adecuada.

Este es el trabajo que queremos poner a consideración, y que hemos realizado con los elementos que nos ofrece la Psicología Clínica con las Pruebas Psicométricas de Raven y Goodenough así como con la proyectiva del Psicodiagnóstico de Rorschach que nos ha permitido hacer la investigación de la dinámica de la personalidad de estos niños.



## II

### ALGUNOS ASPECTOS DE LA EVOLUCION PSICOLOGICA DEL NIÑO

La evolución de la personalidad que manifiesta una solidaridad estrecha con las relaciones interpersonales, y por lo tanto con los estados afectivos, no se realiza por transiciones lentas. El niño, al cual se revela el valor de los actos de correlación, de las ficciones o de los interrogantes, debe ejercitarse para practicarlos, hasta el día en que sea bastante dueño de ellos para que su atención se pueda dirigir hacia otro lado, sea, sobre el resultado del acto, sea sobre otras conductas. Cada uno de los equilibrios así constituidos, tienen su estructura y su ritmo propio, y son los que dirigen el conjunto de las reacciones psicológicas de la personalidad.

En la orientación de las conductas, la afectividad tiene un doble papel. En la motivación, (necesidad, deseo, actitud o sentimiento) que sirve para provocar la acción y que suscita la búsqueda de los informes necesarios. Al finalizar la conducta, el resultado es placer, dolor, emoción, sentimiento que detiene al sujeto en su fracaso o en su éxito, y que va a hacerlo reaccionar según las motivaciones primarias haciéndolas cada vez más complejas. La complicación de las reacciones motrices e intelectuales y las de las reacciones afectivas están desde este momento en interdependencia. Al comienzo de la vida, las motivaciones son simples: necesidades físicas y necesidades sociales; son también simples los placeres y los dolores, pues los actos son primarios. A medida que el niño tiene que tener en cuenta en el transcurso de sus actividades, estímulos cada vez más numerosos, a medida también que se mezclan motivaciones diversas cada vez más ricas en su significación empieza la dificultad de la educación afectiva.

¿En qué consiste esta educación afectiva? En primer lugar se ve que el educador se esfuerza en substituir los móviles egocéntricos por motivaciones más socializadas. Es un cambio de orientación que debe hacerse progresivamente: por una parte el educador acostumbra al niño a un medio y a actos considerados como buenos. Debe a la vez orientar con su ejemplo y persuadir. Debe esforzarse en hacer que las motivaciones sean cada vez más humanas y las emociones cada vez más finas, más próximas a los sentimientos.

Pero se plantea además otra tarea, que consiste en crear los ritmos que darán al niño una afectividad viva, pero organizada. Es necesario conseguir que el niño no sea esclavo, ni de sus necesidades, ni de sus hábitos, ni de los deseos que le asedian, y que su afectividad sin embargo, conserve toda su vivacidad. ¿Cómo conseguir que el niño permanezca ligado a las necesidades de la alimentación, del sueño, a las actividades motrices, apasionado por el juego, el trabajo, la vida social, y <sup>para que</sup> al mismo tiempo que no dependa de ninguno de estos móviles? En lo que se refiere al plano emocional el problema es parecido: es preciso que las emociones no creen inestabilidad, turbulencia, ansiedad: el niño debe ser dirigido a fin de que le sea posible controlar los choques emocionales pero al mismo tiempo deberá permanecer sensible a todos los cambios de situaciones a través de sus alegrías, sus sentimientos e incluso de sus tristezas y sus cóleras. La dificultad para él será aprender a alternar rítmicamente sus afectos y a no permanecer fijado en tipos inferiores de conducta. El dominio de sí mismo no debe consistir en la inhibición de los afectos, sino en la organización de ellos en torno a algunos temas fundamentales, que se equilibren en lugar de contradecirse unos a otros.

En cada uno de estos aspectos (orientación hacia metas cada vez más ricas, creación de ritmos cada vez más flexibles), la educación del afecto está auxiliada por la plasticidad de las reacciones afectivas que actúan en el hombre a través de los estímulos sociales. Lejos de ser la prolongación de los instintos, las necesidades, los placeres, los dolores, los sentimientos, deben al intercambio de las relaciones interpersonales una gran

parte de su fuerza y de su estructura. O, más exactamente, tienen dos aspectos: uno dirigido hacia la conservación de la vida, el otro hacia la socialización de la conducta, y lo importante es poder manejar estos dos aspectos en lugar de considerarlos como opuestos.

### **Las necesidades vitales y su educación.**

¿Se puede confiar en la naturaleza para expresar las necesidades reales del niño? Numerosos hechos parecen demostrar que el organismo sabe él mismo asegurar su equilibrio.

El niño sería capaz, no solamente de medir la cantidad de alimento que le es necesario, pero además de elegir entre todos los alimentos aquellos que le son útiles a la conservación del equilibrio orgánico: se ha dicho que, dirigido por su instinto, un niño de dos o tres años sabría componer su menú con tanta sabiduría como un dietista. Este fenómeno se comprueba en los animales que saben encontrar las sustancias necesarias a su equilibrio orgánico. En la misma forma el sueño aparece cuando el niño necesita recuperar sus fuerzas. Los pediatras han asegurado que no era necesario fijar la cantidad de alimento, la periodicidad de las comidas o del sueño, que solamente habría que dejar actuar la "sabiduría del cuerpo".

El equilibrio afectivo del niño parece necesitar una cierta educación de los instintos. "La periodicidad de las comidas y de los cuidados de limpieza regulariza las emociones relativas a la vida nutritiva, según un mecanismo de tipo condicional", dice Pavlov. La afectividad que la educadora manifiesta al niño en el transcurso de sus cuidados, sus palabras, sus mímicas, acrecentan el placer que el niño experimenta en satisfacer sus necesidades y sobre todo las convierte en más humanas. Se ha observado que el niño privado de esta atmósfera afectiva y alegre presenta una avidez considerable en lo que se refiere a la alimentación. Por lo que se concluye que junto a la necesidad orgánica, existe un deseo de comer en convivencia, ya que con los demás, la distracción, la motricidad y lo sensorial, proporcionan la alegría de las relaciones sociales y estos factores flexibles enriquecen la vida orgánica.)

Esta necesidad de actividades más complejas, se manifiesta en los casos, de anorexia, de enuresis y de insomnio que

hemos comprobado en la Casa de Cuna. La pérdida del apetito tiene orígenes diversos. Puede ser una rebeldía a la represión que la madre ejerce sobre el niño o una manera de provocar su inquietud y conseguir un aumento de cuidados y de atención afectiva. O también el alimento provoca una inhibición, porque ha estado ligado a situaciones reales, o que en su fantasía han aparecido como una amenaza para la personalidad. Se encontrarían condiciones parecidas en el origen del insomnio y particularmente en el miedo a perder el amor de la madre (miedo a pérdida del amor, del objeto) o a terrores nocturnos o a otras causas. La enuresis después de los dos o tres años, tiene orígenes análogos. Puede deberse a sentimientos de inseguridad, a incapacidad del niño para llegar a ser autónomo, a una fijación intensa hacia la madre, a agresividad al ambiente, a ausencia completa de apoyo afectivo y por último pueden intervenir en este trastorno problemas sexuales.

Las tendencias, no son por lo tanto fuerzas biológicas, innatas únicamente, sino que, al lado de su aspecto biológico tienen un aspecto social que no es menos importante en las circunstancias de la vida cotidiana. Es decir el proceso de socialización de los instintos primarios se efectúa continuamente y así durante el primer año, el factor decisivo de la socialización en el niño parece consistir en la participación de los adultos en sus vivencias placenteras así como en las displacenteras. A continuación aparecen las prohibiciones sociales por ejemplo el niño aprende que puede motivar el descontento y la cólera en los adultos al desobedecer dichos mandatos. Simultáneamente comienza a participar de las alegrías o de las tristezas de la familia.

Sus deseos se van a encontrar encerrados en una trama de ambivalencia; deseo de agradar a los adultos, de ser amado por ellos y al mismo tiempo de conservar su autonomía. Por lo que se encuentra que este proceso de socialización es, en efecto, tributario de las emociones que son el factor primordial de la afectividad infantil.

## LAS EMOCIONES

Su papel negativo ha sido muy a menudo señalado, pero se ha demostrado también su función positiva para el descu-

brimiento de nuevos valores. Para el niño lo bueno, no solamente le sirve para satisfacer las necesidades, sino que es también el estímulo de una actividad armoniosa en la que el gasto energético está equilibrado por la satisfacción sensorial y motriz. Lo que es malo, no es solamente el dolor, sino también la pérdida de la actividad agradable, además el estímulo que asusta o el obstáculo que interrumpe una actividad.

Este aumento del registro de los valores en la vida emocional proviene por una parte, de los mecanismos hereditarios que definen las grandes emociones, y por otra parte de una educación social compleja.

Las emociones se encuentran ya en los animales superiores más o menos bien señaladas según las especies y según el tipo nervioso del animal. En el niño no existen en una forma completa, si no se observan actitudes que representan anticipadamente las emociones: es el descontento con sus contracciones espasmódicas; sus gestos, las bruscas distenciones, los gritos, su ritmo violento; es la satisfacción, con sus movimientos regulares sus sonrisas y sus gorjeos. Pero estas actitudes no constituyen como dijimos, más que un esbozo, de las emociones verdaderas. Para que éstas aparezcan, es necesario que exista una madurez nerviosa, pero también un clima social apropiado. "Pues la vida interpersonal es la matriz de las emociones humanas" dice H. Wallon en su obra "Los orígenes del carácter en el niño".

Por contagio, las emociones del prójimo se propagan al niño, primero la alegría: la sonrisa, la risa de los demás (a partir de los cuatro meses) producen reacciones alegres, porque son estímulos de situaciones agradables. Después del primer año las impresiones de tristeza o de miedo pueden provocar en el niño las emociones que les corresponden. En ocasiones la alegría de un compañero puede provocar en el niño frustrado, tristeza y resentimiento, mientras que el espectáculo de un disgusto puede provocar, en esta etapa, en ciertas condiciones de competencia, la burla y la hostilidad, lo que se pone de manifiesto cada día entre nuestros niños del Albergue, creando conflictos entre ellos y la incomprensión de los adultos que les rodean, porque estos ignoran que son manifestaciones normales.

"Cada emoción parece exigir un tipo definido de tonicidad" (H. Wallon). En la alegría y la cólera se encuentran dos formas diferentes de hipertonicidad; que dan la medida del refuerzo de las potencialidades energéticas: impulso hacia actividades nuevas, es la alegría de haber superado el obstáculo; rigidez en presencia de una dificultad inesperada, es la cólera. El miedo es casi siempre caracterizado por la hipotonicidad: paraliza y jala entre reacciones antagónicas. El descontento puede llevar a la agresividad, pero es en general caracterizado por una actitud de repliegue sobre sí mismo y por hipotonía que es lo que hemos comprobado en los niños que hemos estudiado y que se manifiesta en su bloqueo emocional, que se refleja en su tipo vivencial coartado.

La función tónica se alimenta de percepciones: es normal que encuentre en las mímicas del adulto la ocasión de imitar y de dar una forma a las reacciones emocionales del niño. Por la educación de la expresión de las emociones, el niño hace un verdadero aprendizaje de las emociones, aprende no sólo en qué circunstancias debe reír, entristecerse, irritarse, asustarse, pero además, cómo lo debe hacer. Recíprocamente él actúa también sobre el comportamiento del adulto y estos primeros intercambios permiten al niño continuar sociabilizándose.

El papel de la alegría y de la risa como experiencia en la conciencia infantil es muy importante. Las primeras risas brotan a propósito de un evento que presenta el carácter ambiguo de ser a la vez inesperado y algo previsto. La espera (de descubrir a la madre escondida detrás de un objeto por ejemplo) crea una tensión, luego (cuando la madre se descubre) la tensión desaparece súbitamente y ésta desaparición provoca la risa. Más adelante, cuando los niños llegan al sentimiento de lo cómico, cuando ríen de los fracasos engendrados por una insuficiencia humana que hubiera podido ser superada, la risa les acerca a la convicción de que ellos pueden superar lo ridículo: la alegría de lo cómico los encamina hacia una solidaridad optimista y creadora.

Las otras emociones tienen un papel menos importante en el acercamiento de los sujetos. El miedo sobre todo encierra al niño en él mismo, provocando inhibición afectiva, bloqueo

emocional como se comprueba en los niños de nuestro estudio, pues siempre han tenido miedo: de los padres primero, después de todos los adultos que los han maltratado, frustrado, rechazado. Si no hubiera más que la necesidad y el dolor, el **ser permanecería encerrado en su vibración orgánica. Gracias a las emociones, puede comunicarse con los demás y llega a ser capaz de participar de los estados afectivos por reciprocidad.**

Estas afirmaciones sobre el papel positivo de las emociones no serían completas si no se tomara en consideración su función en la percepción y en la inteligencia motriz. Ellas confieren a los objetos y a las situaciones una significación, un valor positivo o negativo. El niño que ya las ha experimentado se enfrenta a ellas con la actitud que le dictan sus fracasos o sus éxitos anteriores. Los acontecimientos que han sido la ocasión de una alegría o de un descontento quedan más grabados.

Este fenómeno de índole emocional representa un papel importante. Un éxito fortuito provoca una satisfacción que sirve a fijar el encadenamiento de los gestos y la relación especial que lo ha hecho posible en el plano de la inteligencia discursiva. También la crítica de los errores está facilitada por la evocación condicional de los desagradados que le han proporcionado al niño los errores anteriores.

Una última función positiva de las emociones es la de constituir sistematizaciones que hacen fusión con el acontecimiento que las provoca y el conjunto de las circunstancias que acompañaban al hecho. Es este mecanismo el que encontramos en las comparaciones egocéntricas que son el origen del pensamiento infantil, de sus generalizaciones y de sus primeros conceptos.

Las emociones no tienen únicamente efectos positivos, ellas despedazan la conducta, absorben en su provecho una energía que ya no es disponible para la adaptación del sujeto a su medio. La emotividad del niño, la proximidad de su llanto, la exuberancia de su alegría, son factores de desorden. **Esto depende del shock que determina toda emoción y para el cual el niño no tiene reservas motrices ni intelectuales suficientes.** Grandes shocks completamente inesperados que vie-

nen a interrumpir una tensión y una espera; shocks medianos sorprendentes pero no completamente imprevistos ocasionan en general, vaso constricción, taquipnea, taquicardia e hiper secreción adrenalínica. Sus resultados psicológicos coinciden en gran parte con las múltiples fallas de las reacciones infantiles.

El efecto del shock, en fin, llega a una degradación de las relaciones sociales como se vé en los fenómenos de contagio, de pánico, de furor o de entusiasmo colectivo. En efecto automatismos y representaciones no funcionan nunca sin estímulos afectivos. Se evitará que los efectos negativos de la emoción puedan prolongarse en actitudes de carácter: que la tristeza se convierta en morosidad, el miedo en angustia, la cólera en agresividad. Estas desviaciones intervienen a continuación de un shock intenso, y, sobre todo de shocks repetidos o crónicos. **El niño abandonado por sus familiares o constantemente víctima de sus agresiones, no puede ya dirigir su conducta: la vida le parece como una serie de trampas, ya no participa a la construcción de su personalidad, se entrega a los instintos, los sexuales en particular.**

Es preciso sobre todo evitar de cultivar la agresividad y la angustia. La agresividad nace de la frustración que resulta de la incapacidad del niño para dirigir su conducta, sea que le propongan tareas demasiado difíciles, sea que los adultos rechazen constantemente sus deseos o se opongan a ellos; de esto resulta una auto agresividad, que al menor pretexto puede ser canalizada hacia los demás. La angustia proviene de un conflicto entre tendencias opuestas, duda constante que engendra una división de la personalidad, y la conciencia de una impotencia no pasajera, sino radical. La solución se debe buscar en una organización de las actividades del niño en el grupo familiar o escolar: se le propondrán tareas que no sean ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles; que exijan de él la puesta en práctica de todas sus aptitudes y de su capacidad; se procurará que el grupo de niños en el cual está integrado atienda a sus proposiciones y le conceda un papel activo.

**Todo esto nos permite afirmar que la educación se debe realizar con alegría.** La alegría no depende solamente del éxito,

es también la consecuencia de un desarrollo equilibrado, normal.

Ha quedado ya demostrado en varias experiencias cuánto entorpece el desarrollo de las funciones motrices e intelectuales del niño la carencia de los cuidados maternos. La frustración (es decir la incapacidad de alcanzar la meta del deseo tiene el mismo resultado). Porque es que el niño no experimenta placer en emprender una acción si sus experiencias anteriores, o el ejemplo de sus familiares y sus manifestaciones alentadoras, no le demuestran que es capaz de tener éxito. Al comienzo, el niño está comprometido a obrar, porque se encuentra en un ambiente habitual, frente a problemas familiares. Pero después lo que lo decide es la conciencia de una perspectiva de éxitos, la conciencia de sus poderes futuros, tal como lo puede desarrollar el espectáculo de las acciones de un ser conocido y amado.

Los conceptos de la escuela activa han contribuido a hacer aceptar que la pedagogía debe estar basada en la alegría que nos parece nacer ante todo, al enfrentarse al obstáculo, por el éxito del esfuerzo. Incluso en sus juegos el niño desea que se le planteen dificultades, cada vez mayores, a medida que se desarrollan sus capacidades de adaptación. No se deben dar tareas más que en armonía con las aptitudes generales de cada etapa del desarrollo del ser. Pero hay que procurar también ofrecer actividades cada vez más difíciles, de tal manera que el niño tenga conciencia de que está siempre en camino de superarse a él mismo.

"Y como la esencia de la alegría es la colaboración, habrá que hacer que la obra del niño sea útil a un grupo, que sea reconocida por éste con un valor determinado". "Un grupo en el que cada uno represente a su vez un papel, una función dirigente y sea arrastrado por el adulto hacia realizaciones que le den el sentimiento de su poder", dice Makarenko.

Si se consigue este resultado ya no se puede tener ni agresividad ni angustia. Breves estallidos de cólera pueden sobrevenir: no hay por qué asustarse de ellos o castigar el niño que se encoleriza en respuesta a una injusticia o a un acto de violencia. La cólera es la primera manifestación de un sen-

timiento de dignidad indispensable a la formación de la personalidad.

Incluso sería inadecuado mantener al niño constantemente al abrigo de las inquietudes o de las tristezas que pueden experimentar sus familiares, sobre todo cuando se acerca a la adolescencia; no hay ningún interés en hacerle vivir en un clima artificial de seguridad y esconderle las dificultades que pueden suscitar la enfermedad, la miseria, o la guerra. Tales emociones a menudo consideradas como negativas son de hecho la condición de una salida del yo hacia los problemas de la condición humana; ellas alimentan los sentimientos y fundamentalmente la simpatía.

### PLACER, DOLOR, DESEO. SU PAPEL EN LAS CONDUCTAS.

Las emociones hacen el niño receptivo a los cambios de situación. Los placeres y los dolores sirven sobre todo a la fijación de los hábitos.

Lo que conmueve más al niño en los placeres y los dolores no es tanto su materialidad como su valor simbólico: la estimación o la censura que les están ligados. **La buena calificación y la palabra de aliento tiene más efecto, a menudo, que la recompensa.** En los placeres o en los dolores como en las necesidades; su valor depende mucho de la importancia que les concede el yo social; su verdadera significación es que representan la estimación o el descontento de los educadores a través de su apreciación, de los progresos o de las regresiones del niño en sus esfuerzos para superarse. El niño necesita un testimonio concreto de su éxito o de su fracaso, pero en definitiva es su éxito que le preocupa mucho más que la sanción.

Placer y dolor en definitiva no tienen valor más que en la medida en que sirvan para acentuar los deseos. El arte de la pedagogía consiste, en gran parte, en hacer desear lo que debe de ser deseado. Es una reflexión moral que debe definir las metas del deseo pero que no puede ser útil más que dirigida por las indicaciones del psicólogo.

(El deseo no proviene sencillamente, como lo pensaban los empiristas, de la experiencia y del recuerdo de un placer.

La dependencia y apego apasionado hacia la madre, depende en el niño del sentimiento de inferioridad —según Alfredo Adler—; aumenta cuando el niño tiene dificultades (cuando nace un hermano, por fracasos escolares, o en sus relaciones con sus compañeros). Otro ejemplo: el deseo de ser el primero en el juego o en la clase se alimenta de múltiples conflictos; cuando el niño se siente ahogado en una familia demasiado encerrada, demasiado autoritaria, cuando existen rivalidades entre los hermanos, cuando el niño está sometido a órdenes incesantes y contradictorias.)

La educación de los deseos no consistirá pues en evitar la formación de sus conflictos, sino en darles una salida que sea formativa para el niño. El conflicto esencial, resulta de la incapacidad del niño a asegurar su autonomía, cuando por todos los lados se le está pidiendo que lo haga, sin darle sin embargo, los medios de conseguirlo. El educador podrá utilizar este problema al encauzarlo hacia el deseo de superación en el niño, primero, luego en el adolescente. El niño puede descubrir diversas soluciones a este conflicto fundamental y sería contraproducente que se atuviera a soluciones primitivas cuando tiene la edad de poder encontrar otras. En la edad preescolar, en efecto, la solución reside para él, en las ficciones: se valora a él mismo de una manera irreal, lo que le permite desligarse de actividades sensoriales y motrices a corto plazo, pero que lo limitan en una actitud de ensueño, de evasión. Si esta actitud se prolonga demasiado tiempo, después de los seis años, el niño corre el riesgo de no ligarse a las actividades sociales y al trabajo escolar. Para evitar esto, el educador debe desde la edad escolar, revelarle el interés de los juegos de grupo, de las actividades sociales, del dominio del saber, de la participación a los trabajos de los adultos, según sus fuerzas naturalmente. Es necesario que en el conflicto entre las ficciones y estas actividades de un nuevo tipo, éstas superen a las otras, porque le parezcan al niño como la condición de un progreso real, de una **alegría más profunda**. Esta supone que él encuentre una colectividad que preste atención a estas actividades, niños mayores que él, que pueda y desee imitar, maestros atentos a cada uno de sus progresos y presto a alegrarse de ellos con él.

No hay que contar sobre el despertar espontáneo de los deseos. No basta darle al niño papel y lápices para que tenga deseo de dibujar bien: es preciso que tenga un modelo y una sociedad que reclame hermosos dibujos. Y lo mismo sucede para la lectura o el cálculo. No se puede contar sobre los instintos y las tendencias innatas para elevar al niño hasta las conductas plenamente humanas. Consiste más bien en comprender que el niño está presto a transformar sus tendencias primitivas al ponerse en contacto con la obra del adulto. Era falso creer al niño incapaz de sentimientos profundos y de creaciones originales. Pero estos sentimientos se enriquecen de los del adulto, y esta originalidad no es el fruto de una absoluta espontaneidad, sino más bien de una organización de las emociones del niño y de los conflictos que las han originado en función de un ideal humano.

## LA EVOLUCION DE LOS SENTIMIENTOS

La afectividad del niño parece demasiado viva, demasiado explosiva para dar lugar a sentimientos verdaderos. Así como la necesidad, el deseo se acaba con el acto que los sacía y el placer, el dolor, la emoción son por definición estados pasajeros, el sentimiento se caracteriza por su relativa permanencia. El sentimiento por otra parte, es intelectualizado, es la creencia del corazón. Es también intensamente social: se conocen los sentimientos en el transcurso de las relaciones interpersonales. El sentimiento aparece como la expresión de un compromiso de la personalidad en camino de unificación; incluso a menudo es un instrumento de esta unificación (pensemos en el sentimiento estético, religioso, nacional, político). El niño cambia demasiado de prisa al parecer, su pensamiento es demasiado inestable, sus relaciones sociales son demasiado poco meditadas para que se pueda hablar refiriéndose a él de sentimientos auténticos. ¿El niño de menos de diez años es capaz de sentimientos morales?. ¿No confunde el bien con lo agradable, la obligación con la necesidad?. ¿En estética no confunde lo abigarrado con lo hermoso?. ¿Y sus intereses, afectos sociales no se limitan solamente a una simpatía mecánica hacia sus próximos?. ¿Ama verdaderamente?.

Por el hecho de que sus sentimientos están formándose no se podría deducir que no existen. Ayudar a esta formación apoyándose sobre todos los otros aspectos de la vida afectiva, intelectualizándolos es la tarea principal del educador. No habrían sentimientos, si no hubieran más que ideas y conflictos de ideas: la teoría intelectualista es por lo tanto inexacta. Pero no habría tampoco sentimientos si los adultos no se esforzaran en hacer descubrir al niño el sentido de sus placeres, de sus deseos, de sus emociones; lo que exige por consiguiente la intervención de la inteligencia, para poder ser conscientes, darse cuenta de sus vivencias.

Los sentimientos se forman al mismo tiempo que las grandes actitudes de la personalidad: el aprecio hacia sí mismo (o sea el amor propio) y el amor hacia los demás.

Es la familia que le da su verdadera forma al niño, al determinar el sentimiento de lo que le pertenece: los objetos que son suyos, su nombre, su casa, y reconocer sus cualidades, sus defectos que lo distinguen de los demás. Si sus bienes, su "ámbito psicológico", sus actividades le son discutidas, se formará en el niño un deseo de independencia o de dominio. Si el niño forma parte de un grupo familiar o de equipo, al cual pertenece, su auto-estimación se desplazará al grupo.

La efectividad es primero egocéntrica: en los primeros juegos dialogados en los que el niño imita por contagio las actividades del adulto, encuentra en él motivos para afirmar su poder; la afectividad no va todavía hacia el adulto, pero éste le es indispensable como el aire y los alimentos. El niño lo admira y lo quiere cuando se convierte en modelo para él, porque encuentra el ejemplo necesario para superar conductas habituales que son manantial de insatisfacción. Como el niño tiene conciencia de la distancia que le separa del adulto, intenta superarla identificándose a su modelo. Después de los 6 años aparece la tercera etapa de la afectividad, el aprecio moral cuando el niño se liga a una persona, a un maestro por ejemplo, no solamente por sus gestos, sino también por sus pensamientos y sus actitudes. Comienza así a justificar sus preferencias, agradece la abnegación o la amistad del adulto. Después de los 11 años, la afectividad es más reflexiva: el

niño busca comprender las razones de los actos humanos, los clasifica en diversos tipos e influenciado por la moral, construye una escala de valores que le guía en sus elecciones.

El amor (hacia la madre, hacia otro niño, pero también hacia algún fetiche, hacia un animal o un lugar) no es sólo afectividad, sino puede tener un componente sexual. Hay que tener en cuenta que lo que al niño más le interesa es encontrar el camino o la pauta que pueda conducirlo en forma exitosa a recibir el amor de los padres y de los adultos en general.

Las relaciones afectivas y emocionales hacia sí mismo y los demás son el crisol de los sentimientos morales. La parte de la espontaneidad afectiva es mayor que en el adulto. No hay vida moral sin el impulso que emana de los deseos. Pero los deseos deben de ser controlados para ser morales. **Es lo que sucede cuando se frena el deseo del juego o el de las ventajas personales: esta regularización de los actos primitivamente egocéntricos por la consideración hacia el placer o la alegría de los demás constituye el germen de la vida moral.**

Pero el niño no consigue llegar a admitir esta regularización. Pues exige sacrificios que él no sabe hacer. El no sabe elegir entre sus deseos y esta incapacidad es el origen de muchas crisis afectivas. En los celos por ejemplo; él desea querer a su hermano porque ama a su madre; pero no puede llegar a hacerlo, porque vé en él un rival que le arrebatara el cariño de los suyos.

La timidez proviene del temor de perder el afecto de los adultos que lo rodean lo que paraliza el deseo de actuar libremente, así el niño llega a concebir hacia su medio ambiente actitudes ambivalentes: ama a su madre o a sus hermanos o a sus compañeros, pero les odia cuando debe sacrificar por ellos algunas de las actividades que le agradan. Entonces va a intentar dominarlos, si no lo puede realizar directamente lo hará por medios desviados como el insomnio, la anorexia, la angustia que atraerá sobre él la solicitud de los suyos. En efecto, el origen de estos dramas es en general una **Ausencia de Actividades Autónomas**. Es porque el niño está demasiado ligado a su madre que no puede admitir la llegada de un hermano, es porque espera siempre la ayuda y la aprobación de

los demás que no se atreve a actuar. La solución para evitar estas crisis consiste en dar al niño la posibilidad de representar **un papel Autónomo en las Actividades del Grupo. Debe a la vez tener conciencia de que es indispensable a los demás y apreciado por ellos, y que los demás le son indispensables a él.**

Para suscitar ese deseo de colaboración hay que unir el niño a la obra de la colectividad, a sus resultados que le darán la certeza de que él progresa hacia las actividades del adulto. El deseo de ayudar a los padres será mantenido por el placer de haber realizado en forma conveniente y limpia las tareas difíciles que le han pedido: hacer su cama, hacer encargos, preparar la comida. El placer de realizar un hermoso dibujo o de tocar bien un trozo de música mantendrán el deseo de colaborar en las actividades de la clase. **Es percatándose de su valor personal que el niño adquiere los sentimientos sociales.**

Es pues muy importante que se desarrolle en él el deseo de crear una obra que sea suya y que sea apreciada por los demás, en el plano artístico o en el plano del trabajo cotidiano. En una palabra, **del espíritu de solidaridad** que existe entre ellos. Numerosas experiencias pedagógicas han demostrado en diferentes países que este espíritu de solidaridad puede existir. Hacer las cosas bien, es también hacerlas bellas y el sentimiento estético puede desempeñar un papel importante en la afirmación del yo como en la adaptación a la vida social, pero debe ser en ambiente de orden y de medida en la escuela y en los juegos.

La escuela tiene un papel particularmente importante, pues el maestro, puede no solamente explicar la acción de los hombres verdaderamente bienhechora para la humanidad, pero además demostrar que cada individuo está personalmente ligado a ella. Esta intelectualización de la vida afectiva es necesaria para que los sentimientos se substituyan a los afectos menos profundos. Sería falso creer que los padres no deben de ayudar en este terreno pues es conveniente que demuestren en su actuar que saben intentar realizar un ideal y que no se conforman con dar consejos, pues la **Imitación es siempre, en el transcurso de la infancia el más poderoso procedimiento pedagógico para la formación de los sentimientos superiores.**

No parece que la vida afectiva sea solamente la expresión de instintos fundamentales como lo pensaba Decroly, ni que saque toda su energía de las tendencias sexuales y de sus conflictos con las prohibiciones sociales, como lo pensó Freud. Está más bien ligada en forma múltiple a todas las actividades del niño y las regula. Es la repercusión de su manera de actuar y el motor de sus iniciativas. Es también, el instrumento de la forma de actuar del niño hacia el prójimo, es la que modela las actitudes infantiles para adaptarlas a la sociedad. La relación recíproca de la pasión y la espontaneidad no debe de ser olvidada por el educador, pues para que el niño pueda tener deseos ricos, debe tener una experiencia compleja de las relaciones del hombre con la naturaleza, la vida social, las obras intelectuales y estéticas.

Pero no basta crear en el niño una viva sensibilidad, motivaciones intensas, sino que es necesario que la afectividad sea disciplinada por la inteligencia en los orígenes y las consecuencias de nuestros actos. La educación de la afectividad no puede estar separada de la educación intelectual, ni de la educación sexual.

## RELACION ENTRE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD EN EL NIÑO. SU AMBIENTE FAMILIAR.

Las personas mayores que viven con un niño, deben de conocer las modalidades de su sensibilidad erótica, para evitar el provocar en él, con las mejores intenciones, traumatismos involuntarios, cuyas consecuencias son algunas veces graves.

Unas veces es en la tendencia misma que se encuentra un equivalente sobre un plano más elevado; y es a este proceso que convendría darle el nombre de "sublimación". Otras veces la tendencia no cambia, pero es desviada de su objeto primitivo hacia otro, en relación con la sociedad; entonces debería emplearse la palabra "derivación" o simplemente "mutación", suprimiendo todo lo morboso que se pueda relacionar con la sexualidad.

Muchos educadores han contribuído con su actitud a hacer de la sexualidad un campo aparte, con el sello de algo misterioso y prohibido. Pero sería según nuestro juicio, perseverar en una parte de su error, el querer suprimir lo prohibido, sin preocuparse al mismo tiempo de derribar las barreras artificiales, que se edificaron entre lo que pertenece al dominio sexual y el resto de la vida afectiva.

Preparar al amor es preparar a la vida, a la dilatación del ser; es dar una base estable y sana a la familia y a la sociedad.

El objeto de una educación sana es llegar a conseguir un adulto capaz de sacar el mejor partido de todas sus potencialidades, de adaptarse con el máximo de su capacidad a las circunstancias y a los medios que encuentra y representar un papel feliz y eficaz en medio de la colectividad a la cual pertenece.

El valor de un ser —tomando en cuenta su valor social, moral y espiritual— no podría ser considerado independientemente del tipo que la naturaleza le encargó realizar. Se debe definir, es decir, que el que se afirme como hombre o como mujer constituirá su propio valer. Al parecer la decadencia de las civilizaciones y de los imperios empieza casi siempre por la pérdida de esta noción fundamental.

Es por este motivo que la educación sexual sólo tiene sentido si es lo que podría llamarse una formación del sexo en la evolución, es decir, una educación que tiende a dar a cada individuo las virtudes y un ideal en relación con su naturaleza de hombre o de mujer, según el caso, para llegar a la madurez del ser humano.

El educador por una parte, debe permitir al instinto sexual evolucionar naturalmente hacia la madurez y, por otra parte, tener cuidado de impedir su manifestación de una manera incompatible con las exigencias sociales. Muchas gentes sufren y sufrirán toda la vida, porque no les han ayudado desde jóvenes a salir de este dilema. No obstante, hay medios para poder salir de él, si se considera el problema bajo el ángulo de la economía de las fuerzas: el punto principal no es reprimir, sino transformar o encauzar una parte del impulso primitivo, a fin de utilizarlo al máximo para el bien común.

Cuando, el primer paso genital en la vida sexual se encuentra establecido, ni fisiológicamente, ni psicológicamente el ser joven puede aún ser maduro para el amor.

Lo que impide al conflicto de Edipo de tomar un rasgo excesivo y trágico, lo que contribuye más a resolverlo a tiempo y de manera satisfactoria es ante todo la solidez de los lazos que unen entre sí al padre y la madre. Si la ternura que estos últimos tienen por sus hijos está en tal forma ligada a su amor recíproco, no se debe temer el apego a uno de los padres solamente o que la rivalidad acerca del otro sobrepase los límites naturales. Es a la unidad padre y madre que va a dirigirse su afectividad.

No se puede entender toda la importancia de la educación sexual, si no se considera importante el amor. Lo que da al amor todo su valor, es sin lugar a duda el hecho que permite al ser realizar en un primer tiempo la síntesis de todas las par-

tes de sí mismo para llegar en un segundo tiempo, esta vez definitivo, a esta unión inefable con otro ser —unión que, porque es capaz de engendrar la vida y perpetuar la especie— no podría ser considerada como cualquier incidente de la existencia individual.

Según la medida de su preparación, los padres son los más indicados para encargarse de la educación sexual y afectiva.

Según ciertas estadísticas americanas, las mujeres que han sido instruidas sobre estas cuestiones por sus madres, están menos predispuestas al divorcio que las que lo han sido por su padre o por algún extraño a la familia, lo que parece indicar en ellas mayor estabilidad afectiva.

En este terreno las explicaciones deberán siempre esforzarse de ser simples y naturales.

La sencillez y la honestidad con las cuales se aborda en las conversaciones familiares los llamados "tabús sexuales" tienen un valor educativo muy superior al silencio aceptado bajo el pretexto de la "máxima reverencia", debida a la infancia.

La línea directora deberá consistir siempre en reintegrar la sexualidad en el orden de la naturaleza, no para rebajar al hombre hacia la bestia, pero al contrario para enseñarle que participa a un fenómeno universal y para que sienta su grandeza.

El amor, pues, no puede confundirse con las experiencias amorosas o sexuales que forzosamente son egoistas, ya que por esencia el amor no lo es. La unión del hombre y de la mujer para ser verdadera necesita que cada uno tenga conocimiento previo de la Psicología del otro.

Lo importante es permitir a los niños de ambos sexos el hacerse una idea justa los unos de los otros para prepararlos así a su destino social común.

En la confianza, la franqueza y el júbilo, el crecimiento afectivo se desarrolla sin incidentes y los problemas sexuales se encuentran por eso automáticamente resueltos.

Entre los errores que atormentan la humanidad, el que opone los sexos, es sin duda el más antiguo, el más permanente y ciertamente no es el menos trágico.

Lo que debemos recordar de los estudios de diferentes especialistas en la materia, desde el punto de vista embriológico, es que el origen del hombre y de la mujer es común, pero que su organismo, debiendo adaptarse a funciones diferentes, tomaron mucho antes de nacer dos caminos distintos.

Si existen hombres y mujeres, es que los unos y las otras tienen un papel que desempeñar en la vida; un papel moral y social.

La perfección de un individuo es la realización más completa de su evolución sobre todos los planos: físicos, psíquicos, afectivos, intelectuales y espirituales.

El nivel más elevado de madurez al que pueda llegar es como mujer que esta lo podrá alcanzar y es como hombre que éste podrá llegar a él también.

La mujer conoce unos estados sucesivos muy diversos: es adolescente, mujer, madre, es decir, tres seres tan diferentes uno del otro como la mariposa lo es de la oruga y de la crisálida.

Sobre una escala de tiempo más corto, comprobamos que está sometida a variaciones impuestas por el ritmo de la ovulación que representa un trabajo orgánico profundo, variaciones humorales y no sólo una fatiga pasajera.

Si la función materna y la función conyugal se oponen en algunos casos, es debido a la torpeza, a la incompreensión, a la ignorancia o bien a la mala voluntad sino a la neurosis del uno o del otro cónyuge.

La realización del equilibrio afectivo como del físico de la mujer encuentra mil obstáculos.

Es el hombre que puede permitir a la mujer alcanzar su madurez, su equilibrio y al mismo tiempo la felicidad estable y honesta que marca el éxito de una existencia y que permite marchar libremente hacia otros fines cada vez más elevados.

La ignorancia de la psicología y de la fisiología femenina en que se encuentran cantidad de maridos, convierte a menudo el matrimonio en un fracaso.

El hombre tiene una tarea difícil, pues debe establecer relaciones con la mujer que es un ser más complicado que él. Debe saber mantener intacto el prestigio de su fuerza y al mismo tiempo hacérsela perdonar. Lo conseguirá si sabe atraer

hacia él, todos los impulsos de su esposa. Su papel es el de ayudarla a ser ella misma, y por eso, él debe cumplir un acto de desprendimiento. En efecto, no puede tener éxito en su misión si no llega a despojar su amor del egoísmo en que está envuelto.

El hombre en quien el amor físico tiene un carácter más imperioso y más preciso, exige un estudio mucho menos extenso y profundo de las leyes generales que rigen su organismo. En efecto, estas leyes son mucho más sencillas en él y no podrían compararse con la complejidad sutil del mecanismo y de la fisiología femenina. Aparece como un ser de aspecto más diferenciado, más "hecho a la manera de compartimentos".

Entre el amor físico y el amor sentimental, el hombre establecerá fácilmente —demasiado fácilmente— una separación que asombra a la mujer, que le hiere en general, porque ella, "tiene la necesidad de amar para poder experimentar una emoción sexual hacia su compañero". Pero por otro lado tendrá dificultad para conservar mucho tiempo su ternura al ser que la habrá decepcionado sexualmente.

La mujer debe ser comprendida. Es el hombre que desempeña el papel activo, la mujer el papel pasivo; la mujer se da al que ama, el hombre debe conquistarla, después conservarla y defenderla.

No podemos resumir la función biológica del hombre a dos palabras: amor y paternidad. Su instinto paternal es más bien protector, no tiene los mismos caracteres que el instinto materno.

Pero si el equilibrio femenino depende en su mayoría del hombre que la mujer encuentra, el éxito masculino es precisamente en gran parte obra de la mujer. En uno como en el otro es necesario para alcanzar la meta, evadirse de una concepción demasiado egocéntrica del amor. Para ayudar al hombre a tener éxito en su destino, es necesario que la mujer desee ella misma ese éxito. Es indispensable que ella comprenda en qué consiste este éxito y también, todas las exigencias y las dificultades de la condición masculina.

Es por la mujer, pero por su mujer y por su hogar, que el hombre se renovará.

Cuando el hombre y la mujer habrán llegado a unirse triunfantes de todas las dificultades, de todos los obstáculos sembrados en su ruta, serán capaces de unir sus buenas voluntades a las de la humanidad para participar a una obra superior.

Pensarán en la felicidad de los demás después de haberse esmerado en hacer la suya.

El calor afectivo del hogar, que sólo sabe crear la mujer, verdaderamente mujer, tiene el poder de impregnar y de formar no solamente la sensibilidad, pero el pensamiento mismo de los que cuida. Es ella también que constituye la condición casi indispensable del primer desarrollo del niño, que determina todo el destino del adulto.

**Es por la entrega y el olvido de sí mismo que un ser se hace verdaderamente capaz de creación. Pero cuando el amor propio interviene, las fuerzas creadoras declinan.**

Esta importancia primordial de la madre puede alguna vez hacer más difícil para el hombre el tránsito necesario para pasar del estado de protegido al de protector. Hay aquí una evolución que no se hace siempre, y muchos siguen buscando en el amor una especie de protección maternal.

Cuando el hombre está atrapado en este engranaje, llega fácilmente al dilema de tener que ser esclavo de su compañera como fue sometido a su madre, o bien escapar por el desprecio hacia el otro sexo, quedando toda su vida, en la etapa de los 10 ó 12 años punto culminante de la fatuidad masculina.

Este miedo de perder su independencia no es sino la manera de disfrazar el temor de "comprometerse" a aceptar el papel de hombre, encaminándose a la madurez viril.

Todas las civilizaciones en que el hombre tenga miedo de ser hombre y que la mujer se avergüence de ser mujer se hundirán por no poder llegar a la madurez humana.

El compañerismo entre jóvenes de ambos sexos es infinitamente preferible al aislamiento de los sexos; el principal escollo sería que entrañase una ilusión engañosa de similitud completa.

Enseñarse a trabajar en una atmósfera de confianza y estimación mutua, matizada de ternura es una buena educación sentimental porque así se aprende a considerar la personalidad del otro, lo que puede evitar el peligro de dejarse engañar por

falsas apariencias o algún atractivo que no sobreviviría mucho tiempo a la prueba matrimonial.

**Las dos causas mayores del deterioro de un matrimonio es la desvalorización del acto amoroso y la negligencia del clima sentimental.**

Ciertamente hay obstáculos a la dicha del matrimonio que no dependen de la voluntad. A la frigidez física de ciertas mujeres, como a la frialdad afectiva de ciertos hombres, debe buscarse la manera de remediarlas, además de los tratamientos que pueden ser utilizados, hay a veces paliativos.

Por supuesto, la mejor condición de crecimiento y evolución normal para un niño es que haya sido deseado por los dos cónyuges y no por uno en contra del otro, pero al contrario por cada uno para el otro y como para ofrecer al otro el más bello regalo y la más bella prueba de amor.

Todo lo que acabamos de exponer pone de manifiesto nuestra creencia de que es fundamentalmente de la pareja hombre y mujer que forman la célula básica de la sociedad, la familia, que depende la evolución normal o anormal del niño y posteriormente del adolescente, más tarde del adulto. Lo que nos lleva a la convicción de que se debería exigir a los que van a contraer matrimonio que se preparen antes de realizar este acto y no lo llevaran a cabo en la más completa ignorancia psicológica. Pues además de los análisis prenupciales, se les debería exigir una constancia de haber seguido un curso que los prepare al matrimonio y a la educación de los hijos.

## I V

### REVISION BIBLIOGRAFICA

Las investigaciones de psicología puramente técnicas fueron iniciadas por primera vez en el año de 1881. Preyer ("El Alma del Niño"). A partir de este momento aparece la pedagogía, aunque encuentra su nombre hacia el año de 1893. En el medio donde trabajaba Stanley Hall, en el año 1895, la ciudad de Breslau, encargaba al psicólogo Ebbinghaus, que estudiara los factores del cansancio excesivo, debido a ciertos horarios escolares; y en fin Binet había empezado sus célebres investigaciones que del año de 1899 a 1905 debían conducirle a fundar el método de Tests.

Desde el punto de vista teórico y práctico no es importante separar en compartimentos la psicología del niño de la del adulto, puesto que este último seguirá siendo el resultado de su infancia —si no ha llegado a superarse a sí mismo—.

El interés es el síntoma de una necesidad, en el caso del niño, es un síntoma de una necesidad de crecimiento de su espíritu y de su cuerpo. En efecto, los objetos o los actos que suscitan el interés del niño, varían a medida de su desarrollo. ¿Cómo actúa esta variación progresiva del interés?, o en otras palabras, ¿cuál es la evolución de sus intereses?. Tal es la pregunta que se debe de plantear el educador que desea trabajar de acuerdo con la naturaleza y adaptar la marcha de su enseñanza con la marcha natural de la evolución psicológica.

Luckey describe dos ciclos y dentro de cada uno de ellos tres etapas iguales que corresponden al desarrollo de las tres grandes funciones de la trinidad psicológica: **el sentimiento, la voluntad y la inteligencia.**

I).

### **Primer ciclo: INFANCIA.**

1.—Del nacimiento a los dos o tres años de edad; estado afectivo (predominio en el crecimiento del tejido epitelial, sensorial y mucosas, etc.)

2.—De los 3 a los 7 u 8 años: estado volitivo (crecimiento de los músculos: el ejercicio que exigen, hace del niño un ser dramático, un animal activo).

3.—De los 8 a los 12 ó 13 años: estado intelectual (el control comienza a predominar y a regir los movimientos; el niño observa las diferencias; la habilidad reemplaza los movimientos defectuosos anteriores).

II).

### **Segundo ciclo: ADOLESCENCIA.**

1.—De los 13 ó 14 años, a los 16: estado afectivo; nuevo crecimiento físico que acarrea nuevos deseos: sexuales, altruistas y nuevas experiencias.

2.—De los 16 a los 18: estado volitivo. Rápido crecimiento del sistema muscular acarreado de nuevo el deseo de actuar. El joven desea probar su fuerza, luchar, rivalizar.

3.—De los 18 a los 25 años: estado intelectual. Desarrollo de los músculos accesorios, especialización del trabajo.

### **La Afectividad Infantil.**

"Bajo el nombre de afectividad agrupamos los afectos, las emociones, los sentimientos de placer y de disgusto" (Bleuler-).

Abordando la afectividad del niño, es útil mostrar una cierta continuidad entre afectividad y voluntad, porque las necesidades elementales dentro de su cumplimiento, deben a veces triunfar sobre los obstáculos, implicando una cierta elección y también, porque una conversión a los valores superiores no puede realizarse sin comprender y sin exigir un calor afectivo.

No se debe, sin embargo, confundir la afectividad y la voluntad. El niño por ejemplo, obstaculizado en su desarrollo motor, sufrirá por ello secuelas afectivas, pero los juegos de arrebató, de proeza, no tienen estructura propiamente dicha o más bien ésta depende de la afectividad.

### **AFECTIVIDAD Y MOTRICIDAD.**

Es inútil insistir sobre la afectividad que puede resultar de un mal desarrollo motor. Son, sobre todo, los trastornos del

haz extrapiramidal, transmitiendo una cierta actividad motriz, que manifiestan una exageración de la angustia y de la emoción. El niño estalla en lágrimas abundantes y cóleras rápidas con facilidad. Sin duda se pueden atribuir estos fenómenos, al hecho de que la actividad tónica esté liberada, pero se puede pensar que el niño tiende en vano a estructuras motrices que no puede alcanzar.

La mayor parte del tiempo sin embargo, en la actividad normal, una insuficiencia motriz conduce a la emotividad inadaptada.

La inadaptación motriz cuando concierne al medio social, llega a las travesuras, crueldades, robos y fugas. Por otra parte, la relación de la motricidad y de la afectividad, se muestra en forma general por la relación de los gestos.

Es posible obrar sobre la formación de la afectividad característica, por la educación motriz, con prudencia sin embargo, para no paralizar la espontaneidad y formar un ser torpe susceptible a menudo de liberarse de una manera espasmódica. Es sin embargo por la precisión mímica, motriz y verbal, que habrá que luchar contra la emotividad desorganizada.

Si una educación motriz adecuada canaliza la afectividad desorganizada, el efecto inverso se puede producir; es pues cierto que una estructura motriz puede ordenar la dinámica afectiva, pero también la dinámica afectiva puede ordenar la estructura motriz. Tenemos por ejemplo el tartamudeo, que es un caso de syncinesia y el síntoma de una inhibición motriz nacida a menudo de un trauma afectivo; aquí la afectividad mórbida puede ser tratada por una educación motriz de todo el cuerpo.

Hemos tenido el caso de un niño cuya madre inactiva le exigía que aprendiese alemán en un colegio muy rígido, le despertaba de noche a cachetadas para que hiciera sus tareas, el niño tartamudeaba muchísimo. En cuanto la madre, siguiendo nuestros consejos, cambió de actitud —e impidió que la abuela materna, que vivía con ellos y que era terriblemente exigente y frustradora, demostrando a la vez marcada preferencia por la hermana del sujeto—, ya no se ocupara de este niño, bastaron unas semanas para que el niño dejara de tartamudear.

Es tal vez un poco quimérico querer transformar el carácter infantil por medio de la motricidad, pero no se puede desconocer que para conseguir en el niño un desarrollo afectivo adecuado necesita actividad. Por eso es tan recomendable la **Psicoterapia de juego** para la formación del carácter.

Independientemente de las consecuencias que puedan tener los problemas afectivos de la infancia y sobre los cuales Freud insiste exageradamente cuando se trata de problemas de la vida sexual, hay que indicar que esto provoca un comportamiento lamentable en el hogar y en la escuela. Muy a menudo, esta afectividad y sus consecuencias dependen de un ambiente familiar inadecuado. Marguerite Loosli Usteri, ha comprobado que la indisciplina escolar y familiar y los malos rendimientos en la escuela, provienen muy a menudo de una desafortunada educación; **"los malos alumnos tienen a menudo una inteligencia normal; pero una afectividad inadecuada"**. La prueba de Rorschach demuestra lo anterior. La preponderancia de las interpretaciones Kinestésicas, significa una cierta tendencia a la contricción, una cierta inhibición del pensamiento; esta proviene de ciertas dificultades encontradas en el medio escolar y familiar.

En el caso de los jóvenes ladrones, si se trata del robo de menor importancia, como el robo en la familia, **Rorschach demuestra que en tal robo hay también problemas afectivos**. Las lagunas de interpretación muestran una mentalidad inhibida y a veces el tipo ambigüo (tantas interpretaciones de formas como de colores) se manifiesta, y parece indicar una obsesión, la cual proviene sin duda de una necesidad de reivindicación de ciertas injusticias de los padres.

Se comprende que la indisciplina y la agitación, son obstáculos considerables para el educador. **Se reconocerá sin embargo que el educador es muy a menudo responsable de esta situación**. Sin duda, Rorschach señalaba dentro del caso de los agitados una extratensividad anormal. Pero en la mayoría de los casos, hay que reconocer que la responsabilidad recae sobre el medio ambiente, sobre todo el ambiente familia. La madre no puede ocuparse del niño, es divorciada o vive con un marido borracho. Los niños son a veces ilegítimos o únicos en la familia, por lo que demasiadas personas se ocupan de su

educación. **En fin, viven junto a parientes nerviosos por naturaleza, egocéntricos, por lo tanto inmaduros o sea neuróticos o histéricos.**

Una vez un niño nos dibujó a sus padres como niños, porque realmente lo eran.

El espíritu moderno lleno de experiencia y de innovaciones ha inventado toda una serie de métodos de educación. Pero con seguridad, el secreto del éxito en la educación (y empleo aquí esta palabra en su sentido más amplio y más comprensible) **está en tomar la vida y todas sus complejidades de saber y de experiencia simplemente bajo el punto de vista de los niños, educándose constantemente para educarlos.**

Ante todo, lo que ocupa el espíritu del niño es el juego. Para entender a los niños hay que tener el conocimiento intuitivo o razonado de lo que es juego. La palabra juego es una de las tantas que ha sido destrozada por las personas mayores como lo han sido las de religión, arte, poesía, hogar y amor. Cuando las personas mayores y los niños hablan de juego, usan la misma palabra, pero significan cosas distintas.

Para la mayor parte de los adultos los juegos son descanso, un descanso de sus preocupaciones y ocupaciones, un intervalo durante el cual no hay necesidad de tener en tensión sus facultades; es una interrupción agradable del trabajo. Pero para los niños es diferente. **Jugar es el verdadero objeto de su vida y es el trabajo el que constituye la interrupción de su verdadera vida.** Todos los niños saben esto. Durante sus vacaciones viven y llevan a cabo cosas reales. Juzgan a sus mayores con relación a ese gran asunto que es el juego. Se dan cuenta perfecta de que la mayor parte de las personas grandes son víctimas de un concepto erróneo sobre este punto. Y es por eso que la mayor parte de las personas grandes no les interesan.

El juego es una cosa seria para el niño, una ocasión en que cada detalle tiene enorme importancia. Por eso concentra en él su energía y su entusiasmo. Es esta la razón por la cual es más difícil organizar un juego para los niños que enseñarles ejercicios gimnásticos o contarles una historia. Hacer que ejecuten un juego realmente bueno, sin querellas ni disputas, a entera satisfacción de todos, es un acontecimiento del cual

puede enorgullecerse cualquier educador. Cada uno tiene sus tendencias lamentables, que se afirman desgraciadamente; y es en ese punto donde los seres humanos entran en contacto para los grandes hechos serios y las luchas de la vida. Todas estas tendencias, en sus formas elementales, comienzan a afirmarse, cuando los pequeñuelos entran en contacto, unos, con otros, en el transcurso de un juego emocionante. Es inútil decir que se revelan más ahí, que en el transcurso del trabajo. Por lo tanto, hacer jugar a un niño es formar su carácter, ya que el niño no se interesa más que al juego.

Los hábitos son los agentes principales de la formación del carácter en la infancia ya que ayudan al desarrollo del carácter, de la personalidad. Es por eso que los que trabajamos con los niños, debemos recordar que estamos formando hombres; que los buenos hábitos que les enseñamos, que los malos hábitos que nos rehusamos a modificar por medio de nuestro ejemplo no son cosas efímeras de un día.

Por eso creemos que es excelente el método que sigue el Escultismo y que creó Lord Baden Powell con una visión Psicológica perfectamente acertada para ayudar a la formación del carácter del niño por medio del juego y poniéndolo en contacto con la naturaleza en los grupos de Lobatos primero y después en los de Scouts. Pensamos también que es en esos grupos en los que el niño juega con otros donde puede realizar mejor sus primeras experiencias de vida en común, social, de relaciones interpersonales, aprendiendo a ganar y a perder, sobre todo a salir de su egocentrismo que tanto perjudica su evolución normal, pensando en los demás como lo dice una de las máximas más importantes del Escultismo: "El Lobato piensa primero en los demás". Se confirma esto en la Psicología Individual de Alfredo Adler quien dice: "El equilibrio psíquico del individuo depende del desarrollo del sentimiento social" o sea del amor al prójimo.

Tyler, dice: "El período bárbaro de la infancia es un estímulo para el desarrollo de las capacidades del adulto".

Por lo tanto es conveniente hacer uso de la historia de las edades primitivas de la humanidad para poder comprender el desarrollo sucesivo de la mentalidad infantil y para adaptarla a los diversos escalones de la enseñanza.

La evolución de los intereses necesita nuevas y constantes investigaciones; es muy útil afirmar que esta evolución sigue una trayectoria definida y constante. Las indicaciones que resaltan de este hecho son claras:

1.—La educación no debe contrarrestar esta evolución natural.

2.—Sólo ayudarla, nos dice Verendonck.

Si la educación precipita o retarda estos estados del desarrollo, puede resultar un vacío en el carácter del niño, posiblemente un serio desequilibrio.

Haciendo corresponder los intereses de cada grado de enseñanza con los intereses naturales que caracteriza los diferentes estados de la evolución infantil, los maestros acabarían con la "ininteligibilidad radical" que M. Cousinet demuestra que existe entre los alumnos y los maestros.

"No hay, añade M. Cousinet, una medida común entre el niño y las personas mayores. Los niños viven en un mundo construido por medio de una experiencia insuficiente y de una imaginación confusa, un mundo irreal para nosotros pero muy real para ellos".

A este mundo ideal donde se complace el niño, se opone el maestro y se esfuerza por imponerle los motivos de interés que él juzga superiores.

Pero, ¿por qué el maestro no se casa con los intereses del niño de la misma manera que el doctor se casa con los intereses de su enfermo?. Sin duda para hacerlo, necesitará conocerlos; es este justamente el objeto de la psicología del niño, atraer sobre ellos la atención del educador, invitarlo a determinarlos. Sin embargo si un maestro es incapaz de inclinar su espíritu y su corazón hasta el nivel del corazón y del espíritu del niño, habrá elegido una profesión para la cual no siente vocación alguna.

✓ "Sabemos actualmente que en un niño difícilmente educable no proceden sus defectos de una mala voluntad consciente, sino que ha sucumbido a un conflicto afectivo. Este ha de ser descubierto si queremos aniquilar la dificultad de su educación". "Los Niños Difíciles" Prof. Zulliger. Un niño "difícil" no deja de serlo cuando por causa de los medios de escarmiento empleados con él se somete y no muestra ya dificultad

des. Sólo se ha conseguido efectivamente el éxito, cuando por una transformación interior se ha convertido psíquicamente en otro, cuando sus propias leyes han variado, cuando ya no es difícil, no por la presión exterior, sino por la **libertad interior**.

La coexistencia bajo un mismo techo y el lazo de la sangre que definen a la familia, no basta para unir a los miembros de la misma. El verdadero núcleo de toda célula familiar, es el amor recíproco de los que están llamados a vivir juntos. Niños e incluso adultos sin lazos de parentesco, son a veces adoptados por el conjunto de la familia, hasta el punto de hacerlos realmente, si no legalmente, parte de ella.

La pareja, condición necesaria del hogar, no podría ser considerada como suficiente para que exista una familia; es la llegada del hijo la que crea la familia. De la experiencia familiar dependerá en gran parte la actitud del hombre frente a la sociedad.

El niño normal, para llegar a ser adulto, evoluciona sobre tres planos paralelos y profundamente intrincados: **Físico, Intelectual y Afectivo**. El libre actuar de las grandes funciones y la satisfacción de las necesidades orgánicas, permiten su desarrollo físico. La educación y la instrucción, en el más amplio sentido de la palabra, favorecen su desarrollo intelectual. De sus relaciones con el ambiente y exclusivamente con su familia, sobre todo en su temprana edad, depende el equilibrio y la evolución normal de su afectividad.

Amor, aceptación, estabilidad, tales son los tres pilares de la seguridad, que es condición esencial para el desarrollo afectivo del niño. La necesidad excesiva de seguridad en un adulto, demuestra una madurez afectiva insuficiente y se puede decir que el niño es un adulto el día que acepta la inseguridad como un riesgo normal.

El amor del medio ambiente, sobre todo el de la madre, es necesario para el desarrollo del niño, no solamente sobre el plano afectivo, sino también sobre el físico e intelectual.

En el plano afectivo, la realidad, —incluso escondida—, influye mucho más, sobre el niño, que las apariencias. El niño siente confusamente pero con certidumbre, la realidad afectiva de sus padres, que se esconde a veces detrás de las apariencias que llegan a engañar a los demás.

✓ Algunos de estos niños amados inadecuadamente, porque no son aceptados, pueden más tarde abrirse camino o madurar, por medio de un éxito social, literario por ejemplo. Pero al lado de ellos, cuántos fracasados, delincuentes, no han aceptado a la sociedad porque en ella es a la familia que rechazan, ya que ésta ha sido la primera en rechazarlos y no quererlos aceptar.

✓ Todavía más que la llegada del niño, es la unión difícilmente conquistada a veces, la que transforma a la pareja en hogar. Es únicamente en este hogar, donde normalmente debe hallar amor, aceptación, estabilidad; donde el niño, podrá encontrar el máximo de seguridad, que es lo que más necesita para evolucionar normalmente. Esta seguridad no puede estar garantizada más que por una unión real y profunda entre sus padres.

✓ Cada uno de los cónyuges tiene sus problemas afectivos como individuos y como padres. Estos problemas nacen de una incapacidad conciente o no, de pasar del estado de individuo al de cónyuge, del de cónyuge al de padre, en fin, de tener una noción clara de lo que es un hogar, de lo que exige de cada uno. Ejemplo: son incapaces de asumir plenamente su papel de cónyuges esos matrimonios invertidos, en el sentido psicológico de la palabra, en los cuales el hombre representa a veces bastante bien el papel que le corresponde a la mujer, mientras que ésta por gusto o por razón llega rápidamente a "llevar los pantalones".

Hay aquí también el caso de padres que sin darse cuenta se ocupan de sus hijos, no por un instinto paternal normal o incluso por principios y preceptos, sino a consecuencia de sus complejos más inconscientes: madre "ansiosa" y "perfeccionista"; padre "sádico" que descarga sobre su esposa o hijos, una "agresividad infantil" mal liquidada, etc.

Las enfermedades psicológicas obedecen a las mismas leyes que las orgánicas; una enfermedad descubierta y tratada a tiempo es generalmente curable; si no puede ocasionar graves complicaciones y llegar a no poder modificarse. Algunas explicaciones, direcciones o sugerencias dadas a tiempo a un matrimonio que está en peligro de disociarse sin darse cuenta, permite evitar la ruina de un hogar que arrastra la del niño.

Todo aquel hogar que no desempeñe para el niño el papel adecuado, entraña la disociación familiar. Se pueden agrupar estos hogares anormales, en tres categorías: los inexistentes, los inestables y los destruidos.

**HOGARES INEXISTENTES.** Las familias llamadas disociadas, en realidad no han pasado del estado de la pareja acoplada.

**LOS HOGARES INESTABLES.** Son en su gran mayoría los más nocivos para el niño, a pesar de las apariencias. No se podrían clasificar por orden de nocividad, más que según, que el desacuerdo entre los padres sea agudo o latente:

En las disenciones latentes, en esta guerra fría, no son las manifestaciones directas las que serán nocivas para el niño; sino todo lo que, con su intuición, percibe del problema de sus padres y que trastorna a veces gravemente, su afectividad y su comportamiento.

La proyección hacia el niño representa el mayor peligro cuando se trata de una situación conyugal no aceptada. El niño es en efecto en este caso, el medio y la víctima de la compensación buscada.

La madre castrante, la que por **hostilidad hacia el marido**, castra psicológicamente a sus hijos, es un ejemplo de los más conocidos. El padre puede también adoptar un comportamiento nocivo hacia su hija en el mismo caso.

**LOS DESTRUIDOS.** Son aquellos en que los padres no han podido liberarse de su egocentrismo y han sido incapaces por lo tanto de superar sus dificultades personales, llegando a la disolución del hogar, sin tener en cuenta el daño que le van a hacer a sus hijos.

## V

### LOS EFECTOS DE LA FRUSTRACION EXCESIVA EN LA INFANCIA SOBRE LA ESTRUCTURA PSIQUICA EN LA ADOLESCENCIA.

En los últimos años se ha ampliamente discutido la influencia importante que tienen las relaciones entre el niño y su madre sobre la conducta y la estructura psíquica del adulto. Bálint, Benedek y Ribble han descrito la gran importancia de las primeras relaciones entre madre e hijo en el desarrollo primitivo del ego del niño. Durfee, Wolf y Spitz nos han informado extensamente sobre los efectos dañinos para el desarrollo emocional e intelectual del niño que pueden resultar de la separación con su madre. Los estudios de estos psicólogos fueron principalmente basados sobre **las observaciones en adolescentes que habían sido privados de la afectividad materna** durante la infancia, todas estas observaciones han demostrado que los niños en cuestión han presentado más tarde varios trastornos psicológicos y patológicos.

En el caso de una niña separada de su madre. Aparecieron indicios de psicosis, cuando la niña llegó a los 20 años. Había nacido de madre soltera separada del padre de la niña. A los 9 meses de edad fue confiada a una institución donde vivió hasta los 3 años. A esta edad la entregaron a un hogar sustituto, en el cual permaneció 10 años. Durante los 4 primeros años su conducta fue satisfactoria. Pero después cambió de actitud y fue muy agresiva.

El cambio coincidió cuando supo que la madre substituta no era su verdadera madre. Empezó con una hostilidad en contra de su bienhechora. Se escapaba de la casa y robaba. Pronto la niña desarrolló ideas paranoicas. Su búsqueda de la madre incluía el deseo manifiesto de matarla por venganza de haber sido abandonada. Seguía una conducta antisocial y desarrolló un estado francamente psicopático, por lo cual fue hospitalizada.

INMADUREZ PSIQUICA.—Observaciones sobre dicho trastorno.

Niña que vivió sin sus padres en una institución y después en diferentes hogares. La madre había muerto el día mismo del alumbramiento. A los 5 años de edad, su test de inteligencia la clasificó con C I 105. Años después y cuando llegó a sus 18 años de edad fue examinada de nuevo y mostró dificultades para leer. La descripción clínica de su caso era: inmadurez y personalidad infantil.

CARACTER NEUROTICO.—Es el caso de una niña cuya madre era débil mental y estaba por consiguiente en un hospital por deficiencia y psicosis. El padre había abandonado la familia cuando su esposa estaba encinta y nunca se supo ya nada de él. La niñita vivió cerca de la madre durante los 21 primeros meses de su vida y se supo que fue maltratada por ella. La abuela materna la atendió principalmente.

Cuando fue internada en una institución, su conducta se consideró satisfactoria. A los 3 años fue transferida a la casa de una pareja que se encargó de ella. Durante un cierto tiempo su actitud fue ajustada. De repente cuando la niña llegó a los 9 años de edad, su madre adoptiva se quejó de que había cambiado y que su comportamiento con los otros niños de la casa era diferente. La jovencita empezó entonces a expresar su deseo de regresar con su madre, la cual se había casado otra vez y tenía una nueva familia. En verdad, las relaciones de la madre con la hija no eran buenas. Su esperanza de regresar con su madre tomó una forma de pseudo-sublimación en su deseo de ser ayudante de enfermera en una maternidad. Decía que quería trabajar para los niños, para darles lo que ella no había recibido. Pero sus esfuerzos fracasaron, porque no soportaba ninguna crítica en su trabajo.

A través de su conducta antisocial, siempre existía el anhelo de alcanzar ayuda y apoyo. En sus relaciones con los hombres imaginaba que se casarían con ella, que le ofrecerían alhajas y seguridad, y que todas sus dificultades terminarían.

El deseo básico de la joven se acentuaba siempre alrededor de la madre que desapareció de su vida en los primeros años. La búsqueda del hombre no era para satisfacer su instinto sexual, sino el anhelo de seguridad.

## DISCUSION POSIBILIDAD DE AJUSTE

La estructura psíquica de cada uno de los niños, los trastornos del Ego y del Super Ego son influenciados por la separación prematura entre el niño y la madre.

La mayoría de los psicólogos piensan que como en los varios casos de tuberculosis existe el factor común del mismo bacilo, así en estos niños se nota siempre esta **debilidad afectiva**.

Como en la tuberculosis el médico utiliza las defensas personales del cuerpo humano, así el psiquiatra utilizará las fuerzas personales para el desenvolvimiento de una afectividad sana.

**En general los psicólogos piensan que el factor más importante para la curación de estos casos, se encuentra en la oportunidad del desarrollo de relaciones estables, de un enfermo con una persona madura sea en un hogar adecuado o sea entre las manos de un psiquiatra o psicólogo.**

CASOS DE EVACUACION QUE MOTIVARON LA SEPARACION  
DEL NIÑO DE SU HOGAR FAMILIAR.

"EVACUATION OF CHILDREN IN WARTUNE".

By Katherine M. Wolf Ph. F.

New York

The Psychoanalytic Study of the child

Vol. I. P. 389.

Las reacciones del niño con la experiencia de la evacuación parece que dependen del estado de sus relaciones anteriores con sus padres.

Las relaciones estables y normales son la justificación de una alta proporción en el éxito de adaptación en establecimientos para niños separados de sus padres.

Parece que la evacuación produce un proceso en el mecanismo mental del niño, el cual adapta este mecanismo a la separación por un lapso de tiempo indefinido. El niño suspende sus relaciones con sus padres en este período. Se crea una imagen vaga de su hogar y probablemente se produce un trastorno de su progreso imaginativo y perceptivo. Este trastorno se expresa en una deficiencia de la concentración que se caracteriza casi en general en los niños evacuados por la guerra o separados de su familia por otros motivos.

Pero la literatura parece demostrar que este mecanismo de interrupción es limitado en los casos en que las relaciones entre los padres e hijos han sido normales.

**Cuando existe anteriormente un conflicto con los padres, éste último se desarrolla intensamente y el niño lo manifiesta en el medio del hogar adoptivo.**

Tenemos el ejemplo de una chica de 13 años de edad. Su padre había muerto cuando era pequeña y la madre la abandonó. Ella creció en una institución, sin manifestar ningún problema de conducta. Pero inmediatamente después de la evacuación denunció que sus nuevos padres la dejaban morir de hambre y que el padre adoptivo la había violentado. Ninguna de estas acusaciones eran verdaderas.

Este ejemplo nos da la conclusión siguiente: un conflicto existía en la mente de la joven, que no se había expresado en síntomas neuróticos. Pero en la época de la evacuación por su carácter traumático, se produjo en la mente de la niña el regreso a la época del conflicto. En consecuencia la neurosis latente se desarrolló manifiestamente.

LA INTRANSIGENTE ACTITUD DE UNA MADRE HACIA SU PROPIA HIJA DE TRES AÑOS.—by Eleanor Pavensted M. D. and Irene Andersen M. S. (Boston).

(Página 211—the Psychoanalytic Study of the child Vol. I).

Betty vino a la guardería a la edad de 3 años y medio. Había sido imposible soportarla en varios hogares que querían adoptarla. Las quejas en su contra eran: instintos de destrucción, agresividad hacia otros niños o personas adultas, carácter colérico, tendencia a escaparse. Además sufría de un estreñimiento maligno que tenía los síntomas de una enfermedad seria. Solamente una de las personas entre las varias que la atendieron, logró tener algunos contactos con ella en la época de los dos años que pasó por varios hogares sustitutos.

Parecía que esta chica no podía olvidar sus sentimientos por su propia mamá Peggy, de la cual fue por primera vez separada cuando tenía diez y ocho meses. Betty odiaba a cualquier persona que quería o intentaba reemplazar a su madre.

Desde la llegada de Betty a la niñería, la señora A se encargó de ella, comprendió inmediatamente la infelicidad de la

chica. La cuidó con mucho cariño como si fuera una niñita enferma. Quiso mucho a Betty y la mimó como lo deseaba.

Gradualmente la señora A. hizo aceptar la realidad a esta chica y comprender lo que podría esperar de una madre. Sin esta preparación Betty no hubiera podido reajustarse tan perfectamente como lo hizo cuando al fin regresó con su madre.

En el caso de que Betty no se hubiera encariñado con la señora A, su tendencia a dramatizar sus sentimientos y exigir la realización inmediata y absoluta de todos sus deseos, su personalidad se hubiera desarrollado en una personalidad psicopática.

Anna Freud ha dicho recientemente que este cariño espontáneo de niños hacia adultos, es una respuesta a un sentimiento de afecto que existe en las personas mayores y que ellas ignoran hasta que aparece después.

Estos lazos de amor hacia el niño cuando se encuentran y se controlan, son de un valor inestimable.

**Desafortunadamente en la actualidad existe una tendencia a ignorar estas identificaciones afectivas y a evitarlas.**

#### ANSIEDAD EN LA SEPARACION DE LA MADRE E HIJO.

Else Pappenhauer M. D. (New York) and Mari Siweaney (Greenwich, Com.), *The Psychoanalytic Study of the child* Vol. VII P. 95.

El caso siguiente es una contribución clínica en el extenso problema de la psicología del niño.

Miguel, hijo único tenía 4 años de edad cuando su madre quiso confiarlo a una guardería. Aunque sea preferible entrevistar a los padres sólo antes de cualquier plática inicial, la señora G vino a la consulta con su hijito por la sencilla razón de que no podía separarse de ella. Habló de sus dificultades económicas, de la necesidad que tenía de trabajar y de su deseo de confiar inmediatamente el niño a una guardería. Pero no fue posible admitir al niño que gritaba y lloraba cada vez que la palabra "guardería" se mencionaba. Era obvia la ansiedad del niño a la idea de separarse de su madre. Admitir la separación por fuerza no podía más que empeorar el desamparo que manifestaba. Miguel ya había sido admitido en una guardería por un mes y la señora G criticaba los tratamientos que había recibido allí y que la obligaron a retirarlo de

esta institución, estimando que su estancia allá no sirvió más que para hacerle gastar dinero. Después la señora G había tratado de encargarlo a una persona que atendiera a su hijo, en su propia casa, mas esta prueba tampoco tuvo éxito. Esta tercera tentativa de confiar su hijo a una institución era muy importante para ella.

Cuando el personal de la institución rechazó la admisión del niño porque las relaciones entre madre e hijo eran inadecuadas, entonces la señora G aceptó las entrevistas terapéuticas (con mala voluntad).

El niño fue entrevistado durante 5 meses, dos veces a la semana (28 entrevistas). Durante todo el tratamiento la madre nos dió pocas informaciones. Después de algún tiempo, la madre fue capaz de dar algunas informaciones y de discutir el conflicto. Nuestra impresión es que la madre era mucho más anormal psíquicamente que su hijo. Persona rígida se quejaba de las dificultades que le causaba el niño desde su nacimiento. Miguel había siempre sido malhumorado, enojadizo, lloraba todo el tiempo y la ponía muy nerviosa. Echaba la culpa a su suegra que lo había mimado. La abuela quería siempre arrullar al niño cuando lloraba, mientras ella pensaba que lo debían dejar llorar.

Se quejaba de todos sus familiares, especialmente de su propio padre que se casó inmediatamente después de la muerte de la madre de la señora G.

Deseaba alejarse de su hijo, que se quedara en la guardería y al mismo tiempo se atormentaba a la idea de dejarle allí.

Se pudo observar durante el tiempo que duraron las entrevistas que la neurosis de Miguel aparecía sólo en sus relaciones con su madre. **La única manera en que el hijo se acercaba a la señora G era con agresividad, porque ella rechazaba siempre las manifestaciones cariñosas del niño.** Cuando el hijo la besaba, respondía con mal humor a sus manifestaciones afectivas.

Después de un tratamiento adecuado en el Centro de Greenwich el niño entró en la guardería, pero la señora G venía con regularidad a nuevas entrevistas.

En una de las últimas, nos reveló una información muy importante para este estudio. A los 3 años de edad, Miguel había sufrido una operación de las amígdalas. El niño quedó sólo durante 24 horas. Cuando sus padres lo vieron después, el niño estaba furioso y les dijo, que si lo hubiesen querido de verdad hubieran venido a verlo más pronto. Esta experiencia parece haber sido el motivo importante de la ansiedad y de la agresividad en la madre y en el hijo en ocasiones de cada nueva separación.

Sin duda el tratamiento tan corto, ayudó mucho a los dos, Miguel va a la Primaria, es querido de sus compañeros y buen alumno. La señora G está mejor preparada para educar a su hijo. Naturalmente su principal deseo de tener un empleo se ha realizado y está muy satisfecha.

De todos modos, cualquiera que sea la razón, la señora G no parece estar tan enferma como lo estaba en la época en que fue a la clínica. La tarea de la Trabajadora Social fue muy difícil por apoderar a la madre y al hijo. Esto ha necesitado mucha experiencia, tacto y comprensión. Era muy difícil hacer aceptar a la señora G, con su hostilidad abierta y su constante interferencia, el origen del conflicto entre su hijo y ella. Era sumamente importante demostrarle que sus problemas eran entendidos y que la Trabajadora Social no se interesaba solamente por Miguel.

La ayuda psicológica a estas dos personas fue un éxito a pesar de las circunstancias difíciles, del número limitado de las entrevistas.

Esto se debe tanto a la buena salud de Miguel, como, y tal vez más a la experiencia y a la comprensión de la Trabajadora Social del Centro de Greenwich.

#### "HOSPITALISMO"

René A. Spitz.

Volume I. The Psychoanalytic Study of the child.

Pág. 53 a 74 Año 1945.

### I. EL PROBLEMA

El término Hospitalismo designa una condición viciada del cuerpo debido a una larga reclusión en el hospital, o la condición mórbida del medio ambiente del hospital. El término ha

sido ampliamente usado para especificar el efecto dañino, en lo que se refiere a su psiquismo, de las instituciones que tienen niños a su cuidado desde su infancia. Este estudio, especialmente se interesa por los daños que causan estas instituciones en niños menores de un año. El modelo de tales instituciones es la Casa de Cuna.

La primera investigación de los factores importantes en las consecuencias psiquiátricas del cuidado institucional de niños en su primer año de vida, se hizo en 1933 en Austria por H. Durfee y K. Wolf. Otras contribuciones adicionales fueron hechas por L. G. Lowrey L. Bender y H. Yarnell, H. Bakwin y W. Goldfarb. Los resultados de estas investigaciones son casi similares:

Bakwin encontró muy aumentada la susceptibilidad a la infección a pesar de los altos standards higiénicos y de nutrición.

Durfee y Wolf encontraron que los niños menores de 3 meses no mostraban deterioro visible, como consecuencia de estar en una institución, pero que los niños que habían estado en una institución más de 8 meses durante su primer año, mostraban tales trastornos psiquiátricos que no podían ser examinados por medio de pruebas.

Bender, Goldfarb y Lowrey encontraron que después de 3 años de estar en una institución, los cambios efectuados no se pueden modificar.

Lowrey encontró que el deterioro en niños hospitalizados durante su primer año, parece irremediable, pero que los hospitalizados en el segundo o tercer año pueden llegar a ser corregidos.

La mayor parte de los autores hacen responsables a dos factores, ambos ya señalados por Durfee y Wolf, en el daño psicológico que sufren estos niños.

PRIMERO: Carecen de estímulo. Las instituciones más culpables fueron las que estaban mejor equipadas y las de más alto nivel higiénico que tuvieron éxito al esterilizar el medio del niño pero al mismo tiempo esterilizaron la psique del niño. Inclusive los hogares más pobres ofrecen más estímulo mental que el pabellón de un hospital.

SEGUNDO: La presencia o ausencia de la madre del niño. El estímulo de la madre siempre será más intenso que el de

un personal de enfermeras aunque estén muy bien preparadas. Aquellas instituciones en las cuales las madres estuvieron presentes dieron mejor resultado que aquellas donde sólo se empleaban enfermeras especializadas en niños. La presencia de las madres podía compensar las otras numerosas fallas.

Las pruebas para bebés dieron resultados con Hetzer y Wolf proporcionando no sólo el cociente de inteligencia sino también datos cuantificables en seis sectores distintos de la personalidad, a saber: Desarrollo de la percepción, manejo corporal, relaciones sociales, memoria, relación de objetos inanimados e inteligencia.

## **II. MATERIAL.**

Se llevó a cabo un estudio extenso de 164 niños. Este estudio fue limitado al primer año de vida, y limitado a 2 instituciones, con el fin de abarcar la población total de ambas. Puesto que las dos instituciones estaban situadas en países diferentes del hemisferio occidental, se estableció una base de comparación por medio de la investigación de niños del mismo grupo de edades en las casas de sus padres en ambos países. Se observaron un total de 34 de éstos.

De este modo tenemos cuatro medios ambientes.

## **III. PROCEDIMIENTO**

En cada caso se hizo una historia clínica en las cuales, cuando fue posible, se incluyeron los datos de la madre del niño y también se administraron las pruebas Hetzer Wolf para bebés. Los problemas recogidos en el curso de las investigaciones, para las cuales la aplicación de pruebas no proporciona respuestas, fue sujeta a experimentos especiales elaborados para tal propósito. Los problemas referidos, por ejemplo, a actitud y comportamiento respondiendo a estímulos ofrecidos por objetos inanimados, por situaciones sociales, etc. Todas las observaciones de comportamiento inusual o inesperado en el niño, fueron cuidadosamente recogidas en protocolos y estudiadas.

## **IV RESULTADOS.**

Para el propósito de la orientación, se estableció el promedio de los cocientes de desarrollo durante el primer tercio

del primer año de vida para cada uno de los medios ambientes investigados. Se contrastaron estos promedios con los del último tercio del primer año de vida. Esta comparación dió una primera impresión de la importancia de las influencias ambientales para el desarrollo psíquico del niño.

Tipo de

Medio ambiente	Antecedentes	Cocientes de Desarrollo	
		Promedio de los primeros 4 meses	Promedio de los últimos 4 meses
Hogar	Social y Cultural Profesional	133	131
Parental	Población del Pueblo	107	108
Institución	Guardería	101.5	105
	Casa de Cuna	124	72

Los niños de la primera categoría vienen de hogares de profesionistas de una gran ciudad, sus cocientes de desarrollo, desde el principio, permanecen altos en el curso de la evolución.

Los niños de la segunda categoría vienen de un pueblo aislado de pescadores, de unos 449 habitantes, donde carecen de adecuadas condiciones de nutrición, habitación, higiene y atenciones médicas, sus cocientes de desarrollo en los primeros cuatro meses está mucho más bajo y se mantienen a un nivel más bajo que el de la categoría anterior.

En la tercera categoría, "Guardería", los niños están incapacitados desde el nacimiento por las circunstancias de su origen. Al principio su cociente de desarrollo es aún más bajo que el de los niños del pueblo, en el curso de la evolución apenas mejoraron.

En la cuarta categoría "Casa de Cuna", los niños son de un ambiente (latino) urbano no seleccionados. Su cociente de desarrollo a la admisión está debajo de nuestra mejor categoría, pero mucho más alto que el de las otras dos. El cuadro cambia completamente hacia el final del primer año, cuando su cociente de desarrollo se hunde hasta el asombroso bajo nivel de 72.

De esta manera, los niños en los primeros tres medios ambientes estuvieron al final de su primer año, dentro de los enteramente bien desarrollados y normales, ya sea que fueron criados en sus hogares de clase media progresivos (donde obviamente prevalecieron circunstancias óptimas y los niños evolucionaron mejor que en el común promedio de desarrollo o en una institución o en un hogar en el pueblo, donde el desarrollo no fue brillante pero que todavía alcanzó un promedio normal y satisfactorio. Los niños dentro del cuarto medio ambiente se habían deteriorado espectacularmente.

En vista del daño ocurrido en todos los sectores de la personalidad de los niños durante su estancia en la casa de cuna, creímos lícito convenir que su vitalidad (cualquiera que fuera) su resistencia a enfermedades, fue progresivamente agotada. En el pabellón de niños entre 18 meses a dos años y medio, sólo 2 de los 26 sobrevivientes de 88 hablaron un par de palabras. Los mismos dos pudieron caminar. Un tercer niño comenzó a caminar. Casi ninguno pudo comer sólo. Los hábitos de limpieza no se adquirieron y todos los demás niños no consiguieron el control de esfínteres.

Esto está en agudo contraste al cuadro que ofrecen los internos en la guardería entre la edad de 8 a 12 meses. El problema aquí no es si los niños hablan o caminan hacia el final del primer año; el problema con estos niños de 10 meses es la manera de cómo adaptar la curiosidad normal y los intentos de actividad. Se suben por las barras de los catres de la misma manera que los isleños suben a las palmeras. Se han tenido que tomar medidas especiales para cuidar que no se hagan daño después que un niño de 10 meses logró treparse por las rejas del catre de más de dos pies de altura. Vocalizan libremente y algunos de ellos se puede decir que "dicen" una o dos palabras. Y todos ellos entienden el significado de gestos sencillos sociales. Cuando los sacaron de las cunas, todos caminaron con ayuda y otros sin ella.

#### ANTECEDENTES DE LOS NIÑOS:

La Guardería es de una institución penal en la cual las muchachas delincuentes están reclusas. Cuando, en la mayoría de los casos, éstas al ingresar están embarazadas; se les interna

en una maternidad cercana y después del período de cama, sus niños están cuidados por ellas en las Guarderías desde su nacimiento hasta el fin de su primer año de vida. Los antecedentes de estos niños contribuyen marcadamente a una selección negativa, ya que las madres son en la mayor parte, delincuentes juveniles como resultado de un mal ajuste social o debilidad mental, o porque son psíquicamente defectuosas, psicópatas o criminales. Casi se excluye la normalidad psíquica y el ajuste social adecuado.

La otra institución es la simple y sencilla Casa de Cuna. Un cierto número de niños que ahí viven tienen un antecedente no mucho mejor que el de los de la Guardería, sin embargo, un número suficientemente extenso, vienen de madres normales socialmente bien ajustadas cuya única deficiencia es la inhabilidad para mantenerse a sí mismas y a sus hijos (lo que no indica desajuste en las mujeres de herencia latina).

Los antecedentes de los niños en las dos instituciones no favorecen a la Guardería, al contrario, muestran una muy marcada ventaja para la casa de cuna.

Hay muy poca diferencia entre la Casa de Cuna y la Guardería en las condiciones de habitación, en los alimentos, ropas, servicios médicos, etc.

La guardería proporciona a cada niño, una madre que le dá todo al niño. La Casa de Cuna no le dá al niño una madre, ni siquiera una madre substituta, sino sólo un octavo de una enfermera.

\* Mencionamos que el cociente de desarrollo en la Guardería consigue un promedio normal como de 105 al final del primer año mientras que los de la Casa de Cuna bajan a 72, y mencionamos la impresionante diferencia entre los niños de las dos instituciones.

Consideremos primero el punto en que las dos instituciones se desvían. A la admisión los niños en la Casa de Cuna tienen un promedio mucho mejor que los niños de la Guardería, su equipo hereditario es mejor que el de los hijos de las menores delincuentes. Pero mientras que la Casa de Cuna muestra una caída rápida del índice de desarrollo, la Guardería muestra una subida fija. Se cruzan en el cuarto y quinto meses y desde ese punto, la curva del cociente del desarrollo

promedio de la Casa de Cuna, va hacia abajo con rapidez en aumento, y no sube ya nunca.

Es significativo el punto donde las dos curvas se cruzan. Se les quita el pecho a los niños de la Casa de Cuna al principio del cuarto mes. El hundimiento del índice debajo de lo normal se explica por el hecho de que el Cociente representa una señal incluyendo todos los sectores del desarrollo.

Analizaremos algo más de cerca la naturaleza de las privaciones en estímulos perceptivos y locomotores.

Nuestra tesis es que la percepción es una función del Cateixis Libidinoso y que por consiguiente el resultado de la intervención de una emoción es de una clase u otra. A los niños se les proporciona las emociones por la intervención de otra persona, esto es, la madre del niño o su substituta. El desarrollo progresivo del intercambio emocional con la madre, lleva al niño a las experiencias perceptivas del medio ambiente.

El intercambio entre la madre y el niño está lleno de factores emocionales y es en este intercambio que el niño aprende a jugar. Sus alrededores llegan a ser familiares cuando la madre lo carga paseándole: a través de ella adquiere seguridad en la locomoción; también como en todos los otros aspectos. **El niño empieza el aprendizaje y más tarde la imitación a través de sus relaciones emocionales con la madre.**

Hemos mencionado que los niños sin madre en la Casa de Cuna son incapaces de hablar, de comer ellos mismos o de adquirir hábitos de limpieza; **es la seguridad que la madre le proporciona en el campo de la locomoción, el estímulo emocional que la madre le ofrece llamándolo que lo "enseña" a caminar.** Cuando carecen de esto, inclusive los niños de dos o tres años no pueden caminar.

Creemos que los niños de la Casa de Cuna sufren porque su mundo perceptivo está vacío de compañía humana, que su aislamiento que los separa de estímulos de cualquier persona que pudiera representar a la madre es funesto para el niño a esta edad. El resultado es una completa restricción de la capacidad psíquica hacia al final del primer año.

Esta restricción de capacidad psíquica no es un fenómeno temporal. Es un proceso progresivo. El hecho de que se quedan en la Casa de Cuna probablemente adelanta este proceso pro-

gresivo. Al final del segundo año, el cociente de desarrollo se hunde hasta 45, que corresponde a la edad mental aproximada de 10 meses y califica a estos niños como imbéciles.

Los cuadros comparativos de estas dos instituciones muestran el significado de la relación madre-hijo para el desarrollo del niño durante el primer año. Las privaciones de otros campos tales como el radio perceptivo y de locomoción, pueden compensarse con las relaciones madre-hijo.

Los niños de la Casa de Cuna tienen una madre, por un tiempo, al principio, pero tienen que compartirla al menos con otro niño, y de tres meses en adelante con otros siete niños. Aquí el valor cuantitativo es evidente. Es este punto en el cual las relaciones madre-hijo en la Guardería introduce un factor diferente cuantitativo. Para cualquiera que esté familiarizado con estas instituciones, es sorprendente que la Guardería obtenga resultados tan excelentes, pues sabemos que el cuidado de las instituciones es destructivo para los niños durante su primer año de vida; pero en la Guardería, los factores destructivos han sido compensados por la intensidad de las relaciones madre-hijo.

Estos resultados no deben interpretarse como recomendación para sobreproteger a los niños. En principio la situación libidinosa de la Guardería es casi tan indeseable como la del otro extremo de la Casa de Cuna. Ni en la Guardería de una institución penal, ni en la Casa de Cuna para niños sin padres, se puede esperar la situación normal libidinosa que se obtiene en una familia. Las dos instituciones que aquí se han escogido como muestras experimentales con el propósito de examinar las variaciones de los factores libidinosos comparados desde la frustración extrema hasta la gratificación extrema. Aunque la frustración extrema-practicada en la Casa de Cuna tiene consecuencias deplorables según ha sido demostrado; la extrema gratificación en la Guardería pueden tolerarla los niños que ahí habitan, por dos razones:

1o.—Las madres tienen el beneficio de la guía inteligente de las enfermeras y sus ayudantes, y de esta manera se corrigen las peores exageraciones.

2o.—Los niños pueden soportar los efectos patológicos de tal situación durante su primer año de vida mucho mejor que

en edades posteriores. A este respecto, la Guardería tiene atinadamente limitada la estancia de los niños hasta los 12 primeros meses. Para los niños más grandes consideramos en verdad muy peligroso un ambiente libidinoso, tal como el de la Guardería.

En Inglaterra Dorothy Burlingham y Anna Freud hicieron un estudio en niños de Casas de Cuna y comprobaron las diferencias que existen en el desarrollo del niño que está en una institución sin familia, sin madre sobre todo, y los que están en un hogar normal.

En los 6 primeros meses el aumento de peso es más regular y los trastornos intestinales menos frecuentes; los niños se benefician de un modo manifiesto de las excelentes condiciones de higiene, mejores que las del hogar de obrero del tipo medio. Pero desde el sexto mes las cosas cambian en desventajas para el niño internado, en el desarrollo intelectual y afectivo, pues ahora son los niños del hogar que están más avanzados en su desarrollo total intelectual afectivo y motriz porque no están satisfechas sus necesidades afectivas, cuya importancia a esta edad iguala, o son superiores, a las físicas. La madre en el hogar está más en contacto con el pequeñín, su contacto con el adulto es más frecuente e íntimo. El niño está ebrio de espacio, de velocidad. Es la edad del demolidor y del que lo cambia todo de sitio. En cambio en las Casas de Cuna nadie habla.

Más que el deseo de imitar es el estrecho contacto con los padres el que estimula al niño a hacer el esfuerzo para hablar, la necesidad de entrar en comunicación con la madre, el deseo de hacerse comprender por la persona amada. El hábito de la limpieza es más que imitación una restricción que el niño bajo la influencia de la madre se impone y que pierde al separarse de ella (el control de la vejiga y del esfínter).

En Francia, en el Alto y Bajo Rhin en 1949 entre sujetos de tres a veinte años colocados en 15 orfanatos laicos y confesionales y dos hogares autónomos de Alsacia el Dr. Mathis antiguo Jefe de la Clínica Infantil de la Facultad realizó un trabajo de investigación en el que resultó que sólo el 25% de 234 niños de 3 a 6 años son normales pues en estos hogares substitutos, faltos de medios y sobre todo de convicciones, dejan hundirse

muy a menudo inteligencias lentas o deficientes por constitución o educación. Un tercio de estos niños tarados por herencia son inteligentes, dos tercios retrasados.

Por fin el 30% son incontinentes.

Es este un problema capital debido a retraso mental y a ineducación.

Entre los 3 a 6 años un esfuerzo suficiente puede modificar estas deficiencias.

De 1 400 niños sin familia que vivían en colectividad entre los 6 a 20 años, sólo el 40% eran normales.

Las comprobaciones que proporciona la Federación mundial para la Salud Mental, trabajo expuesto por el Dr. Koupernic en un Instituto de París en el que aplicó los test de Gesell, los niños presentan un 50 ó 60 por 100 de retraso en el desarrollo psico-motor que se pone de manifiesto en los juegos, en las palabras puede comprobarse que no es debido a una inferioridad hereditaria.

Se ha observado que al niño le falta vitalidad y alegría, hace menos ruido, es menos expansivo, reacciona con menos intensidad ante el mundo exterior y centra su atención sobre sí mismo. Lo más grave es que este retraso persiste en el niño, es menos simpático que otros, se muestra medroso, aprende menos durante la edad escolar.

Los perjuicios son sobre todo sensibles en el dominio afectivo y en el de la formación de la conciencia. El niño privado de los cuidados maternos está expuesto a convertirse en un anormal, un inestable, un inadaptado social.

El Dr. Koupernic dice, por otra parte, que la guardería (crèche) es menos nociva que el hogar infantil, pues en la primera el niño se beneficia todavía del contacto con los padres, que es preciso aprovechar para educar a éstos.

Por último el Dr. Roudinesco ha realizado un estudio en París con niños de 12 a 16 meses y el Dr. Bowlby en Londres con niños de 18 a 20 meses y más.

Clasifican las reacciones primitivas del niño en 3 grandes categorías:

1o. Intensa desesperación; 2o. Buena adaptación; 3o. Adaptación parcial o precaria que se va modificando progresivamente. Pero de un modo general la desesperación violenta y la

**aparente indiferencia** dan lugar poco a poco a un estado de **indiferencia sombría**. Esto es lo más frecuente en nuestros niños del Albergue Infantil.

Hace poco una de las personas de un grupo de Trabajo Voluntario que acabamos de crear para ayudar al Trabajo Social y establecer relaciones interpersonales con los niños: visitándolos, sacándolos a pasear, visitar museos, oír conciertos, hacer excursiones y patrocinar las actividades Scouts que venimos desarrollando hace tres años como Psicoterapia de juego y medio de adaptación social para estos niños. Esta persona, decíamos, se extrañaba de que uno de estos niños hablaba de que su madre estaba en el hospital, porque su padre la había "balaceado", con gran naturalidad como si fuera una cosa corriente. Le explicamos que necesitan ver así lo que les ha acontecido para no angustiarse demasiado, es un mecanismo más de defensa.

También el Dr. Greef afirma: "A partir de los dos años el niño que ha sido educado sin ternura, sin amor, por personas indiferentes o continuamente renovadas, se va ya a encontrar en un cierto estado de retraso afectivo del que le será muy difícil recuperarse".....

### **OPINIONES DE DIFERENTES AUTORES SOBRE LA PRUEBA DE RORSCHACH CON RELACION A LA HIPOTESIS QUE QUEREMOS DEMOSTRAR.**

Como lo expusimos en el planteamiento de nuestra hipótesis nos llamó mucho la atención comprobar el elevado porcentaje de muchachos coartados que registrábamos en el psicodiagnóstico de Rorschach al estudiar niños que habían carecido de hogar y de afectividad adecuada.

Vamos a exponer brevemente lo que según la opinión de diferentes autores representan las respuestas de movimiento y las respuestas de color en el psicograma de niños de un cociente intelectual normal para demostrar que la carencia de estos factores ponen de manifiesto la perturbación emocional que la carencia de afectividad adecuada puede provocar.

La interpretación de las láminas del psicodiagnóstico de Rorschach no es una percepción propiamente dicho, pero según

Bleuler "una ilusión, es decir una percepción sensorial comple-tada subjetivamente". Ahora bien, en las Kinestesis, la ilusión es doble: proyectamos en estas manchas diformes no solamente una forma, pero al mismo tiempo un movimiento. Al ver esta forma ilusoria en movimiento, proyectamos en la mancha di-forme un segundo elemento que no nos dá la realidad, esta do-ble ilusión sobrepasa los límites de lo real; debe ser el produc-to de nuestro pensamiento artístico, y como el contenido de este último no es nunca fortuito, hay que suponer la misma cosa para las Kinestesis. Furrer opina que las Kinestesis pro-vienen de nuestro inconciente.

Binder confirma esta opinión "toda verdadera Kinestesia, dice, proviene de la esfera inconciente instintiva". El factor inte-lectual no representa más que un papel secundario, Binder dice que él no ha encontrado nunca una Kinestesia primariamente intelectual. Sin embargo, en la Kinestesia que no descuida total-mente la forma, y es así en la mayoría de los casos, se trata de una síntesis muy complicada de factores instintivos e inte-lectuales.

Es bien sabido que la percepción de ciertas formas pueden ser originadas en nosotros por impulsos psico-motores, ciertos gestos o actitudes que son la expresión de nuestra "actitud interna". Si no, no sería posible emplear en el lenguaje corrien-te términos como "una línea que se lanza, se dobla, recáe, on-dula.....". Una reacción análoga puede tener lugar en el test de Rorschach con tal de que el sujeto elija partes de la mancha que se prestan a tales interpretaciones. Tenemos entonces un estímulo más o menos complejo que obra sobre la parte diná-mica del fondo de la personalidad, donde las tendencias psico-lógicas formarán al unirse a residuos psico-motores, un "Antriebsgestalt" que colabora a la interpretación de la mancha al unir la representación de movimiento débil todavía, con la parte intelectual. Por este proceso, las tendencias psico-motoras del "Antriebsgestalt" son objetivadas, proyectadas sobre un objeto se unen con el movimiento inherente a la mancha. Y porque la representación intensa de un movimiento provoca siempre al menos un bosquejo de este último, este bosquejo puede crear sensaciones motrices que por su parte animan la representa-ción del movimiento. Al mismo tiempo las sensaciones motoras

son proyectadas en la mancha que parece ella misma ejecutar un gesto o una acción.

Sin llevar tan lejos el análisis del origen de las Kinestésias como Furrer o Binder, Rorschach con su intuición genial había ya reconocido que son el producto del inconciente. El las divide en dos categorías: las Kinestésias activas (cuerpo en movimiento expansivo) y las Kinestésias pasivas (cuerpo acurrucado, doblado), las unas caracterizan sujetos de una fuerte vitalidad (si son neuróticos quieren salir de su estado), las otras son características de sujetos de una débil vitalidad que se complacen en sus trastornos afectivos. Los sujetos de Kinestesia activa son los que colaboran a los esfuerzos del psicoterapeuta, **mientras que es difícil conseguir la colaboración de los otros.** Es muy importante no olvidar que las Kinestésias representan una orientación psíquica normal cuando conservan una cierta movilidad, y que no es más que cuando está fija, que la introversión degenera en esa actitud mórbida que se llama introversión. La normal y sana posibilidad de colocarse a distancia de un estímulo, poco importa su naturaleza, tomando un rodeo por la personalidad profunda, se convierte entonces en la imposibilidad de establecer un contacto con sus semejantes. La objetividad, la independencia interna que se expresa en la **introversión normal llega a ser la incapacidad para ver las cosas con objetividad.**

Así como las manchas de color, las manchas esencialmente Kinestésicas provocan en ciertos sujetos una turbación considerable. La interpretación se hace insegura; estos sujetos son no sólo incapaces de dar respuestas Kinestésicas, sino que les provocan una turbación considerable, y el nivel general de sus interpretaciones baja, sea que den respuestas: Dd, o Do, o sea que sus interpretaciones lleguen a ser infantiles o más pobres.

Klöpfer es el primero que ha clasificado las respuestas de movimientos de animal con FM. Y Piotrowski las analiza así: "la FM (más bien la tendencia psíquica que representan, expresan las tendencias infantiles, que no han alcanzado la madurez". Es una forma menos evolucionada que la M por lo tanto la FM no tiene la misma influencia estabilizadora que la M. Por ejemplo, una actitud interior activa, pero cuya salida ha sido impedida por experiencias traumatizantes de la infancia

puede expresarse en FM activas en personas de un comportamiento pasivo. Pues como en las M encontramos FM activas y pasivas. Las FM activas son un buen indicio para el desarrollo de la personalidad, con tal de que el sujeto tenga la posibilidad de desarrollar ulteriormente lo que quedó detenido.

Gracias al conocimiento personal de un gran número de sus pacientes, Rorschach reconoció que existe una correlación positiva entre la inestabilidad afectiva o sea (la agilidad afectiva) y la inestabilidad motriz en el número de las interpretaciones de color. Pero dice claramente que no es más que empíricamente que ha encontrado esta relación.

Ninguno de los sucesores de Rorschach ha negado este valor sintomático de las respuestas de color. Binder después de minuciosas investigaciones ha trazado sus teorías de la vida afectiva.

De acuerdo con la psicología moderna biológica, distingue:

1.—Los procesos psíquicos periféricos.

2.—Los procesos psíquicos centrales.

La esfera periférica es por una parte el órgano receptivo de percepciones sensoriales, por otra parte el órgano de emoción de reacciones psicomotrices.

La esfera central es la intermediaria entre la percepción y la reacción, es ella la que decide la actitud que el sujeto toma como reacción a una percepción. Las reacciones que pasan por el sistema central son reacciones instintivas (ciegas) desprovistas de plasticidad, es decir, siempre fatalmente las mismas. A un nivel primitivo, poco evolucionado, todas las reacciones pasan por la esfera central. Por lo tanto están menos adaptadas a la situación momentánea que biológicamente, en general.

Pero en el hombre se ha formado otro sistema que substituye la reacción ciega por la reacción vidente.

Un sistema de regulación se ha formado regido por el yo que elige entre las reacciones posibles las que son compatibles con él. Binder llama a este sistema "regulador" o "sistema de los actos volitivos e intencionalmente inteligentes. Estas reacciones son más superficiales que las que pasan por la esfera central pero al mismo tiempo más finas, más matizadas y más adecuadas.

La esfera periférica comprende reacciones afectivas limitadas, circunscritas, respondiendo a un estímulo limitado y percibido claramente, mientras que la esfera central comprende reacciones difusas respondiendo a un estímulo que se percibe poco claramente. Resulta de esto que la esfera periférica puede contener a la vez varios sentimientos aislados, mientras que la esfera central no puede estar, en un momento determinado, más que bajo el dominio de un sentimiento difuso excluyendo cualquier otro. En el individuo de desarrollo afectivo normal "el sistema regulador o sistema de los actos volitivos intencionalmente inteligentes" como los llama Binder, regula pero no suprime la vida afectiva al eliminar aquellas reacciones afectivas que estorbarían sus procesos racionales. En un estado de madurez, este proceso de selección es automático y el sujeto no necesita emplear la voluntad para realizarla, pero aunque es automático sigue siendo accesible a la voluntad, es conveniente desarrollar este sistema regulador en el sujeto joven con el fin de que actúe en forma positiva en la formación de la personalidad.

Los procesos periféricos así como los centrales pueden ser conscientes, semiconscientes o subconscientes según el grado de la percepción interior. Sobre la naturaleza de los sentimientos, Binder se expresa resumiendo así: 1.—A pesar de su infinita variedad los sentimientos tienen esto en común: que no son nunca indiferentes, pero siempre impregnados de placer o displacer; su espontaneidad los distingue de otra manifestación psíquica. 2.—Los sentimientos tienen como característica una subjetividad especial que la distingue de las percepciones sensoriales que tienen siempre un carácter objetivo. (En su objetividad los sentimientos se parecen a las sensaciones internas).

El sentimiento puede no tener objeto "sentimiento puro de Claparède". 3.—Los sentimientos no son actos pero estados que aparecen en el individuo. No hay que confundir sentimientos y tendencias aunque introspectivamente es difícil distinguir el uno del otro. El sentimiento es un estado central, mientras que la tendencia es activa, centrífuga; resulta de la insatisfacción y es dirigida hacia el porvenir.

Binder dá la clasificación siguiente de los sentimientos:

- 1.—Sentimientos periféricos aislados y reactivos que se basan:
  - a) sobre la percepción sensorial de un rasgo aislado y que sobresale.
  - b) sobre un acto psíquico dirigido hacia un objeto aislado de la percepción.
- 2.—Sentimientos centrales o generalizados que se basan:
  - a) en una percepción sensorial, provocada por una impresión difusa o en la percepción de un conjunto de rasgos aislados pero que tienen una característica fundamental común.
  - b) En un acto psíquico dirigido hacia una meta general sin distinción de detalles.
- 3.—Sentimientos endógenos, vitales, puramente subjetivos, ligados a sensaciones internas, independiente de todo proceso psíquico periférico. Por su carácter difuso, se confunden fácilmente con las reacciones afectivas centrales. El sujeto las percibe únicamente por el sentimiento de euforia o de disforia que arrastran, sin que en el estado de equilibrio habitual se den cuenta de su existencia. Los sentimientos endógenos vitales y los sentimientos generalizados se funden fácilmente en un todo y el resultado de esta mezcla es el humor.

En el psicodiagnóstico de Rorschach debemos distinguir la euforia y las tres disforias: tristeza, ansiedad e irritabilidad. Así como varios sentimientos aislados pueden encontrarse simultáneamente en el mismo sujeto, el sentimiento generalizado excluye la presencia de otro. La impresión global provoca en la esfera central una resonancia que parece abarcar toda la personalidad profunda. La impresión global y con ella el sentimiento central no puede manifestarse más que si el sujeto percibe simultáneamente una gran complejidad de hechos (en otros términos, si hay percepción sincrética) sin que ella se desintegre en detalles; esta complejidad parece formar una unidad gracias al carácter fundamentalmente común de sus elementos.

Entre la percepción visual y la afectividad existen unas reacciones que vamos a describir: sus diferentes estímulos visuales se presentan simultáneamente, podemos percibirlos de dos ma-

neras: 1o.—Percibimos los estímulos uno tras otro, lo que crea sentimientos sensoriales aislados al localizarse en la esfera periférica; incluso si estas percepciones aisladas se funden en una totalidad, conservando su independencia.

2o.—Percepción global, es decir, apercibimos la totalidad en una complejidad difusa, o en otros términos: percibimos la característica común a todos los fragmentos. El resultado será un sentimiento difuso, acaparador, un estado de humor. Se sabe que estos sentimientos difusos sobre todo cuando están provocados por la vista, pueden ser muy intensos y persistentes. Es evidente que el tipo de la reacción afectiva depende en gran medida del carácter del estímulo complejo: si las partes se distinguen muy claramente unas de otras provocarán más bien sentimientos aislados; mientras que si las partes tienen una característica común, la reacción afectiva será más bien difusa.

El estímulo del color y su carácter complejo, provocará sentimientos aislados, en cambio el claro oscuro y su carácter más uniforme ocasionaría sobre todo sentimientos difusos.

Sin embargo el estímulo multicolor con tal de que sus elementos posean un carácter fundamentalmente común, puede provocar sentimientos difusos como, por otra parte, el claro oscuro, con tal de que sus matices sean bastante acentuados, pueden provocar sentimientos aislados.

Por lo tanto resulta que en las láminas del psicodiagnóstico de Rorschach las respuestas de color así como los diferentes matices grises provienen de la esfera afectiva periférica, **pero las interpretaciones del claro-oscuro que nacen de las partes oscuras de las manchas sin distinguir matices, provienen de la esfera central en su parte estática.**

El psicodiagnóstico de Rorschach origina más bien interpretaciones de forma, por tanto el sujeto que dá respuestas de color rompe con esta actitud. Momentáneamente el sujeto que abarca el color en su respuesta, abandona su actitud habitual que es la de llevar su atención exclusivamente a la forma de la mancha. El factor formativo se ha debilitado durante un momento, el sujeto ha reaccionado pasivamente dejándose llevar por la impresión más fuerte que es la del color. Pero este abandono no es completo más que en los casos en que el sujeto se deja inspirar exclusivamente por el color, en tanto que cada

vez que no desecha completamente la forma, permanece de cierta manera dueño de la situación. Por eso se comprueba que cuanto más fuerte es la reacción al color, más intensa, entera y poderosa será la afectividad del sujeto. Al contrario cuanto más intensa sea la primacía del factor formativo en las interpretaciones de color, más controladas serán las reacciones afectivas.

**El shock cromático es el indicio, según Rorschach, de represiones afectivas, pero todos los sujetos que padecen trastornos afectivos no tienen siempre shock frente a las láminas de color. "En los niños no aparece casi nunca, incluso en los casos de trastornos afectivos muy graves". Este estupor proviene de la esfera afectiva periférica; los trastornos que refleja residen, dice Rorschach, en la esfera afectiva genéticamente más joven.**

Pero el shock cromático tiene equivalentes y no es más que después de haberlos buscado sin resultados que se podrá afirmar que determinado sujeto no padece represiones afectivas. **Los equivalentes más importantes para los niños como para los adultos es la ausencia de respuestas de color pues es tan natural de dar una o varias respuestas cromáticas, sobre todo cuando se trata de niños, que la ausencia de estas respuestas de color basta para hacer sospechar represión afectiva.** También indica represión afectiva el que el sujeto no interprete más que los colores más pálidos, más neutros, evitando el rojo; o si la primera respuesta cromática es la más egocéntrica de todas o si después de haber dado respuestas cromáticas en las manchas rojas de la lámina II y III ya no da ninguna en las otras láminas.

Es también un indicio claro la disminución del número de respuestas en las láminas de color, o sea, si el número total de las interpretaciones de las láminas VIII a X es inferior a una tercera parte del número total de las respuestas, podemos asegurar que el proceso de la interpretación se ha hecho difícil por la presencia del color.

Hay que distinguir entre el shock cromático que se produce en las láminas VIII a X y el shock frente a las manchas rojas de las láminas II y III. En efecto, este último aparece a veces aislado en un psicodiagnóstico en el que no aparecen otros indicios de represión en el lado extratensivo. En este shock cro-

**mático, a menudo muy intenso aparecen sentimientos hostiles reprimidos y acompañados de sentimientos de culpa.**

Rorschach subrayó la importancia de las respuestas de los matices del claro-oscuro en las que él vé el índice de una afectividad tímida y la búsqueda angustiosa de una adaptación.

Binder piensa que las respuestas de claro-oscuro son poco frecuentes en los individuos normales y que aparecen con más frecuencia en los psicópatas, explica esto diciendo: que el aspecto de una gran superficie uniforme y difusa hace aparecer en cada individuo un humor. Ahora bien, el grado de reacción varía mucho de un sujeto a otro, y para que la pequeña superficie oscura de las láminas provoque una reacción de la personalidad profunda es necesario que el sujeto tenga una receptividad anormal. **La respuesta de claro-oscuro demuestra que el sujeto se entrega sin resistencia a la impresión desagradable de la mancha oscura al ser incapaz de movilizar fuerzas de defensa, se abandona pasivamente a su impresión.**

Así como las láminas cromáticas y las kinestésicas, las de claro-oscuro pueden provocar un shock. El número de respuestas disminuye; el sujeto no ha encontrado respuestas corrientes, se refugia en las Dd o Do, o en el rechazo. En este caso se trata de la represión de las reacciones afectivas centrales, por lo tanto primitivas y poco evolucionadas. El sujeto lucha contra reacciones anormales. En este sentido el shock sombreado que se produce mucho más a menudo que la reacción al claro oscuro, tiene un significado negativo y positivo a la vez; negativo porque indica que las reacciones disfóricas aparecen demasiado fácilmente y positivas porque demuestran la lucha del sujeto en contra de esta demasiado gran impresionabilidad.

En el psicodiagnóstico de Rorschach se comprueba que la interpretación de las formas, orienta sobre todo el criterio acerca de la habilidad o estabilización de los afectos, sobre su fuerza o su debilidad, sobre su intensidad o su extensión, sobre la posibilidad o la imposibilidad de dominarlos, sobre su represión o su libre juego. Si un tipo coartado está ligado a una depresión o si depende de una tensión de la atención muy aumentada, si un tipo dilatado está lleno de sentimientos eufóricos o disfóricos (irritabilidad, efectos coléricos), se le puede determinar a menudo pero no siempre.

El número de las respuestas de colores refleja la medida de la habilidad afectiva. En el tipo vivencial, las respuestas de color se convierten en los representantes de los momentos extratensivos, de la capacidad de contacto y de la capacidad de adaptación afectiva, en el sentido más amplio, no solamente hacia el medio ambiente sino también hacia las situaciones de la vida en general. El temor a los colores en el transcurso de la prueba, expresa un temor a los afectos que se puede manifestar también bajo la forma de un dominio conciente (preferencia por el azul) o bajo la forma de un rechazo neurótico shock cromático.

La existencia de las relaciones íntimas entre los colores y la afectividad, se conoce desde hace mucho tiempo. Se dice de un sujeto con humor sombrío, que vé todo negro, de un sujeto con humor eufórico, que ve todo color de rosa. El color del duelo es negro y si otras gentes usan otro color para manifestar el duelo, eso prueba solamente que toman otra actitud diferente ante el dolor, que la que nosotros tomamos; una fiesta sin colores es inconcebible, lo mismo que un carnaval. Los colores llevan al hombre a la extratensión, admitiendo sin embargo que su afectividad pueda no estar completamente estabilizada.

La capacidad para fundir el color y la forma en una estructura simple, no es evidentemente una capacidad sencilla, más bien, una capacidad compuesta que se debe de adquirir. Es sabido que relativamente pocas personas pueden decir cuál es el color de los ojos de sus parientes más cercanos; la memoria absoluta de los colores es un fenómeno raro.

La prueba de Rorschach ha demostrado que las respuestas FC forma color, son aquellas en que la forma es el contenido que ocupa el primer lugar y el color queda en segundo plano representando la capacidad de adaptación afectiva.

Las CF (color forma) representan la afectividad que no es adaptable, aunque desea a menudo adaptarse; las respuestas C (color) representan la impulsividad que no busca en absoluto la adaptación.

### **EL TIPO VIVENCIAL Y LA VIDA**

Los momentos introversivos y los extraversivos cuya rela-

ción mutua representa el tipo vivencial que tiene un sujeto dado, forman grupos independientes de psiquismo.

El pensamiento disciplinado puede por su realidad dominar también los momentos introversivos con los extratensivos, que son en verdad momentos primarios, y aprender a disciplinar su pensamiento, es lo mismo que aprender a dominar y a regular los momentos introversivos y extratensivos, **pero el pensamiento disciplinado no los puede substituir y cuando el dominio ejercido sobre el tipo vivencial llega a un máximo, la psique sufre un embrocamiento, una mutilación seguida de una estereotipia, una incapacidad de experimentar vivencias.**

Pero el tipo vivencial de un ser humano no constituye su psicograma general total, indica solamente cómo el hombre experimenta no como vive y lo que ambiciona. Un sujeto que tiene fuertes momentos introversivos pero momentos extratensivos menos potentes, puede mostrarse sin embargo con una extratensividad franca en su forma de actuar; otro hombre cuyo tipo vivencial es extratensivo puede tener la apariencia de un introversivo, aunque se presenta menos este caso. Se pueden solamente explicar estas discordancias entre el tipo vivencial y la vida, por el hecho de que la energía actual, el total de energía eficiente que está actuando en ese momento, la voluntad, la libido, cualquiera que sea, no moviliza más que una parte de las posibilidades del tipo vivencial.

**El coartado y el coartativo son fundamentalmente tipos sometidos a la disciplina de la lógica, pero a costa de una atrofia intensa de los momentos introversivos y extratensivos decir es decir por el sacrificio de la capacidad del tipo vivencial.**

El extratensivo adaptable se aproxima mucho al anterior. En él también las funciones lógicas son a menudo muy marcadas y pueden también provocar un estrechamiento esencial de los momentos introversivos y extratensivos. Sin embargo la atrofia no es profunda como en el caso del coartado; llega incluso a menudo a un rendimiento máximo de la adaptación afectiva e intelectual por medio de las funciones conscientes. Un fenómeno que está más o menos en correlación con la capacidad de adaptación, es la estereotipia.

El introversivo: los momentos introversivos no son aún las tendencias introversivas, pero una inclinación en este sentido

está seguramente creada por el tipo vivencial. Los momentos introversivos, las tendencias extratensivas y la función consciente, se pueden mezclar en el caso del introversivo en una medida extraordinariamente variable y dar una abundancia de constelaciones de las formas más diferentes de inteligencia, de carácter y de personalidad. Todos los sujetos de humor eufórico, los de tendencias maniáticas y los maniáticos, los hebefrénicos, excitados maniáticos y catatónicos, los débiles eréticos y los imbéciles, etc., se encuentran en los tipos dilatados.

En los tipos coartados encontramos aparte de los sujetos afectivamente obtusos, los indolentes; en cambio los hombres cuyo tipo vivencial es dilatado, no son nunca afectivamente obtusos pero siempre capaces de tensión afectiva.

**Resultaría pues de ello que la coartación con conservación de la agudeza del pensamiento disciplinado da la depresión, la coartación con la debilitación del pensamiento disciplinado, dá tipos indolentes y obtusos.**

#### **ALGUNAS FORMAS PARTICULARES DE LA AFECTIVIDAD SEGUN LA PRUEBA DE RORSCHACH.**

La capacidad de empatía: las personas capaces de empatizar, que son capaces de colocarse afectivamente en lugar de otras personas, presentan una mezcla determinada de momentos introversivos y extratensivos. La verdadera capacidad de empatía supone verdaderamente la similitud del sujeto que empatiza y de aquel con el que empatiza.

Una simpatía puramente afectiva tiene sus límites. Todas las correcciones intelectuales la hacen posible; un límite entre la capacidad de empatizar y la capacidad de adaptación no puede ser precisado.

Los extratensivos egocéntricos son los sujetos más fácilmente sugestionables afectivamente.

Cuanto más fuerte es la actividad conciente del pensamiento, más débil es la sugestibilidad; cuanto más grande es la labilidad afectiva más grande es la capacidad de ser sugestionado pero hasta un cierto punto. Ahí donde la labilidad sobrepasa una cierta medida, la sugestión no tiene tiempo de ejercerse. **Los tipos coartados son en general poco sugestionables,** por ejemplo los obsesivos, en los que la psique encuentra

su acento conciente en el pensamiento disciplinado. Si se pueden sugestionar la sugestión estará pronto acompañada del efecto recíproco, de la sugestión negativa: duda, condenación de su propia inconsistencia.

La impulsividad: por impulso entendemos las descargas súbitas de afectos, acompañadas de descargas motrices súbitas, que **corresponden a la correlación entre la afectividad y la motricidad.**

La capacidad de contacto, de empatía, la posibilidad de ser sugestionado cada una de estas particularidades presentan aspectos diferentes según el tipo vivencial.

Caracteres como: el benévolo, tiránico, modesto, celoso, etc., aplican el mismo nombre a fenómenos que desde el punto de vista del tipo vivencial, tienen causas y bases totalmente diferentes. La tiranía de un introversivo es totalmente diferente a la de un extratensivo.

Para definir las particularidades del carácter de manera a expresar estos matices fundados en el tipo vivencial, todos los idiomas de la tierra no serían suficientes.

**"La afectividad casi sola determina el carácter de una persona" (Bleuler). Es pues evidente que el tipo vivencial tiene un valor caracterológico fundamental.**

La atención está en el grado más elevado de eficacia en el tipo coartado. **Los humores depresivos coartan siempre el tipo,** las variaciones eufóricas del humor lo dilatan. Aparentemente una sola forma emocional se puede presentar en todos los tipos vivenciales sin excepción, es la **angustia.** Si el carácter está, en una gran medida, determinado por el tipo vivencial, todas las variaciones y comparaciones del tipo vivencial, se deberían encontrar en el estudio de las variaciones y comparaciones de las particularidades del carácter, (cambios del carácter en el curso de la vida del individuo, diferencias de carácter entre las razas, etc.)

## V

### CASUÍSTICA. RESULTADOS Y EVALUACION.

Nuestra metodología fue la siguiente: Hicimos una selección entre una población de 150 niños en los que comprobamos que eran consistentes los factores de: inteligencia, sexo, edad, ambiente, nivel socio-cultural y escolar.

La población estudiada en nuestro trabajo consiste en 89 niños de 7 a 10 años inclusive. Distribución de esta población respecto a la edad, ver tabla (1).

Para eliminar el niño subnormal que podía distorcionar los resultados del Estudio que queríamos realizar, seleccionamos los niños que representan por lo menos una inteligencia de término medio comprobada por la Prueba de Raven de Niños y la de Goodenough. Para averiguar los demás factores consistentes que deseábamos investigar tuvimos en cuenta los informes del Trabajo Social de la Institución en que realizábamos nuestra investigación y los resultados de nuestra entrevista con el sujeto estudiado y en los casos que fue posible con los familiares existentes.

Nuestra preocupación y búsqueda fundamental fue siempre la interrelación entre el ambiente familiar afectivo y el desarrollo psico-social del niño.

Elegimos niños de las edades mencionadas, porque representan una etapa específica en la que podíamos controlar las variables de factores independientes.

Como era precisamente la Prueba de Psicodiagnóstico de Rorschach la que queríamos utilizar y comparar con los resultados obtenidos en la investigación tan valiosa. "El Psicodiagnóstico de Rorschach aplicado a Niños" del doctor Rafael Núñez, no nos pareció acertado elegir la anterior etapa de niños entre 3 y 6 años, pues a esa edad tienen dificultad para verbalizar frente a las láminas de la Prueba de Rorschach en las

que además es muy raro que den respuestas Kinestésica, según dice Klöpfer.

La otra etapa de muchachos entre 11 y 16 años, tampoco era adecuada pues bien sabido es que en la pubertad, como en la primera adolescencia hay una tendencia normal en dar coartación.

Como ya lo exponemos en nuestra introducción, a grandes rasgos, nos sorprendió comprobar el porcentaje elevadísimo, el cien por cien, de tipo vivencial coartado que encontramos en los niños que estudiamos en la Prueba del Psicodiagnóstico de Rorschach a pesar de ser niños de un cociente intelectual normal.

Pensamos entonces que sería muy interesante hacer una investigación Estadística y Psicodinámica de este hecho comprobado en nuestro trabajo de cada día para averiguar si era cierta nuestra idea, de que la falta de ambiente familiar adecuado era el origen básico de todos los trastornos de conducta que veníamos comprobando en estos niños. La agresividad, la oposición y rebeldía frente al Medio Ambiente, la indiferencia, la inhibición afectiva, el bloqueo emocional, la angustia, el retraimiento que los lleva a aislarse, la tristeza y la depresión.

Nos habían impactado más intensamente estos hechos, porque teníamos muy presente la Tesis que para obtener el grado de Doctor en Filosofía especializado en Psicología, el Doctor Rafael Núñez presentó en la Facultad de Filosofía y Letras "El Psicodiagnóstico aplicado a Niños" y que consideramos una aportación magnífica para el estudio de la personalidad del niño mexicano a través del Psicodiagnóstico de Rorschach, ya que fue con niños mexicanos que el doctor Rafael Núñez hizo su investigación.

En este tan importante trabajo se pone de manifiesto que en general y particularmente en las edades de los niños que hemos estudiado, el niño mexicano que ha tenido un ambiente familiar más o menos normal, manifiesta en el Psicodiagnóstico de Rorschach el tipo vivencial extratensivo.

Se nos ocurrió por lo tanto que un estudio comparativo entre los resultados obtenidos por el doctor Rafael Núñez en su investigación y los nuestros, podía darnos la prueba de que nuestra hipótesis era cierta.

Nos alentó a realizar esta investigación el pensar que nos permitiría aportar una pequeña contribución al estudio de la personalidad del niño que tanto nos interesa porque de la evolución normal del niño, que va a ser hombre mañana, depende que éste pueda colaborar a hacer una humanidad mejor.

Como tenemos la convicción de que únicamente mejorando el ambiente familiar, el niño podrá desarrollarse adecuadamente nos hemos referido en este estudio con mucho interés a los problemas de la pareja que al fundar una familia crea la célula básica de la sociedad.

Al buscar en estos niños casi sin familia, o que la han tenido en forma tan inadecuada, si es cierta nuestra hipótesis de que el factor afectivo tiene una importancia decisiva en el desarrollo emocional de la personalidad del niño hemos seguido antes de conocerlo, el camino que ha señalado René A. Spitz al estudiar la influencia del papel maternal en la primera infancia como base fundamental del desarrollo psicossomático del niño justamente en una casa de cuna en la que por consiguiente los niños no tenían madre. Creíamos, y la experiencia nos ha demostrado que no nos equivocábamos, que el niño sin ambiente familiar, sobre todo sin ambiente familiar afectivo se va a desarrollar en forma anormal, no patológicamente, sino con diferencias muy notorias en relación con niños llamados "normales" según el criterio socio-cultural. Estas diferencias se registran natural y fundamentalmente en la era afectivo-emocional, provocando los trastornos que originan su peculiar conducta, que refleja su estado de coartación que se manifiesta desde el punto de vista científico en la Prueba Proyectiva del Psicodiagnóstico de Rorschach.

Se pueden comprobar los resultados en las tablas de concentración y las respectivas gráficas de cada respuesta.

### **NIÑOS DE SIETE AÑOS.**

La primera diferencia que hemos encontrado entre los niños de 7 años que estudiamos en el Albergue Infantil No. 1 y los niños estudiados por el Dr. Rafael Núñez que designaremos desde ahora con los nombres de Grupo Experimental el primero, y Grupo de Control el segundo, es que en lugar de tener ricas asociaciones, explicando con detalle lo que ven,

contestan en general, con una o dos respuestas únicamente y en forma escueta determinando por consiguiente un promedio de número de Respuestas inferior al del Grupo de Control.

El promedio del porcentaje de respuestas globales es en el Grupo Experimental muy inferior al del Grupo de Control demostrando la limitación de estos niños para integrar estructuras.

En cambio el porcentaje de respuestas de detalle es muy superior porque se detienen en lo concreto, lo más obvio y práctico.

El número de respuestas Dd es por el contrario muy inferior en el Grupo Experimental, lo que corrobora que estos niños al ver solamente, lo práctico, lo más obvio no son analíticos.

La F es bastante superior en nuestro Grupo Experimental al del Grupo de Control, lo que comprueba la constricción, rigidez y depresión de estos sujetos, pues es justamente, a los 7 años que el porcentaje de Respuestas F llega en el niño a su nivel más bajo (52%), según dice Louise Bates Ames aproximándose al límite aceptado para los adultos y después vuelve a subir a una media de 63% a los 10 años. "El Rorschach Infantil L. Bates A."

Encontramos por lo tanto que en los niños del Grupo Experimental predomina el control del raciocinio sobre las manifestaciones afectivas y la vida interior.

Donde comprobamos una enorme diferencia entre los promedios de estos grupos es en la media de las respuestas Kinesíticas poniéndose de manifiesto la vida interior tan pobre de los niños del Grupo Experimental, así como su humor disfórico y la falta de interiorización de una parte de su super yo que les permita actuar en una forma adecuada en su ambiente, no sabiendo si esto es bueno o malo, porque no han tenido ejemplos adecuados.

La disminución de M y el aumento de F indica un traslado de la "libido", era afectiva, a la creación de defensas y barreras rígidas para protegerse.

Comprobamos al mismo tiempo la ausencia de "m" que según Piotrowsky y Dwrorestski es en el niño una reacción natural en lugar de ser como en el adulto, un residuo que

puede ser un factor de perturbación ya que demuestra que el sujeto está consciente de su conflicto pero en el Grupo Experimental en el que no han integrado valores morales y cuyo "ego" no se ha desarrollado adecuadamente es natural que ignoren sus problemas.

En las respuestas FM también se evidencia una gran distancia entre los promedios de estos dos grupos pero superan además a las respuestas M poniendo de manifiesto que los impulsos del "ello" sólo son controlados por el exterior pues no se ha realizado el desarrollo necesario de la personalidad ni la incorporación del principio de realidad en términos del Super Yo.

Debemos subrayar que las figuras que visualizan en el Grupo Experimental están siempre en actitudes pasivas lo que dificulta la evolución del sujeto en oposición a las activas que son siempre favorables para el desarrollo de la personalidad, como lo afirma Rorschach.

"Las FM expresan tendencias psíquicas de las que el sujeto no ha hecho un uso completo en sus relaciones afectivas con su ambiente por provenir de la primera infancia y que no han alcanzado su madurez normal estando menos integradas en la personalidad dice Piotrowski. Pero Loosli Usteri afirma que su experiencia le ha demostrado que las FM son la expresión de tendencias profundas que no han evolucionado bastante o que están atrofiadas por una censura demasiado rigurosa.

Nuestros niños padecen a la vez de ambos estados.

Son muy escasas las ocasiones de perseveración de una lámina a otra en el Grupo Experimental en oposición a la frecuencia registrada en el Grupo Control poniéndose de manifiesto la represión de los impulsos y una vez más la pobreza de vida interior.

La ausencia de respuestas de color dice Rorschach, es siempre indicio de represión afectiva, y añade "en los niños no sucede casi nunca incluso en casos de trastornos afectivos graves". En nuestro Grupo Experimental la diferenciación con el Grupo de Control en las respuestas de color es terriblemente notoria como lo demuestra el resultado de "t" que obtuvimos de estas respuestas y de las Kinestésicas al comparar los promedios de ambos grupos.

En oposición a los niños del Grupo de Control entre los que se encuentran las respuestas FC con mayor frecuencia que la CF que quedan en segundo lugar y la C que está en tercer lugar, en los niños del Grupo Experimental son las CF que están en primer lugar, las FC en segundo y las C en tercero. Esto nos hace pensar que estos niños a pesar de tener la era afectiva tan inhibida, teniendo un nivel tan bajo de respuestas de color, muestran ciertas reacciones más espontáneas, más primitivas también, que los niños del Grupo de Control que están mejor socializados.

En contraste también con el Grupo de Control, nuestro Grupo Experimental tiene mayor número de respuestas K, y menos FK. Esto indica la ansiedad flotante (aquella de la que no se puede defender el sujeto) que tienen nuestros niños y su incapacidad por lo tanto para intelectualizarla y encontrar a su propio yo.

En cambio aparece casi el mismo número de Fc poniendo de manifiesto que coinciden por primera vez los dos grupos que estamos estudiando en su deseo de contacto.

Por otra parte la C' de Klöpfer es más elevada en el Grupo Experimental demostrando que son niños cautelosos, con tendencia depresiva y que emplean un mecanismo rígido de defensa para negar el ambiente. En un muy pequeño porcentaje las respuestas C' no se refieren al negro, sino al blanco manifestando entonces tendencia al oposicionismo.

La escases tan notoria de respuestas humanas en relación con el Grupo de Control viene a demostrar que no las pueden identificar ni aceptar, las rehuyen por desconfianza y temor que les impide establecer un buen "rapport" con ellas poniendo de manifiesto una vez más su dificultad, para establecer relaciones interpersonales adecuadas.

En general no dan tampoco muchas respuestas Populares en comparación con el Grupo de Control lo que se debe a la falta de contacto con el ambiente en el que nadie se ha preocupado de mostrarles las cosas más obvias que los niños aprenden en las relaciones positivas con los adultos.

Les gustan más las láminas III y VIII. Lo que demuestra no obstante en términos generales que la evolución psíquica de estos niños es normal puesto que sus tendencias se manifiestan

en el mismo sentido que en el Grupo Control en este caso, pero el porcentaje de respuestas en las láminas de VIII a X es muy bajo.

No les gustan la V y la VII reflejando así que sus dificultades se relacionan con su realidad y con la figura materna por estar ésta ausente o ser inadecuada.

Rehuyen con frecuencia el color en las láminas II y III porque les perturba emocionalmente lo que demuestra que tienen sentimientos hostiles reprimidos, acompañados de sentimientos de culpa.

Así como rechazan sobre todo las láminas IV y VI lo que podría hacernos pensar que les traumatiza la figura autoritaria y las gratificaciones sensuales en las que intentan a veces huir de su angustia.

No dan respuestas originales debido a su depresión según lo señala Rorschach.

Todo este cuadro pone de relieve la pobreza de la relación empática de estos niños cuyas facultades han quedado detenidas y limitadas por no haber recibido los estímulos necesarios a su desarrollo.

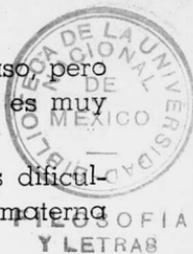
### NIÑOS DE OCHO AÑOS.

Es importante observar que a esta edad el número de respuestas es aún menor que el obtenido en nuestros niños de 7 años siendo por lo tanto mayor la diferencia con el Grupo Control, ya que en éste aumentan al contrario.

En cuanto a las respuestas globales, la diferencia no es tan notoria, ya que se registran más respuestas W o sea que el pensamiento tiene menos constricción.

El número de respuestas D en el Grupo Experimental es algo menor que a los 7 años y el de Dd es igual o sea que no hay casi modificaciones, siguen teniendo una inteligencia concreta, práctica, no analítica en oposición al Grupo Control en que hay facilidad para integrar estructuras y facultades de análisis.

La diferencia de respuestas F entre los dos Grupos es muy superior en esta etapa ya que aumenta mucho en el Grupo Experimental, y por el contrario disminuye bastante en el Grupo



Control, demostrando que la constricción, rigidez y depresión aumenta todavía así como la tendencia razonadora en menoscabo del "rapport" afectivo y la vida interna.

La notoria y significativa diferencia entre los promedios de respuesta M sigue siendo la misma, tendiendo a aumentar inclusive. La vida interior continúa siendo muy pobre, la disforia no se ha modificado y no han interiorizado tampoco valores éticos.

Sus defensas son más rígidas aún, puesto que las M no han aumentado y la columna de F ha crecido.

Por otra parte aparecen las respuestas "m" poniendo de manifiesto que son más concientes de sus conflictos en el Grupo Experimental a los 8 años que a los 7 años en que no tienen ninguna "m" pero aparecen aquí en menor número que en el Grupo Control.

Las FM tienden más bien a disminuir o sea que los impulsos profundos siguen sin tener control interno por falta de evolución hacia la madurez, pero al mismo tiempo se van atrofiando, y el abismo entre este Grupo Experimental y el Grupo Control se ahonda.

La pasividad e infantilismo en las relaciones con el medio ambiente no se ha modificado tampoco, por lo tanto.

La fórmula cromática alcanza una cifra inferior expresando incapacidad mayor para relacionarse con el ambiente.

La espontaneidad ha disminuído, el contacto con el medio ambiente tiende a mejorar sin embargo, pues parece que va concidiendo en esto con el grupo control acercándose a una mejor socialización, pero en forma tan ténue que casi no se nota en su conducta porque además es algo superficial y artificial esta adaptación. La FC es la que queda en primer lugar, la C en segunda y la CF es la última ahora. Esto indica una mayor integración al medio en que se mueve el niño porque la FC se refiere a los factores emocionales en relación con el funcionamiento del yo. El egocentrismo es más marcado así como la impulsividad afectiva porque la C queda en segundo término.

Hay menos angustia y depresión ya que el promedio de K es muy inferior al de los niños de 7 años del Grupo Experimental, pero mayor que el del Grupo Control.

El estado defensivo no es tan marcado, ya que disminuyen la C' en relación con los niños de 7 años del Grupo Experimental aunque siguen en número muy superior al Grupo Control demostrando la profunda depresión que padecen estos niños.

Aumentan las respuestas humanas como si intentaran aceptarlas mejor; en el Grupo Control también demuestran más interés por los adultos haciendo pensar que es normal a esa edad.

Sigue bajo el número de respuestas Populares, pues continúan siendo deficientes las relaciones con los adultos que podrían enseñarles lo obvio y real de la vida.

A estos chicos les gustan más las láminas VIII y X ratificándose con creces la convicción que tenemos de que su evolución psíquica sigue una curva paralela a la normal pero en niveles de deficiencia. Ya que el promedio de respuestas de estas láminas sigue siendo inferior.

No les gustan la I y la IV lo que podría hacer pensar en que no les satisface sus condiciones de vida actual y que al mismo tiempo temen, rechazan la figura autoritaria.

Aparecen más rechazos en esta edad que en los niños de 7 años, del Grupo Experimental, el mayor número se registra en las láminas IX lo que es frecuente y en la VI tal vez por preocupaciones de tendencias sexuales.

En este grupo tampoco dan respuestas originales pues la depresión continúa siendo en el Grupo Experimental, profunda como lo demuestra el cuadro general. Sigue siendo pobre la relación empática pero hay un intento de acercamiento al medio, un deseo de adaptación a él, que no existía a los 7 años en los niños del Grupo Experimental.

Llama la atención que en el Grupo Experimental sean las respuestas "Sangre" las representantes de C, o CF en lugar de "Lumbre" como en el Grupo Control y al relacionarlo con el aumento de respuestas Ana que aparecen de pronto igual que en el Grupo Control, aunque en proporción muy inferior, nos demuestra que la preocupación por su propio cuerpo es grande, debido a los traumas que por accidentes o malos tratos han sufrido y que la están haciendo más conscientes.

## NIÑOS DE NUEVE AÑOS.

A esta edad estos niños no intelectualizan como en el Grupo de Control que empezaron con la respuesta Mapa en la lámina I y narrando historias, contando sus propias experiencias en general, o sea que los de nuestro Grupo Experimental no pueden hacer respuestas elaboradas, se sienten inseguros ya que dudan mucho al responder como lo demuestra el que casi siempre emplean: "como un", "parece", "no sé que animal es", "creo", y por lo tanto se concretan a respuestas pobres de contenido.

Disminuyen bastante las respuestas W en comparación con los 8 años sobre todo y los de 7 años, o sea que es más pronunciada la diferencia con el Grupo de Control patentizando más aún su dificultad para ver en forma global y pensar en forma abstracta.

En cambio, como es natural por lo tanto, aumentan sensiblemente las respuestas de detalle demostrando una vez más que impera en ellos el espíritu práctico y concreto. Pero a la vez utilizan más defensas que los de las edades anteriores ya que aparece el doble de respuesta Dd.

La F% aunque es un poco menos elevada que en los niños de 7 y 8 años, la diferencia con el Grupo de Control es más notoria aun, puesto que en este Grupo desciende la columna F a esta edad. Por lo tanto la coartación sigue progresando así como la rigidez, depresión y las funciones lógicas en detrimento de la era emocional.

La distancia que existe en las respuestas M entre el Grupo de Control y el Experimental disminuye ahora puesto que el promedio mayor fue a los 7 años en que era superior a los de 8 años.

La vida interna continúa pobre, vacía, no se están viendo así mismos. La FM que había aumentado ligeramente a los 8 años en relación con los de 7 años llega a una media elevada en relación con otras edades y sobre todo con el Grupo de Control disminuyendo la diferencia que nos está demostrando que los impulsos de las capas instintivas ya no están inhibidas pero que la inmadurez es casi mayor.

Las respuestas "m" también son menos numerosas a los 9 años que a los 8, y no aparecieron en los de 7 años. Esto quiere decir que en general tienden a ignorar casi totalmente sus problemas inconscientes.

En lo que se refiere a las respuestas de color se comprueba el aumento sensiblemente superior en comparación a los de 8 años que a su vez era inferior a los de 7 años. Esto demuestra que la habilidad para establecer relaciones interpersonales es en estos niños la mejor de todo el Grupo Experimental, estando al mismo tiempo más equilibrada pero va apareciendo el disimulo porque sigue siendo la FC la que ocupa el primer lugar, pero le sigue en seguida la CF demostrando que la espontaneidad es mejor que a los 8 años como lo fue a los 7 también y en cambio el egocentrismo y la impulsividad efectiva ha disminuído, puesto que las C puras quedan relegadas al último plano.

La ansiedad ha desaparecido ya que no dan respuestas K pero el promedio de FK pone de manifiesto que intelectualizan más y que hay un intento de comprensión. El deseo de contacto con los demás ha aumentado tanto que la Fc es el doble que a los 7 y 10 años no apareciendo en absoluto a los 8 años. Claro que de todas maneras la diferencia entre nuestro Grupo Experimental y el de Control es muy notoria en este aspecto también, excepto a los 7 años.

Los mecanismos de defensa son más marcados, hay mayor cautela y depresión, pues en esta edad parece que el "yo" busca la adaptación como en ninguno otro caso.

Es también la etapa durante la cual vemos en estos niños más interés que en las anteriores hacia las figuras humanas que ejercen mayor atracción sobre ellos, su deseo de acercamiento que ya hemos comprobado en el número de Fc.

Les gustan más las láminas V y III, VIII y X en la misma proporción, lo que viene a confirmar que es ésta la edad en la que los niños del Grupo Experimental serían más capaces de establecer relaciones empáticas adecuadas, cosa que habría que aprovechar para su mejor evolución. No les agradan la I y la V, porque no les complace su realidad actual, no la aceptan. Sin embargo son estos niños que tienen más rechazos, particularmente en las láminas II y III porque les conturba

emocionalmente por las manchas rojas y también la IV y la VI como en los niños de 7 años por los mismos motivos probablemente.

Tampoco nos dan estos niños respuestas originales, pues como hemos visto por el F% la depresión no ha mejorado.

Es curioso observar que excepto en su inseguridad, sus dudas, en que coinciden un poco estos muchachos con los del Grupo de Control, los del Grupo Experimental parecen más estables y menos ansiosos, por lo tanto más alejados de presentar rasgos neuróticos por ser menos egocéntricos que todos los demás casos estudiados en oposición a lo que piensan algunos autores (según dice el Dr. Rafael Núñez "El Psicodiagnóstico de Rorschach aplicado a Niños" que esta edad es "algo neurótica"). En nuestro Grupo Experimental son al contrario los más equilibrados en comparación con la situación emocional de los otros casos del Grupo Experimental en disposición de progresar en su desarrollo.

### NIÑOS DE DIEZ AÑOS.

En esta época parece que estos muchachos se encuentran en peores condiciones que los de la edad anterior cuyas condiciones favorables ya indicamos.

En las W se registra un aumento en relación con las edades anteriores, lo que nos parece natural y refleja una vez más la situación de desarrollo paralelo al normal.

La D% está en el mismo nivel que a los 8 años y es menor que a los 9 ya que es cuando resulta más elevado su número, manifestando que el espíritu de estos chicos es práctico y directo en general.

Las respuestas Dd han aumentado aun más que en los de 9 años del Grupo Experimental, demostrando mayor tendencia hacia el análisis o la crítica.

La columna de F se mantiene muy elevada no decayendo ni la constricción ni la rigidez y depresión. Continúa la razón dominando en perjuicio de la vida interior y emocional.

Las respuestas Kinestésicas disminuyen de nuevo en relación con los muchachos de 9 años de nuestro Grupo Experimental, no se profundiza la relación empática por haber sido el progreso realizado superficial, a base de técnicas sociales,

adquiridas en oposición al Grupo Control en que el número de M es siempre muy superior.

Es a esta edad que encontramos mayor número de respuestas H lo que nos demuestra que hay más interés por las figuras humanas pero al mismo tiempo les temen menos porque ya han desarrollado mejores técnicas de defensa.

Las FM han aumentado considerablemente, tres veces más que en los de 7 años del Grupo Experimental, edad en que en este grupo alcanza el número superior, pero queda siempre muy por debajo de los resultados obtenidos en el Grupo Control.

La "m" también es más numerosa que en las demás edades del Grupo Experimental, no obstante es como de costumbre inferior al número alcanzado en el Grupo Control expresando ahora una mayor conciencia de sus conflictos.

En este momento es la CF la que supera a las FC, no apareciendo ninguna C, lo que nos está diciendo que la espontaneidad reaparece, pero que la afectividad raquítica, como en todos los muchachos del Grupo Experimental, está menos estabilizada, que en los niños del Grupo Control.

La zona afectiva continúa demostrando verdadera atrofia al compararla con la del Grupo Control.

Las respuestas C' son el doble en el Grupo Experimental que en el Grupo Control poniendo de manifiesto su cautela, rasgos depresivos y mecanismos de defensa más intensos.

La ansiedad no ha aumentado en nuestro Grupo Experimental, puesto que K queda en tercer lugar a esta edad ya que los más angustiados son los niños de 8 años, los menos los de 7 y los 9 lo están igual que los de 10 años. No intentan siquiera intelectualizarla, pues no dan una sólo respuesta FK.

En cambio la Fc es más elevada en esta edad en el Grupo Experimental pero de todas maneras sólo alcanza un nivel mucho más bajo que del Grupo Control, porque están tan frustrados que no pueden desear establecer un contacto empático con su ambiente.

También aparecen menos rechazos que en todos los demás porque sus defensas son menos rígidas.

Les gustan más las láminas VIII, IX y X, o sean que se sienten atraídos hacia la parte gratificadora de la vida, pero

no son capaces todavía de expresarlo por medio de respuestas de color, a pesar de que les atraen las láminas cromáticas pero por su frustración les impactan no permitiéndoles exteriorizarse y sigue bajo el promedio del número de respuestas de las láminas de VIII a X.

No les gustan la IV y la III: la primera por rechazar la figura autoritaria casi siempre hostil para ellos. La III porque suscita en ellos el shock Kinestésico, una turbación intensa al ser capaces de captar por primera vez una síntesis complicada de factores intuitivos e intelectuales que son muy fuertes en ellos.

## VI

### CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado al terminar nuestro trabajo son las siguientes:

- 1.—El niño que ha tenido un hogar inadecuado con padres que presentan trastornos de conducta tales como alcoholismo, delincuencia, psicopatía, neurosis o simplemente padres ignorantes o inmaduros son los que demuestran mayor coartación, o sea:
  - a) depresión.
  - b) rigidez.
  - c) inhibición de la afectividad.
  - d) pobreza de la imaginación y de la fantasía.
  - e) fijación en su proceso de evolución.
  - f) predominio de los niveles prácticos sobre niveles emocionales.
  - g) inmadurez.
- 2.—El niño que en los primeros años de su vida ha tenido hogar en el que cuando menos una de sus figuras paternas pudo darle afectividad, comprensión, y cuyo ejemplo era adecuado, está menos traumatizado, dañado, emocionalmente aunque más tarde se le haya encontrado en la calle, y después internado en una institución, incluso adecuadas, podemos afirmar que aunque con menos intensidad presenta también las mismas características que hemos descrito en el párrafo anterior presentando trastornos como:
  - a) incapacidad para establecer relaciones interpersonales.
  - b) oposición y rebeldía al medio ambiente.
  - c) ansiedad.
  - d) agresividad como mecanismo de defensa a la angustia.
  - e) constricción y retraimiento.

- f) falta de habilidad para tener un buen rapport "afectivo".
- 3.—En nuestro estudio encontramos por comparación entre el niño que ha tenido un hogar inadecuado ya descrito en el primer párrafo, y el que no ha tenido nunca hogar, que el primero se encuentra en condiciones psíquicas de mayor coartación que el segundo, a pesar de que las condiciones de éste son también anormales.
- 4.—La experiencia demuestra que el sujeto coartado no puede establecer relaciones interpersonales adecuadas en general, vive desadaptado a la realidad, con disminución de sus intereses, en particular en lo que a ocupación, oficio o profesión se refiere, y que por lo tanto tendrá dificultad para poder realizarse en el curso de su evolución. )
- 5.—Consideramos que la educación de los padres así como de aquellos que van a serlo es de inaplazable necesidad, pues solamente a través de hacerles conocer las normas de Higiene Mental en lo que a noviazgo, matrimonio y educación de los hijos se refiere podrá evitarse que los niños crezcan y evolucionen en hogares que traumatizan y distorcionen su personalidad.
- Hacemos hincapié que deberán usarse para ello todos los medios conocidos de divulgación como son: prensa, radio, televisión, conferencias, proyecciones audiovisuales que conviertan a estos medios en elementos útiles y constructivos para el desarrollo de la infancia y juventud en nuestra Patria.
- 6.—Es necesario que los Gobiernos se auxilien de técnicos consultores en Psicología, Pedagogía e Higiene Mental para dictar las medidas convenientes a fin de preservar lo más posible la familia, ya que ésta constituye la base de toda sociedad.
- 7.—La creación e intensificación de servicios de Higiene Mental, de Hogares Substitutos adecuados y de Clubs Infantiles y Juveniles como elementos profilácticos para la delincuencia y la anormalidad, coadyuvarán en el logro de una infancia y juventud más sana.

- 8.—En todas las Instituciones en que existen niños, deberán impartirse cursos de orientación al personal para un manejo más adecuado de los menores.
- 9.—La enseñanza a los niños de una canalización constructiva de su agresividad a través de deportes, excursionismo, escuelas técnicas, granjas, en suma; estudio, trabajo, deportes e incorporación a grupos sociales proporcionarán a las mentes infantiles una conciencia de solidaridad de convivencia que los llevará a ejercer desde pequeños relaciones interpersonales sanas y adecuadas que más tarde los ha de conducir a una evolución armónica psico-social, física, y balanceada que constituirá en el mañana al ser humano integrado y maduro.

## BIBLIOGRAFIA

- ADLER ALFREDO, "Psicología Individual".
- BALINT, ALICE, "Imago" 23, 1937. "La Vie Intime de L'Enfant".
- BARCLAY, VERA, (Trad. Jorge Núñez). "El Lobatismo y la Formación del Carácter" 15 de mayo de 1956.
- BATES AMES LOUISE, "El Rorschach Infantil" Ed. Paidós. Pág. 85.
- BENDER L., "Infants Reared in Institutions Permanently Handicapped Child" Welfare League Bull. 24 Sept. 1945.
- BENDER L., "An Observation Nursery" American Journal of Psychiatry, 97, 1941.
- BENEDE K., "Adaptation to Reality in Early Infancy". Quart. VII, 1938.
- BINDER H., "Die Helldunkeldeutungen im Psychodiagnostischen Experiment von Rorschach", Zurich: Art. Institut Orell Fussli, 1932. Sumario en Inglés en Ror. Res. Exch. 1937, 2: 37-42.
- BINET A., "Qu'est-ce qu'une Emotion? (Année Psychologique 1911).
- BINET A., "Les Idées Modernes sur les Enfants"; Paris, 1911.
- BLEULER M., "The Shaping of personality by environment and heredity, 1933.
- BUHLER CH., "Sociologische und Psychol. Studien über das Erste Lebensjahr".
- BOWLBY, "Soins Maternels et Santé Mentale".
- BURHINGHAM DOROTHY ET A. FREUD, "Enfants sans Famille".
- CLAPARADE, "Le développement mental" 16.12.1946.
- COUSINET ROGER, "La Vie Sociale des Enfants". Ed. Scarabée.
- DUMAS G., "Nouveau Traité de Psychologie L. III Chap. III Les Chocs Emotionnels. Chap. IV Les Emotions.

- DURFEE, WOLF & SPITZ, "The Psychoanalytic Study of the Child. Pág. 53. a 74. Año 1945.
- FREUD ANA, "El Yo y los Mecanismos de Defensa".  
"Le Traitement Psychanalytique des Enfants" 1951.
- FREUD SIGMUND, "Trois essais sur la sexualité" Trad. Reverchon, Paris, 1923.  
"Introduction a la Psychanalyse" Payot 1921.
- FURRER ALBERT, "Ueber die Bedeutung der "B" im Rorschachen Formdeutversuch, Imago, t. II, 1925.
- GESELL A., "Infancy and Human Growth, N. Y., 1928.
- GOLDFARB W., "The Effects of Early Institution Care on Adolescent Personality", J. Experim. Education 12, 1943.
- GOLDFARB W., "Effects on Psychological Deprivation in Infancy" Am. J. of Psychiatry 102. 1945.
- GOLDFARB W., "Variations in Adolescent Adjustment of Institutional and Reared Children". Am. J. Orthopsychiatry, 1947
- GREEF. Folletos de Casas Hogar de Francia. París 1951.
- KATHERINE M. WOLF, "The Psychoanalytic Study of the Child".  
KATZAROFF, Imago 201-226.
- KLACHKY DE MERLER S. "Investigación de ciertos aspectos de la personalidad del músico por medio del psicodiagnóstico de Rorschach". 1960.
- KLOPPER BRUNO "Técnica del Psicodiagnóstico".  
KOUPERNIC, 1951.
- ISAACS SUSAN, "Social Développement".  
"Parents et enfants, leurs difficultés quotidiennes".
- LOWREY L., "Personality Distortion & Early Institutional Care".  
An. J. Orthopsychiat. 10, 1940.
- LOOSLI USTERI, "La Ansiedad en la Infancia".
- MAKARENKO A. S., "L'Education dans les Collectivités d'Enfants".
- DR. MATHIS. Folletos de Casas Hogar de Alemania. Bajo y Alto Rhin, 1949.
- DR. RAFAEL NUÑEZ, "El Psicodiagnóstico de Rorschach aplicado a niños".
- PAPPENHEUR M. D. (New York N. Y.) & MARY SIWEENEY (GREENWICH, Conn.) "The Psychoanalytic Study of the Child. Vol. III. p. 95.

- PAVENSTED ELEANOR M. D. and IRENE ANDERSEN M. S. Boston. "The Psychoanalytic Study of the Child Vol. I. p. 211.
- PAVLOV P., "Les Reflexes Conditionnels", Paris, 1927.
- PIAGET J., "La Représentation du Monde Chez l'Enfant. Paris, 1938. "La Naissance de l'Intelligence".
- PIOTROWSKI, The M. FM, and m responses as indicators of change in personality. Roschach Research Exchange, Vol. I. 1936-7.
- PREYER, "L'Ame de l'Enfant", 1887.
- DR. POROT, MAURICE. "L'Enfant et les relations Familiales".
- PRADINE M., "Traité de Psychologie Générale".
- RIBBLE A. "The Rights of Infants" Col. Un. Press. N. Y. 1943.
- DR. GILBERT ROBIN "Les difficultés scolaires chez l'Enfant", 1957.
- DR. ROBLES O., "Introducción a la Psicología Científica". México, 1959.
- RORSCHACH HERMANN, "Psychodiagnostic".
- DR. ROUDINESCO et DR. GUITTON "Le développement de l'Enfant".
- RENE A. SPITZ, "Hospitalismo". Vol. I. p. 53-74. "The psychoanalytic Study of the Child" 1945.
- STEKEL, WILHEM "La Educación de los Padres".
- TYLER, Imago 219.
- VARENDONK, "Recherches sur les Sociétés des Enfants", Bruxelles, 1914.
- H. WALLON, "Los Orígenes del Carácter en el Niño".  
"La Evolución Psicológica del Niño" Colin, Paris, 1947.
- PROF. ZULLIGER H. "Los Niños Difíciles". Trad. A. Serrate.

## CUADROS ESTADISTICOS

### I

#### DISTRIBUCION DE SUJETOS DE ACUERDO CON LA EDAD

Edad	Casos
7 Años	28
8 "	21
9 "	20
10 "	20
Total	89

Nota: Todos los sujetos son del sexo masculino.

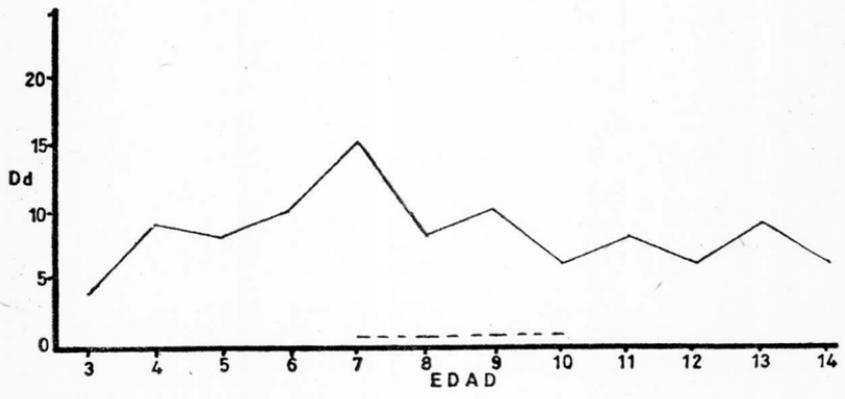
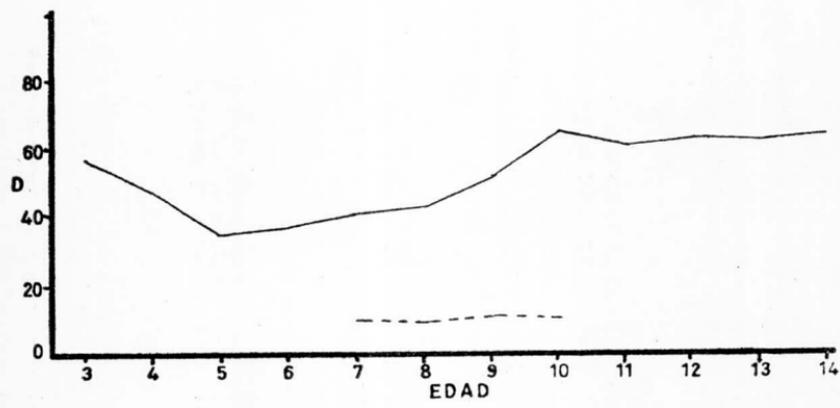
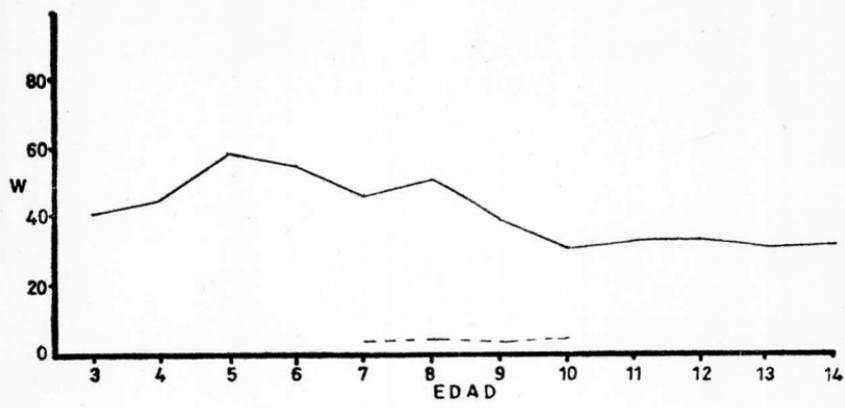
## II

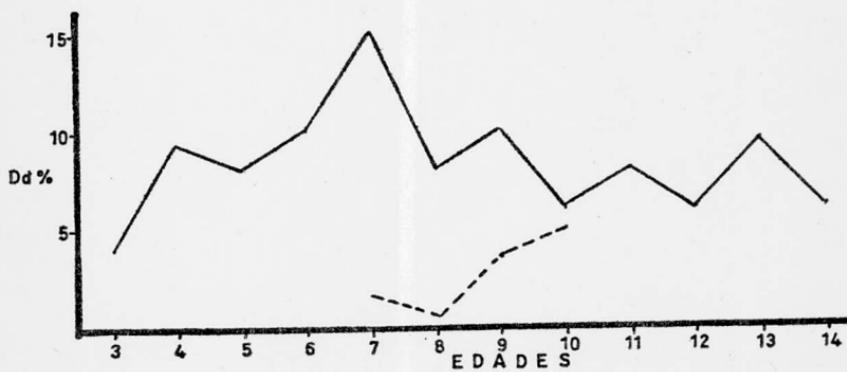
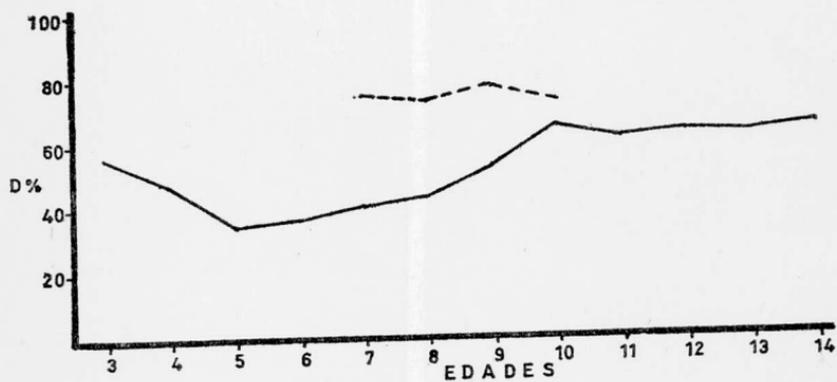
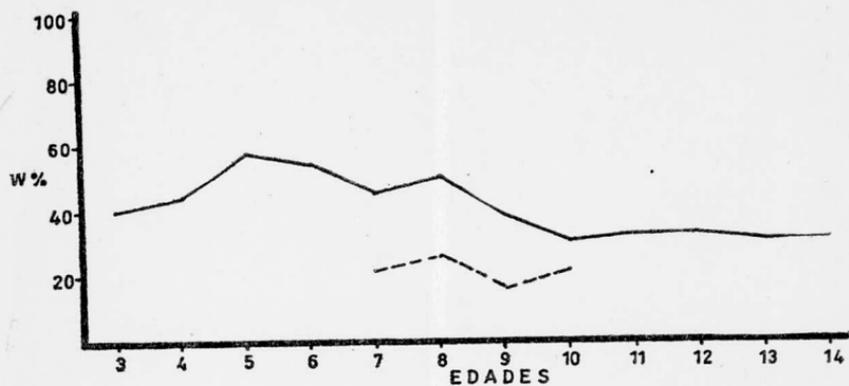
### PRINCIPALES VARIABLES PARA CADA EDAD GRUPO EXPERIMENTAL

Edad	7	8	9	10
Resp.	11.49	10.38	12.50	12.00
W	2.41	2.66	2.25	2.50
D	8.55	7.52	9.75	8.65
Dd	0.47	0.47	0.45	0.60
S	0.35	0.14	0.35	0.25
M	0.10	0.09	0.20	0.15
FM	0.25	0.19	0.20	0.60
m	0.00	0.04	0.00	0.10
C	0.03	0.09	0.10	0.00
CF	0.35	0.04	0.20	0.20
FC	0.10	0.19	0.30	0.15
C'	0.28	0.14	0.50	0.25
C'F	0.00	0.00	0.00	0.00
FC'	0.00	0.00	0.00	0.00
K	0.60	0.19	0.15	0.15
KF	0.00	0.00	0.01	0.00
FK	0.03	0.00	0.20	0.00
c				
cF	0.00	0.00	0.10	0.00
Fc	0.03	0.00	0.00	0.10
F	9.60	9.30	10.40	10.25
A	4.75	3.50	5.10	3.45
Ad	2.89	2.90	2.55	3.95
H	0.35	0.42	0.70	0.75
Hd	0.64	0.85	0.80	1.15
Rech.	7.00	14.00	16.00	3.00

**PRINCIPALES VARIABLES PARA CADA EDAD  
GRUPO CONTROL**

Edad	7	8	9	10
Resp.	18.9	19.5	18.5	19.2
W%	45%	50%	38%	30%
D%	40%	42%	52%	64%
Dd%	15%	8%	10%	6%
M	1.47	1.23	1.25	1.20
FM	2.04	2.92	2.48	2.40
m	0.55	0.20	0.13	0.44
C	0.60	0.33	0.44	0.40
CF	0.60	0.44	0.28	0.28
FC	1.30	1.00	2.00	1.52
C	2.15	1.44	1.94	1.64
C'	0.04	0.04	0.00	0.12
C'F	0.04	0.04	0.21	0.00
FC'	0.30	0.40	0.88	0.72
K	0.33	0.07	0.21	0.12
FK	0.40	0.22	0.13	0.08
KF	0.00	0.00	0.04	0.04
k	---	---	---	---
kF	---	---	---	---
Fk	---	---	---	---
c	0.00	0.00	0.00	0.00
cF	0.00	0.00	0.00	0.00
Fc	0.04	0.22	0.74	0.28
F%	71%	56%	67%	72%
F+%	78%	79%	83%	81%
A%	40%	47%	44%	47%
H%	11%	13%	12%	10%
Rech.	0.20	0.33	0.30	0.55
Neg.	0.35	0.22	0.11	0.00
Cn	0.10	0.11	0.08	0.32
No. P	3.95	3.50	2.80	2.80
P%	20%	18%	15%	14%

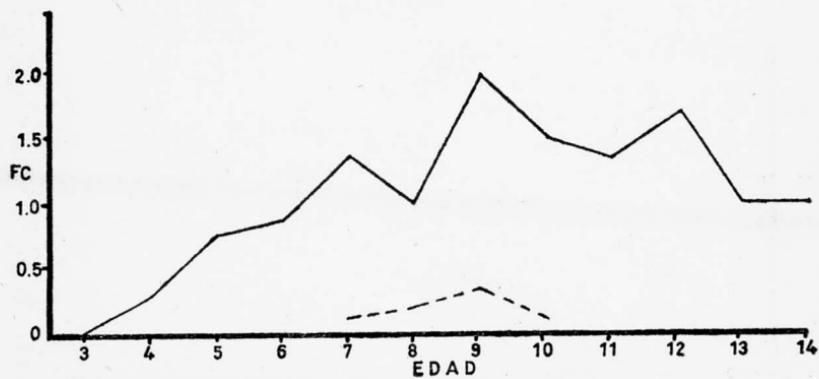
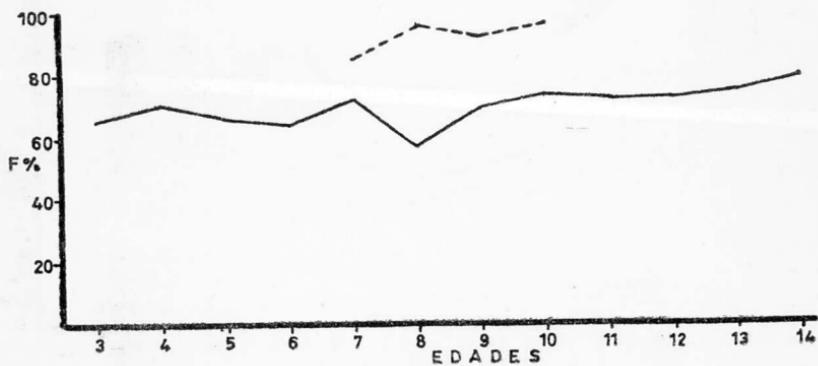
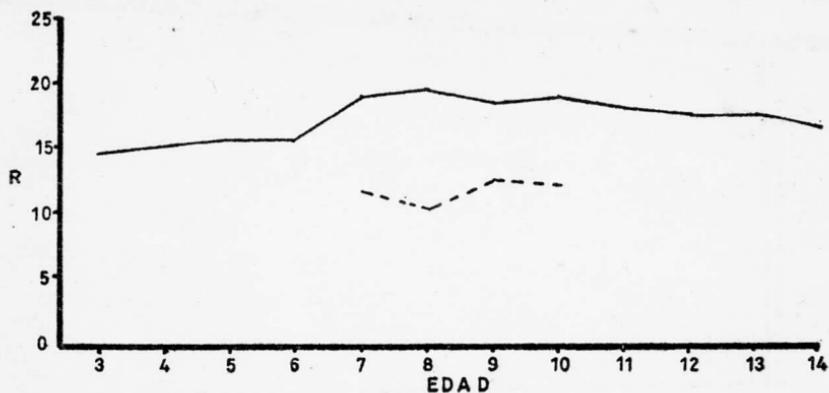


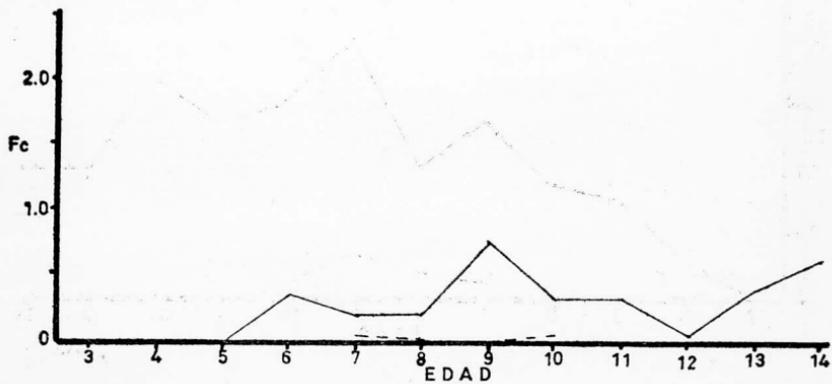
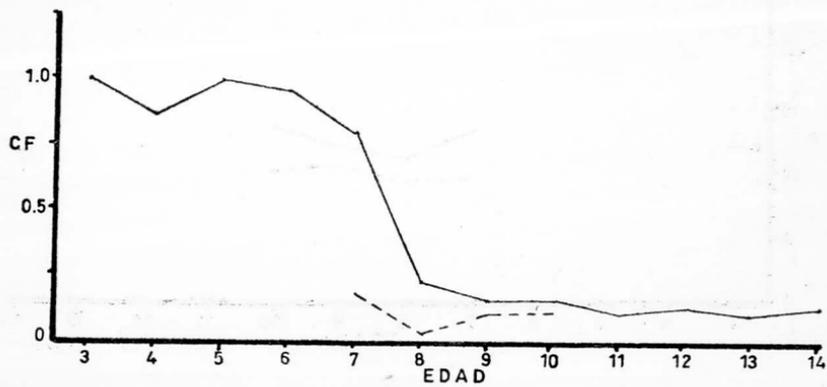
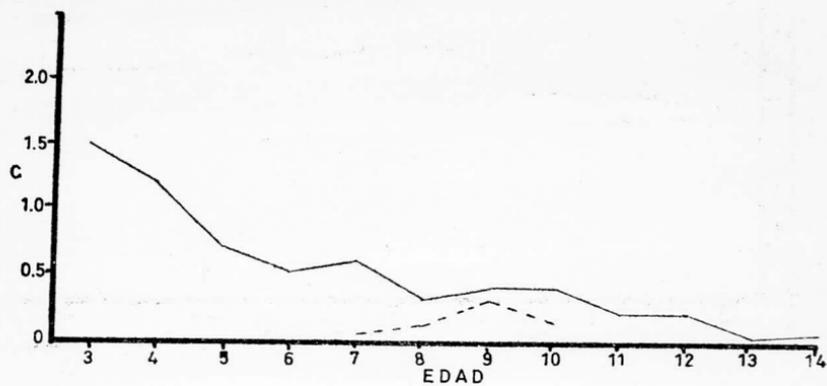


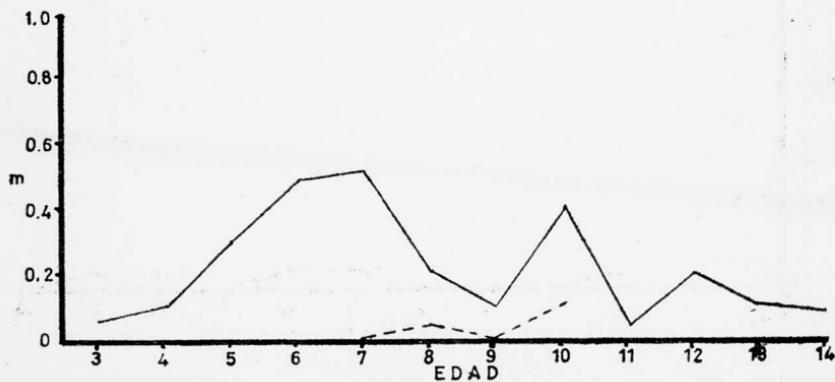
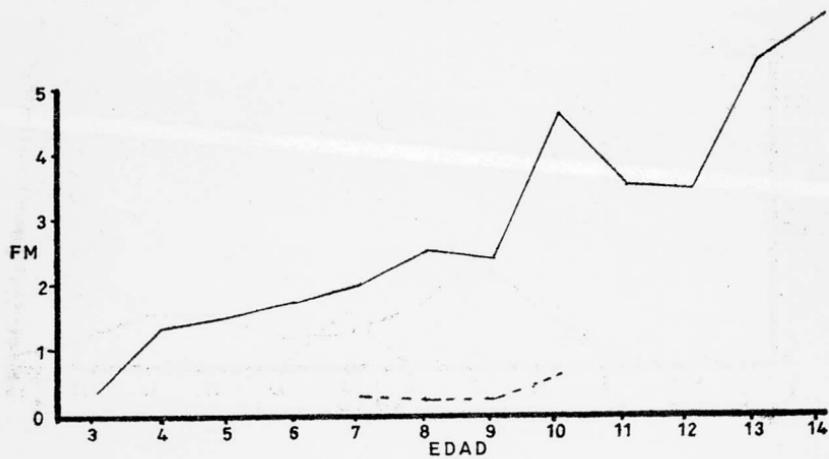
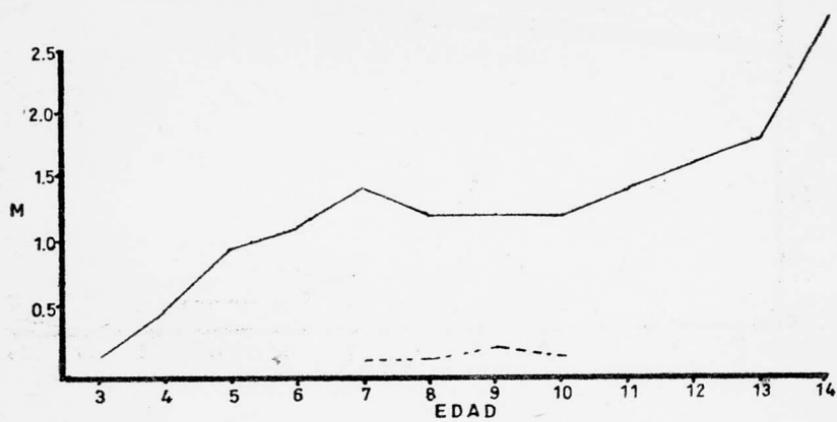
## FE DE ERRATAS.

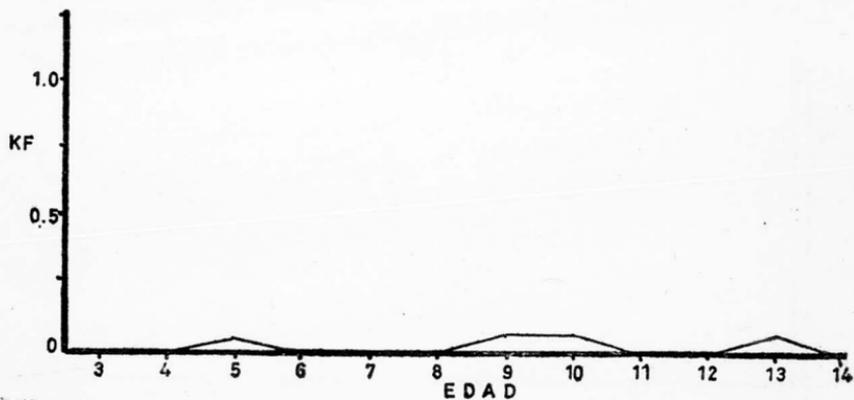
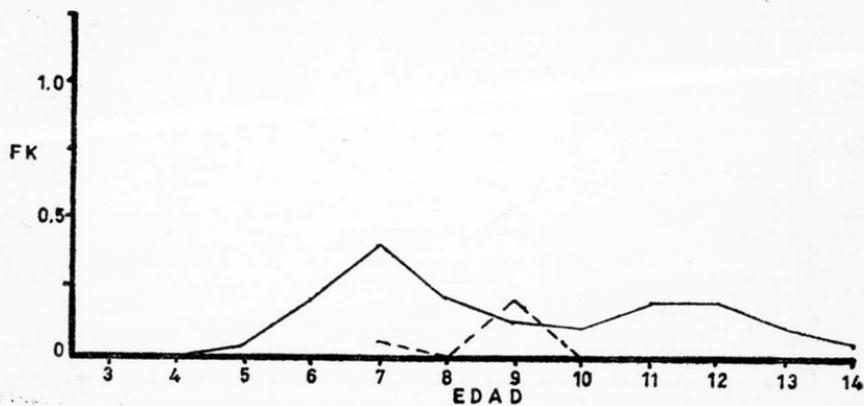
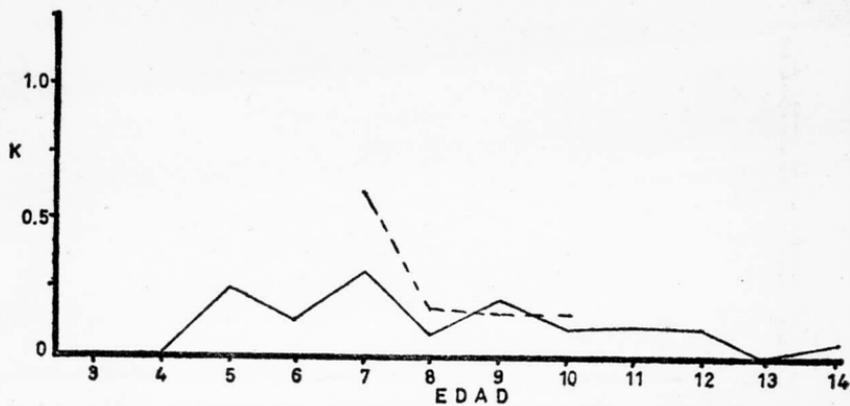
Página	Reglón	Dice	Debe decir
Dedicatoria	6	consientemente	conscientemente
7	9	conducta. Pudimos	conducta, pudimos
8	9	repercutía	repercutían
8	último	presonalidad	personalidad
9	13	En	Es
10	18	y al mismo tiempo que no dependa	y para que al mismo tiempo no dependa
13	15	si no se observan	sino que se observan
13	17	distenciones	distensiones
14	4	refuerzo	esfuerzo
16	4	secreación	secreción
17	6	(es decir la incapacidad de alcanzar la meta del deseo tiene el mismo resultado)	(es decir la incapacidad de alcanzar la meta del deseo) tiene el mismo resultado
17	15	lo	la
19	29	escolar	pre escolar
19	38	mcestrso	incestros
20	1	expontaneo	espontáneo
21	4	intelectualizándolos	intelectualizándolos,
21	5	habrían	habría
21	5	hubieran	hubiera
22	6	puede tener un	puede tener además un
22	12	La parte de la espontaneidad afectiva es mayor que	La espontaneidad afectiva en el niño es mayor que
22	36	Ausencia de	ausencia de
22	37	Actividades Autónomas	actividades autónomas
23	3	Autónomo en las Actividades del Grupo	autónomo en las actividades del grupo
25	Título del capítulo	Relación Entre Afectividad y Sexualidad En el Niño. Su Ambiente Familiar	Relación Entre Afectividad, Sexualidad En el Niño y Su Ambiente Familiar
25	5	que se encuentra	que encuentra

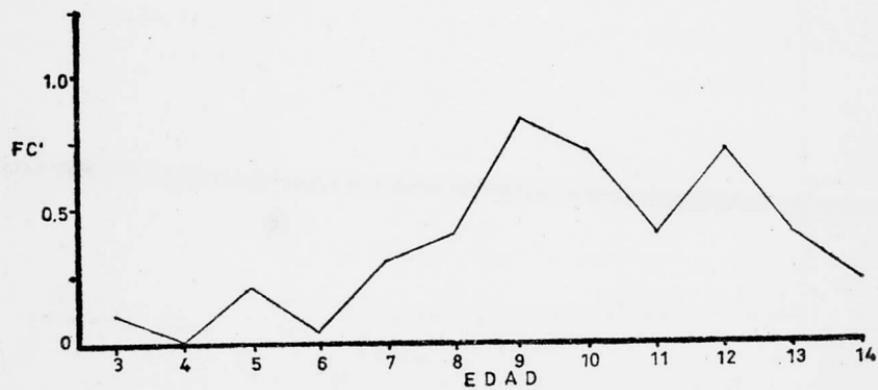
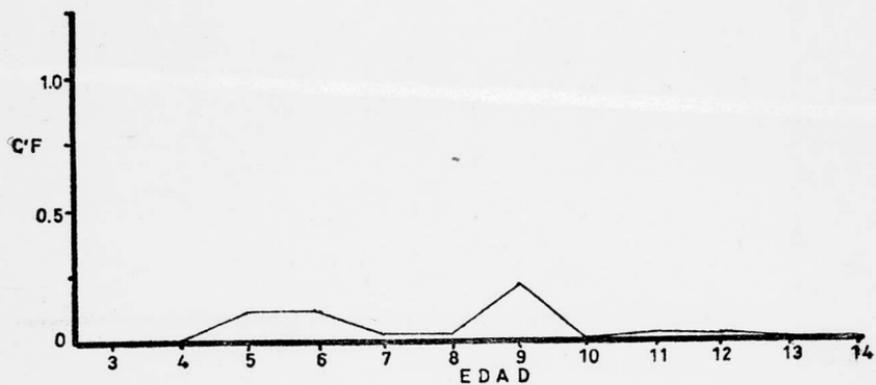
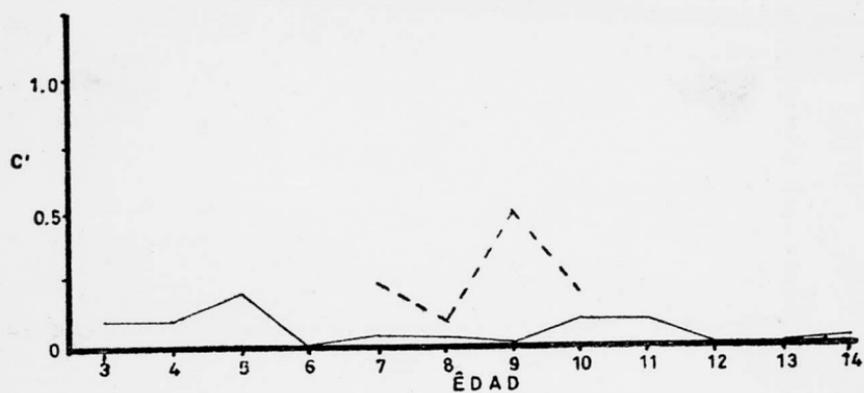
Página	Renglón	Dice	Debe decir
40	28	segurdia	seguridad
43	No. de Ca- pítulo	V	no debe existir
43	primera lí- nea del texto	se ha ampliamente dis- cutido	se ha discutido amplia- mente
43	15	Falta el Subtítulo	Psicosis
43	24	Emezó con una hostili- dad	Empezó a tener hostilidad
44	9	CARACTIR	CARACTER
45	29	adapta	adopta
47	9	de todos sus deseos, su personalidad	de todos sus deseos no hu- biera desaparecido, su per- sonalidad
52	32	está debajo	está por debajo
54	19	casa de cuna	Casa de Cuna
54	23	guardería	Guardería
55	33	su aislamiento que lo separa de estímulos de cualquier persona que pudiera representar a la madre es funesto	su aislamiento, que lo se- para de estímulos de cual- quier persona que pudiera representar a la madre, es funesto
61	34	(más bien la tendencia psíquica que represen- tan,	(más bien la tendencia psí- quica que representan.)
63	30	(En su objetividad	(En su subjetividad
63	36	central	Actual
64	10	o en	o sea en
65	4	conservando	conservan
65	29	esfera central	esfera afectiva central
69	27	decir	queda suprimido
73	24	Prueba de Psicodiag- nóstico	Prueba del Psicodiagnóstico
74	17	estos niños.	estos niños:
77	22	en la personalidad dice Piotrowski	en la personalidad", dice Piotrowski
80	22	conciendo	coincidiendo
81	14	cuerva	curva
83	12	pero	queda suprimido
84	12	Núñez "El Psicodia- gnóstico	Núñez en "El Psicodiagnós- tico
84	16	Grupo Experimental en disposición	Grupo Experimental y en disposición
85	13	en el Grupo Control ex- presando	en el Grupo Control, expre- sando
85	29	de 7 y los 9 lo están igual	de 7 y los de 9 le están igual
87	22	adecuadas	adecuada











ON

D



FILOSOFIA  
Y LETRAS